

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

VIRGÍNIA DE FÁTIMA MORAIS RATIEL DE SOUZA

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MARANHÃO: reflexões e particularidades acerca da implantação das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino

SÃO LUÍS

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

VIRGÍNIA DE FÁTIMA MORAIS RATIEL DE SOUZA

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MARANHÃO: reflexões e particularidades acerca da implantação das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudia Alves Durans

SÃO LUÍS

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Souza, Virgínia de Fátima Moraes Ratiel de.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MARANHÃO : reflexões e particularidades acerca da implantação das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino / Virgínia de Fátima Moraes Ratiel de Souza. - 2024.
115 f.

Orientador(a): Claudia Alves Durans.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Educação Escolar Quilombola. 2. Comunidades Remanescentes de Quilombos. 3. Diretrizes Curriculares Estaduais Para A Educação Escolar Quilombola No Sistema Estadual de Ensino. 4. Maranhão. 5. . I. Durans,

VIRGÍNIA DE FÁTIMA MORAIS RATIEL DE SOUZA

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MARANHÃO: reflexões e particularidades acerca da implantação das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudia Alves Durans

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cláudia Alves Durans (Orientadora)
Doutora em Serviço Social
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dr^a. Cleonice Correia Araújo
Doutora em Políticas Públicas
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Rosenverck Estrela Santos
Doutor em Políticas Públicas
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Dedico a minha mãe Nila e a todos os meus amigos por todo apoio e incentivo. E ao meu querido avô, Antônio Aureliano (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela vida e pela força para superar os obstáculos durante a minha trajetória acadêmica.

À minha mãe, Nila Eugenia Vieira Moraes, por todo companheirismo, apoio e incentivo. Para que eu nunca desistisse dos meus objetivos. E ao meu pai, Cleir Ratiel de Souza, pelo suporte dado quando precisei.

À minha orientadora, Claudia Alves Durans por ter aceitado me orientar.

Às minhas professoras de graduação Graciane, Marcella, Érica e Adriana pela dedicação, ensinamentos e suporte durante a minha trajetória acadêmica e incentivos.

Às pessoas especiais Leandra Gomes, Conceição Reis, Tercia, Mary Jikings, Aldenice Cantanhede, Nailde Pestana, Nádia Pestana, Lívia Jansen, Patrícia Aguiar, Gleisa Campos, Suene Rodrigues, Bianca, Andressa Teixeira, Bruna Castro, Andreza Castro, Alice Ferreira, Juliana Barros e Josiane Abreu pelo incentivo, amizade, carinho e suporte .

À todas as pessoas que me motivaram e estiveram presentes nesse processo, bem como as que contribuíram, direta ou indiretamente, para a conclusão desta etapa, sou muito grata!

*“Enquanto a cor da pele for mais importante
que o brilho dos olhos, haverá guerra”.*

(Bob Marley)

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a implantação das diretrizes para a educação escolar quilombola no estado do Maranhão, objetivando analisar o processo de implantação a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino. Para isso, foi realizado o resgate histórico da escravidão negra no Maranhão, destacando a formação dos quilombos e as lutas pela regularização das terras no estado. Além disso, problematizamos o papel do Estado perante a questão racial, desigualdades e políticas públicas, visando a igualdade racial no país, com destaque para as políticas de ações afirmativas direcionadas para a população negra e quilombola. Ademais, identificamos os desafios da lei e das diretrizes para a implementação da educação escolar quilombola no Maranhão. Quanto à metodologia, foram empregadas a revisão bibliográfica e a análise documental com o objetivo de aprofundar as categorias teóricas investigadas. O método de análise utilizado foi o materialismo histórico-dialético, que é fundamental para a compreensão abrangente da realidade social vivenciada pelas populações negra e quilombola. Os principais resultados revelam que a formação da sociedade brasileira, alicerçada na escravidão negra e no sistema capitalista de produção, gerou desigualdades socioeconômicas e perpetuou o racismo, afetando profundamente as relações étnico-raciais no Brasil. Foi evidenciado que a efetivação de políticas de ação afirmativa com recorte racial, especialmente no âmbito educacional, é crucial para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Para a população quilombola, a integração entre educação formal e saberes tradicionais é essencial, pois representa não apenas respeito e valorização da ancestralidade, mas também um importante instrumento de resistência e luta contra o racismo.

Palavras-chave: Educação. Comunidades Remanescentes de Quilombos. Maranhão.

ABSTRACT

This paper discusses the implementation of guidelines for quilombola school education in the state of Maranhão, aiming to analyze the implementation process based on the State Curricular Guidelines for the Quality of Quilombola School Education in the State Education System. To this end, a historical review of black slavery in Maranhão was carried out, highlighting the formation of quilombos and the struggles for land regularization in the state. In addition, we problematized the role of the State in relation to racial issues, inequalities and public policies, aiming at racial equality in the country, highlighting affirmative action policies directed at the black and quilombola population. Furthermore, we identified the challenges of the law and guidelines for the implementation of quilombola school education in Maranhão. Regarding the methodology, a bibliographic review and documentary analysis were used with the aim of deepening the theoretical categories investigated. The method of analysis used was historical-dialectical materialism, which is fundamental for the comprehensive understanding of the social reality experienced by the black and quilombola populations. The main results reveal that the formation of Brazilian society, based on black slavery and the capitalist system of production, generated socioeconomic inequalities and perpetuated racism, profoundly affecting ethnic-racial relations in Brazil. It was shown that the implementation of racially-based affirmative action policies, especially in the educational sphere, is crucial for the appreciation of African and Afro-Brazilian history and culture. For the quilombola population, the integration of formal education and traditional knowledge is essential, as it represents not only respect and appreciation of ancestry, but also an important instrument of resistance and the fight against racism.

Keywords: Education. Remaining Quilombos Communities. Maranhão.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Principais desafios para a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira	67
Figura 2 - Centros de Educação Escolar Quilombola	85
Figura 3: Panfleto do I Encontro Estadual sobre Educação Escolar Quilombola..	88

LISTA DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

CCN– Centro de Cultura Negra do Maranhão

CEB – Câmara de Educação Básica

CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

CEM –Centro de Estudos da Metrópole

CEERT- Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAQ – Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CP – Câmara Plena

CPEI – Centro de Pesquisa em Etnologia Indígena

DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

FCP – Fundação Cultural Palmares

FNB – Frente Negra Brasileira

GESEA-Grupo de Estudos Socioeconômicos da Amazônia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IESF -Instituto de Ensino Superior Franciscano

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

NEAB – Núcleo de Estudo e Pesquisa Afro-Brasileiro

NEPO– Núcleo de Estudos de População

ONG – Organização Não Governamental

PNE – Plano Nacional de Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UEMA –Universidade Estadual do Maranhão

UFF - *Universidade Federal Fluminense*

UNDB – Unidade de Ensino Superior Dom Bosco

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICUITA– União das Comunidades Negras Rurais Quilombolas de Itapecuru-Mirim

UNICUITUBA -União das Comunidades Negras Rurais Quilombolas de Anajatuba

ACONERUQ - Associação das Comunidades Negras Rurais do Maranhão

UCQMI - União das Comunidades Quilombolas do Município de Icatu

UNIQUEISMA - União das Comunidades Quilombolas do Município de Serrano do Maranhão

UCQMI - União das Comunidades Quilombolas do Município de Icatu

ATEQUILA - Associação das Comunidades Quilombolas do Território Étnico de Alcântara

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O MARANHÃO NO CONTEXTO DA ESCRAVIDÃO NEGRA E O SURGIMENTO DOS QUILOMBOS	18
2.1 As particularidades da escravidão negra no Maranhão	18
2.2 Comunidades quilombolas do Maranhão e as lutas pela regularização das terras.....	24
3. POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: ESTADO, QUESTÃO RACIAL E POLÍTICA DE IGUALDADE RACIAL.....	36
3.1 As políticas públicas no estado capitalista	36
3.2 Políticas sociais, Desigualdades e Questão racial no Brasil	41
3.3 Política de igualdade racial no Brasil	47
4. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO MARANHENSE	63
4.1 Educação para as relações étnico-raciais: Lei 10.639/03	63
4.2 Povos e comunidades tradicionais e seus saberes.....	71
4.3 Contextualizando a Educação escolar quilombola no Brasil	78
4.4 Educação escolar quilombola no Maranhão: desafios e conquistas	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

Segundo dados divulgados pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, a população negra, que é classificada pela soma de pretos e pardos, equivale a 55,5% dos habitantes no Brasil. Isso representa aproximadamente 112,7 milhões de pessoas que se declararam negros, e equivalem a maior parte da população do país.

Entretanto, esse aumento consciencial da população em números ainda não se reflete em representatividade do negro nos diversos espaços na estrutura da sociedade brasileira, pois ainda de acordo com o Censo do IBGE de 2022 a desigualdade racial ainda persiste.

Essa conjuntura é reflexo das marcas profundas do período da escravidão no país que, somadas às mazelas do capitalismo, conformam uma sociedade com agudas desigualdades sociais e econômicas que repercutem em todas as demais dimensões da vida. Isso necessariamente reforça o imperativo da luta por reparações históricas para minimizar o abismo em termos de acesso a direitos, bens e serviços pela população negra trabalhadora. Assim, a questão social e a questão racial estão imbricadas na sociedade brasileira, em particular no Maranhão, lócus da nossa pesquisa.

Em se tratando das comunidades remanescentes de quilombos ou terras de preto, além das dificuldades econômicas, os indivíduos enfrentam significativas lacunas de conhecimento e dificuldades de acesso a direitos, inclusive os já garantidos em lei. Neste sentido, é crucial a reivindicação dos quilombolas para acesso às políticas públicas voltadas para a “promoção da igualdade racial”, bem como a ampliação efetiva de seus direitos.

Os quilombos representam não apenas um patrimônio cultural, mas também um símbolo de preservação das raízes históricas de um povo. A educação direcionada às populações quilombolas não apenas constitui uma forma de resistência, mas também um meio essencial para que jovens e crianças reconheçam sua identidade étnico-racial, lutem pela preservação de suas tradições, pelos seus territórios e reivindiquem seus direitos.

Destaca-se que a educação escolar quilombola é uma modalidade educacional diferenciada destinada a atender tanto às comunidades quilombolas em áreas rurais quanto urbanas. Abrange todas as etapas e modalidades da educação básica, além de incluir a educação do campo, educação especial, educação profissional técnica de nível médio, e educação de jovens e adultos, inclusive por meio da educação à distância (Gonçalo, 2022).

A introdução da educação escolar quilombola como modalidade educacional no sistema educacional brasileiro em 2010 e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) em 2011 representam um marco significativo entre as ações afirmativas adotadas tardiamente no Brasil. Estas iniciativas respondem aos séculos de escravidão e pós abolição sem reparação histórica, bem como, à formação do capitalismo brasileiro, conforme discutido por Rodrigues (2017).

Rodrigues (2017) destaca que essas medidas foram impulsionadas pela pressão das mobilizações do movimento negro e das próprias comunidades quilombolas, que levaram o Conselho Nacional de Educação (CNE) a realizar audiências públicas nos estados da Bahia, Maranhão e na capital federal, Brasília. Essas localidades foram escolhidas devido à significativa presença de comunidades quilombolas (Rodrigues, 2017).

Nessas audiências, conforme relatado no Parecer do CNE nº 16/2012 acerca das DCNEEQ, estiveram presentes representantes das comunidades quilombolas, gestores públicos, educadores, estudantes, movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs), fóruns estaduais e municipais de educação, bem como especialistas interessados na promoção da diversidade étnico-racial (Brasil, 2012).

Em 2012, foram aprovadas pelo CNE as DCNEEQ através da Resolução nº 8, de 20 de novembro, que norteia o sistema de ensino, respeitando e levando em consideração as particularidades que são devidas à realidade, às vivências, práticas religiosas e à história das comunidades quilombolas. Essas diretrizes têm como foco garantir o direito à diversidade e é uma das formas de consolidação das políticas de igualdade racial, sendo fruto da luta de educadores, pesquisadores, representantes de movimentos sociais e de uma forte participação das comunidades remanescentes de quilombolas, na defesa de seus direitos (Brasil, 2012).

No Maranhão, em 2021 o plano de implementação das Diretrizes Curriculares Estadual para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Sistema de Ensino do Maranhão, foi estabelecido com base na Resolução nº 189/2020 – CEE/MA e do Parecer nº 212/2020 e lançado pelo Governo do Estado do Maranhão, através das Secretarias de Estado da Educação (SEDUC) e de Igualdade Racial (SEIR), Conselho Estadual de Educação (CEE-MA) e secretarias municipais. A implementação das diretrizes integra o conjunto de políticas públicas de ações afirmativas que têm por objetivo a promoção da igualdade racial, no Programa Maranhão Quilombola (Maranhão, 2021).

A escolha desta temática para a realização da pesquisa, se deu a princípio por uma palestra que assisti na Universidade Maurício de Nassau que abordava o tema: “Educação Escolar Quilombola”, em 2018. A partir de então surgiu a motivação para aprofundar essa temática através da elaboração do meu trabalho de conclusão do Curso de Serviço Social. Assim, esse estudo pode ser de grande relevância para a sociedade, no sentido de contribuir para a discussão acerca das lutas inerentes a garantia de direitos inerentes à população quilombola, destacando a importância de aliar saberes tradicionais e educação formal ofertada pelo Estado, promoção de políticas públicas e legislações para promoção da igualdade racial, embora não sejam suficientes.

É nossa expectativa, que esta dissertação também contribua com profissionais e estudantes interessados acerca de temas relacionados às comunidades quilombolas, proporcionando-lhes compreensão e reflexão sobre a importância da formulação, implantação e implementação de políticas públicas oferecidas pelos governos federal, estadual e municipal.

Ao compreenderem melhor as realidades e desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas, os profissionais e estudantes poderão contribuir de maneira mais efetiva para a implementação de políticas inclusivas e para a defesa dos direitos dessas populações historicamente marginalizadas. Essa conscientização não apenas fortalece o papel dos mediadores, mas também fortalece a luta por justiça social e igualdade de oportunidades.

O objetivo do estudo foi analisar o processo de implantação¹ da educação escolar quilombola no Maranhão a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino. Para isso, foi realizado o resgate histórico da escravidão negra no Maranhão, destacando a formação dos quilombos e as lutas pela regularização das terras no estado. Além disso, problematizamos o papel do Estado perante a questão racial, desigualdades e políticas públicas, visando a igualdade racial no país, com destaque para as políticas de ações afirmativas direcionadas para a população negra e quilombola. Ademais, identificamos os desafios da lei e das diretrizes, bem como, as mobilizações para a implementação da educação escolar quilombola no Maranhão.

Do ponto de vista da metodologia, a pesquisa é de caráter qualitativo, uma vez que os dados levantados tiveram que buscar conhecimentos acerca da totalidade dos aspectos envolvidos na educação escolar quilombola, aspectos socioeconômicos e a vulnerabilidade na comunidade quilombola, no qual se torna imperativo compreender a vivência dos quilombolas. Segundo Chizzoti (2014) a pesquisa qualitativa adota multimétodos de investigação para o estudo do fenômeno situado no local em que ocorre, procura tanto entender o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Para a realização do estudo foram realizadas revisão bibliográfica e análise documental, com a perspectiva de aprofundar sobre a formação dos quilombos e as comunidades remanescentes de quilombos, além de analisar as desigualdades social e racial, legislações e políticas públicas, visando a promoção da igualdade racial.

¹ É necessário diferenciar os termos implantação e implementação, pois “esses conceitos referem-se a dois importantes momentos na construção de políticas. O início de toda e qualquer política pública atravessa um momento inaugural, uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre à sociedade, denominado implantação. Em geral, nessa fase, a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação dela decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação – identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões. Decorrente dessa etapa inaugural é a capacidade de implementação da política, da execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas. [...] À medida que se apresentam as tensões da implantação, se estabelece um conjunto de ações articuladas para a implementação, em resposta aos problemas identificados. Exemplos disso são as políticas que articulam fóruns permanentes de debate com participação de diversos segmentos da sociedade, os processos de indução por meio da produção de material, da formação continuada, de pesquisas, de composição de equipes de trabalho, de comissões de acompanhamentos, entre outras táticas. Essa concretização exige esforços mais variados e articulações entre o Estado, os movimentos sociais e as demais organizações da sociedade civil” (Gomes, 2012, p. 26 e 27).

Destacando políticas públicas de ações afirmativas de cunho étnico-racial, com ênfase na implementação da educação escolar quilombola no Maranhão.

Segundo Gil (2008), a revisão bibliográfica é desenvolvida a partir de material elaborado, na sua maioria, em livros e artigos científicos. Todo trabalho é obrigatório que tenha fontes bibliográficas, que são utilizadas desde o início do trabalho para que se possa obter uma base teórica sólida. Para a fundamentação, entendimento e análise do contexto do objeto deste trabalho foram utilizadas como principais fontes bibliográficas os textos das legislações referente às políticas públicas educacionais para as relações étnico-raciais, principalmente a Lei 10.639/2003 e as DCNEEQ, Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, além de autores como Moura (2014), Fiabani (2009; 2012), Dias e Matos (2012), Farias (2001), Jaccoud (2008; 2009), Durans (2019), Behring (2009-2019), entre outros.

A pesquisa foi conduzida a partir do método do materialismo histórico-dialético, dado que os fenômenos sociais só podem ser compreendidos em relação aos seus determinantes econômicos, sociais, culturais e políticos. Essa abordagem se justifica pela necessidade de vincular os processos educacionais às dinâmicas mais amplas que os circundam. Portanto, a análise da realidade social das comunidades quilombolas no contexto escolar requer uma perspectiva abrangente, que considere as especificidades histórico-sociais que moldam essas vivências. Com base nessa análise, e em um levantamento bibliográfico robusto, foi possível refletir criticamente sobre a educação escolar quilombola, destacando suas particularidades no contexto específico do Maranhão.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: além da Introdução e das Considerações Finais, foram desenvolvidos três capítulos interligados, a saber.

No capítulo I, intitulado - O MARANHÃO NO CONTEXTO DA ESCRAVIDÃO NEGRA E O SURGIMENTO DOS QUILOMBOS – fez-se um resgate histórico acerca dos aspectos sócio-históricos da escravidão no país, enfatizando elementos que marcam a trajetória dos negros africanos escravizados no estado do Maranhão, sua luta contra o regime opressor, destacando a formação dos quilombos como um instrumento de resistência, além das lutas das comunidades remanescentes de quilombos pela regularização de suas terras.

No capítulo II - POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: Estado, questão racial e política de igualdade racial foi realizada uma breve contextualização do Estado e

políticas públicas, bem como, as raízes do racismo estrutural na formação da sociedade brasileira e a vinculação do modo de produção capitalista no Brasil, que gera desigualdades presentes na sociedade, principalmente nos aspectos econômico e social, que afetam negativamente a população negra, conforme índices demonstrados por pesquisas. Por outro lado, foram destacadas políticas públicas de ações afirmativas e legislações que visam a promoção da igualdade racial e combate ao racismo.

No capítulo III, nomeado – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CONTEXTO MARANHENSE, foi abordada a importância da valorização e preservação dos saberes das comunidades tradicionais. Posteriormente foram destacadas duas políticas de ações afirmativas no campo educacional: a Lei 10.639/2003 que determinou a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na rede de ensino básica e a Implementação das diretrizes para Educação Escolar Quilombola no Estado do Maranhão. Essas políticas públicas foram discutidas na perspectiva de fortalecimento da cultura e identidade negra, bem como na valorização e preservação dos saberes afro-brasileiros.

Nas considerações finais, destacamos que a educação escolar quilombola representa respeito, valorização e preservação da sua ancestralidade, bem como, instrumento de resistência e luta contra o racismo. Nesse sentido, ficou evidente a importância do debate acerca da efetivação das políticas de ações afirmativas de recorte racial, principalmente no âmbito da educação, pois houve um longo contexto histórico de exclusão do negro ao acesso à educação.

2 O MARANHÃO NO CONTEXTO DA ESCRAVIDÃO NEGRA E O SURGIMENTO DOS QUILOMBOS

Neste capítulo faremos inicialmente uma incursão teórica sobre os aspectos sócio-históricos do escravismo no Maranhão destacando as suas particularidades, bem como, o surgimento dos quilombos na região como forma de resistência à opressão sofrida. Destacamos ainda, as particularidades vivenciadas na localidade por pessoas negras africanas escravizadas, o processo de formação de quilombos no Maranhão, bem como, as lutas pela garantia de titulação dos territórios quilombolas.

2.1 As particularidades da escravidão negra no Maranhão

Segundo Moura (2014) no Brasil ocorreram dois estágios do sistema de produção escravista: o escravismo pleno e o escravismo tardio. O escravismo pleno teria imperado entre o começo da colonização e o fim do tráfico negreiro em 1850, marcado pela predominância das relações de produção escravistas na dinâmica social, econômica e política.

A reprodução desse sistema de escravidão foi garantida pelo fluxo constante do tráfico intercontinental, onde as pessoas eram tratadas como “mercadorias humanas” e enviadas para o Brasil. O principal destino dos lucros obtidos com a exportação de produtos primários, era a importação de pessoas africanas. Aproximadamente 10 (dez) milhões de pessoas chegaram ao Brasil, superando a quantidade de homens livres nas principais áreas coloniais (Moura, 2014).

Já o escravismo tardio teve início com o fim do tráfico negreiro e findou com a abolição da escravatura em 1888. Foi uma etapa marcada pela decadência do sistema de produção escravista. O fim do tráfico fez com que não fosse mais possível a obtenção em grande escala da força de trabalho servil, resultando na elevação do seu valor e o aumento da crise nas províncias do Norte e Nordeste do Brasil (Moura, 2014).

Diante desse contexto, por pressões de ordem econômica e política, setores da população livre, incluindo das classes dominantes, com o tempo deixaram de ver a manutenção da escravidão como uma opção viável e passaram a trabalhar na sua extinção de forma gradual, sendo substituída pelo modo de produção baseado no trabalho livre, priorizando os imigrantes oriundos da Europa (Moura, 2014)

Do escravismo houve transição para o capitalismo dependente, ou seja, focado em atender às demandas externas. Assim, a estratégia das classes dominantes que lideraram esse processo era estabelecer uma associação subordinada ao capitalismo global que, no período da metade para o final do século XIX, implementava ações em prol do Imperialismo (Moura, 2014).

Em relação ao processo de colonização no Maranhão segundo Barroso Júnior (2009), começou formalmente no ano de 1615 (mesmo que as atuais administrações considerem sua fundação e colonização iniciadas com a invasão francesa em 1612), pouco mais de um século e meio antes da criação da Companhia Geral do Comércio de Grão-Pará e Maranhão (1755), e 8 (oito) décadas depois da colonização do extremo sul da América portuguesa (1532). Houve um longo processo de povoamento.

Ainda poucas pessoas lidavam com questões peculiares de uma região que ainda se desenvolvia na forma de viver dos europeus, tais como ataques de povos originários como os Caiacáses, questões de água potável na ilha e vários perigos presentes na terra ainda virgem, como epidemias que atingiram tanto os povos originários quanto os colonos (Barroso Júnior, 2009).

O Maranhão durante o século XVIII era uma capitania atrelada ao imenso império português. Neste momento, fazia parte da América Portuguesa pela qual iniciou tardiamente seu processo de colonização, pois a falta de metais preciosos não cativou o interesse da coroa portuguesa. Foi uma capitania importante e passou por dois processos de colonização diferenciados: o primeiro atrelado à dinâmica do Atlântico com o início da colonização através do litoral com a incursão e invasão francesa do território seguida pela colonização portuguesa por alguns dos seus rios navegáveis como o Itapecuru e Mearim; posteriormente, da parte sul do estado para o litoral, com a movimentação da pecuária extensiva advinda de outras capitanias na busca de pastagens de boa qualidade junto a formação de pequenos núcleos de vaqueiros. Envolveu-se direta e constantemente com as capitanias do Piauí e Pará em pequenas trocas comerciais, delimitações territoriais e captura de indígenas. Sua capital, São Luís, dividiu até 1772 a responsabilidade de centro administrativo com Belém, capital do antigo Grão-Pará (capitânia que envolvia toda a extensão do Amazonas sem delimitações registradas), a partir desta mesma data até o final da colônia foi o centro administrativo de outro estado: Estado do Maranhão e Piauí (Barroso Júnior, 2009, p.32).

De acordo com Fiabani (2012) o período escravista no Maranhão se destacou pelo excesso de violência utilizada pelos senhores. O Maranhão possuía a fama de ser um “inferno” para as pessoas escravizadas, pois eram enviados para o estado como forma de castigo, os cativos oriundos de outras províncias. Perante esse contexto, os senhores frequentemente ficavam atormentados, principalmente aqueles

que viviam de forma isolada nas matas, pois a resposta dos cativos diante das punições e opressões eram expressas em forma de justificação dos senhores e familiares.

Ainda sobre a má reputação do Maranhão na época da escravidão Assunção (2010, p.69) afirma que:

Junto com o Pará, o Maranhão gozava de péssima reputação entre escravos e senhores alhures. Ao ponto de a venda para o Maranhão ser até uma ameaça para punir escravos desobedientes em outras províncias. Não há ainda uma explicação bem estabelecida na historiografia a respeito dessa imagem negativa. Contemporâneos viam a causa nas péssimas condições de trabalho. Outra razão certamente residia na proliferação, por todo o território da província, de doenças endêmicas como “sezões” (malária). Finalmente, o processo de apropriação de terra se deu de maneira distinta no escravismo maranhense.

O cenário de escravidão africana no Maranhão teve diversos aspectos peculiares. Segundo Assunção (2010) a quantidade de indivíduos africanos escravizados até 1750 era irrisório. No período entre 1755 e 1778, a Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão conseguiu garantir o monopólio do comércio da Coroa portuguesa e transportou 12 mil africanos para a capitania. Mais de 100 mil de pessoas africanas, principalmente oriundas da Guiné, Daomé e Angola, foram traficadas com o objetivo das suas forças de trabalho serem exploradas nas fazendas na produção de algodão e arroz.

Esses campos de produção foram determinados pela crescente demanda por esses produtos na Europa. Como resultado, na época da independência do Brasil, a província do Maranhão tinha o maior percentual de escravizados (78 mil, ou 55% da população). Porém, com a crise financeira de 1817, o algodão maranhense passou a enfrentar dificuldades crescentes no mercado mundial. Como resultado, o comércio transatlântico de escravizados na província tornou - se inexpressivo bem antes de 1850 (Assunção, 2010).

Crises econômicas e políticas – a guerra da Independência (1822-23) e a ‘Balaia da (1838-41), que se desenrolaram na principal região produtora de algodão – contribuíram para abalar o poder econômico dos senhores. A inserção da sociedade escravagista no meio amazônico – a maior parte do norte da província era coberta por densas matas – combinada com esse desenvolvimento tardio, curto e intensivo, pode explicar alguns dos traços particulares do cativo maranhense (Assunção, 2010, p.69).

De acordo com Barbosa (2005) durante o período entre 1860 a 1865 em que ocorria a Guerra de Secessão nos Estados Unidos da América (EUA), o algodão

maranhense ganhou amplo espaço no mercado internacional, no entanto, quando findou o conflito, os EUA retomaram a produção e voltaram a dominar o mercado algodoeiro no exterior, assim desbancaram o Maranhão, gerando mais uma crise que abrangia a discussão de problemas referentes a mão-de-obra e produtividade agrícola, sem conseguir êxito em resolvê-los.

A chegada de pessoas africanas no Maranhão durante o período colonial brasileiro, segundo Sousa (2007) foi a solução encontrada para suprir a escassez da força de trabalho dos povos originários. A escravização do negro africano já era reputada desde o século XV na Europa Ibérica e nas ilhas atlânticas. Em 1680 entrou em vigor uma nova lei que proibia a escravização dos povos originários e para suprir a falta de força de trabalho, foi atribuído a contratantes e depois a Companhia do Comércio do Estado do Maranhão, a inserção de escravizados africanos. Esta transposição levou mais de 300 anos.

