

ELEMENTOS HISTÓRICO-JURÍDICOS DO ACESSO À EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA

HISTORICAL-LEGAL ELEMENTS OF ACCESS TO EDUCATION IN QUILOMBOLA COMMUNITIES: A CRITICAL ANALYSIS

Leandro Ferreira da Silva **1**

Oneide Perius **2**

Resumo: O presente artigo se insere na discussão sobre o tema do direito ao acesso à educação escolar às populações negras, com um recorte específico sobre as comunidades remanescentes de quilombolas, tendo em vista o decênio das diretrizes nacionais curriculares para educação escolar quilombola. O desenvolvimento das normas educacionais, em especial nos séculos XIX e XX, evidenciou aspectos ideológicos dos poderes institucionalizados como instrumentos de manutenção de status quo das classes dominantes. Em contraposição a essa imposição, o movimento negro e os coletivos sociais lutaram pela construção e reconhecimento desses direitos. Esse binômio negação-afirmação trouxe uma contradição histórica que se evidenciou na legislação voltada para o direito à educação, construindo um ambiente de tensionamento entre os atores envolvidos em um processo dialético. No momento em que vivemos e diante dos desafios tecnológicos e estruturais que já adentraram os rincões das comunidades tradicionais mais afastadas, é urgente e necessário compreendermos o cenário atual destas lutas por direitos, em especial, o direito à educação.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Legislação Educacional. Movimento Negro. Materialismo Dialético.

Abstract: This article inserts itself in the discussion on the right to access school education for black populations, with a specific focus on the remaining quilombola communities, in view of the decade of National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education. The development of educational norms, especially in the 19th and 20th centuries, evidenced ideological aspects of institutionalized powers as instruments for maintaining the status quo of the dominant classes. In opposition to this imposition, the black movement and social collectives fought for the construction and recognition of these rights. This negation-affirmation binomial brought a historical contradiction that became evident in the legislation focused on the right to education, building an environment of tension between the actors involved in a dialectical process. In the moment in which we live and faced with the technological and structural challenges that have already penetrated the most remote corners of traditional communities, it is urgent and necessary to understand the current scenario of these struggles for rights, in particular, the right to education.

Keywords: Quilombola Education. Educational Legislation. Black Movement. Dialectical Materialism.

- 1** Mestrando em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (UFT/ESMAT); com especialização em educação pela Faculdade Educacional da Lapa e especialização em Gestão e Auditoria na Administração Pública pela Faculdade ITOP. Graduado em Administração e Direito pela Universidade Federal do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0280221938513170>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0590-2965>. E-mail: leandrosilvaft@gmail.com
- 2** Doutor em Filosofia pela PUCRS. Realizou estágio pós-doutoral pela mesma Instituição (2016, 2019). É professor Associado no curso de Filosofia da UFT (Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas); no Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (UFT/ESMAT); no Mestrado Profissional de Filosofia da UFT (PROF-FILO/UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4921088204698607>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0298-9727>. E-mail: oneidepe@yahoo.com.br

Introdução

O tema do direito ao acesso à educação escolar às populações negras, tem sido objeto de considerável reflexão por parte de diversos autores que, ao longo dos anos, trouxeram aspectos de relevante importância para o debate a respeito da construção histórica da realidade que vivemos (FONSECA, 2001; DIAS, 2005; SILVA e ARAÚJO, 2005; DOMINGUES, 2007; GOMES, 2012, 2017; ARROYO, 2015; ALMEIDA e SANCHEZ, 2016).

Na ocasião em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012, completam dez anos, nos propusemos a lançar um olhar crítico nesta discussão com base no contexto histórico e nos dados da educação escolar quilombola (EEQ) após a publicação da resolução e ainda sob os efeitos da pandemia da Covid-19. Como pano de fundo da análise foi utilizado o materialismo histórico dialético como método de interpretação, como forma de compreender o contexto atual sob os diversos aspectos do acesso à educação, em especial na construção jurídico-histórica e suas contradições.

O acesso à educação como direito fundamental exsurge como elemento conjuntural de um arcabouço de direitos que não tem um fim em si mesmo, mas serve como instrumentalizador de um processo de construção e desconstrução de paradigmas que foram postos ao longo da história da humanidade como as questões da discriminação racial, segregação social e subalternização.