De acordo com Costa (1995), o estado do Maranhão desempenhou um papel significativo no contexto da escravidão no Brasil, emergindo como um dos principais polos de escravização de africanos, especialmente a partir de 1682. Este ano marca a criação da primeira Companhia de Comércio do Maranhão, que assumiu a responsabilidade contratual de tráfico de africanos para serem escravizados, atendendo à demanda por mão de obra nas fazendas locais. No entanto, o comércio de pessoas africanas na região assumiu diversas facetas, incluindo o mercado interno, que envolvia a transferência de escravizados principalmente da Bahia, além de iniciativas privadas, como o contrabando.

Gonçalves (2019) aponta que a posição proeminente do Maranhão como um dos principais centros econômicos do Brasil resultou em uma grande quantidade de escravizados, contribuindo significativamente para a concentração expressiva de comunidades quilombolas na região. Por meio das Companhias de Comércio, as culturas da cana-de-açúcar e do algodão foram responsáveis pela introdução de escravizados africanos na localidade.

Os africanos traficados para o Maranhão desempenharam um papel crucial na geração de riqueza, apesar do contexto de repressão imposto pela escravidão, influenciando o desenvolvimento político, cultural e econômico do estado. Embora não seja possível determinar com precisão o percentual desse grupo enviado para o Maranhão, nem mesmo o número total de negros na região, estima-se que no início

do século XIX, 66,6% da população fosse composta por pessoas negras, tornando o estado o que possuía o mais alto índice de população negra no Brasil (Costa, 1995).

Conforme o PVN (2002), a formação de quilombos no Maranhão experimentou um aumento significativo, especialmente durante o século XIX. De acordo com Gonçalves (2019), diversos fatores foram determinantes para a preservação das comunidades quilombolas no estado. Aspectos geográficos, como a presença de terras férteis, rios propícios à pesca e densas florestas que dificultavam as expedições em busca de escravizados fugitivos, desempenharam um papel crucial. Além disso, o longo período chuvoso comprometia a acessibilidade das tropas, enquanto os quilombolas contavam com a proteção e o amparo de pessoas livres.

Fiabani (2009) ressalta que entre os numerosos quilombos formados, destacam-se os quilombos de São Benedito do Céu, Limoeiro e São Sebastião no vale do Turiaçu, além do quilombo da Lagoa Amarela em Chapadinha, juntamente com outras comunidades quilombolas menores, especialmente nas áreas dos vales do Turiaçu e Itapecuru, nas matas de Codó e Mearim, e na Baixada Maranhense. Além disso, embora tenham sido mencionados pela historiografia, que muitas vezes se baseou em fontes registradas pelos próprios opressores, é importante ressaltar que houve, sem dúvida, outros mocambos que permaneceram desconhecidos e livres até a abolição da escravatura.

É relevante notar que no Maranhão também se observa a formação de uma classe camponesa com ancestralidade negra, que ocupou as chamadas "terras de preto". Essas terras foram adquiridas, seja por doação ou compra, de maneira formal ou informal, em decorrência do declínio das grandes fazendas monocultoras. Essas áreas foram ocupadas pela população negra que resistiu no período pós-abolição e serviram como base para a criação de comunidades que ainda habitam o território (Fiabani, 2009). Como Fiabani (2009, p. 3) afirma:

Na formação do campesinato maranhense, observamos que descendentes das populações originárias, de negros libertos, de ex-quilombolas, de cearenses/piauienses pobres (de diversas etnias) formaram comunidades que ocuparam terras em sua maioria devolutas. Posteriormente, estas terras acabaram sendo griladas, invadidas, tomadas das comunidades negras. Na primeira década do século XX, um novo contingente de cearenses e piauienses somou-se ao grupo de camponeses pobres, povoando definitivamente as terras livres do Maranhão

De acordo com Fiabani (2012), no contexto histórico da escravidão no Maranhão, um dos quilombos que se destacou foi o da Lagoa Amarela. Fundado por

Cosme Bento das Chagas, este quilombo se destaca por sua vasta extensão territorial e pelo medo que incitou entre os senhores, o que foi amplificado pelo cenário da Balaiada. As relações externas estabelecidas pelo quilombo com a sociedade também desempenharam um papel essencial em sua sobrevivência.

A Balaiada foi a maior guerra civil e social maranhense. Iniciou em 1838 e só acabou em 1841. Manuel Francisco dos Anjos Ferreira, por alcunha o Balaio, liderou, juntamente com o quilombola Cosme, um movimento de oprimidos contra as elites do Maranhão. O quilombo do Cosme impressionou pelo número de quilombolas. Em média os quilombos do Turiaçu, no século 19, contavam com "populações entre 200 e 600 pessoas cada um". Formado nas matas do Codó, o quilombo chegou a abrigar 3 mil quilombolas. De personalidade marcante e com uma visão política avançada, Cosme e seus quilombolas resistiram bravamente às tropas lideradas por Luís Alves de Lima, o futuro Duque de Caxias. Após vários confrontos com as tropas oficiais, Cosme foi preso, condenado à morte e executado em setembro de 1842 (Fiabani, 2012, p.230).

Conforme observado por Assunção (2010), durante o período em que Cosme liderou os quilombolas, estes passaram a desempenhar um papel mais ativo na Balaiada, tornando-se uma força difícil de ser derrotada. Cosme era reconhecido por sua perspicácia política excepcional e buscava estabelecer alianças com os bem-te-vis como meio de garantir a liberdade de seu povo.

No estado do Maranhão, os quilombolas praticavam a agricultura como principal meio de subsistência, o que garantia a estabilidade de suas comunidades. Por exemplo, no quilombo de São Sebastião, localizado no município de Turiaçu, as casas eram construídas com cobertura de palha e barro, além de contar com uma capela. A comunidade se dedicava à produção de diversos alimentos, incluindo farinha, aguardente, banana, abacaxi, mandioca e algodão, além de criar galinhas e patos (Fiabani, 2012).

No quilombo do Limoeiro, também em Turiaçu, as casas serviam tanto como moradias quanto como locais de oração. A comunidade utilizava ferramentas agrícolas e mantinha extensas áreas de plantio, demonstrando uma forte ênfase na agricultura para sua subsistência (Fiabani, 2012).

Quanto à administração, Assunção afirmou que ambos foram administrados por um líder, que, pela influência do vocabulário do branco, chamavam de rei. Esse rei não teria poderes absolutos. A longevidade dos quilombos do Maranhão deve-se à presença de matas, com muitos rios e riachos; o elevado número de cativos em relação à população livre; a existência de uma fronteira e de uma vasta zona não controlada pelo Estado e a instabilidade política do período 1820-1841 (Fiabani, 2012, p.231).

Costa (1995) ressalta que o Governo Provincial do Maranhão nunca desconsiderou a “ameaça” que representava a organização de grupos de resistência negra para os interesses das classes dominantes, as quais representava. A partir de registros manuscritos dos anos de 1832 a 1880, encontram-se mencionados os seguintes quilombos:

Laranjal, Folhal, Macacusumé, Santo Antônio, Frexal, Parauá, Grande, São Benedito do Céu, São Sebastião e Limoeiro (Município de Turiaçu), Piritoró, Baixa Funda e Santo Antônio (Município de Itapecuru-Mirim). Jurucaia e Itamatatira (Município de Alcântara), Tapuio (Município de Cajapió), Campinho (Município de Anajatuba), Achuí (Município de Tutóya), Juçaral (Município de Rosário), Tamacaóca e Baixa Grande (Município de Viana), Queimada (Município de Santa Helena), Jatobá e Lagoa Amarela (Município de Chapadinha) (Costa, 1995, p.1).

Dessa maneira, Costa (1995) argumenta que os quilombos não surgem como simples transposições de práticas tribais africanas, mas são o resultado das complexas relações econômicas e sociais que os originam. Nessa perspectiva, o escravizado assume uma posição de agência histórica ao se recusar a trabalhar na senzala sob o domínio do senhor. Ao rejeitar todo um sistema de controle social, político e econômico, o escravizado reivindica sua humanidade e se torna protagonista de seu próprio destino, engajado em seu tempo e em sua história.

2.2 Comunidades quilombolas do Maranhão e as lutas pela regularização das terras

Como observado, o processo de colonização do Maranhão, juntamente com o comércio de escravos, a grande população escravizada e as atrocidades cometidas pelos senhores, aliados à intensa exploração da mão de obra nas plantações de algodão e cana-de-açúcar, contribuíram para que o Maranhão se tornasse um dos estados com maior presença de negros e quilombos, frutos das resistências à escravidão e com repercussões nas lutas contemporâneas.

Conforme Sousa (2007), a batalha pela demarcação e regularização das terras dos remanescentes de quilombos merece destaque como um componente crucial da luta por uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente no contexto do Maranhão. Diversos fatores, incluindo o declínio econômico da monocultura do algodão, contribuíram para o surgimento dos quilombos, enfraquecendo o poder dos senhores para vigiar e controlar os escravizados, o que resultou em um aumento

significativo de fugas e revoltas. Essas resistências foram fundamentais para o fim da escravidão.

Algumas formas de acesso à terra, deram-se bem antes da chamada “Abolição da Escravatura”, de 1888, tal como definidos pela legislação colonial. Nestes casos, têm-se aquelas chamadas “terras de preto” oriundas de: a) quilombos; b) serviços prestados por escravos em períodos de guerra; c) desagregação de fazendas de ordens religiosas; d) ocupação após desagregação de fazendas sem pagamento de foro. Esta última situação refere-se a ocorrência de antes e depois da abolição. Após a Lei Áurea (1888) surgem novos povoados de pretos decorrentes de: e) compra; f) doação; g) concessão das chamadas “terras de índios”, que também abrangem povoados em terras de preto; h) ocupação após a desagregação de fazendas, sem pagamento de foro e i) desapropriação realizadas por órgãos oficiais (PVN, 2002, p.76).

Após a abolição da escravidão, uma política estatal racista perpetuou a desigualdade enfrentada pelos negros até os dias de hoje. Isso resultou na marginalização deles, confinando-os aos piores lugares, privando-os de oportunidades na educação, saúde e acesso a políticas públicas, além de negar-lhes a titulação das terras. A luta pela igualdade e pela posse das terras continuou ganhando força novamente na década de 1980, quando o debate sobre a regulamentação das reivindicações territoriais da população negra ressurgiu com vigor.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro adotou o termo “quilombo” como uma categoria jurídica específica para assegurar a titularidade de terras a comunidades rurais negras que possuem uma história peculiar, relações territoriais distintas e uma ancestralidade ligada ao período da escravidão. Isso foi estabelecido pelo artigo 68 da Carta Magna e pelo Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que reconhecem aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras o direito à propriedade definitiva, com a obrigação do Estado de emitir-lhes os respectivos títulos de propriedade (Gaspar, 2011).

A partir do texto do artigo 68 da Constituição Federal de 1988 transcrito acima, o termo quilombo assumiu um novo significado, não mais atrelado ao conceito de grupos formados por *escravos fugidos*. Hoje, o termo é usado para designar a situação dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos no Brasil, fazendo referência a terras que resultaram da compra por negros libertos; da posse pacífica por ex-escravizados; de terras abandonadas pelos proprietários em épocas de crise econômica; da ocupação e administração das terras doadas aos santos padroeiros ou de terras entregues ou adquiridas por antigos escravizados organizados em quilombos. Nesse contexto, os quilombos foram apenas um dos eventos que contribuíram para a constituição das “terras de uso comum”, categoria mais

ampla e sociologicamente mais relevante para descrever as comunidades que fazem uso do artigo constitucional (CONAQ, [s.d.],n.p).

A partir da publicação do Decreto nº 4.887/2003, assinado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as populações foram garantidas o direito de se autodefinirem como comunidades quilombolas, considerando o critério de autoatribuição. Essa medida foi fundamentada na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que garante o direito de autodeterminação aos povos indígenas e tribais (CONAQ, [s.d.]).

As comunidades remanescentes de quilombos podem ser certificadas por órgãos municipais, estaduais ou pela Fundação Cultural Palmares (FCP). No entanto, a certificação não é obrigatória para iniciar o processo de titulação dos territórios. Ela apenas atesta a existência de uma comunidade que se autoreconhece como remanescente de quilombo (ITERMA, 2021).

No Brasil, há um total de 3.691 comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares, conforme dados atualizados até janeiro de 2024. No estado do Maranhão, esse número é de 884 comunidades certificadas. A certificação representa o primeiro passo para a regularização do território, enquanto a titulação é o processo que reconhece oficialmente à comunidade a propriedade da terra que ocupa.

Segundo informações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com dados atualizados até dezembro de 2023, há um total de 1850 processos em aberto em todo o Brasil para a titulação de terras de quilombos. O estado do Maranhão lidera com 398 comunidades remanescentes de quilombos aguardando titulação oficial de suas terras. Até o momento, de acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA (2021), apenas 323 comunidades remanescentes de quilombos em todo o país receberam a titulação de suas terras.

O ano de 2022 representou um marco significativo para a população quilombola, pois foi a primeira vez em 150 anos que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) recenseou essa população como um grupo étnico distinto, conforme apontado por Crisóstomo (2022).

Nos primeiros 29 dias de coleta de dados o IBGE conseguiu recensear 386.750 pessoas que se autodeclararam quilombolas. O Censo iniciou no dia 01 de agosto e se estende até 31 de outubro. Para o coordenador executivo

da CONAQ, Antônio Crioulo, o resultado é positivo. “Uma conquista muito importante que visibiliza as comunidades quilombolas, mas, precisamos intensificar o processo de mobilização para não deixar nenhum quilombola fora do Censo”, pondera. Até o momento os Estados com maior número de pessoas quilombolas contadas são Bahia com 116.437 quilombolas, Maranhão com 77.683 e Pará com 42.439. Esses números correspondem a 61,15% do número total apresentado no primeiro balanço parcial do Censo Demográfico 2022, apresentado pelo IBGE no último dia 30 de agosto. A consolidação do Censo Demográfico em localidades quilombolas se deu a partir da demanda da CONAQ junto ao Estado Brasileiro por meio do IBGE com a mediação do Fundo de Populações da Nações Unidas (UNFPA/Brasil), atendendo aos critérios da Consulta Prévia, Livre e Informada da Convenção 169 da OIT (Crisóstomo, 2022).

Ainda de acordo com o Censo do IBGE 2022, a região Nordeste possui o maior percentual de moradores que se autodeclararam quilombolas, contabilizando 905.415 pessoas que vivem na região. Vale ressaltar que a pesquisa apontou que o Maranhão é o estado com maior quantitativo de comunidades quilombolas, ao total são 2.025.

A partir do Decreto federal nº 4.887 de 2003, o INCRA tornou-se o órgão competente na esfera federal para a titulação dos territórios quilombolas. No entanto, os estados, o Distrito Federal e os municípios possuem competência comum e concorrente com a esfera federal para a promoção e execução desses procedimentos de regularização fundiária (Brasil, 2003).

No caso das terras pertencentes ao Governo do Estado do Maranhão, conforme estabelecido pelo Decreto estadual 32.433/2016, art. 5º, e pela Instrução Normativa 1/2020 da Secretaria de Estado da Agricultura Familiar (SAF), o Instituto de Colonização e Terras do Estado do Maranhão (ITERMA) é o órgão competente pelo processo de reconhecimento de domínio dos territórios quilombolas (ITERMA, 2021).

Se durante o processo de reconhecimento de territórios quilombolas for constatado que a área pretendida está localizada em terras de propriedade da União, o ITERMA encaminhará os processos ao INCRA, conforme estabelecido pelo artigo 10 do Decreto 32.433/2016. No caso de o território pretendido incidir em terras estaduais e federais simultaneamente, caberá ao ITERMA celebrar um convênio com o INCRA para titulação desses territórios (ITERMA, 2021).

Na regularização fundiária de quilombo, o título expedido pelo INCRA é coletivo, pró indiviso e em nome das associações que legalmente representem as comunidades quilombolas. Não há ônus financeiro para as comunidades e obriga-se a inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade no título, o qual deverá ser registrado no Serviço Registral da Comarca de localização do território (INCRA, 2017, p.16).

No Maranhão, a titulação de terras quilombolas é de extrema importância para garantir a reparação histórica e a dignidade das comunidades remanescentes de quilombos. De acordo com o Decreto Federal 4.887/2003, artigo 2, parágrafo 2, são considerados territórios quilombolas as terras ocupadas por essas comunidades, que são essenciais para sua reprodução física, social, econômica e cultural (Brasil, 2003).

A política de regularização fundiária desses territórios no Maranhão é fundamental para assegurar a continuidade desses grupos étnicos e a preservação de sua identidade cultural. Por meio desse processo, busca-se garantir o acesso à terra, promover a segurança jurídica e contribuir para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas no estado.

Ao total são 36 municípios com áreas quilombolas tituladas. A Microrregião da Baixada Maranhense conserva o maior quantitativo de quilombos regularizados pelo ITERMA, assim como a maior demanda processual atualmente vigente. O ITERMA contabiliza o reconhecimento de 65 territórios quilombolas, sendo 10 na categoria Projetos de Assentamentos Estaduais. Ao total são cerca de 44.343.7219 hectares de área regularizada para as comunidades quilombolas, beneficiando mais de 13.000,00 famílias quilombolas (ITERMA, 2021, p. 42-43).

No contexto maranhense, a trajetória do movimento das comunidades rurais negras, conforme descrito por Fiabani (2009), pode ser delineada em quatro fases distintas. A primeira dessas fases se iniciou na década de 1970, marcada pelo engajamento de militantes do movimento negro que realizaram visitas às comunidades. Durante essas visitas, foram identificados conflitos agrários que afetavam os moradores locais.

A segunda fase teve como marco inicial, em 1986, o I Encontro Estadual das Comunidades Negras, promovido pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN) em São Luís. Esse evento foi significativo para fortalecer os laços entre as comunidades, estimulando uma união mais estreita e facilitando a coordenação de ações conjuntas em nível estadual. Além disso, proporcionou um espaço crucial para o compartilhamento de experiências vividas entre os participantes, aspecto que será abordado com mais detalhes posteriormente neste item.

A terceira fase começou no ano de 1988, em que foi criado pela Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH) e pelo CCN. o “Projeto Vida de Negro

(PVN)². Por fim, a quarta fase teve início em 1992, com a regularização do território da primeira comunidade negra rural, a Comunidade de Frechal, situada no município de Mirinzal, no estado do Maranhão. Esse marco foi significativo não apenas para a comunidade em questão, mas também para todas as outras comunidades negras rurais, pois gerou um sentimento de esperança renovada na luta pela terra. Nesse contexto, destacaram-se como entidades importantes no assessoramento às comunidades o Movimento Negro maranhense, o CCN e a SMDH, conforme relatado por Fiabani (2009).

A fundação do Centro de Cultura Negra (CCN) ocorreu em 1979, com sede em São Luís, e desde então tem se dedicado especialmente às necessidades específicas das comunidades remanescentes de quilombos, aos conflitos agrários e às dificuldades enfrentadas por essas comunidades, conforme destacado por Sousa (2016).

A mídia desempenhou um papel crucial como canal para denunciar atos ilegais cometidos contra as comunidades e também para divulgar as ações do movimento, com destaque para o jornal O Imparcial, sediado em São Luís do Maranhão. O Movimento Negro maranhense desempenhou um papel fundamental no processo de identificação e cadastramento das comunidades, colaborando de forma intensa, conforme observado por Fiabani (2009).

Conforme observado por Fiabani (2009), o PVN tinha como objetivo inicial mapear as comunidades negras e rurais do Maranhão, levando em consideração seus padrões de uso e posse da terra, suas expressões religiosas e culturais, bem como suas histórias orais que remontam tanto ao período anterior quanto posterior à abolição da escravidão.

O PVN foi concebido por meio da colaboração entre a Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH) e o Centro de Cultura Negra (CCN), dada a sua familiaridade com as informações e os laços de solidariedade estabelecidos com as "Terras de Preto". Além disso, essas entidades já haviam organizado quatro

²O Centro Maranhense de Cultura Negra (CCN) e a Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH) promoveram eventos, propiciaram fóruns de discussão e deram suporte na demarcação de terras. As duas entidades se uniram para formar o Projeto Vida de Negro, que tem servido como espaço de reflexão sistemática referente ao movimento das comunidades negras rurais (Fiabani, 2009).

Encontros de Comunidades Negras Rurais: Quilombos e Terras de Preto no Maranhão. Assim, o PVN visou contribuir para uma compreensão mais aprofundada da questão agrária no Maranhão e no Brasil, além de buscar uma intervenção jurídica nas regiões que enfrentam questões fundiárias, visando à regularização das terras onde os descendentes de escravizados residem há várias gerações, como destacado por Costa (1995).

Conforme Fiabani (2009), em 1976 teve início uma importante iniciativa liderada por Mundinha Araújo, que consistiu em estudos relacionados às comunidades rurais negras do Maranhão. Esse trabalho foi realizado de forma voluntária por militantes durante os anos de 1976 a 1978. Durante esse período, foram conduzidas diversas visitas a comunidades negras rurais, com o objetivo de compreender sua origem, modo de vida, práticas culturais, celebrações e outros aspectos relevantes. Durante essas visitas, foi constatado que muitas comunidades já estavam enfrentando invasões por parte de pessoas de fora, o que resultou na expulsão dos antigos moradores das chamadas "terras de preto".

as comunidades negras rurais Santo Antônio dos Pretos, Bom Jesus dos Pretos, Santa Rosa dos Pretos, Jacaré dos Pretos e outras, vinham se organizando contra a grilagem, antes mesmo de o movimento negro assumir a causa, inclusive “arrecadando recursos entre eles mesmos para pagar honorários de advogados, despesas cartoriais, viagens para a capital e outras”. A apropriação das terras das comunidades ocorreu das mais variadas formas. Muitas vezes, homens que ocupavam cargos públicos se aproveitaram da ingenuidade dos membros das comunidades para tomar suas terras. Por exemplo, em 1952, o prefeito de Itapecuru-Mirim, João Rodrigues apossou-se do testamento que garantia a posse das terras aos ex-escravizados de Joaquim Raymundo Nunes Belfort. Essas comunidades rurais negras conseguiram manter-se coesas e organizadas até a metade da década de 1950, devido à necessidade de sobrevivência e à própria estrutura agrária maranhense, baseada na pequena propriedade e abundância de terras devolutas. Gradativamente, as terras foram apropriadas pelos fazendeiros, comerciantes, empresários, e outros, de diferentes maneiras, sobretudo, ilícitas, como a grilagem (Fiabani, 2009, p.6).

É relevante destacar que algumas organizações negras desempenharam um papel fundamental na coleta de dados e nas discussões relacionadas à regularização fundiária das comunidades quilombolas. Como parte dos objetivos do movimento negro durante o processo de redemocratização do Brasil, houve um esforço concertado para dar voz às reivindicações dessas comunidades. Organizações do Norte e do Nordeste, que vinham promovendo reuniões, projetos de mapeamento e formação política, especialmente o CCN/MA e o Centro de Estudos e Defesa do Negro

do Pará - CEDENPA, desempenharam um papel crucial como fornecedores de materiais para discussões parlamentares, conforme observado por Sousa (2016).

A criação do Centro de Cultura Negra (CCN) foi parte integrante do processo de redemocratização nacional e desempenhou um papel significativo na discussão de questões relacionadas ao mito da democracia racial, ao papel do negro na sociedade brasileira e às questões regionais de abrangência nacional, com a participação ativa das comunidades quilombolas do estado. Nos eventos promovidos pelo CCN, era comum encontrar jovens universitários, antigos ativistas de partidos políticos que retornaram à vida pública após a garantia de seus direitos políticos, profissionais liberais, servidores públicos, bem como moradores das periferias de São Luís e do interior do estado, conforme destacado por Sousa (2016).

Em 1980, [...] militantes do movimento negro maranhense identificaram conflitos agrários na comunidade negra de Mandacaru dos Pretos, situada no município de Caxias e na comunidade negra de Piratininga, pertencente ao município de Bacabal. Em matéria publicada pelo jornal *O Imparcial*, sob o título "Discriminação racial" o veículo de comunicação escancarou o problema fundiário envolvendo o campesinato negro maranhense. Os moradores de Mandacaru dos Pretos denunciaram à população maranhense que suas casas estavam sendo "queimadas, o gado do grileiro comendo as [suas] roças" e que conviviam com a "violência e as injustiças praticadas pelo latifundiário José Medeiros Leite acobertado pelas autoridades locais" (Fiabani, 2009, p.6).

Desde os primeiros conflitos agrários no estado do Maranhão, o jornal *O Imparcial* desempenhou um papel essencial na visibilidade das questões enfrentadas pelas comunidades remanescentes de quilombos. Através de suas publicações, o periódico destacou críticas direcionadas ao governo federal em 1981, acerca da necessidade de resolução justa para as comunidades afetadas pela construção da Base Espacial de Alcântara. Além disso, o jornal abordou questões relevantes como a prática de "grilagem de terras", a negligência das autoridades governamentais e outras problemáticas associadas a essas comunidades (Fiabani, 2009).

No Maranhão, o I Encontro de Comunidades Negras Rurais teve como tema "O Negro e a Constituição Brasileira", contando com a participação de 46 comunidades negras rurais, 11 Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STTRs), 4 organizações negras de São Luís e 12 movimentos sociais. Para viabilizar o evento, foi fundamental o engajamento de diversos militantes das organizações, além do apoio dos STTRs e

das Casas Paroquiais, visando à articulação entre os municípios maranhenses, uma estratégia que o CCN continua utilizando (Paixão, 2011).

O objetivo do encontro era fomentar discussões sobre questões pertinentes ao povo negro, visando sua inclusão nos debates acerca da Constituinte. Os participantes acreditavam que nenhuma Constituinte seria verdadeiramente democrática sem a presença de representantes negros. Para eles, a plena cidadania só seria alcançada após a resolução das questões agrárias. Além disso, foram abordados temas como "o negro e o mercado de trabalho", "o negro e a educação", "a cultura negra como instrumento de libertação" e "a questão da saúde" (Fiabani, 2009).

Os organizadores justificaram o encontro como uma resposta ao que descreveram como um "jogo de cartas marcadas" na Constituinte, buscando, ao mesmo tempo, fortalecer o movimento das comunidades negras e garantir recursos para concretizar o sonho de uma sociedade livre e igualitária (Fiabani, 2009).

Após a realização do encontro em São Luís - MA, os representantes do Centro de Cultura Negra do Maranhão e do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará contataram as lideranças do Movimento Negro do Rio de Janeiro e o Movimento Negro Unificado para organizar um evento nacional que tratasse da participação do negro no processo Constituinte. Da iniciativa nasceu a "I Convenção Nacional do Negro pela Constituinte", realizada em Brasília, em 26 e 27 de agosto de 1986. Outro desdobramento ocorrido, a partir do I Encontro das Comunidades Negras Rurais do Maranhão, foi a mobilização que incluiu na Constituição Estadual do Maranhão, em 1989, o artigo 229, que garante, também em âmbito estadual, a titulação das terras às Comunidades Remanescentes de Quilombos do Maranhão. A pressão das comunidades determinou ganhos na esfera administrativa estadual. As primeiras terras tituladas pelos estados surgiram no Pará e no Maranhão (Fiabani, 2009, p.10).

Após o I Encontro das Comunidades Negras Rurais do Maranhão, diversos outros eventos foram realizados no estado com o intuito de articular diversos setores e promover discussões sobre direitos relacionados aos territórios, educação e outros temas, visando o fortalecimento da luta quilombola. Abaixo estão listados alguns desses eventos:

o II Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão, realizado em abril de 1988, em São Luís, com o tema: "A Falsa Abolição da Escravatura no Brasil"; realizado em abril de 1988, em São Luís"; o III Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão, realizado em outubro de 1989, em Bacabal-MA, com o tema: "O Negro e Educação na Zona Rural"; o IV Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão, realizado abril de 1995, em São Luís, com o tema: "Os Quilombos Contemporâneos e a Luta

pela Cidadania”; o V Encontro de Comunidades Negras Rurais: Quilombos e Terras de Preto no Maranhão, realizado em novembro de 1997, em São Luís/MA, com o tema: “Organização Negra Rural em Busca de Seus Direitos: Terra, Saúde, Educação e Organização”; o VI Encontro de Comunidades Negras Rurais, Quilombos e Terras de Preto no Maranhão, realizado em outubro de 2000, no Quilombo Frechal, município de Mirinzal-MA, com o tema: “Terra, Produção e Organização Política dos Quilombolas”; o VII Encontro Estadual das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizado em outubro de 2003, na cidade de Codó, com o tema: “Terra, Gênero e Religiosidade Afro” e o VIII Encontro Estadual das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizado em Setembro de 2006, na cidade de Itapecuru-mirim/MA, com o tema: “Território, Gênero em Setembro de 2006, na cidade de Itapecuru-mirim/MA, com o tema: “Território, Gênero e Legislação Brasileira”(Paixão, 2011,p.56).

Dos eventos relacionados às comunidades remanescentes de quilombos realizados no Maranhão, cinco contaram com a contribuição do CCN e da SMDH. No sexto encontro, ocorreu o estabelecimento formal da organização quilombola, resultando na criação da Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ), que assumiu a responsabilidade pelo planejamento dos encontros com o apoio das entidades que iniciaram o processo. Após a realização do I e II Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, sediados em Brasília e Salvador, respectivamente, foi fundada a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ) em 2000 (Paixão, 2011).

Para reconhecer e regularizar as terras das comunidades negras, bem como garantir sua preservação e o desenvolvimento sustentável das regiões, o SMDH e o CCN firmaram um acordo de cooperação técnica com o ITERMA em novembro de 1996. Essa parceria foi fundamental para a elaboração de dois "Projetos Especiais Quilombolas" no Maranhão, em Santa Maria dos Pinheiros (Itapecuru-Mirim) e Jamary dos Pretos (Turiaçu), ambos reconhecidos pelo INCRA e pela FCP (Fiabani, 2009).

Entre 1988 e 2006, o PVN realizou o mapeamento de 527 terras de preto ou comunidades negras rurais no Maranhão. Dentre essas, 241 comunidades foram identificadas, sendo que 28 delas receberam titulação e 71 estavam em processo de desapropriação, visando à titulação. O PVN buscou apoio de órgãos governamentais fundiários estaduais e federais, enviando pedidos aos governos estadual e federal para a regularização das terras e o fornecimento de infraestrutura básica para as comunidades. A pressão exercida pelas comunidades resultou em acordos para a realização de pesquisas antropológicas, avaliação social e econômica, pesquisas cartoriais e pareceres jurídicos em relação a 14 territórios de pretos (Fiabani, 2009).

No Maranhão, a partir de 1997, os movimentos sociais iniciaram um processo de auto-organização com a fundação da Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - ACONERUQ, e posteriormente do MOQUIBOM em 2011. Esses movimentos têm como objetivo a luta pela efetivação e acesso aos direitos e políticas públicas direcionadas ao povo quilombola (Sousa, 2017).

A ACONERUQ recebeu apoio e orientações do movimento negro local, por exemplo o CCN, tanto na constituição, quanto nas primeiras atividades que foram desenvolvidas. A ACONERUQ atua com um enumerado de situações e demandas oriundas das comunidades quilombolas, que envolvem desde políticas de titulação e regularização fundiária que são realizadas por órgãos federais e estaduais, como INCRA e ITERMA, bem como acesso a políticas públicas como de educação, moradia, infraestrutura, água potável, insumos agrícolas, etc. (Sousa, 2017).

Destaca-se que a ACONERUQ tem grande importância também por atuar perante o Estado funcionando com representante, capaz de firmar contratos, bem como fazer arrecadação de valores e que ao mesmo tempo, mantenha as comunidades organizadas, nucleadas e mobilizadas partir desse modelo institucional (Sousa, 2017).

O Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) originou-se a partir de uma divisão que foi motivada por diferenças políticas com a ACONERUQ na condução das lutas. Este acontecimento ocorreu em meio a um contexto repleto de disputas e divergências públicas entre as instâncias de organização quilombola no Maranhão. O MOQUIBOM destaca-se por sua luta pela efetivação de direitos, embora com estratégias e posicionamentos políticos diferentes em comparação com a ACONERUQ (Sousa, 2019).

O MOQUIBOM, diferentemente dos demais segmentos do movimento quilombola no Estado, tem primado pela pauta da terra como ponto primordial para reprodução socioeconômica e cultural das comunidades negras rurais. Enquanto as outras entidades negociam com o poder público a inserção em programas vinculados às políticas assistenciais, o diferencial do MOQUIBOM é a luta pela terra, ou melhor, pela titulação de seus territórios (Furtado, 2012, p.268).

De acordo com Sousa (2017), as manifestações ocorridas em 2011, incluindo passeatas e denúncias públicas sobre homicídios de lideranças quilombolas no campo, foram um fator importante para o surgimento do MOQUIBOM. Além disso, os trabalhos realizados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) nas comunidades

quilombolas do interior do Maranhão, especialmente na região da Baixada Maranhense, também foram fundamentais.

Essas ações contribuíram para aumentar a visibilidade das garantias constitucionais existentes desde 1988 e forneceram apoio às comunidades nos processos de autoidentificação e na elaboração de relatos sintéticos a serem enviados à Fundação Cultural Palmares (FCP), como parte do processo de obtenção do certificado emitido pela Fundação, um passo crucial no processo de titulação dos territórios das comunidades remanescentes de quilombos (Sousa, 2017).

No geral, o MOQUIBOM opera por meio de encontros realizados nas próprias comunidades quilombolas, além de promover ações em nível local para organizar essas comunidades. Também são realizados encontros de grande relevância, nos quais há troca de experiências e vivências, contribuindo para fortalecer os laços comunitários e preservar a cultura negra (Sousa, 2017).

As lutas e mobilizações quilombolas, contudo, ao longo da história do país se fizeram presentes e, a partir dos contextos históricos presentes em cada época, buscaram as estratégias possíveis para estabelecer-se em contraponto aos seus antagonistas. Portanto, o movimento quilombola, histórico na construção do país, hoje dialoga com antagonismos distintos dos séculos anteriores, o que pressupõe novas estratégias de luta, mas trazem os mesmos princípios que é a busca pela efetivação de seus direitos (Souza, 2008, p.10.)

O estado do Maranhão, desde a chegada dos europeus, tem enfrentado constantes conflitos fundiários devido à grande concentração de terras nas mãos de latifundiários, interesses estatais e privados, bem como transações ilegais e desordenadas de terras para exploração econômica. Essas práticas resultaram em desapropriações, violência, perseguição e até mesmo homicídios de militantes e líderes. Atualmente, com o avanço do agronegócio, as estratégias empresariais incluem a apropriação do discurso ambiental e a desmobilização de grupos sociais, muitas vezes por meio do aliciamento de indivíduos oferecendo empregos ou atuando como mediadores em discussões sobre políticas compensatórias (Ayres, 2013).

Portanto, é fundamental a regularização de terras para que a preservação da ancestralidade nos espaços das comunidades remanescentes de quilombos, além disso, a efetivação de direito e principalmente para a segurança dos que habitam. O governo deve implementar mecanismos para dar celeridade aos processos de titulação de terras, pois o contexto requer urgência.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: ESTADO, QUESTÃO RACIAL E POLÍTICA DE IGUALDADE RACIAL

No capítulo anterior, foram expostas a escravidão negra e a formação de quilombos no país, com destaque para o contexto no Maranhão. Nesse sentido, o Brasil é um país com legado escravista, que se reflete em profundas desigualdades na sociedade atual, atingindo principalmente a população negra e quilombola. Nesse contexto, o Estado tem o dever de formular e implementar políticas públicas visando reduzir as disparidades presentes na sociedade brasileira.

Neste capítulo será abordado acerca do papel do Estado e o seu dever no desenvolvimento das políticas públicas, bem como, a importância delas para a sociedade. Posteriormente, abordaremos as desigualdades sociais e raciais do nosso país que se originaram a partir da formação socioeconômica do país. Além disso, destaca-se ao longo do capítulo, a importância da promoção de políticas que visem promover a igualdade racial, embora ainda não sejam suficientes para uma sociedade menos desigual.

3.1 As políticas públicas no estado capitalista

Farias (2001) conceitua o Estado como um processo de totalização e concretização que se desenvolve no tempo e no espaço. Além disso, ele define o Estado como um silogismo composto por três expressões: a forma-Estado, que representa a generalidade; a forma de Estado, que remete à particularidade; e a forma do Estado, que se refere à singularidade. Ele destaca ainda que:

o próprio silogismo do Estado é a unidade de três silogismos, de sorte que o movimento do pensamento só pode exprimir o “grande silogismo” do Estado caso considere cada uma das categorias forma-Estado, forma de Estado e forma do Estado como mediadora entre duas outras. Os termos do silogismo estatal têm por referência de base os três níveis seguintes de percepção do capitalismo: o modo de produção (no contexto de uma formação socioeconômica capitalista), o tipo de regime de acumulação (no centro ou na periferia, sob o taylorismo ou sob o fordismo) e o processo dado de acumulação (na França, no Brasil) (Farias, 2001, p. 28-29) .

Segundo Dias e Matos (2012), o conceito de "Estado" refere-se à totalidade da estrutura política de uma sociedade, abrangendo todos os indivíduos e entidades que se organizam legalmente em um território específico. Por outro lado, o termo "Governo" diz respeito especificamente à entidade ou estrutura de poder incumbida

de administrar as funções do Estado em um determinado período de tempo. Adicionalmente:

A função do governo, na direção ou processo de Administração do Estado, é aplicar as leis e políticas públicas do Estado através dos poderes Executivo e do Judiciário, e, quando necessário, empreender sua reforma através do poder Legislativo. Numa abordagem mais atual, entende-se o governo como “constituído pela cúpula do poder Executivo, do poder Judiciário, e pelos deputados e senadores. Além de ser o processo de governar, o governo é o grupo dirigente do Estado” (Dias; Matos, 2012, p.5).

É imprescindível destacar que o Estado desempenha uma variedade de papéis, incluindo mediação, agente de intervenção e espacial. Assim, Farias (2001) ao abordar o Estado como mediador, ressalta a sua função na resolução de conflitos entre trabalhadores assalariados e capitalistas, tanto em níveis individuais de capital produtivo quanto em níveis sociais.

Além disso, para Farias (2001), o Estado faz a intermediação na resolução de disputas entre capitalistas concorrentes e nas contradições inerentes à produção capitalista. No entanto, é importante salientar que a mediação estatal não elimina a polaridade intrínseca nas relações de produção e reprodução do capital.

No que diz respeito ao papel do Estado como agente de intervenção na área econômica, essa prática tem sido observada ao longo de muitos anos. Anteriormente, prevalecia a ideologia de que o mercado se autorregularia, o que implicava na minimização do papel do Estado na sociedade, ou seja, uma intervenção mínima era considerada relevante. Posteriormente, emergiu a ideologia do Estado-plano keynesiano³, que defende a possibilidade de desenvolver uma sociedade com uma intervenção estatal máxima (Farias, 2001).

Atualmente, o Estado como agente interventor leva em consideração a evolução da divisão capitalista do trabalho e da luta de classes, componentes de uma totalidade contraditória. Nesse contexto, é fundamental compreender a articulação entre o Estado e o capital em geral, reconhecendo a importância de leis como a do valor, a da mais-valia e da acumulação. Além disso, é essencial compreender eventos como o imperialismo e os conflitos entre nações (Farias, 2001).

³ “A doutrina Keynesiana ficou conhecida como uma “revisão da teoria liberal”. Nesta teoria, o Estado deveria intervir na economia sempre que fosse necessário, afim de evitar a retração econômica e garantir o pleno emprego. De acordo com Keynes, a teoria liberal-capitalista não disponibiliza mecanismos e ferramentas capazes de garantir a estabilidade empregatícia de um país. Segundo Keynes, o poder público deveria investir em áreas em que as empresas privadas negligenciavam” (Henrique, 2019).

Ademais, Farias (2001) aborda o papel espacial do Estado, que engloba as ações estatais relacionadas à força de trabalho e ao espaço dentro do contexto das relações capitalistas. Isso inclui a divisão dos produtos do trabalho, as condições de exploração da mão de obra e os elementos constituintes do modo de produção. Na perspectiva da divisão internacional do trabalho, o papel do Estado no espaço está interligado aos contextos mundial, nacional e local. Especificamente no âmbito global, o Estado está ligado à globalização e ao excesso de financeirização, que prejudica o avanço das forças produtivas capitalistas.

Assim sendo, é notório que o Estado independentemente dos diversos papéis que exerce, é responsável em responder às demandas oriundas da sociedade em geral, principalmente as de aspecto socioeconômico, para atendê-las, formula, elabora e implementa as políticas públicas.

Höfling (2001) define que as políticas públicas como ações desenvolvidas pelo Estado que incluem a implementação de um projeto de governo, por meio de programas e ações direcionadas para áreas específicas da sociedade. Contudo, as políticas públicas não se resumem apenas aquelas elaboradas e implementadas exclusivamente pelo Governo do Estado pois, o

Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (Höfling, 2001, p.31).

Neste panorama, Souza (2013) enfatiza que podemos entender que as políticas públicas surgem a partir de um contexto social, ou seja de uma necessidade, onde se desenvolve uma dinâmica nas relações de poder existente entre Estado, grupos econômicos, políticos, classes sociais e outras organizações da sociedade civil.

Quando se discute ações governamentais, o conceito de política refere-se às medidas executadas para conciliar diversos interesses dentro de uma estrutura de poder⁴, visando promover o bem-estar e a estabilidade da sociedade. Dentro do contexto das políticas públicas, a política deve ser compreendida como um conjunto

⁴ O poder pode ser classificado como um meio que um indivíduo ou grupo se utiliza para impor que outros indivíduos ou grupos executem determinadas ações. Logo, o poder deve ser tido como um componente fundamental na efetivação das políticas públicas (Dias; Matos, 2012).

de iniciativas que refletem relações de poder e buscam resolver conflitos de maneira pacífica (Dias; Matos, 2012).

As políticas públicas podem ser classificadas, quanto ao alcance de suas ações, em duas categorias principais: focalizadas e universalistas. As políticas focalizadas são direcionadas a um público específico ou a uma situação específica, determinando os beneficiários com base em critérios como necessidades, pobreza ou risco. Exemplos dessas políticas incluem o Bolsa Família e o Programa de Alfabetização de Adultos. Por outro lado, as políticas universalistas abrangem a todos os indivíduos sem distinção, sem especificar um grupo específico como destinatário. Exemplos dessas políticas incluem as políticas de saúde, educação e assistência social (Dias; Matos, 2012).

Ainda referente às políticas públicas universalistas e focalizadas, Caricate *et al.*, (2019) definem as universalistas como aquelas que tem o objetivo de fornecer serviços públicos a todos, sem distinção de classe, raça, etnia, gênero ou sexualidade. Entretanto, essas políticas restringem a execução de serviços por não haver diferenciação e, ao ignorarem as diferenças e diversidades existentes na sociedade, podem negligenciar os problemas e necessidades de grupos específicos. No que tange às políticas focalizadas, os autores afirmam que:

são incorporadas por uma visão mercadológica de direitos que deveriam ser respaldados pelo estado, como o grande exemplo está o caso Norte Americano, de rede de atendimento à saúde da sua população, muito marcada pelas grandes instituições de plano de saúde, e pela quantidade da população que não dispõem nem mesmo a prevenção em saúde. Conservam também característica individualista das necessidades sociais, atendendo apenas aos que se encaixam em determinados critérios. Dessa forma possui caráter predominantemente lucrativo, e não seguem uma perspectiva de direito social. Dessa forma as propostas de políticas focalizadas no Brasil, significam o reforço da desigualdade presente na realidade social e histórica brasileira, muito marcada pela concentração de terras e riquezas, a apenas uma parte da população. Caminham no sentido contrário a democracia, e acesso universal das políticas públicas de saúde, educação, segurança, etc., e da perspectiva de direitos sociais (Caricate *et al.*, 2019, p.6).

Considerando que as políticas sociais são definidas como as ações que estabelecem o padrão de proteção social executado pelo Estado. Em geral, essas políticas têm como objetivo reduzir as desigualdades estruturais decorrentes do desenvolvimento socioeconômico e redistribuir benefícios sociais. Originadas no contexto das primeiras revoluções industriais, as políticas sociais são resultado das

lutas dos movimentos populares do século XIX e visam resolver conflitos entre capital e trabalho (Höfling, 2001).

Behring e Boschetti (2009) chama atenção em relação a implementação das primeiras políticas sociais, destacando a relação entre o Estado liberal e o Estado social:

as primeiras iniciativas de políticas sociais podem ser entendidas na relação de continuidade entre Estado liberal e Estado social, Em outras palavras, não existe polarização irreconciliável entre Estado liberal e Estado social, ou, de outro modo, não houve ruptura radical entre o Estado liberal predominante no século XIX e o Estado social capitalista do século XX, Houve, sim, uma mudança profunda na perspectiva do Estado, que abrandou seus princípios liberais e incorporou orientações social-democratas num novo contexto socioeconômico e da luta de classes, assumindo um caráter mais social, com investimento em políticas sociais [...], Não se trata, então, de estabelecer uma linha evolutiva linear entre o Estado liberal e o Estado social, mas sim de chamar a atenção para o fato de que ambos têm um ponto em comum: o reconhecimento de direitos sem colocar em xeque os fundamentos do capitalismo (Behring; Boschetti, 2009,p.63).

Dessa forma, as políticas sociais podem ser classificadas em três categorias principais, de acordo com Dias e Matos (2012) preventivas, também conhecidas como passivas; compensatórias, também denominadas ativas; e as sociais *stricto sensu*.

As políticas preventivas visam a minimizar ou impedir a ocorrência de problemas sociais graves, todos contribuem para seu financiamento indireto por meio do sistema tributário. São exemplos desse tipo as políticas de emprego, salário, saúde pública, saneamento, educação e nutrição. As políticas compensatórias são os programas sociais “destinados a remediar desequilíbrios gerados pelo processo de acumulação” e que visam solucionar problemas gerados pela ineficiência do sistema político em assegurar a coesão e o equilíbrio sociais, ou seja, remediaram problemas gerados em larga escala por ineficiência de políticas preventivas anteriores. Pressupõem formas diversas de financiamentos (taxas, contribuições, tributos etc.). Têm impacto reduzido no contexto porque o fator originário do problema não é alterado. Como exemplos de políticas compensatórias têm-se: as relacionadas com a previdência social, de alfabetização, qualificação profissional, de habitação, assistência ao menor. Já as políticas sociais *stricto sensu* são aquelas explicitamente orientadas, ao menos em intenção, para a redistribuição de renda e de benefícios sociais”, como exemplos o bolsa-família, bolsa-escola, vale-refeição etc (Dias; Matos, 2012, p.19).

Assim, torna-se evidente a importância do Estado implementar políticas sociais em nossa sociedade. Essas políticas têm o objetivo de reduzir as desigualdades e garantir que todos os indivíduos que necessitam possam acessar efetivamente seus direitos sociais por meio das políticas disponibilizadas. Portanto, as políticas públicas são instrumentos essenciais que o Estado utiliza para assegurar a reprodução do

sistema capitalista e ao mesmo tempo sanar as contradições e expressões da questão social que ele gera.

3.2 Políticas sociais, Desigualdades e Questão racial no Brasil

Nesta seção abordaremos como o Estado se desenvolveu no Brasil e as políticas sociais, tendo como foco central as desigualdades e a questão racial, destacando as suas particularidades, a partir da sua formação sócio-histórica. As ações do Estado, independentemente da sua complexidade, causam impacto na estrutura do processo de desenvolvimento de um país. Nessa direção, a política social é uma dessas ações do Estado que influenciam nesse processo de desenvolvimento e, em virtude da sua diversidade, é considerada um componente irradiador de várias relações e dependências (Castro, 2012).

Para Behring e Boschetti (2009), as políticas sociais e os padrões de proteção social estabelecidos são desdobramentos, respostas, bem como, formas de enfrentar as expressões multifacetadas da questão social na conjuntura do sistema de produção capitalista, que tem por base a exploração do capitalismo sob a força de trabalho.

Nesse sentido, as autoras destacam a relação entre a questão social e políticas sociais, a partir de Marx (1988):

O importante capítulo de O capital (Marx, 1988) acerca da jornada de trabalho é uma referência decisiva para interpretar a relação entre questão social e política social. Nesse capítulo, Marx dá ainda mais densidade à sua tese acerca do lugar central e da condição estrutural do trabalho como fonte de valor para o capital — donde decorre seu sentido de negação, de contradição, de antagonismo ao capital —, mostrando a disputa feroz em torno do tempo de trabalho entre os detentores dos meios de produção — a burguesia — e os trabalhadores, na medida em que o tempo médio de trabalho socialmente necessário é fundamental para o processo de valorização do capital e também de reprodução da força de trabalho (Behring; Boschetti, 2009, p.53 e 54).

No Brasil, de acordo com Behring e Boschetti (2009) as políticas sociais não tiveram a sua gênese no século XIX, como ocorreu nos países de capitalismo central, pois:

Não houve no Brasil escravista do século XIX uma radicalização das lutas operárias, sua constituição em classe para si com partidos e organizações fortes. A questão social já existente num país de natureza capitalista, com manifestações objetivas de pauperismo e iniquidade, em especial após o fim da escravidão e com a imensa dificuldade de incorporação de escravizados libertos no mundo do trabalho, só se colocou como questão política a partir da primeira década do século XX, com as primeiras lutas de trabalhadores e

as primeiras iniciativas de legislação voltadas ao mundo do trabalho (Behring; Boschetti, 2009, p.78).

Assim, a partir do contexto capitalista podemos compreender o tardio desenvolvimento das políticas sociais no Brasil, em relação a outros países, devido à sua formação socioeconômica. Vale ressaltar que mesmo após a abolição da escravidão, não houve políticas sociais visando a proteção social dos negros, nem à sua inserção no mercado de trabalho remunerado, pelo contrário, houve ações do governo de exclusão e marginalização de pessoas negras, prejudicando a vivência em sociedade.

Vale destacar que o Brasil é o maior país da América do Sul, possuindo de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, extensão territorial de 8.510.417,771 Km² e ocupa a posição de sétimo lugar no mundo em relação a população, que possui 203.080.756 pessoas. Além disso, é conhecido em nível mundial pela diversidade, em variados segmentos, com destaque nas áreas de cultura, música, biodiversidade e religião.

A diversidade cultural e étnica que caracteriza a sociedade brasileira é um reflexo da interação entre diferentes grupos populacionais, resultante do processo de colonização portuguesa, que se iniciou com o contato com os povos originários, e da subsequente escravização de africanos.

Este contexto histórico é fundamental para a análise da inter-relação entre as questões sociais e raciais no Brasil, uma vez que evidencia as dinâmicas das relações étnico-raciais e suas repercussões nas desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas que permeiam a sociedade contemporânea. Portanto, é imprescindível considerar essa complexidade na compreensão das estruturas sociais brasileiras. Assim:

Apesar de ser um território extremamente rico e privilegiado pela natureza, do ponto de vista social e econômico apresenta graves problemas que levam a maioria da população que nele reside a viver em condições grandes de necessidades (Durans, 2014, p. 392-393).

Destaca-se que o país atualmente está entre as 10 maiores economias do mundo, ocupando a 9ª posição. De acordo com a estimativa do Fundo Monetário Internacional (FMI)⁵, subirá uma posição e chegará ao final de 2024 como a 8ª maior

⁵ “O Fundo Monetário Internacional – FMI, criado em 1945, é uma organização composta por 190 países e que possui, de acordo com seu Convênio Constitutivo, os objetivos de promover a cooperação

economia global; e assim permanecerá de acordo com projeções até o ano de 2029 (Martins, 2024).

Entretanto, há uma contradição, pois é um dos países que possui uma das economias mais desiguais do mundo. Pois segundo dados publicados em 2023 do relatório da ONU⁶, o Brasil está na 14^a posição com o coeficiente Gini⁷ de desigualdade de 48,9%, empatando no *ranking* com o país do Congo (Estadão, 2023).

Segundo dados do IBGE, divulgados em maio de 2022, 1% da população mais rica no Brasil possui uma renda média mensal que é 32,5 vezes maior em relação à renda da metade da população mais vulnerável economicamente no país (Estadão, 2023).⁸ Ainda no que diz respeito a desigualdade no Brasil, “segundo dados do Relatório de Riqueza Global 2023 (*Global Wealth Report*, 2023), divulgado pelo banco suíço UBS, 48,4% da riqueza brasileira está nas mãos de apenas 1% da população, os “super-ricos” (Guedes, 2023).⁹

É importante ressaltar que a desigualdade de renda está vinculada fortemente a desigualdade racial e de gênero no país, pois de acordo com relatório da pesquisa realizada pela Oxfam¹⁰, em média, a renda de pessoas brancas é 70% maior que a renda das pessoas pretas. Logo, a maioria dos ricos são homens e brancos (Garcia, 2024).

monetária internacional; facilitar a expansão e o crescimento equilibrado do comércio internacional, contribuindo para a promoção e manutenção de níveis de emprego e de renda real e para o desenvolvimento dos recursos produtivos; promover a estabilidade cambial; auxiliar no estabelecimento de um sistema multilateral de pagamentos; e disponibilizar recursos a países membros que estejam passando por dificuldades em seu balanço de pagamentos. Visando a alcançar essas finalidades, o FMI atua em três vertentes: supervisão econômica, oferta de liquidez e assistência técnica” (Brasil, 2021).

⁶ “Relatório de Desenvolvimento Humano 2021/2022, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em maio deste ano, que disponibiliza coeficientes de Gini calculados com os dados mais recentes de cada país entre 2010 e 2021” (Estadão, 2023, sd).

⁷ “O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza” (IPEA, 2004).

⁸ Disponível em: <https://www.estadao.com.br/internacional/brasil-paises-ranking-desigualdade-social-indice-gini-nprei/>. Acesso em 01 de julho de 2024.

⁹ Disponível em: <https://smetal.org.br/imprensa/metade-da-riqueza-do-brasil-e-concentrada-em-apenas-1-de-super-ricos/>. Acesso em 01 de julho de 2024.

¹⁰ “A Oxfam é uma organização internacional voltada para o combate das desigualdades, desenvolvendo estudos que demonstram as diferenças entre os mais pobres e os donos de grandes fortunas. No Brasil, a atuação da ONG começou há 50 anos, por meio de parceiros” (Eid, 2024).

De acordo com o Atlas da Violência (2024)¹¹, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a população negra representou 76,5% dos homicídios registrados no país em 2022, correspondendo a 35.531 vítimas. A taxa de homicídios da população preta equivale a 29,7 a cada 100 mil habitantes. No que diz respeito às pessoas não negras a taxa de homicídios foi de 10,8. Em relação às maiores e menores taxas de homicídios de pessoas negras referente aos estados do país, o estudo do IPEA (2024, p.53) destacou que:

apenas duas UFs das dezesseis que superaram a taxa nacional de homicídios registrados de negros por 100 mil habitantes (29,7) não estão nas regiões Norte ou Nordeste, sendo elas Espírito Santo e Mato Grosso, com taxas registradas de 35,4 e 33,4, respectivamente. Na Região Nordeste, a maior taxa foi registrada na Bahia (51,6), seguida do Rio Grande do Norte (45,3), Alagoas (45,1) e Pernambuco (45,1). Já na Região Norte, a maior taxa registrada foi no Amapá (48,8), seguido do Amazonas (47,5), Pará (36,9) e Rondônia (36,8). Com relação às taxas inferiores à nacional, UFs de regiões distintas registraram as menores taxas de homicídios de vítimas negras, sendo elas: São Paulo (8,3), Santa Catarina (9,9) e Distrito Federal (14,2).

O relatório do IPEA 2024, ainda destacou que 66,4% das mulheres vítimas de homicídios registradas pelo sistema de saúde em 2022, eram mulheres pretas, o que equivale a 2.526 assassinatos. A taxa de homicídios de mulheres negras correspondeu a 4,2 a cada 100 mil, já em relação a taxa de mulheres não negras foi de 2,5. No que tange aos índices de homicídios de mulheres negras nos estados do país, o estudo do IPEA (2024, p.41) apontou que:

Em 17 UFs as taxas de homicídio de mulheres negras superaram a taxa nacional em 2022 [...]. As três mais altas foram encontradas em Rondônia (7,5), Ceará (7,2) e Mato Grosso (6,9), sendo que este último teve sua taxa maior do que a taxa nacional em todos os últimos 10 anos.