Nesta perspectiva:

Tratar de minorias sociais é mostrar uma triste realidade no Estado, inclusive, o brasileiro, pois independentemente dos grupos que podem ser considerados como minorias, eles trazem dentro de si uma realidade, que é a luta constante pela inclusão social. Por mais que fale em Estado Democrático de Direito, os grupos minoritários lutam diariamente para serem vistos dentro do Estado, necessitando, direta ou indiretamente dos órgãos de governo para resguardarem os seus direitos (PEREIRA; PINHEIRO; MELO, 2019, p. 110).

Neste sentido, o texto busca explorar a construção histórica das legislações que (im) possibilitaram o acesso à educação formal à população negra, remontando de forma amostral às normas materializadas do período imperial até a publicação da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ. Realiza-se uma reflexão da efetividade da referida norma, considerando tratar-se de uma norma infralegal em contraposição à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, buscando trazer uma discussão sobre as perspectivas da efetividade da Resolução e da Lei, em especial sob o foco dos destinatários dos respectivos institutos. Por fim, aborda a partir do materialismo histórico-dialético a necessidade de se compreender a conquista de direitos e garantias pela população negra em obter ações afirmativas no acesso à educação como contributo das lutas do movimento negro e dos coletivos sociais, mas também como o resultado de um ambiente do Estado Democrático de Direito e dos poderes políticos que diante das pressões se viram compelidos a legislar nessa direção.

Aspectos jurídicos que (im)possibilitaram o acesso dos negros à educação

Tratar de direitos fundamentais, em especial o direito à educação, em um contexto escravista é uma tarefa de certa forma inglória, pois remonta a um ambiente em que seres humanos foram coisificados e desumanizados por outros seres humanos (SILVA, 2012). Tudo isso a partir de premissas rudimentares como submissão, inferioridade e discriminação, que se perpetuaram por séculos, em especial no ocidente. Neste sentido, a análise dos aspectos jurídicos abordará um contexto histórico brasileiro em que, aos poucos, foram se materializando normas e regras legalmente válidas sobre o tema educação, mais especificamente sobre a questão do acesso à educação da população negra (questão étnico-racial).

Sob uma perspectiva crítica e a partir do tensionamento dialético inerente ao desenvolvimento das normas educacionais nos séculos XIX e XX, pode-se subdividir o acesso da população negra em geral à educação formal nos seguintes aspectos: a) negação do direito à educação aos negros em geral; b) processo de implantação de um modelo educacional eurocentrista e enviesado culturalmente e invisibilização das culturas africanas, modos de ser, hábitos e saberes populares; c) construção de um movimento social de educação da comunidade negra (FONSECA, 2001; DOMINGUES, 2007; ALMEIDA e SANCHEZ, 2016).

No primeiro aspecto, no período colonial e imperial, a população negra teve o acesso à educação sistematicamente negado. A legislação, quando não mencionava explicitamente a proibição dessa população de ter acesso aos bancos escolares, estipulava pré-requisitos inviabilizadores deste acesso, especialmente pelas condições humanas em que se encontravam e pelo seu isolamento social (SILVA e ARAÚJO, 2005). Conforme se denota na história do Brasil, quanto à consolidação dos direitos fundamentais, percebe-se que, distante do processo de evolução destes direitos, questões como cidadania e direitos humanos, nos primeiros trezentos anos, especialmente por causa da escravidão, eram quase sempre ignorados (CARVALHO, 2002).

No Brasil escravocrata negava-se aos negros o acesso à educação formal. E, por conseguinte, a presença deles na escola, de certo modo, era considerada uma ameaça à estabilidade social da época. Depreende-se que esse processo excludente do negro do espaço escolar refletia o desejo de afastá-los da convivência social e, assim, de evitar possíveis ameaças à ordem social (FONSECA, 2001). Esta compreensão pode ser corroborada com a leitura do texto constitucional de 1824, que, no art. 6º, previa que:

São Cidadãos Brasileiros I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou *libertos*, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. (CONSTITUIÇÃO, 1824, Grifo nosso). Além disso, pode-se citar a Lei de 15 de outubro de 1827 que estipulou a criação das escolas em todas as cidades, mas que, no seu art 8º, declarou que “Só serão admittidos á opposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos, sem nota na regularidade de sua conducta. (BRASIL, 1824) *sic*

Ainda no contexto da regulamentação da instrução primária e secundária, o Decreto nº 1.331-A, de 17 fevereiro de 1854, previa no seu art. 69 que:

Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecem molestias contagiosa.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º Os escravos. (*sic*)

Mesmo com o aprofundamento das discussões sobre a abolição da escravatura, as medidas tomadas traziam consigo artifícios que dificultavam o acesso à educação por parte dos escravos. Fonseca (2001) cita o exemplo da Lei do Ventre Livre que previa que os senhores que escravizavam as mães seriam responsáveis pela educação dos filhos destas, e que essa educação somente ocorreria quando possível. Não havia garantia de vaga. Isso deixava à mercê dos escravizadores a questão da educação das crianças nascidas após a promulgação da referida lei.