No que diz respeito ao mercado de trabalho, os dados apresentados pelo Censo do IBGE (2022), demonstram que as pessoas negras e pardas são as mais afetadas pelo desemprego e informalidade em relação às pessoas brancas. No ano de 2021, os índices de desemprego para os negros foi 16,5%, para os pardos foi de 16,2% e para os brancos foi de 11,3%. No que se refere à informalidade em 2021, 43,4% correspondeu às pessoas pretas, 47% as pessoas pardas e os brancos 32,7% (Agência de notícias do IBGE, 2022).

¹¹ Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf>. Acesso em: 02 de julho de 2024

Na área da educação de acordo com o Censo da Educação Superior de 2020, dentre os dez cursos de graduação presencial com maior número de alunos matriculados, nos cursos de pedagogia havia 11,6% pretos e 36,2% de pardos e enfermagem 8,5% de pretos e 35,2% de pardos, representando assim as maiores proporções de alunos pretos e pardos. Entretanto, em relação aos estudantes de medicina, somente 3,2% eram pretos e 21,8% pardos (Dieese, 2022)

O estudo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (2022), realizado pelo IBGE, revelou que em relação a moradia, as pessoas pretas e pardas são as que menos detém a posse de moradia própria, bem como, são as que mais residem em domicílios que não possuem o devido registro legal. Nessa perspectiva, pretos representam 20,8% e pardos 19,7% em situação de insegurança na posse e na informalidade da moradia, sendo que a porcentagem de pessoas brancas equivale a metade, com apenas 10,1% (Agência de notícias do IBGE, 2022).

De acordo com o Censo Agropecuário de 2017, realizado pelo IBGE, no que se refere aos estabelecimentos do ramo agropecuário, 48,0% dos proprietários eram homens brancos, isto é, representando quase a metade, sendo que os negros eram 7,9% e 42,7% eram pardos. Nos casos em que o produtor não era o proprietário, os brancos possuíam uma representação menor equivalente apenas 34,5%, enquanto que os pardos eram 52,1% e os pretos 10,5% (Agência de notícias do IBGE, 2017).

Vale ressaltar que o Censo Agropecuário de 2017 evidenciou a relação de desigualdade existente entre a cor ou raça dos produtores e a extensão das propriedades, apresentando os seguintes dados:

Proprietários pretos (13,7%) e pardos (58,0%), somados, são ampla maioria entre aqueles que têm estabelecimento com menos de um hectare. Já entre os proprietários de estabelecimentos com mais de 10 mil hectares, os brancos representavam 79,1% ante 17,4% dos pardos e 1,6% dos pretos (Agência de notícias do IBGE, 2017).

Assim, a desigualdade racial está presente na representação política no país, em relação aos cargos eletivos na esfera municipal a pesquisa do IBGE 2022 apresentou os seguintes índices:

Em 2020, pessoas pretas eram 8,8% da população, 2,0% dos prefeitos e 6,2% dos vereadores. Já os pardos eram 47,5% da população, mas apenas 30% dos prefeitos e 38,5% dos vereadores. Quanto à população amarela e indígena, de acordo com dados da PNAD Contínua, somados, os dois grupos representavam cerca de 1% da população, enquanto eram 0,5% dos prefeitos e 0,7% dos vereadores. Embora representassem menos da metade (42,8%)

da população, os brancos eram maioria em ambos os cargos eletivos: eram 67,1% dos prefeitos e 53,6% dos vereadores (Agência de notícias do IBGE, 2022).

Ainda sobre a desigualdade étnico-racial na representação política, no âmbito municipal, a pesquisa do IBGE destacou que em relação aos municípios: “com até 20 mil habitantes, havia a seguinte distribuição: brancos (67,9%), pardos (29,0%), pretos (2,0%), amarelos (0,5%) e indígenas (0,2%). Já entre os municípios que têm 500 mil habitantes ou mais, eram 39 prefeitos brancos (81,3%) e nove pardos (18,8%)” (Agência de notícias do IBGE, 2022).

Esses dados dos estudos apresentados, evidenciam o cenário brasileiro das desigualdades raciais e sociais, as quais pessoas pretas estão submetidas desde o período da colonização portuguesa no país. Assim, essa realidade é histórica e persiste de forma marcante nos dias atuais, refletindo-se em índices desfavoráveis de qualidade de vida para a população negra e nas relações sociais. A luta precisa continuar, para que essa realidade se transforme. Portanto, é preciso permanecer debates constantes, visando a superação através de políticas públicas promovidas pelo Estado, com a participação ativa do Movimento Negro, lideranças e sociedade em geral.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a construção da questão social e racial no Brasil é profundamente marcada pelas disparidades inerentes ao processo formativo da sociedade (Silva, 2009). A questão racial é entendida como um conjunto de relações desiguais, caracterizadas por opressão e dominação, que afetam indivíduos em razão de seu fenótipo. Ademais, essa questão está intrinsecamente ligada à atuação do Estado por meio de políticas públicas direcionadas às desigualdades raciais. Assim, o termo "questão racial" emerge como uma expressão central do movimento negro brasileiro, que se mobiliza em diversos âmbitos para confrontar o racismo e as desigualdades étnico-raciais enfrentadas pela população negra (Díaz, 2010).

Dito de outra forma, a questão racial é fruto de quase quatro séculos de escravidão de corpos pretos, além disso, de ausência de proteção social e de uma política efetiva de discriminação racial, após a abolição por longos anos por parte do Estado, que tem por consequência na estrutura da sociedade capitalista brasileira atual desigualdades entre negros e brancos, bem como, o racismo estrutural. Além

disso, o autor Almeida (2019, p. 33) no seu livro intitulado “Racismo estrutural¹²”, define que:

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

Nesse sentido, observa-se que o racismo é histórico e permeia no cotidiano em todos os âmbitos da sociedade capitalista, principalmente nas relações sociais, políticas e econômicas. Dessa forma, é importante trazer discussões acerca do tema, para que assim haja um combate à estrutura racista da sociedade e para refletir sobre a importância de ações do Estado e da sociedade.

3.3 Política de igualdade racial no Brasil

Como foi possível observar na seção anterior, a partir dos dados apresentados através da realização de estudos, o Brasil é um país que possui uma profunda desigualdade racial e social. Esses dados obtidos servem para evidenciar as mais diversas faces que afetam o cotidiano da população preta. Essas pesquisas fortalecem as lutas, críticas e debates que visam às mudanças na sociedade e ações do Estado, através de políticas públicas perante esse contexto.

A luta da população negra por igualdade podemos compreender que é histórica. Nesse sentido, destacaram-se nas décadas de 1930 e 1940, 2 entidades do Movimento Negro: a Frente Negra Brasileira (FNB), instituída na cidade de São Paulo, no ano de 1931, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1944. Essas entidades supracitadas, se destacaram na luta pela inclusão de uma educação de matriz afro-brasileira no sistema de ensino do país,

¹² Essa obra foi lançada em 2019 e faz parte da Coleção Feminismos Plurais, essa coleção é coordenada por Djamila Ribeiro, tem a finalidade de disseminar um conteúdo crítico produzido por pessoas negras, principalmente mulheres, vendido por um preço acessível e linguagem didática, como forma de construir instrumentos para melhor compreensão da realidade e debates profundos no país. Essa coleção foi inaugurada com a obra “Lugar de Fala”, que foi escrita por Djamila Ribeiro. A coleção é composta por 13 títulos e desde o primeiro lançamento da coleção em 2017, já foram vendidos mais de 500 mil livros (EFP, 2024).

bem como, contribuíram nas esferas social, cultural e política através de ações promovidas para atender as demandas da população negra (Munanga e Gomes, 2006).

De acordo com Pinto (1993), a FNB priorizava a educação como estratégia fundamental para que a população negra pudesse superar os obstáculos impostos à sua ascensão social. O autor argumenta que o acesso ao ensino permitiria aos negros consolidarem-se nas esferas das artes, ciências e literatura. A FNB oferecia um curso primário regular e complementava sua atuação com cursos de educação física, corte e costura, música, inglês e um curso preparatório para o ensino fundamental, evidenciando seu compromisso com a capacitação educacional ampla.

Em relação ao TEN, fundado por Abdias do Nascimento, sua perspectiva centrava-se na emancipação da população negra e sua inserção no mercado de trabalho por meio da educação. Com o apoio de artistas da época, o TEN conseguiu autorização para realizar ensaios teatrais e atividades de alfabetização de adultos na sede da União dos Estudantes (Romão, 2005).

As iniciativas do TEN geraram impacto significativo tanto entre artistas brancos quanto na população em geral. A participação ativa da população negra contribuiu para desconstruir a naturalização das desigualdades raciais e combater a invisibilidade dos negros na sociedade (Romão, 2005).

É importante salientar que o ingresso da população negra nas instituições de ensino público só se tornou mais regular a partir da década de 1960, com a expansão da rede escolar pública. No entanto, o Golpe Militar de 1964 instaurou um regime ditatorial que interrompeu o progresso no sistema educacional. Durante o período da ditadura, a educação tecnicista foi imposta, e a linguagem racista ganhou força, expressa por meio de agressões, estereótipos e ofensas dirigidas à população negra. Esse ciclo foi encerrado somente com a promulgação da Constituição de 1988 (Nunes, 2014).

De acordo com Gomes *et al.*, (2021), foi durante o período do regime militar, que ocorreu a partir de um golpe em 1964¹³ e findou em 1985, que a abordagem dos

¹³ O golpe militar ocorreu no dia 31 de março de 1964, foi um movimento político-militar conservador que se opôs às "reformas de base" do nacional-populismo e à participação política de setores populares, que de forma tradicional eram excluídos do pacto de poder. A manifestação dos interesses de classes do movimento foi expressa pelo apoio das classes médias e dos grupos dirigentes, além disso, foi marcada pela rearticulação política do empresariado nacional, que estava conectado ao

temas referentes às desigualdades sociais e raciais vivenciadas na sociedade brasileira foram proibidos e pessoas foram perseguidas, presas e assassinadas.

Para Behring (2019) a motivação para o golpe de 1964 foi um plano de desenvolvimento capitalista associado ao capital internacional, principalmente o norte-americano, com uma forte entrada dos grandes monopólios e transnacionais no Brasil. O obscurantismo do regime militar levou ao Milagre Brasileiro, com o lema: *"Brasil, Ame-o ou Deixe-o"*. Este era um regime ditatorial com regime político de exceção, vinculado com a ditadura econômica do sistema capitalista, sendo um país escasso de direitos e com grande potencial para obtenção de lucros.

Salienta-se que o regime militar controlava com muito rigor o discurso público, coagia críticas e qualquer forma de antagonismo. Os pronunciamentos realizados eram direcionados pela defesa da ditadura militar e pelo conservadorismo no aspecto político e nos costumes. Nessa época, o mito da democracia racial prevaleceu como uma maneira de ver o Brasil, e as opiniões que não concordavam eram rotuladas como antipatriotas e causadoras de divisionismo (Gomes *et al.*, 2021). É importante ressaltar que:

Embora nem sempre a ação do movimento negro na insurgência contra a ditadura militar tem sido destacada pela literatura das ciências sociais brasileiras, é importante enfatizar a sua presença. Compreendê-la é também reconhecer que a luta antirracista desencadeada pelo movimento negro sempre se fez presente juntamente com o conjunto das reivindicações políticas das demais organizações emancipatórias da sociedade civil em prol da democracia. Ou seja, não há tendência ao sectarismo ou a formação de "guetos negros" nas lutas antirracistas desenvolvidas pelo movimento negro. Pelo contrário, há a compreensão de que, no Brasil, a democracia sem a pauta racial é politicamente frágil. Ou seja, sem democracia não há igualdade racial e sem igualdade racial não há democracia (Gomes *et al.*, 2021,p.3).

Segundo Jaccoud *et al.*, (2009), durante a década de 1970, a falta de reconhecimento do racismo estrutural como um fenômeno presente na sociedade brasileira e digno de preocupação pública começou a ser questionado de forma mais incisiva. No entanto, a militância antirracista dos movimentos sociais diminuiu significativamente após o Golpe de 1964, durante os governos militares, quando o

capitalismo internacional. Isso correspondeu internamente ao extrato contemporâneo da burguesia industrial (Dias, 2023).

problema racial do país foi negado e abordado como uma questão de "segurança nacional".

Vale ressaltar, que não só movimento negro foi oprimido pelos militares. Mas as liberdades democráticas foram extintas e houve repressão “de todas as organizações combativas, sejam elas sindicais, estudantis populares e partidos de esquerda” (Durans, 2019, p.153). Além disso:

Algumas iniciaram a atuação de forma clandestina, outras desapareceram. No caso do Movimento Negro, retoma sua reorganização no final da década de 1970, Domingues (2007, p.112) cita a existência de algumas iniciativas em São Paulo como o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN)- 1972; os jornais: Árvore das Palavras (1974), O Quadro (1974), Nagô (1975); o Grupo Cultural Palmares (1971) no Rio Grande do Sul; e o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976 no Rio de Janeiro, eram grupos difusos e específicos de luta negra, mas que não possuíam força política para enfrentar o regime ditatorial. Dessa forma, houve um refluxo do movimento e, só a partir de 1978 com a construção do Movimento Negro Unificado- MNU é que a organização social dos negros ganha expressividade novamente (Durans, 2019, p.153).

Neste cenário de opressão, foi extinto o questionamento sobre “cor” no Censo Demográfico¹⁴, o qual foi “o primeiro censo do regime militar, em 1970, omitiu a investigação de cor ou raça. A pergunta voltou em 1980, mas fazia parte apenas do questionário da amostra, o mais completo.” (Oliveira, 2022, p.50).

Nesse sentido, observa-se que a ausência da categoria “cor” se expressa como uma forma de omitir a realidade de desigualdade racial no país, assim enfraquecendo as demandas da população negra. Assim, o governo militar se apropriou do mito da democracia racial defendida e divulgada por Freyre (1993) com o intuito de desmobilizar e desacreditar a luta da população negra, conforme afirma Carrano (2024):

A ideia de democracia racial, popularizada por Gilberto Freyre em “Casa Grande e Senzala” (1993), foi adotada como discurso oficial durante a ditadura militar no Brasil, promovendo a ilusão de harmonia racial enquanto o racismo cotidiano persistia sem desafios significativos. [...] essa ideia foi

¹⁴ “É importante sublinhar que nos Censos de 1900 e 1920 não houve investigação de cor ou raça nos domicílios brasileiros. Em 29 de maio de 1936, com a Criação do Instituto Nacional de Estatística, que permitiu a posterior criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a investigação étnico-racial foi retomada. Já no Censo de 1940, quinto recenseamento geral do Brasil e primeiro feito pelo IBGE, o quesito denominado cor, com as categorias branca, preta e amarela (incluída para abranger a imigração japonesa) retornou ao questionário, de modo que as respostas diferentes foram marcadas com um traço e codificadas, posteriormente, como parda. Como houve um percentual significativo de pardos (21,2%), a partir do Censo de 1950 a categoria retornou como opção de resposta (Oliveira, 2022, p.12)”.

adotada como projeto nacional ainda nos anos 30, durante a Ditadura Vargas, mas foi utilizada como propaganda política de forma massiva nos anos do regime militar." [...] Apropriando-se desse mito, o regime militar utilizou-o para desmobilizar e criminalizar qualquer movimento organizado que questionasse as relações raciais no país. A Lei de Segurança Nacional foi instrumentalizada para reprimir denúncias de racismo, enquadrando-as como subversão e incitação ao ódio."O regime militar se apropriou do mito da democracia racial e reforçou o discurso de que no Brasil não há racismo. Empregou recursos ostensivos no impedimento da discussão e na desvalorização de movimentos raciais que tentaram trazer essas pautas.

Ainda em relação a repressão ao movimento negro, segundo dados da Comissão da Verdade ¹⁵de São Paulo, a partir de documentos confidenciais obtidos junto ao Arquivo Nacional, durante o período da ditadura, 41 líderes negros morreram ou desapareceram após supostas operações militares. Além disso, há centenas de casos de prisão política e tortura envolvendo combatentes na luta contra o racismo por todo o Brasil (Madeiro, 2019).

No período da ditadura, ainda de acordo com documentos do Arquivo Nacional expressam espionagem do governo militar dentro do movimento negro e apontam a morte de nomes importantes no cenário político brasileiro, conforme aponta Borges (2019):

A ditadura, que se iniciou no país há 55 anos, tem o primeiro marco de espionagem do movimento negro em 7 de Fevereiro de 1975, com um documento enviado pelo Exército brasileiro ao Serviço Nacional de Informações (SNI) e ao Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) com a notícia de um grupo de jovens negros no Rio de Janeiro com “nível intelectual acima da média” tinham o objetivo de “criar clima de luta racial entre brancos e pretos”.As espionagens seguiram e em 25 de Julho de 1978 o SNI assina um documento em que o órgão passou a olhar com mais cuidado “ações culturais” no Rio de Janeiro e em São Paulo. Um dos movimentos com pessoas infiltradas foi o Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978. A repressão a lideranças negras e ao movimento causou a morte e o desaparecimento de nomes importantes na política brasileira, como Carlos Marighella, Helenira Rezende de Souza, Osvaldo Orlando da Costa, conhecido como “Osvaldão”, entre outros.

No entanto, mesmo com o cenário de negação do racismo estrutural e repressão durante os governos militares, é importante destacar que o governo

¹⁵ “As comissões são órgãos temporários que buscam expor crimes contra os direitos humanos, normalmente após regimes militares. No Brasil, o regime militar durou 21 anos: de 1964 a 1985, e durante este período muito desaparecimentos e mortes ocorreram. Entretanto, somente quase 30 anos após a ditadura militar uma Comissão Nacional da Verdade foi instaurada aqui no Brasil. Os objetivos das Comissões da Verdade são analisar os contextos sociais e históricos nos quais se passaram os abusos e violações, esclarecer fatos que podem ter sido modificados ou escondidos pelo Estado e com essas informações, elaborar relatórios e recomendações, com sugestões de reformas institucionais e maneiras de reparação histórica” (Ponchirolli, 2019).

participou de três tratados internacionais significativos sobre a questão racial, como aponta Jaccoud *et al.*, (2009, p. 264). Nesse sentido o governo participou dos seguintes eventos:

Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho(OIT) Concernente à Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão (1968); a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1968); e a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (1969), e a se fazer presente nas duas conferências mundiais contra o racismo em 1978 e 1983.

Segundo Pereira e Egres (2015), no Brasil, a questão racial tem sido objeto de vários diagnósticos, estudos e análises. Essas investigações visam esclarecer a complexa rede de relações e os aspectos sociopolíticos envolvendo pretos e não pretos que compõem a sociedade do país.

Neste sentido, a progressiva mobilização e atuação dos Movimentos Negros e sua crescente presença no espaço público, apresentando demandas e debatendo a necessidade de formulação de políticas públicas específicas e setoriais, revela muito sobre a importância desta temática para a compreensão da realidade social do Brasil, bem como para a constituição de um campo epistemológico relevante no âmbito da produção de conhecimento (Pereira; Egres, 2015, p.2).

De acordo com Jaccoud *et al.*, (2009), o tema da questão racial voltou à esfera pública devido à reorganização do movimento negro, ocorrendo no contexto da mobilização pela restauração da democracia no Brasil. Na década de 1980, a partir do processo de redemocratização política foram formados conselhos e órgãos de assessoria que defendiam e promoviam a população e a cultura negra em determinados estados e municípios do país. A partir desse cenário, a discussão racial se tornou presente no âmbito das instituições públicas brasileiras.

Assim, diante desse contexto de desigualdades, a discussão da "dívida social e racial" no Brasil teve um grande impacto no processo de criação da Constituição Federal de 1988. Pois, vários artigos implementados na Carta Magna promovem o estabelecimento da igualdade na sociedade, bem como, a proteção social através da cobertura das políticas sociais, assim a:

Constituição de 1988 estabelece uma série de garantias à população, destacando-se o tratamento igualitário, sem distinção de cor e raça, o combate ao racismo e à discriminação e o direito de garantia de uma educação sem preconceitos. De fato, os esforços em relação ao combate à discriminação racial e ao racismo, assim como à promoção da igualdade racial, ganharam terreno e passaram a interpelar diretamente a agenda

pública e a gestão governamental. De outro lado, a consolidação dos direitos sociais e a ampliação no acesso de programas e políticas no campo social resultaram em benefícios consideráveis, embora insuficientes, para esta parcela da população (Jaccoud *et al.*, 2009, p. 303).

Ainda na década de 1980, houve uma confirmação do diagnóstico que relacionava a população negra à miséria, especialmente nas camadas de menor renda da sociedade. Os Movimentos Negros nesse período demandavam uma abordagem direta à pobreza, buscando melhores condições e acesso à educação, emprego e cidadania. Além disso, clamavam pela criminalização do racismo e pela criação de políticas que garantissem vagas em instituições educacionais públicas para pessoas em situação de vulnerabilidade. Naquela época, os negros no Brasil enfrentavam desafios significativos em termos de acesso aos serviços sociais, saúde e educação, entre outros (Jaccoud, 2008).

Conforme apontado por Pereira e Egres (2015), os Movimentos Negros e as autoridades instituídas ainda não dispunham de dados e indicadores suficientes para evidenciar de forma clara e constante as desigualdades raciais. Isso dificultava a reivindicação por políticas que promovessem a igualdade racial e também retardava o início das discussões sobre políticas afirmativas.

Outra questão relevante era a necessidade de universalizar o acesso às políticas sociais, visto que grupos significativos da população pobre, majoritariamente compostos por negros, eram excluídos desses benefícios. Dessa forma, considerando o histórico de racialização da pobreza no Brasil, as políticas sociais universais se mostravam como mecanismos fundamentais no combate às desigualdades raciais (Pereira e Egres, 2015). Ainda neste contexto Jaccoud (2008, p. 58-59) demonstra que:

o racismo, atuando de forma a restringir a igualdade de oportunidades e alimentando o processo de manutenção da população negra nas piores posições da sociedade brasileira, passaram a ser objeto cada vez mais presente em debates e proposições. Essa discussão ganhou corpo na cena política com a preparação e realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida em 1995. O documento elaborado pela marcha e entregue ao governo defende a implementação de políticas específicas nos campos da educação (incluindo a capacitação de professores para lidar com o tema da diversidade racial e com as práticas discriminatórias), saúde, trabalho, violência e cultura. Propõe também a instituição de ações afirmativas para o acesso a cursos profissionalizantes e a universidades, assim como demanda a representação proporcional dos grupos raciais nas campanhas de comunicação do governo e entidades a ele vinculadas.

De acordo com Jaccoud *et al.*, (2009), foi a partir do processo preparatório do Brasil visando a sua participação na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata¹⁶, que as reivindicações por políticas de promoção da igualdade racial aumentaram. Assim, apenas no ano de 2001 que o governo brasileiro se comprometeu oficialmente a implementar políticas de Estado para combater o racismo e reduzir as desigualdades raciais no país, a partir do desenvolvimento de novas ações, como resultado das mobilizações relacionadas ao evento.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas¹⁷ (ONU) convocou a conferência de Durban em 1997 para revisar as medidas tomadas para combater o racismo devido ao contexto mundial daquela época em que os conflitos étnicos aumentavam. A realização da Conferência foi planejada para o mês de setembro de 2001 na África do Sul. Este foi o local onde vigorou a política segregação racial conhecida como *apartheid*¹⁸, até 1990 e que foi debatida nas duas conferências anteriores (Jaccoud *et al.*, 2009).

No mês de setembro de 2000, em resposta à Resolução nº 2000/14 da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, foi estabelecido o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na Conferência em Durban. Durante o processo de organização, foram planejadas conferências preparatórias em nível nacional e regional. O governo federal brasileiro inicialmente se comprometeu a sediar a reunião regional das Américas (Jaccoud *et al.*, 2009).

¹⁶ A III Conferência Mundial aconteceu em Durban, na África do Sul, entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001.

¹⁷ “A década de 1990 testemunhou o que veio a ser conhecido como o ciclo de conferências sociais promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Havia uma percepção de que as nações necessitavam revisar uma série de temas que colocavam em risco a segurança planetária ou que poderiam se tornar em futuro próximo obstáculos intransponíveis para o progresso da sociedade humana. Foi assim que a partir de 1990 teve início uma série de conferências aprovadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas para tratar dos temas da criança (Nova York, 1990), do meio ambiente e desenvolvimento sustentável (Rio de Janeiro, 1992), direitos humanos (Viena, 1993), população (Cairo, 1994), desenvolvimento social (Copenhague, 1995), mulher (Beijing, 1995) e finalmente a habitat (Istambul, 1996). O tema do racismo e da discriminação racial ficou pendente, e somente em 2001, em Durban, na África do Sul, é que veio a ser tratado com uma perspectiva mais ampla que das duas conferências anteriores, realizadas em Genebra em 1978 e 1983” (Geledés, 2021, p.12).

¹⁸ “O Apartheid foi muito mais do que apenas uma política segregacionista criada no século XX pela elite branca que queria assegurar sua superioridade a população negra. Sendo também um reflexo da colonização europeia que via a África do Sul como fonte inesgotável de mão de obra barata para alimentar um sistema capitalista que depende dela para sua sobrevivência (Barcelos *et al.*, 2021, p.2).

No entanto, devido a questões orçamentárias, o Brasil decidiu não sediar o evento, que ocorreu em dezembro de 2000 em Santiago, no Chile. Além disso, uma reunião nacional preparatória estava programada para acontecer no Rio de Janeiro em julho de 2001 (Jaccoud *et al.*, 2009).

Tanto para as reuniões preparatórias da III Conferência Mundial como para a Conferência Regional do Chile e para a Conferência Nacional, as organizações do movimento negro desenvolveram intenso esforço de mobilização. No Brasil, a Conferência Nacional contou com mais de 2 mil participantes e foi precedida por reuniões preparatórias realizadas em quase todos os estados. No âmbito internacional, além das reuniões oficiais preparatórias, como a reunião regional das Américas, foram realizados encontros entre os movimentos negros de vários países, elaborando diagnósticos, pautas e documentos reivindicativos. As ONGs enviaram entre 150 e 200 representantes à conferência de Durban, que se somaram à delegação oficial de mais de 50 representantes (Jaccoud *et al.*, 2009, p.274 - 275).

O racismo estrutural no Brasil era pouco discutido pela mídia brasileira e, além disso, publicavam textos e apresentavam atitudes racistas. Sendo assim, era provável que esta mesma mídia não divulgasse o processo de Durban. Assim, se reuniram o Geledés¹⁹, Escritório Nacional Zumbi dos Palmares (ENZP)²⁰ e Comunidade Bahá'í²¹; e decidiram promover um evento na Câmara dos Deputados em Brasília, para que a mídia se questionasse sobre seu papel e aumentasse a visibilidade para o processo rumo à Conferência Mundial contra o Racismo (Geledés, 2021).

Ao longo dos últimos vinte anos desde a realização da Conferência em Durban, os impactos desse evento têm gerado diversas reflexões sobre seu legado e o contexto político inovador em que o ativismo negro brasileiro, afro-latino-americano e caribenho, bem como outras dimensões da diáspora negra e dos próprios africanos,

¹⁹ “Geledés – Instituto da Mulher Negra, criado em 30 de abril de 1988, é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. Dessa perspectiva, as áreas prioritárias da ação política e social de Geledés são a questão racial, as questões de gênero, as implicações dessas questões com os temas dos direitos humanos, a educação, a saúde, a comunicação, o mercado de trabalho, a pesquisa acadêmica e as políticas públicas. Em todos esses temas Geledés desenvolve projetos próprios ou em parceria com outras organizações de defesa dos direitos de cidadania (Geledés, 2021, p. 9).

²⁰ “Organização fundada em 1999, era composta por uma equipe de profissionais negros advogados e sociólogos para analisar os casos de racismo que chegassem aos Tribunais. Logo de início se envolveu no processo de Durban”(Geledés, 2021,p. 100).

²¹ “A Comunidade Bahá'í é uma comunidade religiosa que tem como princípio fundamental a unidade do gênero humano. Daí seu compromisso histórico com a luta antirracista desde sua concepção em 1844” (Geledés, 2021, p. 69).

surgiram com a convocação da III Conferência Mundial contra o Racismo (Geledés, 2021).

Destaca-se as declarações feitas por figuras proeminentes naquela época, nos primeiros anos após o Programa de Ação de Durban e, principalmente, nas propostas feitas ao Estado brasileiro para cumprir os objetivos do programa. Essas propostas aguardam melhores condições para serem discutidas novamente (Geledés, 2021). Assim, o Brasil assinou a Declaração de Durban, cujo Art. 108 diz:

Reconhecemos a necessidade de ser adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, lingüísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições. Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação (Brasil, 2001).