O Estado brasileiro, por meio de legislação, embaraçava o acesso à educação ao prever, conforme o art. 5º do Decreto 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que poderiam se matricular nos cursos os livres e os libertos, com a informação da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência. Mecanismo que praticamente inviabilizava a matrícula dos negros nas escolas.

Para Silva e Araújo (2005), a crueldade do conjunto de violações dos direitos dos negros

se estendeu da diáspora africana ao legado da interdição do acesso à educação, que redundava em um profundo processo de exclusão social, inviabilizando qualquer exercício de cidadania, mesmo aos libertos ao longo do tempo. Esse processo de marginalização, que repercutiu nas esferas econômica, política e social, gerou um contexto de hostilidade para com os negros, que acabou se entranhado nos modelos e ideologias educacionais dos séculos XIX e XX, criando um ambiente profundamente discriminatório (SILVA e ARAÚJO, 2005).

Além disso, vislumbramos que a ideologia existente nos modelos educacionais institucionalizados, conforme posto por Almeida e Sanchez (2016), buscava o ensino de comportamentos tidos como adequados, eliminação de culturas populares, implantação de um modelo eurocêntrico de ensino, que objetivava homogeneizar a sociedade culturalmente. A escola, dessa maneira, se constituiu como um espaço de modelagem para padronização, regeneração e higienização das famílias e de seus hábitos, considerados inadequados à coesão social, à obediência a um órgão central. Como a educação da elite continuou ocorrendo em um modelo privado, os destinatários da educação pública, qual sejam, ex-escravizados, pobres e mestiços, tornam-se objeto de, pelo menos, dois tipos de preconceitos institucionalizados: o de raça e o de condição social.

Sob essa perspectiva, os processos educacionais, quando franqueados aos negros, foram utilizados como ferramentas para aculturação com vieses religiosos; sociais e linguísticos, visando a imposição de modos e costumes oriundos especialmente da Europa. Isso, por sua vez, redundou em outro aspecto da questão educacional, qual seja, o negro foi compelido a absorver valores e culturas estranhas e a desvalorizar e evitar suas próprias raízes e conhecimentos ancestrais. Essa questão se manifestou inclusive na legislação penal com a criminalização de manifestações culturais e religiosas como a capoeira e os cultos afros (CÓDIGO PENAL de 1890).

Essa conjuntura estrutural obstaculizante fez emergir a necessidade de se alcançar a liberdade e, vencido este estágio, de usufruir dos direitos e garantias da cidadania. Assim, os negros buscaram criar meios para alcançar alguns níveis de instrução através de escolas próprias; instrução por pessoas escolarizadas; orfanatos e, em alguns casos, escolas particulares. Tratava-se de um esforço para galgar saberes ainda que as políticas públicas não os contemplassem (CRUZ, 2005).

Somente a partir dos movimentos insurgentes com a formação dos quilombos criou-se certa organização social pela luta política do negro pela liberdade, através do que se intitulou experiência afro-diaspórica. O quilombo se tornou um verdadeiro símbolo de resistência, liberdade, solidariedade, esperança e luta por uma sociedade igualitária (DOMINGUES e GOMES, 2013). Para Munanga e Gomes (2016), os quilombos foram usados estrategicamente para construção de uma oposição organizada à estrutura escravocrata, se caracterizavam pela resistência negra com coragem, insubordinação e revolta com as condições degradantes e discriminatórias às quais eram submetidos.

Por outro lado, percebe-se em um terceiro aspecto, pelas colocações de Cruz (2005), que havia uma luta da população negra pelo acesso à educação, mesmo estando à margem de todos os direitos concedidos aos cidadãos, e que há registro de criação de uma escola em um quilombo no Estado do Maranhão, ainda entre os anos de 1838 e 1841, no quilombo Fazenda Lagoa-Amarela, que fora criada por um quilombola conhecido como Negro Cosme.

No início do século XX e com o advento da República, o Estado se viu forçado a capacitar mão de obra para atender à demanda do mercado produtivo. Assim, por meio de escolas profissionalizantes, em especial as paulistas, a população negra, mesmo ainda em um contexto de discriminação e exclusão, é alvo de um processo de educação/qualificação. Os professores Geraldo da Silva e Márcia Araújo (2005), traçam um paralelo que entendemos representar bem essa dialética entre os interesses estatais e o acesso à educação.