Ainda no documento final da Conferência em Durban, em relação a educação é destacado a importância da elaboração de currículos e materiais didáticos que contemplem a diversidade étnica, bem como, a formação de professores e ações no âmbito escolar que combatam a xenofobia, discriminação racial, racismo e intolerância correlata. Conforme os artigos a seguir:

10. Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional`;

127. Insta os Estados a intensificarem seus esforços no campo da educação, incluindo a educação em direitos humanos, a fim de promoverem o entendimento e a conscientização das causas, consequências e males do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e, também, recomenda aos Estados e incentiva as autoridades educacionais e o setor privado a desenvolverem materiais didáticos, em consulta com autoridades educacionais e o setor público, incluindo, livros didáticos e dicionários, visando ao combate daqueles fenômenos; neste contexto, exorta os Estados a darem a importância necessária à revisão e à correção dos livros-textos e dos currículos para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ou a reforçar estereótipos negativos, e para incluírem material que refute tais estereótipos;

129. Insta os Estados a introduzirem e a reforçarem, se necessário, os componentes antidiscriminatórios e antirracistas nos programas de direitos humanos nos currículos escolares para desenvolverem e melhorarem o material didático, inclusive os livros de história e outros livros didáticos, e a assegurarem que todos os professores sejam bem formados e devidamente motivados para moldar atitudes e padrões comportamentais baseados nos princípios da não-discriminação, respeito e tolerância mútuos;

131. Insta os Estados a incentivarem todas as escolas a considerarem o desenvolvimento de atividades educacionais, incluindo aquelas extracurriculares, para aumentarem a conscientização contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, inter alia, através da comemoração do Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial (21 de março) (Brasil, 2001).

Dessa forma, o Brasil comprometeu-se a promover políticas públicas destinadas a promover a igualdade racial. Segundo Jaccoud *et al.*, (2009), a Conferência de Durban estabeleceu um marco crucial para o tratamento adequado das questões raciais no Brasil. Foi a primeira vez que o governo federal reconheceu a existência de problemas raciais no país e se comprometeu a enfrentá-los. Como resultado, o governo brasileiro iniciou a implementação de diversas medidas, incluindo a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação Racial (CNCD), vinculado à Secretaria de Direitos Humanos.

Este conselho tem como objetivo promover políticas públicas afirmativas e defender os direitos de indivíduos e grupos sociais, raciais e étnicos que enfrentam o racismo estrutural. Ainda segundo Jaccoud *et al.*, (2009, p.275-276):

em 2001 tiveram início programas de ações afirmativas em alguns ministérios que, apesar de seus limitados resultados, destacam-se como as primeiras experiências realizadas neste campo por órgãos públicos no país. Programas de ações afirmativas foram anunciados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), MinC e MJ, determinando o estabelecimento de cotas para negros em cargos de direção, no preenchimento de vagas em concurso público, na contratação por empresas prestadoras de serviço e por organismos internacionais de cooperação técnica. No Ministério das Relações Exteriores (MRE) teve início o programa de “bolsas-prêmio para a diplomacia”, em favor de estudantes negros. E, em maio de 2002, o governo publica o Decreto nº 4.228, que institui, no âmbito da administração pública federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Contudo, adotadas no fim do governo, tais medidas não se efetivaram. Excetuada uma ou outra, restaram apenas como referência e indicações de possibilidades de ações a serem desenvolvidas.

Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com o objetivo de atender às demandas apresentadas pelos Movimentos Negros. De acordo com Pereira e Egres (2015), as agendas setoriais foram consolidadas e atividades e programas foram desenvolvidos e

implementados nas áreas da educação e da saúde, visando combater o racismo estrutural.

No entanto, conforme observado por Jaccoud (2008), apesar da contribuição dos movimentos para a criação de um órgão público dedicado à temática racial e ao desenvolvimento de iniciativas específicas em diversos setores, as desigualdades raciais não diminuíram de forma significativa, mesmo com o aumento da proteção da população por meio das políticas sociais nos últimos vinte anos.

A SEPPIR foi criada com o propósito de promover políticas públicas e integrar medidas de combate à desigualdade racial em diversas áreas sociais. Segundo Pereira e Egres (2015), a SEPPIR destacou a importância de enfrentar a desigualdade racial em todos os aspectos da sociedade. Com a criação da SEPPIR, o governo federal manifestou interesse em implementar ações afirmativas e desenvolver um projeto mais estruturado para combater o racismo e as disparidades raciais. Dessa forma, novas abordagens sobre a questão racial foram introduzidas no âmbito das políticas públicas.

Algumas ações realizadas no campo federal, de acordo com Pereira e Egres (2015) foram bem-sucedidas e conseguiram transformar de forma expressiva os setores que desenvolviam atividades inerentes à formulação de políticas sociais. Entre elas, o autor ressalta quatro ações consideradas as mais importantes:

- I. O Programa de combate ao Racismo Institucional (PCRI);
- II. Ações afirmativas de promoção de acesso ao ensino superior (Programas de Cotas);
- III. Ações de implementação da lei 10.639/2003, a qual estabelece a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e da Cultura Afro-brasileira no currículo do ensino básico;
- IV. Programa de Promoção da Igualdade de Oportunidades para Todos, do Ministério Público do Trabalho (MPT) (Pereira; Egres, 2015. p.15)

No ano de 2010, foi promulgada a Lei no 12.288, que estabeleceu o Estatuto da Igualdade Racial, que é um marco na luta por igualdade e visa:

garantir à população negra a igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos e individuais, coletivos e difusos. Além disso, busca combater a discriminação racial e quaisquer outras formas de intolerância étnica. De acordo com a lei, configura-se desigualdade racial toda situação injustificada de diferença de acesso ou fruição de bens e serviços, nas esferas pública e privada, em razão de raça, cor ou descendência. Estabelece-se como dever do Estado, portanto, a promoção de ações afirmativas para coibir as desigualdades e proteger os cidadãos contra todas as formas de discriminação (Brasil, 2010).

Nos anos de 2005, 2009 e 2013, foram realizadas três Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR). A primeira CONAPIR teve como tema "Estado e Sociedade: Promovendo a Igualdade Racial", marcando a consolidação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, lançado em 2003. A segunda CONAPIR, ocorrida em 2009, abordou o tema "Avanços, Desafios e Perspectivas da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial", visando avaliar os progressos e limitações da política pública nesse campo (Santos, 2018).

Em 2013, a terceira CONAPIR teve como tema "A Democracia e o Desenvolvimento sem Racismo: Por um Brasil Afirmativo", reafirmando o compromisso do governo federal com políticas que promovem a igualdade racial e fortalecem a agenda relacionada à questão étnico-racial. Durante essa conferência, o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) foi regulamentado por meio do Decreto nº 8.136/2013, assinado pela então presidenta Dilma Rousseff (Santos, 2018).

A legislação brasileira contra o racismo teve seu início significativo com a Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390) em 1951, marcando um marco na luta contra a discriminação racial. Posteriormente, foram estabelecidos outros dispositivos legais, como artigos na Constituição Federal de 1988, a Lei nº 7.716 de 1989, conhecida como Lei Caó, a Lei de Injúria Racial (Lei nº 9.459) de 1997, além do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas.

No dia 3 de julho de 2024, a Lei Afonso Arinos completou 73 anos, esta legislação foi um marco ao criminalizar a discriminação racial, inspirada por um incidente envolvendo a bailarina afro-americana Katherine Dunham, que foi impedida de se hospedar em um hotel em São Paulo devido à sua cor de pele. Embora tenha recebido pouca atenção no Brasil, o caso teve repercussões significativas internacionalmente, conforme destacado pela FCP (2023).

A Lei Afonso Arinos foi alvo de críticas por sua ineficácia em lidar com diversos casos de discriminação racial. Seu proponente, o deputado federal Afonso Arinos, também foi criticado por sua filiação à União Democrática Nacional (UDN), um partido de orientação liberal, conservadora e de direita. Parte dessas críticas surgiu do movimento social negro, que apontou a falta de impacto prático da lei (Durans, 2019).

A Constituição Federal de 1988 introduziu dispositivos significativos no combate ao racismo e à discriminação racial, tais como:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: (...).

– IV Promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 4º – A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

II – prevalência dos direitos humanos;

VIII – repúdio ao terrorismo e ao racismo;

Art. 5º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a prosperidade...(…).

– XLI A lei punirá a qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais.

-XLII a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito de reclusão nos termos da lei.

Art. 7º-

XXX – proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

Art. 215. § 1º- O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216. § 5º – Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

ADCT – Art. 68 – 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).

Segundo a FCP (2023), a Lei 7.716/1989, conhecida como Lei Caó, foi criada para regulamentar o artigo 5º da Constituição Federal de 1988. Ela recebeu esse nome em homenagem ao deputado Carlos Alberto Caó de Oliveira, advogado, jornalista e autor da legislação, reconhecido por sua luta contra o racismo e seu engajamento no movimento negro.

A Lei Caó estabeleceu penalidades de reclusão para aqueles que praticassem atos de discriminação ou preconceito com base em raça, cor, etnia, religião ou nacionalidade. Dessa forma, a lei implementou o artigo da Constituição Federal que torna o crime de racismo inafiançável e imprescritível (FCP, 2023).

Em 1997, conforme FCP (2023), surgiu a Lei de Injúria Racial, mais abrangente que a Lei Caó, ao incluir em seu artigo 20 um tipo penal mais amplo para crimes de preconceito e discriminação: "Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional." Além disso, a Lei nº 9.459/1997 determinou:

um tipo qualificado de injúria no Código Penal (injúria racial), por meio da inclusão do parágrafo 3º ao artigo 140 do Código. Embora a criação do crime de injúria racial não tenha alterado a Lei Caó, ela provocou grande impacto no processamento dos crimes raciais no país. Como as formas de processamento das ações penais por crime racial e por injúria racial são diferentes, essa dificuldade de classificação de condutas discriminatórias, que muitas vezes é intencional, tende a beneficiar a impunidade(Fcp,2023).

Nesse sentido, Durans (2019) destaca que a inclusão da injúria racial tem sido objeto frequente de críticas por parte de lideranças do movimento negro. Isso ocorre porque os órgãos responsáveis pela aplicação dessa legislação frequentemente categorizam casos de racismo como injúria racial, resultando em uma menor ação penal e enfraquecendo a luta contra o racismo no Brasil.

É fundamental ressaltar que tanto a legislação antirracista quanto as políticas públicas de ações afirmativas, especialmente no campo educacional, como a Lei que inclui o estudo da História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar de forma obrigatória (Lei no 10.639/2003), a Lei de Cotas nas Instituições de Ensino Superior (Lei 12.711/12) e a Lei de Cotas para negros em Concursos Públicos Federais (Lei 12.990/14), representam passos significativos rumo à promoção da igualdade racial em nosso país.

Para abordar as políticas públicas voltadas à população quilombola, é relevante destacar o Programa Brasil Quilombola (PBQ), lançado pelo governo federal em 12 de março de 2004. O PBQ tem como principal objetivo consolidar políticas públicas direcionadas às áreas quilombolas, formuladas pelo Estado e coordenadas pelo Ministério dos Direitos Humanos (MDH). Esse processo envolve a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e outros ministérios, além de parcerias estratégicas com diversos órgãos federais, estaduais e municipais, associações representativas das comunidades quilombolas e organizações não governamentais, visando à promoção da igualdade racial e à implementação efetiva dessas políticas (Brasil, 2018).

Assim, com a finalidade de concretizar o PBQ foi estabelecida a “Agenda Social Quilombola” através do Decreto nº 6.261/2007, promovendo diversas ações específicas direcionadas para a “[...]melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços públicos das pessoas que vivem em comunidades de quilombos no Brasil [...]” (Brasil, 2007, p.1). Nesse sentido, a Agenda Social Quilombola definiu quatro eixos para a realização de ações voltadas para essas

comunidades, a saber: acesso à terra; infraestrutura e qualidade de vida; inclusão produtiva e desenvolvimento local; e cidadania.

Mais recentemente, ocorreu ampliação do PBQ, através do Programa Aquilomba Brasil (PAB), instituído em 2023 por meio do decreto federal nº 11.447, de 21 de março, abrangendo um conjunto de medidas intersetoriais destinadas à promoção dos direitos da população quilombola. O PAB está sob a coordenação do Ministério da Igualdade Racial (MIR) e estima-se que aproximadamente 214 mil famílias serão contempladas de forma direta ou indiretamente pelo programa (Brasil, 2023a).

No que se refere a educação, o decreto federal que regulamentou o PAB estabeleceu prioridade no atendimento das comunidades quilombolas em situação de vulnerabilidade social, que apresentam baixa escolaridade e definiu os seguintes objetivos no campo educacional:

- fortalecer a educação escolar quilombola, por meio do respeito às especificidades e da valorização dos conhecimentos tradicionais e ancestrais dessa população;
- promover a participação da população quilombola na formulação de políticas públicas de educação e de planejamento pedagógico;
- garantir a implementação de equipamentos de assistência social, de saúde e de educação nos territórios quilombolas (Brasil, 2023b).

Portanto, é possível observar avanços ao longo dos anos no que diz respeito à questão racial. No entanto, é crucial que as políticas públicas e as leis de combate ao racismo sejam expandidas e implementadas de maneira eficaz pelo Estado, para que possamos alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

4. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO MARANHENSE

Neste capítulo será abordado acerca de duas políticas de ação afirmativa de recorte racial: a Educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola, destacando a implantação das diretrizes estaduais. Além disso, será abordado a importância dos saberes tradicionais, que estão ligados diretamente às duas políticas étnico-raciais supracitadas. É importante destacar que educação quilombola é aquela relacionada aos ensinamentos que são passados de geração em geração. Já a educação escolar quilombola é aquela que alia os saberes tradicionais e a educação formal.

4.1 Educação para as relações étnico-raciais: Lei 10.639/03

Foram diversas as lutas travadas pelo Movimento Negro para que fossem contempladas as suas reivindicações pelo governo federal. Nesse sentido, cabe destacar que desde o início de seu primeiro mandato em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva implementou uma série de iniciativas destinadas à promoção de políticas étnico-raciais. Para alcançar esses objetivos, foi estabelecida uma estreita colaboração entre o Executivo Federal e os líderes do Movimento Negro. Segundo Lima (2010, p. 82):

o início do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, marca uma mudança profunda não só na condução das políticas com perspectiva racial, reflexo das ondas de Durban, mas também na relação do Movimento Negro com o Estado. Até então, essa relação era de exterioridade, com os atores na condição de demandantes e com pouca inserção no aparato governamental. No novo governo, essa relação se transforma, e o movimento negro passa a ser um ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula.

A inserção de representantes do Movimento Negro na estrutura do governo federal representa um avanço significativo na abordagem das questões étnico-raciais. Conforme Lima (2010), antes da eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Partido dos Trabalhadores (PT) não havia demonstrado um compromisso substancial com a questão racial. Contudo, durante seu governo, observou-se uma mudança de paradigma com a formulação e implementação de políticas públicas direcionadas à promoção da igualdade racial.

Em 2003, com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Governo Federal começou a atender às demandas históricas do Movimento Negro, que há décadas pleiteava uma responsabilização governamental na promoção da igualdade racial e na luta contra o racismo (Brasil, 2016).

Maia e Pithon (2023) destacam que a agenda de promoção da igualdade racial do Governo Federal passou por diversas fases, acompanhadas de reestruturações e realocações de competências entre diferentes pastas. Essas alterações, em alguns casos, comprometeram a eficácia e a continuidade das políticas implementadas.

Assim, a SEPPIR foi criada pela Lei nº 10.678 no dia 23 de maio de 2003, como uma secretaria especial, com o objetivo de promover a discussão no âmbito governamental acerca de questões relacionadas à população negra para a viabilização de políticas públicas direcionadas à promoção da igualdade racial, incluindo o combate ao racismo e a criação de mecanismos que garantissem que a população negra tivesse acesso a todas as esferas da vida social (Brasil, 2016).

Ainda no ano de 2003, de acordo com Lima(2010) ocorreu uma grande conquista no âmbito educacional de cunho étnico-racial, com a implementação da Lei nº 10.639/2003 que determinou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio pertencentes tanto à rede pública, como privada. A implementação da supracitada legislação representou progresso na articulação entre o acesso à educação e à diversidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação(CNE) e Câmara Plena (CP), no ano de 2004, a partir do Parecer de nº 03 de 10 de março e pela Resolução de nº 01, de 17 de junho.

É importante ressaltar, que de acordo com o Parecer CNE/CP nº03/2004, para que houvesse a votação pelo Conselho Pleno referente a instituição das DCNERER nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, foram realizadas consultas através de questionários direcionados aos

Grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre

crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas (Brasil, 2004).

As DCNERER colaboraram na construção de projetos voltados para o ensino das relações étnico-raciais, bem como, para o fortalecimento e o reconhecimento da importância da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, estar presente nas escolas. Assim sendo, o Parecer CNE/CP nº 03/2004, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino básico, foi fundamentado nos seguintes elementos presentes na sociedade brasileira, dentre outros estão:

- exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
- necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais; -
- importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
- ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
- violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos; -
- humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdo racista (Brasil, 2004).

No ano de 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de julho. De acordo com o instrumento legal de regulamentação desse órgão, o mesmo tinha a finalidade de articular políticas educacionais, na esfera federal, voltadas para “alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental, educação do campo e educação em áreas remanescentes de quilombos” (Brasil, 2004).

De acordo com Lima (2010), a SECAD em parceria com a SEPPIR, contribuíram amplamente para a implementação da lei 10.639/2003, além de outras ações com recorte racial. Essas ações eram realizadas pela SECAD a partir de:

Parcerias com diversos órgãos governamentais e não governamentais e execução de convênios por meio de editais para o desenvolvimento de projetos elaborados pelas próprias instituições participantes. Os temas prioritários abrangem educação escolar indígena, diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual, com base nos quais se destaca o apoio da Secretaria aos programas educacionais para remanescentes de quilombos (Lima, 2010, p.85).

Nesse viés, ocorreram cerca de 20 fóruns estaduais organizados pela SECAD em diferentes estados, tendo como foco a efetivação das DCNERER. Nesses eventos estiveram presentes representantes dos Conselhos de educação, Secretarias de educação municipais e estaduais, assim como integrantes do Movimento negro. Houve mobilização entre os profissionais da área de educação e os movimentos negros, com o objetivo de elaborar estratégias para a efetivação das diretrizes (Dias, 2005).

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2004, a Educação das Relações Étnico-Raciais visa conscientizar e educar as pessoas acerca da diversidade étnico-racial, presente na sociedade brasileira. Tanto os sistemas quanto os estabelecimentos educacionais, podem como forma de obter subsídios e troca de experiências para a elaboração do planejamento pedagógico e institucional, promover “canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)” (Brasil, 2004).

No texto das DCNERER é enfatizado que, em situações de discriminação, racismo e desrespeito no ambiente educacional, devem ser adotadas medidas que visem a resolução desses problemas por meio de estratégias educativas. Essas estratégias devem promover o respeito e a valorização da diversidade, com o objetivo de transformar atitudes, posturas e concepções incorretas em relação às pessoas negras. Além disso, o texto ressalta a importância de fortalecer a história e a cultura do país através da educação escolar, contribuindo para a formação de cidadãos, tanto negros quanto não negros, com uma compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade cultural e étnica (Brasil, 2004).

Além disso, é válido ressaltar que, de acordo com o parecer CNE/CP nº1/2004, a implementação das DCNERER promove a divulgação e geração de conhecimentos, que contribuem para que as pessoas sejam educadas e ao mesmo tempo reconheçam e valorizem sua origem étnico-racial, seja ela africana, indígena, europeia ou asiática. Assim, ajudando a construir uma sociedade mais justa e democrática, protegendo direitos e valorizando identidades.

Contudo, apesar de terem se passado mais de 20 anos desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, sua implementação enfrenta desafios significativos. De acordo com a pesquisa intitulada “*Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de*

Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, conduzida pelo Instituto Alana em 2022, a lei não é efetivamente aplicada em 71% dos municípios brasileiros (Instituto Alana, 2023).

Essa pesquisa foi realizada pelo Geledés e o Instituto Alana²², com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), da Imaginable Futures²³ e do Plano CDE²⁴, tendo como foco a investigação acerca do cumprimento da lei 10.639/03, é o mapeamento de maior cobertura já realizado, no que se refere à esfera municipal (Instituto Alana, 2023).

A maior parte dos participantes dessa pesquisa são dirigentes de educação nos municípios ou funcionários com experiência nas secretarias, 40% dos participantes possuem mais de 20 anos de experiência nas secretarias e 57% são dirigentes. Ademais, destaca-se que 78% dos participantes são mulheres (Instituto Alana, 2023).

Benedito *et al.*, (2023) ressaltam que uma das motivações para a realização da pesquisa foi a ausência de informações acerca da aplicação da lei 10.639/03, assim fragilizando a luta antirracista no campo educacional, pois:

A falta de atualização de dados educacionais de qualidade e de atualização do cenário da política de educação para relações étnico-raciais dos últimos anos é consequência do desmonte e do retrocesso na conquista de direitos e das políticas sociais na luta antirracista. O resultado disso foi o aumento das desigualdades, da miserabilidade e do agravamento de práticas racistas na sociedade como um todo – e, mais especificamente na área da educação, por meio da piora da evasão e exclusão escolar e na distorção idade- -série mais acentuada entre estudantes negras e negros –, como demonstram vários estudos realizados no contexto da pandemia e no momento subsequente (Benedito *et al.*, 2023, p.16).

Diante desse cenário, a relevância da pesquisa se torna evidente para o fortalecimento da luta contra o racismo. A análise de dados atualizados é crucial para refletir sobre os obstáculos que impedem a efetiva implementação da Lei nº

²² “O Instituto Alana trabalha com programas próprios, projetos e parcerias para, assim, garantir condições para o desenvolvimento integral da infância em seus diferentes espaços de vivência”(Instituto Alana, 2024).

²³ A Imaginable Futures é uma organização filantrópica que “apoia pessoas, ideias e iniciativas que contribuem para sistemas mais equitativos e saudáveis para que todos os alunos, famílias e comunidades possam prosperar. Investindo na intersecção entre aprendizagem e equidade, a Imaginable Futures colabora com comunidades e parceiros para interromper padrões de desigualdade e catalisar mudanças significativas para alunos de todas as idades no Brasil, Quênia, África do Sul e Estados Unidos”(Imaginable Futures, 2024).

²⁴ “uma empresa de pesquisa e consultoria de avaliação de impacto especializada nas famílias das classes CDE no Brasil ”(Plano Dce, 2018).

10.639/2003 e suas diretrizes nas instituições educacionais. Além disso, é essencial compreender como esses entraves impactam negativamente toda a sociedade, com um efeito particularmente prejudicial sobre os alunos negros.

Durans (2019) sublinha a importância da obrigatoriedade de incluir a história e a cultura afro-brasileira no currículo da educação básica. Contudo, a autora observa que, assim como ocorreu com a implementação das cotas raciais, a introdução dessas políticas foi acompanhada por uma redução nos recursos destinados às políticas sociais. Durans (2019, p. 186) enfatiza que:

Soma-se a isto a opção política do governo federal em retirar recursos do orçamento para pagamento da dívida pública. É necessário também destacar que durante a aprovação da Lei 10.639/03, o então Presidente Lula vetou o parágrafo 3º, que estabelecia a participação do movimento negro nos cursos de capacitação para docentes, fato este lamentado por lideranças negras.

Desde a implementação da Lei nº 10.639/2003, o governo brasileiro enfrentou várias falhas que impactaram negativamente sua aplicabilidade. A pesquisa organizou as secretarias municipais em três categorias distintas: 1) aquelas que realizam ações consistentes e contínuas; 2) aquelas que realizam ações de forma menos estruturada; e 3) aquelas que não realizam nenhuma ação. Os índices obtidos foram, respectivamente, 29%, 53% e 18% (Benedito *et al.*, 2023).

Esses dados revelam que mais da metade das secretarias municipais envolvidas no estudo não desenvolvem ações consistentes voltadas para a implementação da Lei nº 10.639/2003. Segundo o Instituto Alana (2023), 53% dos participantes que relataram ações menos estruturadas conduzem essas atividades principalmente por meio de projetos esporádicos ou eventos comemorativos, como o Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro.

Essa evidência sublinha a necessidade urgente de fortalecer a aplicação da lei, promovendo a continuidade e a profundidade das ações educacionais para garantir uma implementação eficaz e abrangente da Lei nº 10.639/2003. Vale ressaltar que 29% das secretarias que alegaram realizar atividades regularmente conforme a lei estabelece, possuem estrutura administrativa, regulamentação local, orçamento. Por outro lado, em relação aos 18% que responderam à pesquisa afirmando não efetuar nenhuma medida conforme a lei determina, reconheceram ter conhecimento da lei ou dos regulamentos locais (Instituto Alana, 2023).

O estudo revelou, por meio dos dados obtidos, diversos desafios que precisam ser enfrentados e superados para garantir a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 no âmbito escolar brasileiro. Entre os principais obstáculos identificados estão: a ausência de suporte de outras instituições e organizações, dificuldades enfrentadas pelos profissionais na adaptação dos currículos e projetos escolares, falta de informação e orientação sobre a temática, e a pouca mobilização ou falta de interesse dos profissionais em efetivar a legislação. Esses desafios estão ilustrados na Figura 1 a seguir.

Figura 1: Principais desafios para a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira



Fonte: Benedito *et al.*, (2023).

No que diz respeito à existência de entidades e espaços dedicados à promoção de debates sobre relações étnico-raciais, apenas 13% dos municípios relataram a presença de um conselho, comitê ou fórum exclusivo que aborda questões relacionadas ao sistema educacional e ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (Benedito *et al.*, 2023). Assim, esses dados evidenciam que a maioria dos municípios não dispõem de espaços apropriados para a realização de discussões focadas nas relações étnico-raciais e no ensino das culturas africanas e afro-brasileiras, o que constitui uma lacuna significativa que compromete a efetivação da lei.

Adicionalmente, Benedito *et al.*, (2023) ainda contribuem que 44% das secretarias municipais de educação afirmaram convocar conselhos municipais de educação para discutir a Lei nº 10.639/2003. No entanto, apenas 25% desses conselhos efetivamente colaboraram na elaboração de pareceres ou resoluções relacionadas ao assunto. Esse cenário destaca a necessidade de fortalecer a participação e o engajamento desses conselhos para garantir uma implementação mais eficaz e abrangente da legislação.

Além disso, a pesquisa apresentou que apenas 21% das secretarias possuem equipes ou profissionais que são especialistas que lecionam sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, e 5% responderam que ensinam apenas um tema específico. Em relação a oferta de capacitação para profissionais que estão inseridos no âmbito escolar, a maioria é direcionada para docentes e gestão escolar, que corresponde a 57% (Benedito *et al.*, 2023).

Benedito *et al.*, (2023) também contribuem que no que tange à estrutura financeira para a implementação da Lei nº 10.639/2003, menos da metade dos municípios, especificamente 39%, alocam e disponibilizam recursos financeiros para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Além disso, apenas 8% dos municípios afirmam ter recursos orçamentários específicos reservados para ações voltadas a essa temática.

Soares (2023) ressalta que é crucial que haja um compromisso efetivo dos representantes políticos para garantir a aplicação da lei. Segundo a autora, o engajamento dos gestores políticos é fundamental para assegurar que a legislação seja devidamente implementada, promovendo assim um ambiente educacional que

valorize e integre a história e a cultura afro-brasileira de maneira consistente e duradoura.

o compromisso político é decisivo para a implementação assertiva da Lei 10.639/03, [...]As decisões de gestores públicos têm um papel fundamental para o fortalecimento das práticas antirracistas e na efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas. Colocada em prática, ela impacta a vida de todos os mais de 47 milhões de estudantes e profissionais da educação, com mais e melhores referências da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na história do nosso país.