Por outro lado, os movimentos de luta pelo direito à educação, como a Frente Negra Brasileira – FNB, fundada em 1931, ofereciam escolas com cursos de formação e preparação para admissão, cursos de alfabetização, além de proporcionarem uma formação da cidadania para o exercício dos direitos eleitorais.

Domingues (2007) remonta o início da luta pela consecução de direitos, dentre eles a educação, logo após a abolição da escravatura e a proclamação da República. De forma sintética, pode-se dizer que o autor faz um *repor* histórico, subdividindo em três fases esses movimentos.

A primeira, entre os anos de 1889-1937, contextualiza a formação dos movimentos iniciais de mobilização racial com a criação de grêmios, clubes e associações. A segunda fase dos movimentos ocorreu entre os anos de 1945-1964, que foi fruto do ressurgimento, ainda que de forma menos intensa, das lutas dos negros por direitos. Esta fase teve como mote a expansão dos direitos sociais às camadas da sociedade que ainda careciam de serviços básicos de saúde, assistência e educação. Houve, neste momento, a criação de meios de imprensa voltados para a causa dos negros. Também nesta fase foi aprovada uma das primeiras leis contra a discriminação racial, a Lei nº 1.390/1951, denominada lei Afonso Arinos. Esse ciclo se encerra com a implantação da ditadura militar em 1964, que, conforme Domingues (2007) recrudescer a luta política dos negros.

Dias (2005) deixa claro que na construção da LDB de 1961, a discussão sobre a questão racial foi tratada como secundária à dimensão da educação para todos e as temáticas gerais de acesso à educação pública. Ainda que constasse como um dos fins da LDB a “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.” Na Lei nº 4.024/61, a discriminação racial não era o objeto central daquele momento.

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692/71, houve uma reforma, fixando-se novas Diretrizes e Bases para a educação fundamental e média. Ressalta-se que esta revisão ocorreu sob o governo militar do Presidente Médici. Esta lei, construída pelo governo, não foi submetida ao processo de discussão da LDB anterior, não tratando de questões de políticas inclusivas, reduzindo-se a aspectos técnicos.

No período classificado por Domingues como terceira fase, 1978-2000, houve a reorganização da luta negra em conjunto com movimentos populares, sindicais e estudantis, com inspiração em movimentos negros no exterior. Este interregno teve um discurso mais radicalizado, com caráter politizado devido ao fortalecimento do Movimento Negro Unificado – MNU. Reporta-se, neste período, a instituição da celebração do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Além disso, aprofunda-se a discussão sobre a ressignificação dos conteúdos didáticos sobre o papel dos negros na sociedade e na história do Brasil. Com a redemocratização, a nova Constituição lançou fundamentos para a construção de uma outra realidade, ao trazer dispositivos que rechaçam a discriminação racial e buscam a igualdade, ainda que no plano formal.

A LDB de 1996, estabelecida pela Lei 9.394/96, na vigência da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - CRFB/88, no fervor dos movimentos sociais e como fruto das colaborações e discussões dos movimentos negros e de algumas universidades, trouxe à baila a necessidade de implementação de políticas antirracistas e de ações afirmativas. Entretanto, o que se denota é que o texto final aprovado careceu de avanços consideráveis que tratassem da questão da população negra (DIAS, 2005).

Por outro lado, Santos (2005) pondera que a educação escolar formal, por si só, não seria a solução para todos os problemas enfrentados pelos negros quanto ao racismo, às desigualdades e às discriminações. E, isto porque o processo educacional formal historicamente fora estruturado para perpetuar desigualdades, por uma ideologia de embranquecimento cultural materializada por conceitos eurocentristas que inferiorizam os negros. Nessa linha de raciocínio, o sistema educacional funcionaria como um mecanismo de aparelhamento e controle cultural e social nos diversos níveis.

Assim, como contraponto deste sistema excludente e discriminatório, os movimentos negros abraçaram, como pauta de suas reivindicações, a inclusão de uma nova agenda que prestigiasse a história e a cultura negra africana, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (SANTOS, 2005).

Reivindicações como estas na esfera educacional foram mais uma vez requeridas ao Estado brasileiro na primeira metade da década de noventa do século XX, quando foi realizado um dos eventos mais importantes organizado pelas entidades negras brasileiras, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. Esta foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, quando os seus organizadores foram recebidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. Mais uma vez as lideranças

dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os negros no Brasil (SANTOS, 2005).

Como fruto destas reivindicações, os movimentos tiveram como resultado a inclusão do ensino da História do Negro no Brasil e a História do Continente Africano nos currículos dos ensinos fundamental e médio (Santos, 2005). Os avanços na construção de um modelo educacional antirracista e que democratizasse a história de todos os povos que fizeram parte da formação cultural brasileira prosseguiram com a alteração da LDB de 1996, por meio da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que acrescentou os seguintes artigos à LDB:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira.

§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Para Santos (2005), a par dos avanços obtidos, cabe ressaltar que os movimentos negros lutaram por mais de meio século para alcançar vitórias, como a alteração da LDB de 1996, efetuada pela Lei. 10.639/03, e isso só foi possível devido ao engajamento de diversos segmentos da luta antirracista. As alterações da LDB de 1996 especificaram questões que estavam abertas e com dubiedades, deixando clara a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, sem prejuízos das demais culturas e outras etnias (Dias, 2005). Assim, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, tornou-se um marco na história da luta dos negros. Assume a dupla característica de ser um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira (Brasil, 2004). O parecer nº 03, de 10 de março de 2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, estabelece orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2004).

Reflexões sobre os dez anos das diretrizes para educação escolar quilombola

Outro marco fundamental na consolidação da construção de uma educação antirracista, emancipadora e mais heterogênea se deu no âmbito da consolidação de uma política afirmativa materializada com a aprovação da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que parametrizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (CARRIL, 2017).

De acordo com tais Diretrizes: 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. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2012).

Diante do exposto, estas Diretrizes, de caráter mandatório, com base na legislação geral e em especial na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003 e do Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, têm por objetivos: I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos; II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades; III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT; V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola; VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras (BRASIL, 2012).

A construção das diretrizes da EEQ se deu com a participação da sociedade, em especial dos representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, ONGs, fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial, pesquisadores e interessados no tema (BRASIL, 2012). O direito à educação, que fora negado ao longo dos anos aos negros, em especial às comunidades remanescentes de quilombo, emergiu nas discussões das audiências públicas como um direito fundamental para o exercício da cidadania e o reconhecimento das suas identidades, o direito à memória e a vivência da sua cultura (BRASIL, 2012).

Buscando a inter-relação e a pluralidade na construção do conhecimento, a EEQ possui, entre outras, intersecções com a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo. Neste sentido, as comunidades quilombolas poderão receber múltiplas políticas públicas que atendam essa

diversidade étnica e cultural, almejando, é claro, conciliar essa heterogeneidade (Brasil, 2012). Aduz a resolução nº 08/2012 que a construção destas políticas públicas tem como resultados desejados a ampliação dos sentidos de cidadania, políticas de inclusão, diversidade, direitos humanos e reparação. A partir desta reflexão, os negros, que outrora estiveram alijados do acesso aos direitos sociais e fundamentais básicos, o que trouxe a invisibilidade histórica de suas contribuições na formação do Brasil, passam a galgar novas perspectivas de acesso à terra, bens e serviços públicos e a direitos básicos (BRASIL, 2012).

Conceitualmente, o art. 9º da Resolução nº 08/2012 afirma que “a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (Brasil, 2012). O enquadramento da educação escolar quilombola se dá como um direito social fundamental, pois faz parte da educação nacional, inclusive deve funcionar em consonância com os parâmetros nacionais, regionais e locais, estabelecendo inter-relações com todas as etapas e modalidades de educação, sem contudo prescindir de suas peculiaridades e características (BRASIL, 2012).

Considerando as suas especificidades e até mesmo as múltiplas facetas, como já mencionado, a EEQ deverá contemplar em sua estrutura pedagógica, nos ditames do § 2º do art. 32

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus

processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2012).

No contexto contemporâneo da educação escolar quilombola, na ocasião do decênio da publicação da Resolução nº 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, discutimos as legislações para a inserção da população negra no sistema educacional formal. Este percurso histórico nos conduziu a contextualizar o surgimento das leis como resultado de um processo de luta por igualdade de direitos no campo da educação (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016).

Certamente, a Lei nº 10.639/03 foi um dos grandes marcos para consolidação de um projeto de educação antidiscriminatória e formador das relações étnico-raciais, se não o mais contundente deles no século XXI. Inclusive serviu de fundamento para uma série de ações afirmativas que foram de fundamental importância para o avanço do acesso à educação pela população negra e para mitigar as desigualdades seculares. Porém, desejamos trazer à baila a discussão, neste momento, sobre o aspecto de empoderamento e emancipação das ações afirmativas, que no nosso entender podem, não só proporcionar externamente uma mudança cultural na sociedade em relação à população negra, mas uma mudança de cunho endógeno no seio das comunidades quilombolas. Desejamos aqui, a partir de toda reflexão histórica, voltar nossos olhos para as comunidades quilombolas e o impacto das diretrizes nacionais em uma análise crítica do tensionamento entre as intervenções estatais por meio das diversas legislações educacionais e as realidades e necessidades da população negra, em especial, os povos tradicionais quilombolas.