Assim, é essencial que sejam realizados investimentos e que haja suporte adequado tanto nas estruturas administrativas quanto orçamentárias. Em relação à estrutura administrativa, o estudo de Benedito et al. (2023) revelou que a maioria dos municípios não dispõe de uma área, equipe ou profissionais especializados no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira dentro das secretarias de educação, totalizando 74% dos casos. Ademais, apenas um quinto das secretarias municipais possui regulamentação específica voltada para essa temática.

Nesse sentido, a partir dos índices que foram obtidos pela pesquisa realizada pelo Geledés em parceria com o Instituto Alana, podemos compreender que mesmo após duas décadas desde a promulgação da lei, o cenário demonstrado é alarmante, evidenciando numerosas lacunas, falta de estrutura e apoio, e uma precariedade significativa em vários aspectos.

Portanto, esses dados apresentados pela pesquisa indicam desinteresse governamental na efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003, além de uma desvalorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. Pois, essa temática é relevante não apenas para as pessoas negras, mas para toda a sociedade.

4.2 Povos e comunidades tradicionais e seus saberes

Quando abordamos o saber, a primeira ideia que vem à mente é o que a sociedade historicamente estabeleceu como saber: científico, que é ensinado nos livros de cunho pedagógicos e nas instituições de ensino de modo geral. E o saber tradicional de povos como, por exemplo, os quilombolas, com suas técnicas de manejo da terra, das plantas e dos frutos, assim como a leitura baseada na observação e na experiência, o clima, a região e o solo, não são considerados como saber válido, mas sim como apenas senso comum. Apesar deste saber, ser

frequentemente investigado e utilizado pelas indústrias, mas não é reconhecido como fonte de epistemologias legítimas para inclusão nos currículos e ir além do reconhecimento funcional (Silva, 2020).

De acordo com Silva (2020) o saber tradicional é a transmissão de conhecimentos, credos, mitos e culturas, que são repassadas entre gerações. Assim sendo, fica nítido que a tradição é inerente às formas culturais que cada sujeito desenvolve de forma independente e coletiva. Além disso, o tradicional pode ser entendido como um conjunto de conhecimentos que se extrai das experiências e da vida do indivíduo, normalmente transmitidos oralmente e pela observação de seus comportamentos.

Nos quilombos, apreendemos que o tradicional é o acervo de saberes dos antepassados que se conserva na memória, se pratica e transmite coletivamente e individualmente entre as gerações, e se apresenta no presente na medida em que esses sujeitos redefinem seus próprios modos de ser, pensar e saber. De acordo com Silva (2020) o reconhecimento e a valorização dessas fontes de conhecimento é uma forma de fortalecimento pela interculturalidade²⁵ e pelo direito à diversidade.

Assim, o saber tradicional é definido como o conhecimento que foi criado e transmitido por gerações de membros de comunidades reconhecidamente como tradicionais, como os povos originários, ribeirinhos, do campo e quilombolas. O saber gerado nas comunidades tradicionais é discutido a partir dos modelos singulares de desenvolvimento local, incluindo pedagogias e práticas. Este saber possui autonomia em relação ao saber que é tido como científico.

Tais conhecimentos são resultado da observação minuciosa que estes sujeitos fazem da natureza, em suas diferentes territorialidades, da fauna, flora, dos rios, da floresta, de todos os fenômenos naturais, internos e externos com que as diferentes comunidades tradicionais vivenciam e enfrentam cotidianamente. Assim, um dos exemplos dessa utilização do saber tradicional está presente no manuseio das plantas, o conhecimento medicinal, que é encontrado como uma alternativa na contribuição da saúde dos povos em comunidades tradicionais. A pesca, por exemplo, reproduz uma forma de relação do homem com a natureza, já que por meio da observação e da experiência, esses sujeitos adquirem um conhecimento

²⁵ “A Interculturalidade exige o diálogo entre culturas, portanto, não se limita a dimensão moral da tolerância ou do respeito, advindos dos referenciais do Multiculturalismo e de vertentes dos Estudos Culturais que, por vezes, produzem um certo equilíbrio moral, mas, por outro, um ofuscamento das diferenças quando as analisam negligenciando a sobreposição dos contextos e conjunturas em disputa. O lugar da interculturalidade está sempre em movimento, é fronteira, nas margens, onde o híbrido dá vazão a distintas verdades sem, contudo, cairmos em relativismos, pois opera em contextos econômicos, sociais e políticos de/entre Povos e Nações e pessoas e, por estar nessa condição, não pode ser compreendida sem que se pese na análise, as relações de poder/saber”(Fratti, 2019, p.1).

específico sobre essa ação como: o tempo certo da pesca, horário, a movimentação sutil da água e dos peixes (Silva, 2020, p.102).

Compreendemos que, ao longo da história, fomos levados a entender e aceitar como natural a apropriação do conhecimento, sendo valorizados e significativos apenas os saberes conhecidos como científicos – a linguagem que fornece explicações para todos os fenômenos naturais. Por outra perspectiva, o conhecimento derivado de costumes, vivências e ancestralidades dos grupos e povos tradicionais foram incluídos nessa apoderação e foram socialmente considerados como conhecimento intuitivo do senso comum (Silva, 2020).

Entendemos que esses conhecimentos tecidos desde o manuseio com a terra, com as plantas, a pesca, a caça, as artes, até mesmo as técnicas de espiritualidade que os povos tradicionais possuem, são desenvolvidos há milênios, perpassados e aperfeiçoados por cada geração. Cada comunidade tradicional adquiriu conhecimentos próprios que são conectados com os sujeitos e seus coletivos e tecidos de acordo com suas especificidades (Silva, 2020, p.103).

Nesse sentido, os saberes estão intrinsecamente relacionados a reminiscências individuais e coletivas, além da ancestralidade, pois evidenciam identidade e valores de cunho social, político e cultural. De acordo com Silva (2020) as comunidades tradicionais vivenciam os preconceitos e demandas do sistema eurocêntrico, bem como seus métodos de inferiorização, que retratam esses saberes como não confiáveis e inferiores.

O saber é um meio de comunicação e conhecimento que também representa e emana poder. Portanto, fica evidente que o currículo escolar, se aplicado de forma hegemônica, pode vir a simbolizar o poder e a influência de um grupo sobre a sociedade, estabelecendo assim a política oficial de conhecimento a ser implementada.

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - PNPCT foi instituída em 2007 através do decreto 6.040, é um marco na conquista de direitos e reconhecimento da diversidade dos povos e comunidades tradicionais que são definidos como:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007).

Santos M.A (2018) destaca que os vocábulos “Povos Tradicionais” e “Comunidade Tradicionais” foram anunciados na Conferência Nacional da Igualdade Racial, sendo frutos da interlocução estabelecida pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) através de líderes do segmento no Brasil todo e de todas as matrizes. Assim sendo, essa concepção é oriunda do I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana²⁶, pois é essencial destacar a diferenciação entre:

Povos Tradicionais de Matriz Africana – referindo ao conjunto dos povos africanos para cá transladados, e às suas diversas variações e denominações originárias dos processos históricos diferenciados em cada parte do país, na relação com o meio ambiente e com os povos locais; Comunidades Tradicionais de Matriz Africana - Territórios ou Casas Tradicionais – constituídos pelos africanos e sua descendência no Brasil, no processo de insurgência e resistência ao escravismo e ao racismo, a partir da cosmovisão e ancestralidade africanas, e da relação desta com as populações locais e com o meio ambiente. Representam o contínuo civilizatório africano no Brasil, constituindo territórios próprios caracterizados pela vivência comunitária, pelo acolhimento e pela prestação de serviços à comunidade (Brasil, 2013, p. 12).

No Brasil, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, os povos e comunidades tradicionais somam atualmente cerca de cinco milhões e ocupam um quarto da área territorial do país. Em todas as regiões do país, os povos e comunidades tradicionais podem ser encontrados, cada um com suas próprias particularidades (Santos, M. A.,2018).

Além disso, de acordo com Nascimento (2021), dentre os povos e comunidades tradicionais do país estão:

quilombolas, ciganos, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, varjeiros, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, ciganos, açorianos, campeiros, varzanteiros, pantaneiros, caatingueiros, entre outros (Nascimento, 2021, p.7).

²⁶ O I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana tem como objetivo primordial a salvaguarda da tradição africana preservada no Brasil, sendo composto por um conjunto de políticas públicas que visa principalmente a garantia de direitos, a proteção do patrimônio cultural e o enfrentamento à extrema pobreza, com a implementação de ações estruturantes. O processo de construção do I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana envolveu diálogo com diversas matrizes, das cinco regiões do país. As diretrizes, metas e ações previstas foram construídas e dialogadas no Grupo de Trabalho Interministerial, instituído pela Portaria 138/2012 da SEPPIR (BRASIL,2013,p.12 e 13).

No que tange os povos e comunidades tradicionais de matriz africana de acordo com o I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana são definidos como:

Grupos que se organizam a partir dos valores civilizatórios e da cosmovisão trazidos para o país por africanos para cá trasladados durante o sistema escravista, o que possibilitou um contínuo civilizatório no Brasil, constituindo territórios próprios caracterizados pela vivência comunitária, pelo acolhimento e pela prestação de serviços à comunidade, alicerçados nos valores civilizatórios próprios da cosmovisão africana (Brasil, 2013, p.12).

No âmbito das comunidades quilombolas se destaca a figura do Griô, que é aquele que se utiliza somente da sua memória, para exercer uma função essencial na disseminação de saberes e fazeres tradicionais, os quais simbolizam países, famílias e grupos oriundos de uma cultura baseada na tradição oral²⁷, onde o livro não exerce papel social fundamental (Santos, M. A., 2018).

De acordo com M. A. Santos (2018) a palavra "Griô" é derivada da palavra africana "*Griot*", que é originária do Império do Mali no noroeste da África.

A palavra griot é universalizante segundo Pacheco (2015) porque foi utilizada pelos alunos afrodescendentes, que aprendiam o idioma francês, durante a colonização para reduzir as diversas concepções que abrange, embora existam palavras diferentes para cada grupo étnico na África. Além disso, a palavra "griot" continuou a resistir como uma alteração da palavra "creole", que significa "crioulo", e assim "foi uma recriação do termo gritadores, reinventado pelos portugueses quando viam os griots gritando em praça pública em momentos que sabiam da importância de lembrar ao povo afrodescendente a sua identidade e ancestralidade, a sua história"(Pacheco, 2015, p. 62).

É importante destacar que a palavra griô também pode ser definida como:

um lugar social e político na comunidade para transmissão oral dos seus saberes e fazeres, a exemplo dos Kaingang do Rio Grande do Sul, dos Tupinambás das Aldeias Tukun e Serra Negra na Bahia, os Pankararus de Pernambuco, os Macuxi em Roraima, os Xavantes e Bororos em Mato Grosso do Sul e tantos outros que contam sobre os Morubixabas, Kanhgág Kanhró, Tsere waptu...e o conceito Griô foi reconhecido e traduzido para todas estas línguas com palavras que falam do mesmo lugar social (Pacheco, 2015, p.63).

De acordo com Santos M.A (2018) os griôs servem como fonte de saberes tradicionais. Por outro lado, nos últimos anos, o conhecimento tradicional no Brasil

²⁷ 'É o universo de vivência dos saberes e fazeres da cultura de um povo, etnia, comunidade ou território que é criado e recriado, transmitido e reconhecido coletivamente através da oralidade e da corporeidade de geração em geração, com linguagem própria de percepção, elaboração, expressão, transmissão e reconhecimento. No universo da tradição oral, cada grupo, comunidade, organização reproduz e reinventa uma prática de transmissão dos saberes e fazeres"(Pacheco, 2015,p.80).

tem sido objeto de discussão constante em várias áreas do conhecimento, como antropologia, direito, biologia e química. Com destaque para o crescimento no interesse das ciências da natureza por esse tipo de conhecimento. Ainda acerca de conhecimentos tradicionais segundo Bastos (2013, p. 6195):

As diferentes populações humanas apresentam um arsenal de conhecimentos sobre o ambiente que as cerca. Propriedades terapêuticas e medicinais de animais e plantas, a percepção dos fenômenos naturais, como as estações do ano, tempo para plantar e colher, classificação de animais e plantas, organização de calendários, dicionários, sazonalidade de animais e sua relação com aspectos da natureza são organizações que formam um cabedal de saberes que comumente são chamados de conhecimentos tradicionais.

Para Santos M.A (2018) o sistema de ensino brasileiro não está apto para atender às especificidades das comunidades tradicionais, apesar de sua diversidade. Nesse sentido, Almeida (2010) ressalta que a cultura moderna é baseada na separação de dois domínios de conhecimento: ciência e tradição. Além disso, destaca que a ciência é muito nova em comparação com os outros tipos de saberes, e que ela surgiu da domesticação de outros tipos de conhecimento muito antigos. Além do mais, existe uma presumida supremacia entre esses dois tipos de conhecimento e uma incomunicabilidade entre eles.

Os conhecimentos tradicionais são “entendidos como cristalizados, sem evolução, populares, tratados como filhos bastardos da aventura do conhecimento e excluído do âmbito da socialização e comunicações oficiais. Essa exclusão acaba por fundar espaços, linguagens e atitudes mentais que se opõem mutuamente, além de dificultar uma democracia das ideias, uma ecologia das culturas (Almeida, 2010, p. 61).

Nesse viés, é fundamental que a escola aprenda a valorizar as pessoas idosas e que não são alfabetizadas como fontes de saberes que podem e devem ser levados para o âmbito escolar. Cabe ressaltar que, os quilombos situados em áreas rurais, são fontes de fazeres e saberes tradicionais, os quais foram resguardados e transmitidos para outras gerações através da ancestralidade, território e oralidade. Nessa direção, a identidade dessas comunidades quilombolas foram construídas de forma natural, a partir dos valores culturais atrelados as suas histórias sociais (Santos, M. A., 2018).

Ainda sobre os saberes tradicionais quilombolas, de acordo com Pereira (2021) são definidos como um conjunto de saberes que possuem matrizes africanas as quais

simbolizam resistência e decolonialidade²⁸, pois os saberes dos povos quilombolas no nosso país, não têm sido valorizados e sim suprimidos dos currículos e das próprias políticas educativas.

Segundo Pereira (2021) nas comunidades quilombolas, a educação familiar ocorre através da partilha de saberes entre pais e filhos de geração em geração. Os jovens aprendem a religião, a pesca, a caça, a agricultura e o artesanato no seu cotidiano. Esses conhecimentos são fundamentais para a sobrevivência do povo que mora nos quilombos.

Ressalta-se que as características culturais e específicas dos quilombolas, baseadas na ancestralidade, são tidas como saberes tradicionais, pois são conhecimentos que refletem a identidade desses povos e comunidades, repassados principalmente através da prática da oralidade. Nessa perspectiva, os saberes tradicionais quilombolas reproduzem a realidade vivida nos aspectos sociais, religiosos, econômicos, culturais e ancestrais.

Na atualidade, os quilombolas acumulam inúmeras riquezas de conhecimentos vivenciados e compartilhados com a comunidade no dia a dia. Saberes estes que se manifestam no seu modo de trabalhar e conviver com as demais pessoas, na sua relação com os rios, com a terra e com a floresta, da qual extraem recursos para a sua sobrevivência (Pereira, 2021 p.78).

O cotidiano e a história do povo quilombola estão associados de forma direta com os saberes tradicionais; são vistos como as principais ferramentas para preservar e firmar a identidade e a cultura desse povo, mas é importante observar que esses conhecimentos estão se perdendo em algumas comunidades quilombolas. Isso decorre do preconceito que faz com que alguns jovens não expressem interesse em sua cultura e tradições, assim por diversas vezes eles acabam negando suas origens (Pereira, 2021). De acordo com Munanga (2005, p. 147):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E

²⁸“ a decolonialidade como conceito constitui-se pela existência da colonialidade, e ambas estão ocultas pela modernidade, que exerce um poder ilusório dentro de um sistema-mundo moderno capitalista. Assim, a decolonialidade atua como luta e resistência contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos e contra o padrão de poder, e a sua teorização se dá a partir da “construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas”(Oliveira; Lucini, 2020, p. 12)

trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.

Assim sendo, é essencial que seja atendida, respeitada e valorizada as especificidades culturais do povo tradicional de matriz africana através da utilização dos seus saberes no sistema educacional e da reflexão do currículo escolar (Santos, 2018). Portanto, ainda são muitos os desafios que necessitam ser superados para que seja possível implementar uma educação incluindo os saberes tradicionais, pois um dos principais obstáculos são os profissionais do âmbito escolar e dos governantes que não possuem a consciência da necessidade da valorização e importância dos saberes tradicionais para nossa sociedade.

4.3 Contextualizando a Educação escolar quilombola no Brasil

Considerando o que já foi explicito anteriormente acerca da Lei 10.639/2003 e as suas diretrizes, podemos compreender que refletem um avanço significativo no campo educacional na perspectiva étnico-racial, principalmente em relação a educação escolar quilombola, pois impulsionou discussões e considerações no que se refere a importância de uma educação escolar diferenciada para a população quilombola.

Em virtude das particularidades existentes no cotidiano das comunidades remanescentes de quilombos, faz-se necessário estabelecer uma conexão entre os saberes tradicionais das comunidades quilombolas e a educação formal ofertada pelos governos federal, estadual e municipal.

Em 2006, a SECAD elaborou um Manual de Orientações e Ações para a Implementação da Lei nº 10.639/2003²⁹. Neste documento constam diretrizes

²⁹ Este manual é “resultado de grupos de trabalho constituídos por vasta coletividade de estudiosos(as), especialmente, educadores/as, contando com cerca de 150 envolvidos(as). O trabalho foi construído em jornadas (Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília), nas quais se formaram grupos de trabalho, e em reuniões das coordenadoras dos referidos GTs, entre dezembro de 2004 e junho de 2005. O processo incorporou, ainda, a redação de várias versões dos textos e passou por uma equipe de revisão e sistematização do conteúdo. O texto de cada grupo de trabalho se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os(as) professores/as, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial,

específicas para a educação quilombola, voltadas tanto para as escolas situadas em áreas que possuem comunidades remanescentes de quilombolas, quanto para as instituições de ensino que atendem a alunos quilombolas (Nunes, 2018). Essa iniciativa evidencia o reconhecimento por parte do Governo Federal das particularidades e necessidades específicas da população quilombola, levando em consideração as reivindicações do Movimento Negro e das lideranças quilombolas.

Nessa direção, no ano de 2009 foi publicado 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. Nesse documento consta ações voltadas para o ensino nas áreas das comunidades remanescentes de quilombos, conforme destaca Maroun *et al.*, (2013, p. 3-4):

a) apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos; b) mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos; c) garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos; d) ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares; e) promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos; f) editar e distribuir materiais didáticos, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural; g) produzir materiais didáticos específicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em comunidades quilombolas; h) incentivar a relação escola/comunidade; i) aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas.

Nas comunidades quilombolas, o processo de escolarização envolve a valorização, validação da história e cultura, bem como, a construção e a preservação de diversas tradições. Nesse sentido, a escola ao abordar crenças, experiências e vivências do cotidiano da população quilombola, contribui para o estabelecimento e fortalecimento de uma política curricular que reconhece vozes que foram historicamente silenciadas (Paraná, 2010).

De acordo com Maroun *et al.*, (2013), as demandas educacionais específicas das comunidades remanescentes de quilombos ganharam proeminência na Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010. Este evento proporcionou um fórum para debates sobre a necessidade urgente de formular

adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação" (Brasil, 2006, p.13).

políticas educacionais que atendam às reivindicações das comunidades quilombolas. Consequentemente, a conferência resultou na criação de um grupo de trabalho dedicado à Educação Quilombola no Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Ainda em 2010, a Educação Escolar Quilombola foi oficialmente reconhecida como uma modalidade educacional no sistema de ensino brasileiro, com a publicação da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Este normativo estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e, nesse contexto, o dispositivo legal prescreveu que:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (Brasil, 2010).

As DCNEEQ foram estabelecidas na Educação Básica no dia 20 de novembro de 2012, através da Resolução de nº8, que traz no seu artigo 1º que a educação escolar quilombola está fundamentada: na memória coletiva; nas línguas remanescentes; nos marcos civilizatórios; nas práticas culturais; nas tecnologias e formas de produção do trabalho; na territorialidade; nos acervos e repertórios orais; nos festejos, usos, tradições e nos diversos elementos que integram o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo Brasil (Brasil, 2012).

Ainda de acordo com o instrumento legal que determinou as DCNEEQ, a Educação Escolar Quilombola abrange todas as etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos e na Educação a Distância (Brasil, 2012).

É importante destacar que, após 02 anos da implementação das DCNEEQ no governo da presidenta Dilma Rousseff, foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE) com metas abrangendo o período de 2014 a 2024 e foi regulamentado pela Lei nº 13.005/2014. Neste instrumento legal foram estabelecidas diversas políticas

públicas destinadas as populações específicas, dentre elas, a quilombola (Brasil, 2014).

Nesse contexto, o PNE estabelece como uma de suas estratégias a consideração das necessidades específicas das populações rurais, bem como das comunidades indígenas e quilombolas, garantindo a equidade educacional e a valorização da diversidade cultural (Brasil, 2014). Assim, podemos compreender que o plano visa reduzir as desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro, com especial ênfase nas questões étnico-raciais, promovendo políticas que busquem a inclusão e a justiça social no âmbito educacional.

Vale destacar que em 2020 foram definidas as *Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas*, por meio do Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado no dia 10 de dezembro. Resultado de 15 meses de trabalho, de março de 2019 a junho de 2020 (Brasil, 2020). Conforme o referido parecer, as diretrizes foram desenvolvidas:

em articulação com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), a partir de diálogos com a Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (Dmesp) sobre o atendimento dos povos remanescentes de quilombolas, identificando demandas similares, principalmente considerando o rico arcabouço legal que envolve os direitos da Educação Escolar Quilombola, de oferta e funcionamento não condizentes entre a estrutura e a qualidade efetivamente preconizada nos documentos normativos e a desenvolvida pelos sistemas de ensino estaduais e municipais (Brasil, 2020).

O objetivo deste parecer é examinar as condições reais de oferta dessa modalidade de ensino e discutir os procedimentos operacionais que impedem a aplicação e interpretação adequada das leis e normas pertinentes. A ineficácia na implementação da legislação resulta em descrédito das políticas públicas e gera frustração e descontentamento entre as populações destinatárias (Brasil, 2020).

Conforme Mohr (2022), os principais obstáculos para a valorização e o reconhecimento das especificidades das populações negras nos diversos aspectos da sociedade incluem a desorganização e o descaso dos órgãos públicos nas esferas municipais e estaduais. Esses obstáculos manifestam-se na insuficiente divulgação, implementação e execução das políticas federais destinadas a assegurar que sejam cumpridas de maneira eficaz nas escolas situadas em comunidades de remanescentes de quilombos.

Dessa forma, é possível observar a ausência de efetivação das políticas educacionais em algumas escolas situadas em comunidades quilombolas, bem como naquelas que atendem estudantes quilombolas. Tal falha pode ser atribuída a obstáculos decorrentes da negligência governamental, os quais impactam diretamente a implementação dessas políticas.

Essa lentidão dos poderes públicos municipais e estaduais em efetivar políticas específicas para a Educação Escolar Quilombola, tendo como referência as políticas nacionais, [...] deixa muito claro que as pessoas (negros de comunidades quilombolas) que são beneficiadas e interessadas, não são as mesmas que têm o poder de efetivá-las (Mohr *et al.*, 2022, p.24).

De acordo com o Censo Escolar de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil contava com 275.132 alunos quilombolas, 2.526 escolas quilombolas e 51.252 docentes atuando nessas instituições (Brasil, 2020). Contudo, é importante ressaltar que, durante uma audiência pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, realizada em 7 de novembro de 2022, pesquisadoras destacaram a ausência de dados oficiais atualizados sobre a educação escolar indígena e quilombola (Andes, 2022).

Isso se deve ao fato de que o Censo Escolar de 2020, assim como os realizados em 2019 e 2018, não fornecem informações detalhadas sobre o número de crianças e jovens ou a quantidade de alunos matriculados em escolas quilombolas. Os dados mais recentes são os de 2017, que indicaram a matrícula de 242 mil pessoas na educação básica em territórios quilombolas (ANDES, 2022).

Nesse contexto, conforme apontado pela ANDES (2022), a lacuna de dados afeta negativamente a formulação de políticas públicas voltadas para as infâncias e juventudes quilombolas. A obtenção de informações confiáveis e abrangentes tem sido dificultada pela dependência de dados fragmentados, escassos e desatualizados.

Além disso, em 2020, novos desafios surgiram para a população quilombola, exacerbando as dificuldades na efetivação da educação escolar quilombola. Esses obstáculos foram impulsionados pelo contexto pandêmico causado pela COVID-19 e por um governo federal de extrema direita, marcado por retrocessos em diversas áreas, especialmente na educação.

A pandemia é definida como uma moléstia de alcance mundial, ocorrendo quando há disseminação em vários países ou continentes, afetando um grande número de pessoas. Vale destacar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) é a

entidade responsável por determinar se uma enfermidade representa uma ameaça global. É importante destacar que a diferença entre epidemias e pandemias reside na escala de propagação da doença (Instituto Butantan, 2020).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020 por meio do seu diretor Geral Tedros Adhanom, anunciou que a organização elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (UNA-SUS, 2020). No Brasil, o Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso no dia 26 de fevereiro de 2020 (Costa, 2021).

A partir da pandemia da COVID-19 em 2020 iniciou-se o aumento de mortes de forma contínua da população, profissionais da área da saúde e outros trabalhadores da linha de frente de combate. Destaca-se que as periferias dos grandes centros urbanos, juntamente com a zona rural, foram os locais mais afetados pela pandemia, com destaque para as comunidades indígenas e quilombolas (Bastos, 2020).

Apesar do aumento significativo nos índices de contaminação e óbitos associados à COVID-19, as declarações do presidente Jair Messias Bolsonaro revelaram uma postura de desrespeito em relação aos familiares das vítimas, além de uma negação da gravidade da doença e desconsideração dos protocolos sanitários estabelecidos pela OMS. Ademais, houve subnotificação dos óbitos, evidenciada pela discrepância entre o número de mortes efetivamente ocorridas e os dados oficialmente divulgados pelo governo federal (Bastos, 2020).

Diante da postura negacionista do ex presidente Jair Messias Bolsonaro no contexto da pandemia, estados e municípios adotaram diversas medidas restritivas de circulação e prevenção para mitigar a disseminação do vírus e evitar a sobrecarga do sistema de saúde. Embora o Sistema Único de Saúde (SUS) seja considerado um dos melhores da América Latina, sua capacidade de resposta é desigual, sobretudo em áreas economicamente desfavorecidas e com menor acesso a serviços médicos, como nas regiões Norte e Nordeste (Bastos, 2020).

A proliferação do coronavírus nessas áreas agrava as dificuldades de atendimento às altas demandas. Dado que o SUS já operava em condições de superlotação, essa situação colocou em risco um número ainda maior de vidas, especialmente entre os segmentos mais pobres e vulneráveis da população (Banco Mundial, 2020).

A pandemia de COVID-19 evidenciou e exacerbou as desigualdades sociais preexistentes na sociedade brasileira. As populações historicamente vulnerabilizadas foram desproporcionalmente afetadas por este cenário pandêmico. As desigualdades manifestam-se em várias dimensões:

na exposição ao vírus, no acesso ao diagnóstico e tratamento, no acesso a habitações adequadas, tecnologias, água e saneamento, alimentação e nutrição apropriadas, entre outras. Um balanço dos seis meses de pandemia feito pelo Observatório Covid-19 da Fiocruz, com participação de pesquisadores da Rede Zika, destacou que essas desigualdades são demonstradas em diversos domínios, com destaque para o étnico-racial. (Bueno, 2021, p.35).

Segundo Bastos (2020), as políticas públicas voltadas para comunidades tradicionais e indígenas foram significativamente desmanteladas durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, desde o início de seu mandato, em virtude de alterações na competência dos ministérios. No que tange às comunidades quilombolas, observou-se uma redução e ameaças aos seus direitos por parte do governo federal. Em um evento dirigido à comunidade judaica durante sua pré-campanha eleitoral, Bolsonaro fez declarações depreciativas sobre os quilombolas, referindo-se a eles como *"preguiçosos e obesos."*

A vulnerabilidade da população quilombola foi exacerbada durante a pandemia. Um exemplo notável é a publicação do governo federal que propunha a remoção e o reassentamento de quilombolas no estado do Maranhão, desconsiderando a importância do território para a identidade e a essência dessas comunidades (Bastos, 2020).