Entendemos que a atuação do Estado na formação histórica da legislação educacional buscou adequar-se aos interesses das classes dominantes e do contexto sociológico vivenciado. E, grande parte dos avanços, senão todos, somente foram conquistados mediante atuação do

movimento negro, isso quando foram possíveis tais intervenções, em especial após abolição da escravidão e a proclamação da República.

O retorno à democracia e a promulgação da Constituinte de 1988 foram fundamentais para abertura das discussões da inclusão da temática étnico-racial no centro dos debates legais e educacionais. Entendemos que neste momento a polaridade - interesses da população negra e construção do regime jurídico - alcançou o seu ápice no contexto em que a sociedade brasileira se encontrava. Isso se materializou em toda a discussão realizada no fim do século XX e início do XXI. A lei 10.639/03 é um dos seus maiores resultados.

Neste ambiente, sob uma perspectiva crítica, permitimo-nos dizer que a Lei nº 10.639/03 alcançou diversos resultados externos ou para fora, no sentido de que a inclusão das disciplinas história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil; políticas de cotas para acesso às universidades e políticas de cotas para concursos públicos. Em complemento, as diretrizes para a educação escolar quilombola deveriam trazer resultados internos ou para dentro, sob a perspectiva de política afirmativa de emancipação das populações tradicionais, com efeito localmente mensurável, pela implantação de escolas nas comunidades quilombolas e/ou pelo fortalecimento de seus princípios: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade.

As discussões que queremos evidenciar vão ao encontro do que foi trilhado pelos professores Arroyo (2015) e Gomes (2017), que discutem a tensa relação negação-afirmação do direito à educação às populações negras. Nesta análise os negros não são vistos como meros destinatários agradecidos pelos parques benéficos que lhes foram outorgados pelos poderes dominantes, pelo contrário, compreendem que as fronteiras; as condicionantes de dominação; a submissão e a invisibilização que historicamente foram erguidas para impedir o acesso à educação aos negros, somente foram mitigadas por lutas do movimento negro e mais contemporaneamente dos chamados coletivos sociais, que resistiram ao processo de subalternização e avançaram em direção aos seus direitos, ainda que estes formalmente nem existissem em certos períodos.

Neste encadeamento, para Arroyo (2015), as ações afirmativas são fruto da persistência e resistência das próprias vítimas dos sistemas segregacionistas e inviabilizadores, que em contraposição aos poderes opressivos e dominantes, se reconheceram e afirmaram-se sujeitos de direitos e outras prestações positivas como a educação e mais amplamente os direitos humanos básicos. Assim, entendemos ser esse um dos principais pontos de tensão dialética no aspecto dessa discussão, pois, a compreensão de que o avanço dos direitos, e aqui mais especificamente a legislação de acesso à educação formal aos quilombolas, traz consigo algumas hipóteses: a primeira é a de que a atuação dos poderes e instituições governamentais na formalização do acesso ao direito da população negra não atendeu às necessidades oriundas dessa população; a segunda hipótese é de que o avanço nos direitos das populações negras ocorreu pela ação afirmativa do movimento negro e a terceira de que os avanços logrados enfatizaram a mitigação da discriminação no contexto exógeno e o acesso à educação superior.

Por certo, nas últimas quatro décadas o chamado ideal democrático proporcionou maior participação na consolidação de direitos sociais. Além disso, possibilitou a implementação de políticas públicas por meio de ações afirmativas com maior aderência à igualdade e à justiça social. Para desconstruir um histórico de concepções discriminatórias, inferiorizantes, invisibilizantes e avançando para um contexto de mudanças sociais, raciais, culturais e morais mais positivas (ARROYO, 2015).

Ainda na concepção de Arroyo (2015), uma análise a que esta discussão deve se debruçar é sobre o entendimento de que os direitos das populações negras não podem ser vistos somente no contexto dos direitos individuais. Pois, em sua essência, são direitos coletivos e sociais, que envolvem classes, raças, gêneros, etnias e identidades que foram obtidas por ações coletivas. Se trata de uma luta coletiva pela garantia e acesso a direitos que tradicionalmente segregaram classes e raças específicas da sociedade. Encontra-se, nesse sentido, a complexidade do debate sobre a

garantia de direitos sociais como a educação e os direitos humanos da população negra. Portanto, não há que se falar, a princípio, em direitos individuais no ambiente de grande desigualdade de classe e segregação racial, onde grupos são marginalizados coletivamente e somente conseguem se fazer ouvir por sua organização e fortalecimento coletivo.

É verdade que historicamente o Estado e as normas por este elaboradas têm sido instrumentos de manutenção de *status quo* das classes dominantes e muitas vezes com vieses racistas, classistas, sexistas e segregadores. Se evidenciou que, na periferia do acesso aos direitos, o movimento negro e os coletivos sociais se organizaram para em contraposição ao poder dominante, se inserir nas discussões da construção e do reconhecimento dos direitos coletivos que têm sido ignorados ou não têm a devida centralidade nas políticas. Para Arroyo (2015) “o dever do Estado de garantir direitos aos coletivos segregados deverá ser mais radical quando os seus direitos humanos são mais negados.”

Nessa senda, retornando o enfoque dos dez anos das diretrizes para EEQ, observa-se que a política afirmativa foi fruto de uma longa trajetória de lutas para garantir o acesso à educação das populações negras. No caso, mais especificamente, de lutas das comunidades quilombolas. Entretanto, considerando que a Resolução nº 08/2012 tem caráter normativo infralegal, dentre uma miríade de outras normas orientadoras das diretrizes nacionais para a educação básica, constata-se que a sua implementação, que tem um efeito direto no processo de empoderamento e emancipação das comunidades quilombolas, encontra-se distante dos ideais traçados nas lutas dos movimentos negros e dos coletivos sociais, conforme se percebe do Parecer CNE/CEB Nº 16/2012, de 20 de novembro de 2012. Nossa percepção nesse assunto é a seguinte; considerando que as comunidades quilombolas apesar de estarem presentes em quase todos os Estados, formam uma população relativamente pequena, sendo que a União, Estados e Municípios não têm destinado a devida atenção e os recursos necessários para a plena implementação das diretrizes. Novamente retornamos ao dilema atuação do poder dominante e ações dos destinatários dos direitos e garantias sociais.

Hodiernamente, ainda que com ressalvas à nossa combatida democracia, não podemos esquecer que o estado democrático de direito possui um arranjo estrutural institucional para que, por meio de medidas de freios e contrapesos, órgãos competentes possam zelar pelos interesses coletivos e tomar as medidas necessárias para implementação de políticas públicas que atendam aos coletivos raciais, sociais, de gêneros e étnicos. O que pretendemos afirmar é que no momento cultural, social e constitucional, os poderes institucionalizados não deveriam mais atuar como outrora, defendendo apenas interesses das classes dominantes. Pelo contrário, medidas devem ser tomadas pelo Ministério Público, Defensoria Pública e Tribunais de Contas, para que os recursos públicos sejam voltados para a implementação das políticas que atendam a todos. Por outro lado, ainda que ao longo da história o movimento negro e os coletivos sociais tenham protagonizado as lutas que frutificaram em avanços nos direitos sociais e humanos, compreendemos ser contraditório exigir destes, que sempre estiveram à margem da sociedade, que sejam responsáveis pela conquista e implementação das políticas públicas voltadas para seus direitos sociais e humanos mais básicos. Ou seja, seria como exigir da vítima de um crime a resolução do caso, colocando sobre esta, inclusive, a responsabilidade pelo acontecimento. Corre-se o risco, com isso, de gerar uma espécie de revitimização coletiva dos negros que passam a ser culpados inclusive pela falta de avanços nestas políticas públicas que o Estado continua negligenciando.

Neste contexto, entendemos que as políticas públicas voltadas para acesso à educação da população negra, em especial a EEQ, que estão na base da constituição de direitos fundamentais, estão enfraquecidas e fora das discussões nacionais, cada vez mais voltadas para as políticas de acesso à educação superior. Certamente, essa discussão é de extrema importância, pois trata do objetivo e desejo da maior parte da população brasileira. Entretanto, como podemos observar nas estatísticas que seguem, o acesso à educação básica para as comunidades quilombolas ainda é uma realidade cheia de desafios e entraves estruturais.