A publicação em questão foi divulgada no Diário Oficial da União (DOU) em 28 de março de 2020 e assinada pelo general Augusto Heleno, ministro do Gabinete de Segurança Institucional. O documento anunciava a remoção das comunidades quilombolas de Alcântara, no Maranhão, durante o período da pandemia. A área ocupada por essas comunidades estava prevista para ser utilizada na expansão do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), em virtude de um convênio estabelecido em 2019 entre o presidente Jair Bolsonaro e o então presidente dos Estados Unidos, Donald Trump. Segundo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), a remoção afetaria aproximadamente 800 famílias (Carvalho, 2020).

No entanto, em 20 de outubro de 2021, o Senado dos Estados Unidos vetou o financiamento para a remoção das comunidades quilombolas de Alcântara. Além disso, a Justiça Federal brasileira determinou a suspensão das remoções e o Ministério Público Federal recomendou que, durante o período pandêmico, não ocorressem tais deslocamentos (Carvalho, 2021).

Desde a declaração da OMS em 2020 sobre a pandemia da COVID-19, de acordo com o Regulamento Sanitário Internacional, as tragédias humanitárias se ampliaram e os territórios quilombolas foram duramente prejudicados pela vulnerabilidade e por dificuldades impostas pelas diversas formas com que o racismo se evidencia, assim impossibilitando o acesso dos/as quilombolas a determinadas ações do poder público (CONAQ, 2021).

A insuficiência de visibilidade por parte das autoridades públicas e dos meios de comunicação dominantes em relação ao impacto da pandemia de COVID-19 nos territórios quilombolas levou ao estabelecimento do Observatório da Covid-19 nos Quilombos. Esta iniciativa é fruto de uma parceria entre a Coordenação Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e o Instituto Socioambiental (ISA), com o objetivo de monitorar e divulgar casos confirmados e óbitos relacionados à pandemia, além de fornecer uma lista atualizada de notícias pertinentes às comunidades quilombolas (Arruti, 2020).

No campo da educação, a pandemia de COVID-19 provocou transformações significativas, especialmente devido à imposição do ensino remoto como estratégia para a continuidade das atividades escolares. Segundo Nascimento e Fantinato (2021), o ensino remoto emergiu como um dos principais desafios para docentes, discentes e suas famílias.

Os educadores, especialmente aqueles em escolas situadas em zonas rurais, enfrentaram dificuldades substanciais devido à falta de capacitação para a utilização de tecnologias educacionais. Paralelamente, discentes e suas famílias enfrentaram a carência de recursos tecnológicos e de conhecimento para seu uso adequado, bem como a limitação no acesso à internet, o que comprometeu a efetividade das atividades escolares (Nascimento e Fantinato, 2021).

No contexto da educação escolar quilombola, a pandemia de COVID-19 teve consequências profundas, conforme relatado pela CONAQ, diversos prefeitos e governadores procederam à demissão de professores e professoras quilombolas,

além de implementar mudanças estruturais que priorizaram projetos de domínio econômico em detrimento das necessidades educacionais das escolas quilombolas. Em algumas localidades, escolas quilombolas foram fechadas e alunos foram realocados sem a devida consulta às comunidades afetadas, em desacordo com as diretrizes da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que garante proteção às comunidades tradicionais, incluindo os quilombos (Conaq, 2021).

Além disso, não há justificativas adequadas para a desconsideração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nas decisões arbitrárias adotadas pelos governantes. Os impactos da pandemia sobre os/as professores/as quilombolas em todo o território nacional concentraram-se nos desafios relacionados à prática docente em um ambiente adverso, como o ensino virtual. As dificuldades incluíram a entrega das atividades para as famílias e a falta de retorno das atividades realizadas. Estas questões evidenciam problemas recorrentes na organização da educação escolar quilombola, conforme apontado pela CONAQ (2021).

Diante do exposto, podemos observar a situação de vulnerabilidade das comunidades quilombolas, a pandemia foi um momento marcante para dar visibilidade as desigualdades, principalmente em relação ao acesso à educação. Embora exista legislações visando garantir a educação étnico-racial e quilombola não há efetividade.

4.4 Educação escolar quilombola no Maranhão: desafios e conquistas

Como mencionado anteriormente neste trabalho, o Maranhão é o estado com o maior número de comunidades quilombolas, conforme o Censo do IBGE de 2022 (IBGE, 2022). Esse fato pode ser atribuído ao histórico de séculos de escravidão na região, que se destacou como um dos principais centros de exploração da força de trabalho escrava no Brasil. Durante e após a abolição da escravidão, os negros enfrentaram a negação de diversos direitos, incluindo o acesso à educação. Em resposta a essa exclusão, ocorreram várias manifestações de luta e resistência com o objetivo de conquistar o direito ao conhecimento.

No Maranhão, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA) destaca que, ao examinar o surgimento de uma educação voltada para a população negra e quilombola, a figura de Cosme Bento das Chagas se sobressai. Líder da Balaiada, Cosme fundou em 1830 uma escola no Quilombo Lagoa Amarela, localizado na cabeceira do Rio Preto, atual município de Chapadinha (Maranhão, 2020a).

Cosme Bento das Chagas foi pioneiro na promoção da educação em um quilombo, com o objetivo de ensinar leitura e escrita aos negros. Essa iniciativa foi notável para a época, quando o acesso à educação era predominantemente restrito às classes mais abastadas (Maranhão, 2020a). Assim, ao longo de várias décadas, os movimentos negro e quilombola travaram intensas lutas pelo acesso à educação. É importante destacar que o Maranhão está entre os estados com o maior número de escolas quilombolas, junto com a Bahia, Minas Gerais e Pará (Brasil, 2017).

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC) a rede de ensino possui 2937 alunos matriculados em escolas quilombolas, 278 professores atuando em 23 escolas, entre anexos e “Salas Fora”, nos municípios de Bacabal, Anapurus, Brejo, Mata Roma, Codó, Anajatuba, Itapecuru Mirim, Vargem Grande, Central do Maranhão, Mirinzal, Turiaçu, Alcântara, São Vicente Férrer e Vitória do Mearim (Maranhão, 2023a). Conforme figura abaixo:

Figura 2: Centros de Educação Escolar Quilombola

ESCOLAS - EDUCAÇÃO QUILOMBOLA - MATRIZ CURRICULAR - 2023 REM
CENTROS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA - CEQ
CENSO ESCOLAR DE 2022

URE	MUNICÍPIO	INEP	QTDE. EST.	NOME DA ESCOLA	TIPO	QTDE. PROF.
1. Bacabal	Bacabal	21101477	67	CEQ PROF. MARIA CLEUZA SILVA DE OLIVEIRA	MAE	15
2. Chapadinha	Anapurus	21372225	63	CEQ DEP. JULIO PIRES MONTELES	ANEXO II/GUADALUPE	6
	Brejo	21272778	112	CEQ PATRICIO DA CUNHA COSTA	MAE	7
	Mata Roma	21339430	171	CEQ ELOI FERREIRA DOS REIS	MAE	13
3. Codó	Codó	21191263	82	CEQ ANA MOREIRA	MAE	8
4. Itapecuru Mirim	Anajatuba	21036314	306	CEQ ANAJATUBENSE	MAE	21
	Itapecuru Mirim	21564663	112	CEQ OLEGARIO BISPO DA SILVA	MAE	13
	Itapecuru Mirim	21272492	56	CEQ PROF. NEWTON NEVES	ANEXO V - MAGNIFICAT	12
	Itapecuru Mirim	21272484	121	CEQ RAFAELA PIRES	MAE	12
	Itapecuru Mirim	*121261830	81	CEQ ROSEMARY MEDEIROS MUNIZ DA SILVA	SALA FORA I/ STº ANTÔNIO	8
	Itapecuru Mirim	*121261830	54	CEQ ROSEMARY MEDEIROS MUNIZ DA SILVA	SALA FORA II/ MONTE CRISTO	10
	Itapecuru Mirim	*121261830	84	CEQ ROSEMARY MEDEIROS MUNIZ DA SILVA	SALA FORA III/BURITIRANA	12
	Itapecuru Mirim	*121261830	381	CEQ ROSEMARY MEDEIROS MUNIZ DA SILVA	MAE - TINGIDOR	20
	Vargem Grande	21424217	31	CEQ ANTONIO ATANASIO FERNANDES	MAE	10
	Vargem Grande	221424217	28	CEQ ANTONIO ATANASIO FERNANDES	SALA FORA I/ RAMPA	6
	Vargem Grande	121424217	14	CEQ ANTONIO ATANASIO FERNANDES	SALA FORA II/POÇO DAGUA	6
	Vargem Grande	21424217	0	CEQ ANTONIO ATANASIO FERNANDES	SALA FORA IV/SÃO JOAQUIM DA RAMPA *	0
5. Pinheiro	Central do Maranhão	21007365	504	CEQ EPITAFIO AZEVEDO FLOR	MAE	29
	Mirinzal	21007373	146	CEQ BENEDITO FONTES	MAE	15
	Turiaçu	21350205	60	CEQ RAIMUNDO SOUSA	MAE	8
6. São Luís	Alcântara	21358206	176	CEQ PROF. AQUILES BATISTA VIEIRA	ANEXO I/ OITIUA	22
7. Viana	São Vicente Ferrer	21278407	58	CEQ FLAVIANO PINTO NETO	MAE	10
	Vitória do Mearim	21316201	230	CEQ ANGELO DA CONCEIÇÃO DA GUARDA	MAE	15
07 URES			2937		23 ESCOLAS MAE/ANEXOS/SALAS FORA	Total= 278

* Sala Fora criada em 16/03/2023.

Fonte: Maranhão (2023a).

A Seduc do Maranhão possui em sua estrutura, a Supervisão de Modalidades e Diversidades educacionais (SUPMODE) que é responsável por fortalecer a

educação, através de ações que respeitem e valorizem as modalidades e diversidades no sistema de ensino maranhense, tais como: Educação do campo, Educação escolar quilombola, Educação escolar indígena e Educação de Jovens e Adultos (Maranhão,2023c).

Dentre as ações que a SUPMODE desenvolve para a implementação da educação escolar quilombola no Maranhão, dentre outras, estão:

- Elaboração do Guia de Orientações para Implementação das Diretrizes Curriculares para a Qualidade da educação escolar quilombola;
- Elaboração do Caderno das Modalidades com orientações para o desenvolvimento da Parte Diversificada do Currículo
- Formação Continuada para professores da Educação Básica da Rede Estadual, que atuam em Escolas Quilombolas para atendimento educacional especializado em Educação do Campo
- Formação de Professores da Rede Estadual do Estado do Maranhão sobre Educação para As Relações Étnico Raciais em uma Perspectiva Intercultural e Emancipatória
- Formação continuada para professores da Educação Básica da Rede Estadual, que atuam em Escolas
- Quilombolas sobre currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira
- Reunião de Trabalho com Gestores Escolares para avaliar o Semestre;
- Monitoramento de transporte escolar;
- Atualização dos Cardápios das escolas quilombolas;
- Organização de Seletivos de Professores;
- Adequação da Matriz Curricular dos Centros de Educação Escolar Quilombola-CEQ;
- Alinhamento das Ações SEDUC/ Unidades Regionais/Centro de Educação Escolar Quilombola;
- Jornada Pedagógica e aprofundamento dos Componentes específicos para a Modalidade Quilombola (Maranhão,2023b).

A implantação das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão (DCEQEEQ) representa uma significativa conquista e avanço para a educação escolar quilombola no estado. No entanto, embora a implementação dessas diretrizes seja um passo importante, não há garantia de que elas serão aplicadas de maneira uniforme em todo o território maranhense a curto prazo. Além disso, a efetivação das diretrizes pode não seguir estritamente o dispositivo legal que as estabeleceu.

As DCEQEEQ são o resultado de reiteradas tentativas dos movimentos que representam as comunidades quilombolas no estado, com o objetivo de construir uma pauta e um plano para a implementação de uma educação escolar quilombola.

Essas diretrizes foram desenvolvidas em consonância com as diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola (CCN, 2020). Nesse contexto, em

relação às tentativas de diálogo com o Estado sobre a educação escolar quilombola, o CCN (2020) destaca que, no ano de 2017:

foi encaminhada ao Governo do Estado a Carta Quilombola, assinada pelas seguintes entidades: CONAQ; ATEQUILA; UNIQUITA; UNIQUITUBA; UNIQUIMAT. Além destas entidades apoiaram a referida Carta o MIQCB (Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu); CCN/MA (Centro de Cultura Negra do Maranhão); Núcleo de Pesquisa Direito e Diversidade (NUPEDD/UFMA); Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural (NUCADR/UFPA); Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFMA); Núcleo de Estudos da África e do Sul Global (NEAFRICA/UFMA) (CCN, 2020, p. 2).

Esta carta é fruto do Seminário Mesa de Diálogo das Raízes Quilombolas que aconteceu no mês de julho de 2017, vinculado ao projeto *Território Sesmaria do Jardim em defesa de Patrimônios Culturais e Ambientais*, executado pela Associação de Moradores Produtores e Produtoras Rurais Extrativistas do Quilombo Bom Jesus –Matinha/MA. As principais reivindicações contidas no documento foram nas áreas de saúde, segurança pública, meio ambiente, destacando-se a demanda da educação que requisitava a criação de uma Secretaria Adjunta de Educação no Campo que teria por competência implementar uma política educacional nos quilombos do Maranhão, de acordo com as DCNEEQ (CCN, 2020).

No ano de 2018, no I Curso de Formação Continuada em Educação Escolar Quilombola organizado pela Seduc, foi elaborado outro documento intitulado Carta Aberta de Professores da Educação Quilombola da Rede Estadual, destinado ao Secretário de Educação do Estado. Este documento foi assinado pelos professores quilombolas que estavam presentes e as demandas apresentadas apontavam para a urgência e a necessidade da execução de ações para a implementação de uma educação escolar quilombola de qualidade no Maranhão (CCN, 2020).

Cabe destacar que em 2019, nos dias 20 e 21 de setembro ocorreu na capital maranhense o I Encontro Estadual sobre Educação Escolar Quilombola, no Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN) Este evento foi organizado pela Coordenação Nacional de Articulação Quilombola (CONAQ), pela União das Comunidades Negras Rurais Quilombolas de Anajatuba (UNIQUITUBA), pela União das Comunidades Negras Rurais Quilombolas de Itapecuru-Mirim (UNICQUITA), e pelo CCN (CCN, 2019), conforme figura abaixo.

Figura 3: Panfleto do I Encontro Estadual sobre Educação Escolar Quilombola



Fonte: CCN (2019)

Neste I Encontro Estadual sobre Educação Escolar Quilombola estiveram presentes: Lideranças quilombolas; Representantes das comissões de articulação municipal; Professores quilombolas; Estudantes quilombolas e Gestores ligados a educação escolar quilombola, representando 37 comunidades quilombolas do Maranhão. O objetivo desse evento era proporcionar aos participantes o conhecimento das DNCEEQ, elaborar uma pauta de negociação e desenvolver um

plano para orientar a efetivação das DNCEEQ nos municípios maranhenses representados no evento (CCN, 2019).

O evento foi estruturado em dois momentos distintos. O primeiro momento focou na formação dos participantes, enquanto o segundo envolveu discussões e a construção de proposições a serem encaminhadas ao Estado e aos municípios. O objetivo era assegurar ações para a concretização das DCNEEQ. As mesas de apresentação das DNCEEQ foram conduzidas por especialistas na área, incluindo professores, pesquisadores e profissionais da Educação Quilombola (CCN, 2019).

Segundo o CCN (2019) durante o evento, foi realizado um levantamento de dados com o objetivo de diagnosticar a realidade das escolas que atendem alunos quilombolas e aquelas situadas em territórios quilombolas. Esse diagnóstico visava mensurar os desafios enfrentados na concretização da educação quilombola. No entanto, é importante destacar que o diagnóstico apresenta limitações, uma vez que não abrange a totalidade das escolas do estado devido ao número restrito de comunidades participantes.

Entretanto, mesmo com essas limitações e as particularidades de cada comunidade, o levantamento revelou a presença de semelhanças significativas tanto na educação estadual quanto na municipal. Entre os aspectos comuns identificados estão a estrutura física das instituições, a ausência e precariedade na formação de professores, e as deficiências nos projetos político-pedagógicos e curriculares. Embora o levantamento não represente a totalidade da realidade dos municípios, os dados obtidos fornecem um recorte importante para o desenvolvimento de estratégias e ações voltadas para a implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) no Maranhão (CCN, 2019).

Na Plenária Final do Encontro no dia 21 de setembro de 2019, de acordo com CCN (2019) foi formado um Comitê Quilombola de Educadores em defesa da Educação Escolar Quilombola, que foi composto por 19 pessoas que representaram diferentes municípios do Estado. O comitê foi responsável pela aprovação de propostas resultantes dos grupos de trabalho (Alimentação Escolar Quilombola; Transporte Escolar Quilombola e infraestrutura; Currículo e material didático para Educação Escolar Quilombola; Formação continuada para professor quilombola; Participação da comunidade no Projeto Político-Pedagógico da escola e no controle social da política pública de educação) que foram discutidas e apresentadas.

Após o evento, as propostas aprovadas seriam encaminhadas para o Estado e Municípios, conforme a competência para tal. Vale destacar que houve aprovação também de proposições inerentes a organização e mobilização das Comunidades e Territórios com o intuito da efetivação das DCNEEQ (CCN, 2019).

Ainda no ano de 2019, 1 (um) mês antes da realização do I Encontro Estadual sobre Educação Escolar Quilombola, as diretrizes estaduais para a educação escolar quilombola no Maranhão, começaram a ser construídas. Para isso, foi formada uma comissão pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA) para elaborar o Anteprojeto de Resolução acerca das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão (Maranhão, 2020a).

A Comissão iniciou as suas atividades estabelecendo uma estratégia de atuação, tendo por base estudos de outros estados brasileiros e documentos atuais relacionados à temática. Ademais, foi definido um cronograma de sessões regulares para o estudo das legislações e normas, análise de experiências anteriores e de obras relacionadas ao assunto, além de contato com instituições e organizações que trabalham com a questão quilombola (Maranhão, 2020a).

Além disso, foi observada a necessidade de realizar consultas à militantes, profissionais e estudiosos do histórico e da realidade vivenciada pela população quilombola. Ademais, foi determinado que o processo de trabalho deveria ser dialógico e participativo, incluindo seminários, visitas a escolas quilombolas e audiências públicas, bem como, foi estabelecido que após a aprovação das diretrizes em plenária do Conselho, deveria ser realizado um evento para divulgar o documento aprovado e discutir acerca de planos para sua implementação (Maranhão, 2020a).

A comissão contou com a colaboração de especialistas e servidores públicos que se disponibilizaram para integrar a Comissão das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola. Dentre eles, estão: Prof. Adomair O. Ogunbiyi, Prof^a. Claudeth de Jesus Ribeiro, Prof^a. Cidinalva Silva Câmara Neris, Prof^a. Ilma Fátima de Jesus, Prof. Joao Batista Cardoso Botelho, Prof^a. Maria do Socorro Coelho Botelho, Prof^a. Maria do Socorro Guterres e Prof^a. Marinildes Pereira Martins (Maranhão, 2020a).

A partir de 2020 devido ao contexto pandêmico, não foi possível a realização das visitas às experiências, assim iniciou-se o processo de escutas online, que complementaram os estudos que estavam em andamento. Nesse contexto, foram realizadas 6 (seis) reuniões para discutir acerca das diretrizes estaduais (Maranhão,

2020a). Nesse sentido, a primeira reunião ocorreu no dia 17 de junho de 2020, e teve a participação de:

dirigentes de entidades não-governamentais do movimento negro e de controle social, lideranças comunitárias, representantes de escolas quilombolas, contando com do Centro de Cultura Negra(CCN), Grupo de Mulheres Mãe Andreza, Movimento Negro Unificado - MNU, Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico Racial do Maranhão (FEDERMA), Fórum Estadual de Educação do Maranhão(FEE), Conselho Estadual da Igualdade Racial, Conselho Estadual da Mulher, Pastoral do Negro do Maranhão. E também com a presença do Secretário de Estado da Educação Felipe Camarão, da Presidente do Conselho Estadual de Educação, Soraia Raquel Alves da Silva, da Secretária Adjunta de Igualdade Racial, Socorro Guterres, do Presidente da União Nacional dos Conselheiros Municipais UNCME/MA, Emerson Silva (Maranhão,2020a, p.3).

No segundo encontro, estiveram presentes representantes institucionais quilombolas, da SEDUC, da UNDIME, da UNCME, do IFMA e da UFMA, e o Secretário extraordinário de Igualdade Racial Gerson Pinheiro. Já na terceira reunião de escuta, realizada no dia 31 de julho, que teve como objetivo abordar a proposta das Diretrizes Nacionais Operacionais para a Qualidade das Escolas Quilombolas, da Comissão de Estudos das Relações Étnico Raciais da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, esteve presente a Conselheira Suely Melo de Castro Menezes e a Consultora Adriane Menezes, que fizeram a apresentação do documento proposto (Maranhão,2020a).

Na quarta reunião que aconteceu no dia 21 de agosto, participaram o Secretário de Educação de São Luís, o Professor Moacir Mendes Feitosa, que já havia ocupado a presidência da Câmara de Educação Básica e foi membro da comissão que definiu as DCNEEQ, quando fazia parte do Conselho Nacional de Educação e a professora Maria Auxiliadora Lopes, participou tanto na elaboração das Diretrizes Curriculares Quilombolas no CNE, como nas Diretrizes Operacionais (Maranhão,2020a).

O quinto encontro foi realizado no dia 11 de setembro, contou com a presença de representantes do Ministério Público do Estado, e teve como coordenadora a Dra. Karla Adriana Farias e a sexta reunião de escuta ocorreu no dia 4 de outubro, e teve a participação do Presidente da Comissão de Defesa dos Direitos da População Quilombola no Congresso Nacional, deputado federal Bira do Pindaré.

De acordo com Sobreira (2021) além do Maranhão, apenas os estados de Pernambuco, Bahia e Mato Grosso possuem Diretrizes Estaduais específicas para a educação escolar quilombola.No ano de 2021, o Governo do Estado do Maranhão,

por meio das Secretarias de Estado da Educação (SEDUC) e de Igualdade Racial (SEIR), Conselho Estadual de Educação (CEE-MA) e secretarias municipais, lançou, no dia 30 de junho, as diretrizes da educação escolar quilombola no âmbito escolar do Estado do Maranhão. O lançamento aconteceu em solenidade virtual, através de transmissão por meio do canal do Youtube da SEDUC.

O plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Estadual para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Sistema de Ensino do Maranhão e que foi instituída pela Resolução Nº 189/2020 – CEE/MA e dos fundamentos estabelecidos pelo Parecer nº 212/2020, compõe o conjunto de políticas públicas de ações afirmativas na perspectiva de promoção da igualdade racial estabelecidas no Programa Maranhão Quilombola (MARANHÃO, 2021).

De acordo com Maranhão (2021), a presidente do Conselho Estadual de Educação, Soraia Raquel:

as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão orientam as instituições de ensino à implementação de ações que visem assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas construam suas práticas educativas, respeitando a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, assim como preservando a história, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais do povo negro, historicamente invisibilizado, apesar de toda contribuição na construção da sociedade e da cultura brasileiras.

O secretário da SEIR, Gerson Pinheiro destacou que foi um momento de discussão sobre a implementação das diretrizes curriculares nas escolas estaduais e nos municípios para implantação na sua rede de ensino. Sendo assim, fortalece a educação escolar quilombola no Maranhão como uma Educação inclusiva para a população negra (Maranhão, 2021).

Cabe destacar, que o estado do Maranhão foi o primeiro estado a criar o curso de Licenciatura em Educação Quilombola no Estado do Maranhão (LIEQ), voltado para a formação de professores quilombolas, na perspectiva de dar continuidade a implementação das diretrizes estaduais para a educação escolar quilombola no estado. Assim, a LIEQ tem por objetivo qualificar quilombolas para contribuir no processo de escolarização de seus territórios (UEMA, 2021).

A LIEQ é ofertada no campus da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) de São Bento e Itapecuru Mirim, através do Programa de Formação Docente para a

Diversidade Étnica do Maranhão (Proetnos). Este programa abarca quatro cursos, incluindo a LIEQ e proporciona a formação de professores considerando a articulação entre os saberes e historicidades das comunidades quilombolas com a educação formal (Maranhão, 2023). Assim:

a proposta de criação de uma Licenciatura em Educação Quilombola deve ter como base o contexto histórico e social em que essas populações estão inseridas, em que os conhecimentos tradicionais, a ancestralidade, a memória, a oralidade, a corporeidade, o etnoenvolvimento. tais princípios devem ser norteadores do projeto pedagógico do curso. É de suma importância que os profissionais que venham atuar nas escolas quilombolas partilhem de uma proposta educacional libertadora, livres das amarras do conhecimento eurocentrado, que nega as contribuições dos africanos e dos afrodescendentes. A Pedagogia quilombola exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, um dos princípios da pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1997), ao estimular os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que estão inseridos (UEMA, 2021).

No mês de maio de 2024, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) abriu inscrições para o curso de LIEQ, ofertado pelo Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade). Em relação as vagas oferecidas foram 120, distribuídas nos municípios de Bequimão, Brejo, Cajari, Mata Roma, Presidente Juscelino, São Luís e São Vicente de Ferrer. O curso de LIEQ é um dos 3 cursos que foram aprovados pela UFMA através do Parfor Equidade, uma ação vinculada a Capes em parceria com a Secadi-MEC, com previsão para iniciar no mês de agosto de 2024 (Castro, 2024).

De acordo com CCN (2019) são muitos os desafios que necessitam ser superados no contexto maranhense no âmbito da Alimentação Escolar Quilombola; Transporte Escolar Quilombola e infraestrutura; Currículo e material didático para Educação Escolar Quilombola; Formação continuada para professor quilombola; Participação da comunidade no Projeto Político-Pedagógico da escola e no controle social da política pública de educação.

Em relação a Alimentação Escolar Quilombola, as DCEQEEQ determinam que a SEDUC deverá implementar, monitorar e garantir um programa de alimentação escolar, com a colaboração da União e os municípios e através de convênios entre a sociedade civil e o poder público, visando garantir uma alimentação escolar, que respeite as particularidades socioculturais das comunidades remanescentes de quilombos, dando preferência a aquisição de produtos da agricultura familiar quilombola (Maranhão, 2020b).

Além disso, o governo estadual e o municipal devem dar prioridade na contratação de profissionais de apoio escolar de origem quilombola para a produção da alimentação escolar, conforme a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades (Maranhão, 2020b).

De acordo com o diagnóstico realizado pelo CCN (2020) com algumas comunidades quilombolas maranhenses, a maior parte das escolas possui alimentação porém, não atende as especificidades das comunidades, pois as escolas pertencentes aos territórios quilombolas recebem a mesma alimentação ofertada nas escolas fora dos quilombos. As escolas não consomem alimentos das próprias comunidades e em algumas são ofertados apenas alimentos industrializados para as crianças, como achocolatados e biscoitos. Logo, é inexistente uma alimentação quilombola conforme preconiza as diretrizes. Destaca-se que:

No município de Cajapió, no Quilombo Picadas, há aquisição de alimentos produzidos pela agricultura familiar do quilombo, o que implica em que haja uma alimentação próxima ao que é consumido pelos quilombolas. No município de Mirinzal nos quilombos de Frechal e Deserto também foi informado que há aquisição de produtos da agricultura familiar (através do PA e do PNAI, em torno de 30% dos alimentos) para as escolas quilombolas. Nos demais quilombos não há essa aquisição. Alguns quilombos consideram a alimentação recebida de boa ou média qualidade, 39 dos 67 quilombos deram esta resposta. Entretanto ressaltam que a mesma não é adquirida da produção familiar quilombola. Nos demais quilombos observa-se que a alimentação é de má qualidade e às não chega ou chega esporadicamente (CCN, 2020, p.17).

Assim, fica evidente a importância da participação da sociedade, em especial das comunidades quilombolas por meio de seus representantes nos conselhos municipais, estaduais e federais de alimentar escola para que possa ser cumprida a lei (CCN, 2019).

Em relação ao Transporte Escolar Quilombola, a maioria das escolas, que equivale a 44 das 67, tem transporte, porém destacam que em geral o transporte municipal não atende exclusivamente os quilombolas, logo não são considerados como um transporte escolar quilombola. Além disso, tiveram alguns relatos de comunidades onde o transporte das crianças e adolescentes é realizado por um carro Toyota, conhecido como “pau-de-arara”, esta é a realidade vivenciada por 8 quilombos de Icatu, o que gera risco a integridade física dos alunos. Também foram registradas comunidades onde os estudantes se deslocam para a escola a pé, mesmo sendo

longas distâncias (CCN, 2020).

No que se refere a Infraestrutura das escolas, a CCN (2019) afirma que ainda existem escolas (municipais) feitas de taipas, em condições precárias para uso inadequadas para o uso, é o caso de 4 comunidades quilombolas de Penalva. Em algumas escolas não tem projeto pedagógico, quilombola e nem formação continuada e material didático acerca de questão racial e quilombo.

De acordo com o CCN(2019) o número de professores quilombolas nas escolas também é um dado importante, são poucos e em alguns quilombos há professores da comunidade, porém que não se identificam como quilombolas. Dos 67 quilombos pesquisados, no total de 476 professores do estado e município, sendo que destes somente 87 são quilombolas. Um número muito baixo, considerando que lecionam em escolas dentro das comunidades quilombolas.

Diante do cenário apresentado acima, fica evidente a necessidade de mais debates acerca tanto das diretrizes nacionais como as estaduais, acerca da educação escolar quilombola. E principalmente a efetivação das diretrizes para que implementação da Educação Escolar Quilombola no Maranhão ocorra de forma mais breve e alcance a todos os municípios

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo abordou-se o contexto de profundas desigualdades e racismo presentes no país, que afetam principalmente os negros e quilombolas, visto que a formação socioeconômica da sociedade brasileira, teve por base a escravidão da mão de obra negra e o sistema de produção capitalista. Assim, o processo de construção da sociedade brasileira, a população negra foi sempre colocada em uma posição de inferioridade perante as pessoas brancas. É importante ressaltar, que esse processo foi marcado por variadas formas de violência, bem como pela negação aos direitos básicos que um ser humano precisa para a sua sobrevivência.

Mesmo após a abolição da escravidão, a população negra continuou a ser invisibilizada pelo Estado, além disso, marginalizada, sem que nenhuma política pública fosse ofertada, para que este segmento pudesse ter uma vida digna, pelo contrário, foram realizadas ações visando a exclusão do negro na sociedade. O Movimento Negro foi de fundamental importância, para que a população negra tivesse seus direitos garantidos pela CF de 1988, bem como fossem promovidas políticas públicas direcionadas para a promoção da igualdade racial.

O reconhecimento pela sociedade brasileira da falsa ideia de igualdade racial contribui para a luta pela valorização e respeito à identidade e cultura afro-brasileira, além de ser fundamental no combate ao racismo. Apesar do aumento da consciência racial, evidenciado pelo último censo do IBGE, muitos indivíduos ainda não se identificam como negros e buscam adequar-se aos padrões eurocêntricos impostos.

Nesse contexto, as políticas públicas na área educacional que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas, bem como a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, representam marcos históricos significativos. Esses avanços simbolizam vitórias importantes para o Movimento Negro, que sempre lutou por essas causas, contribuindo para o reconhecimento e fortalecimento da identidade negra no país.

É importante ressaltar que o acesso à educação foi um dos direitos negados aos negros durante o período da escravidão, e o acesso ao ensino formal foi dificultado pelo Estado por um longo período. Nesse viés, tanto os senhores de escravos quanto o Estado impuseram essas restrições à população negra como uma

forma de mantê-la subjugada, evitando que despertassem a consciência para se rebelar contra o sistema opressor. Assim, compreendemos a importância das políticas de ação afirmativa com recorte étnico-racial na área da educação, que estão sendo implantadas e implementadas.

Embora a implementação da Lei 10.639/03 e das ações voltadas para a educação escolar quilombola represente um significativo avanço, é inegável que ainda há muitas lutas a serem travadas. A mera existência de leis antirracistas não é suficiente; é essencial que sejam cumpridas de acordo com o que determina a legislação e suas diretrizes.

Além disso, os dados apresentados indicam que, ao longo dos anos, houve a implantação de legislações e políticas públicas direcionadas à educação para as relações étnico-raciais e quilombolas. No entanto, a implementação dessas políticas ocorre de maneira limitada, enfrentando diversos desafios que precisam ser superados. Ademais, é notório o lack de compromisso por parte dos representantes políticos em efetivar a legislação, assim como em investir na capacitação de profissionais, na infraestrutura das escolas e na disponibilização de materiais didáticos adequados.

O Maranhão, sendo o segundo estado com a maior quantidade de comunidades quilombolas, implementou as diretrizes estaduais para a educação escolar quilombola de forma tardia, aproximadamente dez anos após a inclusão dessa modalidade de ensino no país e oito anos após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Vale ressaltar que para a efetivação da implementação das DCEQEEQ é necessário também que as comunidades, lideranças e dos movimentos quilombolas tenham ciência das mesmas. Pois sem estarem cientes das DCEQEEQ, não é possível reivindicar seus direitos perante as autoridades competentes. Por isso, é importante acontecer eventos como esses, para que haja a apropriação dos conhecimentos, tanto para os quilombolas, quanto para os profissionais e representantes do Estado que estão ligados à temática de Educação Escolar Quilombola.

Além do papel do Estado, é de suma importância que as entidades representativas das comunidades quilombolas promovam debates que incluam a participação de todos os envolvidos no processo de educação escolar quilombola.

Esses diálogos devem buscar a formulação e análise de mecanismos que visem à efetivação das leis antirracistas e à ampliação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial, especialmente em benefício da população quilombola. É essencial desconstruir nas escolas o ensino fundamentado na visão eurocêntrica, para que se possibilite o empoderamento da população negra e quilombola.

REFERÊNCIAS

AYRES, Gardênia Mota. **Comunidades quilombolas e mobilizações sociais: reivindicação pela garantia e efetivação de direitos constitucionais.** In: MARTINS, Cynthia Carvalho et al. *Insurreição de saberes: Tradição quilombola em contexto de mobilização.* Manaus: Universidade do Estado do Amazonas- UEA, 2013.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. A memória do tempo de cativo no Maranhão. **Tempo**, v. 15, p. 67-110, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1670/167016571004.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2024.

ALMEIDA, MARIA DA CONCEIÇÃO XAVIER DE. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Pólen. In *Feminismos Plurais*, 2019.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento**, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento> Acesso em: 25 jun. 2024.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário 2017.** Rio de Janeiro: IBGE. 2017. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/fc97548801ac776a2a322a235b94aa36.pdf Acesso em 10 jul. 2024.

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

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR (ANDES). **Pesquisadoras apontam ausência de dados atualizados sobre estudantes e escolas quilombolas e indígenas.** 2022. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/pesquisadoras-apontam-ausencia-de-dados-atualizados-sobre-estudantes-e-escolas-quilombolas-e-indigenas1>. Acesso em 10 jul. 2024.

BARROSO JÚNIOR, Reinaldo dos Santos. **Nas rotas do atlântico equatorial: tráfico de escravos rizicultores da Alta-Guiné para o Maranhão (1770-1800).** 119 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em História). Universidade Federal da Bahia,

Salvador., 2009. Disponível em: https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/2_nas_rotas_do_atlantico_equatorial_trafico_de_escravos_rizicultores_da_alta-guine_para_o_maranhao_1770-1800.pdf Acesso em 10 jul. 2024.

BARBOSA, Francisco Benedito da Costa. Contribuições da economia algodoeira e cafeeira ao desenvolvimento do Maranhão e de São Paulo. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, v. 22, n. 3, p. 587-611, 2005. Disponível em: <https://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/download/8661/4850>. Acesso em 10 mai. 2024.

BARCELOS, Viviane Silva. CARVALHO, Thamires Andrade de. MACHADO, Ana Paula. RIZZI, Kamilla Raquel. **O Congresso Nacional Africano (CNA): uma análise da resistência das mulheres sul africanas ao sistema do apartheid (1948-1994).** *In* Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 13, n. 1, 16 nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/110271> Acesso em 10 jul. 2024.

BASTOS, Luciete. **Entre a crise pandêmica e a invisibilidade política: educação das crianças quilombolas.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 26 (2020).

BASTOS, S. N. D. **Etnociências na sala de aula: uma possibilidade para aprendizagem significativa.** *In* Anais do II Congresso nacional de educação e II Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação. Curitiba: PUC, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/514949149/10014-5318-etnociencia> Acesso em 10 jul. 2024.

BEHRING, Elaine, Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985): nada a 'devidamente comemorar', apenas a repudiar. **Esquerda Online**, 2019. Disponível em : <https://esquerdaonline.com.br/2019/03/29/ditadura-civil-militar-no-brasil-1964-1985-nada-a-devidamente-comemorar-apenas-a-repudiar/> Acesso em 10 jul. 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BENEDITO, Beatriz Soares *et al.* **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.** São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

BORGES, Pedro. Durante a ditadura, 41 lideranças negras foram assassinadas ou desaparecidas. **Alma Preta**, 2019.

BRASIL. **Decreto de 25 de novembro de 1808**. Permite a concessão de sesmarias aos estrangeiros residentes no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/historicos/dim/DIM-25-11-1808.html. Acesso em 20 nov. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, INDÚSTRIA, COMÉRCIO E SERVIÇOS (MDIC). **Fundo Monetário Internacional – FMI**. Brasília: DF, 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/mdic/pt-br/assuntos/assuntos-economicos-internacionais/cooperacao-internacional/fundo-monetario-internacional-2013-fmi>. Acesso em 18 jul. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DAS MULHERES, DA IGUALDADE RACIAL, DA JUVENTUDE E DOS DIREITOS HUMANOS. **SEPPIR – Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo**. Brasília: DF, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias/seppir/noticias/2016/05-maio/seppir-lanca-livro-sobre-a-trajetoria-e-principais-conquistas-da-politica-de-promocao-da-igualdade-racial/copy4_of_SEPPIRPromovendoaIgualdadeRacialParaUmBrasilSemRacismo.pdf Acesso em 18 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura (MinC). III Conferência mundial contra Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância Correlata. **Declaração de Durban e plano de ação**. Brasília: FCP/MinC, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 120 p. – (Série legislação ; n. 115)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CNE/ CEB) nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: DF, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 12 mai. 2024.

BRASIL. **Plano nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais de matriz africana 2013 – 2015**. Brasília: DF, 2013. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/plano_nacional_desen_sustentav_el_povos_comunidades_trad_matriz_africana.pdf Acesso em 12 mai. 2024.

BRASIL, **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: DF, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 16 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 de maio de 2024.

CARRANO, Pedro. **O apagamento da militância negra durante a ditadura militar no Paraná**. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/noticias/o-apagamento-da-militancia-negra-durante-a-ditadura-militar-no-parana#:~:text=No%20estado%2C%20houve%20um%20apagamento,de%20amea%C3%A7as%2C%20viol%C3%A7%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em 10 jun. 2024.

CARICATE, M.N. *et al.* **A questão étnica racial no Brasil e sua relação com as políticas públicas**. In IX Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2019. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submis_saoId_501_5015cbce0c230b76.pdf Acesso em 10 jun. 2024.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Política social e desenvolvimento no Brasil. **Economia e Sociedade**, v. 21, p. 1011-1042, 2012.

CASTRO, Lara. **UFMA abre inscrições para o curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola**. 2024. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/ufma-abre-inscricoes-para-o-curso-de-licenciatura-em-educacao-escolar-quilombola> Acesso em 10 ago. 2024

CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO (CCN). **Mapeamento da Educação Escolar Quilombola em Quilombos do Estado do Maranhão** (20 municípios), 2019.

CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO(CCN). **Relatório do I Encontro Estadual sobre a Educação Escolar Quilombola/Maranhão**, 2020.

COSTA, Ivan Rodrigues. **O que é o Projeto Vida de Negro-PVN?** São Luís, 1995. Disponível em:

<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/03D00016.pdf> Acesso em 20 fev. 2023.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS (CONAQ). **O que é Quilombo?**. 2024. Disponível em : <http://conaq.org.br/coletivo/terra-e-territorio/>. Acesso em: 15 de mai.2024.

CRISÓSTOMO, Maryellen. Censo 2022: **IBGE já recenseou 386.750 quilombolas**. 2022. Disponível em : <http://conaq.org.br/noticias/censo-2022-ibge-ja-recenseou-386-750-quilombolas/> Acesso em 10 mai. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata 31 de agosto a 8 de setembro de 2001**, Durban – África do Sul. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Aancia.pdf> Acesso em 05 jul. 2024.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Brasil pós eleições: desafios de um Projeto de desenvolvimento com Distribuição de renda**. Boletim de Conjuntura número 36- Novembro/Dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2022/boletimconjuntura36.html> Acesso em 07 jul. 2024.

DIAS, Maurício. **Golpe de 1964**. Atlas histórico do Brasil. Fundação Getulio Vargas, 2023.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas. Princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639 de 2003**. In: ROMÃO, Jeruse (Org). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em 22 jul. 2024.

DURANS, Cláudia Alves. Questão social e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, Número Especial, p. 391-399, julho de 2014

DURANS, Claudicéa Alves. **Particularidades da questão negra no Brasil e seus desdobramentos nas interpretações e políticas focalizadas de raça e classe**. 208 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

EID, Rafaela. **Oxfam Brasil é otimista com relação ao futuro dos direitos humanos**. Agência Pauta Social. 2024. Disponível em :<https://agenciapautasocial.com.br/oxfam-brasil-e-otimista-com-relacao-ao-futuro-dos-direitos-humanos> Acesso em: 16 de julho de 2024.

ESPAÇO FEMINISMO PLURAIS (EPF). **Jornada de empoderamento feminino e equidade de raça e gênero**. 2024. Disponível em : <https://espacofeminismosplurais.org.br/sobre/> Acesso em 01 jul. 2024.

ESTADÃO. **Quais são os países com maior desigualdade social do mundo? Confira posição do Brasil no ranking**. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/internacional/brasil-paises-ranking-desigualdade-social-indice-gini-nprei/> Acesso em 15 jul. 2024.

FARIAS, Flávio Bezerra. **O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas**. São Paulo: Cortez, 2001.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo: da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)**. Editora Expressão Popular, 2ª Edição- 2012.

FIABANI, Adelmir. Os quilombos contemporâneos maranhenses e a luta pela terra. **Revista Digital Estudos Historicos**, v. 2, p. 1-18, 2009. Disponível em: https://estudioshistoricos.org/edicion_2/adelmir_fabiani.pdf. Acesso em 20 nov. 2022.

FRATTI, Rodrigo Graboski. **Interculturalidade: olhares sobre tolerância, resistência, transmodernidade e educação**. 5º Simpósio da faculdade de ciências sociais, 2019. Universidade Federal de Goiás- UFG. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/106/o/RODRIGO_completo.pdf Acesso em 20 nov. 2023.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (FCP). **Certificação Quilombola**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola> Acesso em 23 jun. 2024.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (FCP). **Quadro geral de comunidades remanescentes de quilombos**. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/QUADRO_GERAL_versao_10_01_20241.pdf Acesso em 23 jun. 2024

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (FCP). **Lei Afonso Arinos**: A primeira norma contra o racismo no Brasil. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/lei-afonso-arinos-a-primeira-norma-contra-o-racismo-no-brasil> Acesso em 14 mai. 2024.

GARCIA, Gabriel. Desigualdade: 63% da riqueza do Brasil está nas mãos de 1% da população, diz relatório da Oxfam. **CNN Brasil**, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/desigualdade-63-da-riqueza-do-brasil-esta-nas-maos-de-1-da-populacao-diz-relatorio-da-oxfam> Acesso em 06 jul. 2024.

GASPAR, Lúcia. **Quilombolas**. Fundação Joaquim Nabuco, 2021. Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/quilombolas/>. Acesso em 16 jan. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GELEDÉS. **Brasil e Durban**: 20 anos depois /– Centro de Documentação e Memória Institucional; [pesquisa de Iradj Eghrari]. – São Paulo: Geledés – Centro de Documentação e Memória Institucional, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2021/08/brasil-e-durban-20-anos-depois.pdf> Acesso em: 14 de maio de 2024.

GONÇALVES, Dinalva Pereira. **Da escola no quilombo à escola do quilombo**: as propostas pedagógicas como possibilidade de diversificar o currículo das escolas quilombolas de ensino fundamental no município de Bequimão (MA). 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/2755> Acesso em: 14 mai. 2024.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e258226, 2021.

GOMES, Romeu. **A Análise de dados em Pesquisa qualitativa**. In: MINAYO et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21ª Edição -Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GUEDES, Gabriela. **Metade da riqueza do Brasil é concentrada em apenas 1% de “super-ricos”**. Sindicato dos Metalúrgicos de Sorocaba e Região (SMetal). 2023. Disponível em: <https://smetal.org.br/imprensa/metade-da-riqueza-do-brasil-e-concentrada-em-apenas-1-de-super-ricos/> Acesso em 14 mai. 2024.

GONÇALO, C. V. de S. *et al.* Defasagem pedagógica pós-pandemia dos alunos quilombolas da Comunidade de Monte Alegre-ES. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. e57711326929, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i3.26929. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26929> Acesso em 11 ago. 2022.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 30-41, 2001.

HENRIQUE, Jhonattan. Keynesianismo: o que diz essa teoria econômica?. **Politize**. 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/keynesianismo/>

INSTITUTO ALANA. A Lei 10.639 sobre ensino de história e cultura afro-brasileira não é cumprida em 71% dos municípios brasileiros, aponta pesquisa de Geledés e Instituto Alana. **Alana (Org)**. 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/lei-10639-ensino/> Acesso em 20 jun. 2024.

IMAGINABLE FUTURES. **Perguntas frequentes**. 2024. Disponível em: <https://www.imaginablefutures.com/about/> Acesso em 02 jun, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA(INCRA).. **Regularização de TERRITÓRIO QUILOMBOLA PERGUNTAS & RESPOSTAS**, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf Acesso em 15 jan. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). Atlas da Violência. 2024. Brasília, DF, 2024. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf> Acesso em 16 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA(INCRA). **Títulos expedidos às comunidades quilombolas**. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/titulos_quilombolas_nov_2021.pdf. Acesso em: 18 de junho de 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Processos abertos por superintendência**. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/Relaodeprocessosderegularizaodeterritriosquilombolasabertos_31.12.2022.pdf Acesso em 17 jul. 2024.

INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E TERRAS DO MARANHÃO (TERMA). **Listagem de comunidades quilombolas tituladas**. Disponível em: <https://iterma.ma.gov.br/uploads/iterma/docs/LISTAGEM-DAS-COMUNIDADES-QUILOMBOLAS-TITULADAS.pdf> Acesso em 06 abr. 2024.

INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E TERRAS DO MARANHÃO (ITERMA). **Regularização Fundiária dos Territórios Quilombolas no Estado do Maranhão: legislação estadual, perguntas e respostas**. 1ed. – São Luís, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Relação de processos de regularização de territórios quilombolas abertos**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/relacao-de-processos-de-regularizacao-de-territorios-quilombolas-abertos.pdf>

fundiaria/Relaodeprocessosderegularizaodeterritriosquilombolasabertos_31.12.2023.pdf Acesso em 06 jul. 2024.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: **O debate sobre o tema do Branqueamento e a discriminação racial no Brasil**. In: THEODORO, Mário (Org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2008.

JACCOUD, Luciana de Barros *et al.* **Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008)**. Boletim Políticas sociais: acompanhamento e análise. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, 2009.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula**. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/P7jQbyjZbNLcfvRFFjgCkCp/>. Acesso em: 06 mai. 2024.

MAIA, Samantha. PITHON, Juliana. **As políticas para igualdade racial no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://iree.org.br/as-politicas-para-igualdade-racial-no-brasil/> Acesso em: 06 mai. 2024.

MARTINS, André. Brasil deve subir uma posição e fechar 2024 como a 8ª maior economia do mundo, estima FMI. **Exame**, 2024. Disponível em: <https://exame.com/economia/brasil-deve-subir-uma-posicao-e-fechar-2024-como-a-8a-maior-economia-do-mundo-estima-fmi/>. Acesso em 18 jul. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil negro**. 2º edição. São Paulo: Fundação Maurício Grabois co-edição com Anita Garibaldi, 2014.

MADEIRO, Carlos. Repressão aos negros Documentos mostram como a ditadura espionou movimento contra o racismo, com agentes infiltrados e perseguições, **Uol Notícias**, 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/ditadura-militar-espionou-movimento-negro-reprimiu-e-infiltrou-agentes/>. Acesso em 06 jul. 2024.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Parecer nº 212/2020**. Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão. 2020a. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2020/08/PARECER-212-2020.pdf> Acesso em 02 ago. 2024.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Resolução nº189/2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão. — São Luís, 2020b. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-189-2020.pdf>. Acesso em 02 ago.2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense: ensino médio / Maranhão**, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMA.pdf> Acesso em 15 ago.2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Escolas - Educação Quilombola - Matriz Curricular - 2023**. São Luís: Maranhão, 2023a.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais**. Macro Ações para 2023. — São Luís, 2023b.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para modalidades e diversas educacionais**. — São Luís, 2023c. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/caderno-modalidades.pdf>. Acesso em 15 ago. 2024.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Maranhão avança no desenvolvimento de ações e políticas públicas de igualdade racial**. São Luís, 2023d. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/maranhao-avanca-no-desenvolvimento-de-aco-es-e-politicas-publicas-de-igualdade-racial> Acesso em 29 jul. 2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da educação escolar quilombola são lançadas por Governo e parceiros, em evento virtual**. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/diretrizes-da-educacao-escolar-quilombola-sao-lancadas-por-governo-e-parceiros-em-evento-virtual/> Acesso em 15 jun. 2022.

MOHR, Danielle Palagano da Rocha *et al.* Educação escolar quilombola: afirmação e valorização de uma identidade quilombola. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 2, p. 9-29, jul./dez. 2022.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, KABENGELE (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/superando-o-racismo-na-escola.pdf> Acesso em 14 jul. 2024.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. Comunidades tradicionais e educação escolar: uma análise do currículo de Geografia do Estado de São Paulo (2011-2020). **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 11, n. 2, p. 237-258, 2021.

NUNES, Sandra Maria Maciel **A implementação da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos no município de Ribeirão Preto**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2018. 286 p. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-16092018-182046/publico/DISSERTACAOSANDRAMARIAMACIELNUNESVERSAOCORRIGIDA.pdf> Acesso em 14 ago. 2024.

OLIVEIRA, Danielle Chaves de. **Retratos da população negra brasileira: como a dimensão racial tem sido considerada no censo demográfico do IBGE**. Tese de Doutorado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2022.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 01, 2020. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/1545>. Acesso em 16 mai. 2024.

PACHECO, Lilian. **A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade**, São Paulo, a.2., n.3, set.2014/mar, 2015. Disponível em: <https://pedagogiagri.com/files/2021/01/PACHECO-L%C3%ADlian.-Pedagogia-Gri%C3%B4-educa%C3%A7%C3%A3o-tradi%C3%A7%C3%A3o-oral-e-pol%C3%ADtica-da-diversidade.pdf> Acesso em 16 mai. 2024.

PAIXÃO, Raimundo Maurício Matos. **Reflexões sobre os quilombos e as mobilizações no Maranhão**. In: MARTINS, C. C. CANTANHEDE FILHO, A.; GAIOSO, A. V.; ARAÚJO, H. de F. A. (Org.) *Insurreição de saberes: práticas de pesquisa em comunidades tradicionais*. Manaus: UEA, 2011.

PARANÁ. Secretaria de estado da educação. Superintendência da Educação. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/cadernos_tematicos_educacao_escolar_quilombola.pdf Acesso em 16 mai. 2024.

PEREIRA, Laura Belém Pereira. **Educação e saberes tradicionais quilombolas: um estudo sobre as práticas educativas na escola municipal jáú tambor/novo airão – am**, 2021. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8542/25/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Laura_Belem_PPGE.pdf Acesso em 16 mai. 2024.

PLANO DCE. **Quem Somos**. 2018. Disponível em: <https://www.planocde.com.br/pt/> Acesso em 08 jun. 2024.

PEREIRA, André Luis; EGRES, Luciana Silveira. Políticas de igualdade racial: possibilidades e limites para sua efetivação em nível local—O caso de Porto Alegre. **Tempo da Ciência**, v. 22, n. 43, p. 11-27.

PROJETO VIDA DE NEGRO (PVN). **Terras de Preto no Maranhão**: quebrando o mito do isolamento. Coleção Negra Cosme Vol. III, São Luís-MA: SMDH/CCN-MA/PVN 2002.

PONCHIROLLI, Rafaela. O que é a Comissão Nacional da Verdade?. **Politize**, 2019.

RODRIGUES, Guilherme Goretti. **A educação quilombola na comunidade Colônia do Paiol – Bias Fortes (MG)**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: Juiz de Fora, 2017.

SOUSA, José Reinaldo Miranda de. Terras de preto no Maranhão: reflexão sobre o vale do Munim. Outros Tempos: **Pesquisa em Foco-História**, v. 4, n. 4, 2007. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/410 Acesso em 20 nov. 2022.

SOUSA, Igor Thiago Silva de. **Processos de mobilização quilombola: a ACONERUQ e o MOQUIBOM no Maranhão**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

SOUSA, Igor Thiago Silva de. **Comunidades quilombolas no Maranhão: a Aconeruq e o moquibom na cena política**. In VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas, Maranhão, 2017. Disponível: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo12/comunidadesquilombolasnomaranhaoaconerugeomoquibomnacenapolitica.pdf> Acesso 22 out. 2022.

SOUZA, Bárbara Oliveira. Movimento Quilombola: Reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e identitários. **Reunião Brasileira de Antropologia**, v. 26, p. 1-18, 2008.

SILVA, Maria Iveni de Lima. **A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos Gatos**: uma análise a partir do pensamento decolonial. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

SANTOS, Marcio André de Oliveira dos. **Políticas raciais comparadas: movimentos negros e Estado**. Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/12393/1/tese%20marcio.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2024.

SANTOS, Marciano Alves. Educação escolar quilombola: currículo, cultura, fazeres e saberes tradicionais no ensino de química. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/teserver/api/core/bitstreams/b3a3b85c-ced6-4a0c-9753-068363af1fa2/content> Acesso em 30 mai. 2024.

SANTOS, Rosenverck Estrela. O movimento negro e a luta pelas políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. 2018. Kwanissa: **Revista De Estudos Africanos E Afro-Brasileiros**, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/8631>. Acesso em: 16 mai. 2024.

SILVA, Maria Iveni de Lima. **A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos Gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40583> Acesso em 16 mai. 2024.

SOARES, Nicolau. Mais de 70% dos municípios não aplicam lei que determina ensino de história afro-brasileira. **Brasil de Fato**, 2023 Disponível em : <https://brasildefatorj.com.br/2023/04/18/mais-de-70-dos-municipios-nao-aplicam-lei-que-determina-ensino-de-historia-afro-brasileira> Acesso em 25 jun. 2024.

SOUSA, Igor Thiago Silva de. Um esboço sobre a emergência do Movimento Negro no Maranhão: rupturas e continuidades nas lutas étnico-raciais. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, v. 6, n. 2, p. 264-288, 2019.

SOUZA, Carlos Dornels Freire. Resenha crítica: Boneti, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. 2ª Edição. Editora Unijuí: Ijuí, 2007. Revista Húmus-ISSN, v. 2236, p. 4358, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Resolução nº 1471/2021 - CEPE/UEMA**. Aprova o Programa de Formação Docente para Diversidade Étnica do Maranhão - PROETNOS. 2021. Disponível em: <https://www.prog.uema.br/wp-content/uploads/2016/05/Resoluc%CC%A7a%CC%83o-n.%C2%BA-1471-2021-CEPE-UEMA-Programa-de-Formac%CC%A7a%CC%83o-Docente-para-Diversidade-E%CC%81tnica-do-Maranha%CC%83o-PROETNOS.pdf>. Acesso em: 06 de agosto de 2024.