Quadro 1. Variação do número de escolas quilombolas

Ano	Escolas em Comunidades Quilombolas	Variação em relação ao ano anterior
2020	2.553	-0,04%
2019	2.554	5,58%
2018	2.419	0,33%
2017	2.411	4,10%
2016	2.316	1,76%
2015	2.276	-3,48%
2014	2.358	8,12%
2013	2.181	—

Fonte: <https://analitico.qedu.org.br/> (acesso em 25 de abr. 2022).

A perspectiva da análise crítica da legislação de acesso à educação da população negra a partir do método dialético

Na perspectiva que temos analisado, a construção da legislação educacional serviu ao longo da histórica como instrumento de perpetuação de um modelo segregacionista e dominador. Por outro lado, por meio das reivindicações e ações do movimento negro, mesmo nas suas fases mais embrionárias, avanços no acesso da população negra aos meios educacionais foram conquistados. Neste sentido, nos deparamos com uma relação de tensão sob os vieses da educação como instrumento de manutenção de poder e meio de emancipação e empoderamento da população negra. Conforme Konder (2008) a realidade é contraditória e esse processo histórico de construção não alcança uma forma acabada, pois sempre haverá modificações e interesses conflitantes, residindo aí a dialeticidade das atividades humanas. Essa interação dialética que Arroyo (2015) classificou de negação-afirmação se torna então antagônica na sua construção histórica, porém, interdependente na sua confabulação e conformação social.

A compreensão ainda que precária do acesso à educação escolar quilombola exige no mínimo uma tentativa de análise holística, para aprofundar o conhecimento das partes, sob a ótica crítica que queremos lançar sobre o tema. Essa consciência, em tese, poderá advir da assimilação das contradições existentes ao longo da história buscando enxergar o não posto, o não dito, o excluído e sua intervenção como parte de um macroprocesso estrutural. Nesse movimento da história percebe-se mudanças que vão da negação para as ações afirmativas, sendo que forças de grandeza desproporcionais atuaram em alguns momentos em sentido contrário e outros em convergência.

Assim, de acordo com a segunda lei da dialética, ainda nas lições de Konder (2008, p. 56), na construção do binômio negação-afirmação há uma interdependência entre todos os aspectos da realidade, não sendo possível compreendê-los de forma isolada, devendo-se levar em consideração as conexões. O que se percebe nesse sentido é que a realidade tensionada em suas contradições se constitui de uma unidade extremamente contraditória, entretanto, complementar. Aqui evidencia-se o ponto de inflexão na crítica a que nos propusemos a realizar, assim Walter Benjamin (1892-1940) citado por Konder (2008), asseverou incisivamente que:

a história, tal como ela veio se desenrolando até o presente, está impregnada de violência, de opressão, de barbárie; e é exatamente por isso que a tarefa do teórico do materialismo histórico não pode ser pensar uma espécie de prolongamento “natural” dessa história, não pode ser promover a continuidade daquilo que essa história produziu, limitando-se a transmitir seus produtos de mão em mão. Um espírito dialético -

escreveu Benjamin, através de uma sugestiva imagem — insiste em “escovar a história a contrapelo” (KONDER, 2008, p.67).

No momento em que vivemos e diante dos desafios tecnológicos e estruturais que já adentraram os rincões das comunidades tradicionais mais afastadas é inevitável compreendemos que a mudança continuará nascendo desta contradição, da totalidade e da historicidade:

O que nos importa é explicar a realidade, o que nos remete à terceira dificuldade, que é mais que conceitual e também mais que processual: nossa intenção é explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação. A intencionalidade acrescenta assim ao método dialético um componente político, que sendo importante não pode deixar de lembrar sempre das possibilidades relativas que possui: a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança (WACHOWICZ, 2001, p.3).

A aplicabilidade das leis e categorias da lógica dialética materialista se constituem em método de interpretação da realidade objetiva, enquanto atividade subjetiva voltada para o conhecimento das coisas, processos, relações e leis (Kopnin, 1978). O Estado Democrático Direito com suas constituições e legislações infraconstitucionais possui instrumentalidade para fomentar e garantir meios estruturais que revertam ao longo dos anos esse hiato histórico no processo de sedimentação da cidadania das populações quilombolas. Por outro lado, é latente que o movimento negro e os coletivos sociais devem empoderar-se pois o enfraquecimento das reivindicações e das articulações rapidamente repercute na perda de direitos e descontinuidade de políticas.

Considerações Finais

O acesso ao direito à educação tem sido ansiado pela comunidade negra ao longo dos anos desde antes da abolição da escravidão e da proclamação da república. Ao longo da história averigua-se a existência de avanços, pois, houve momento na história em que era institucionalizada a proibição do acesso à educação à população negra.

Ressalta-se que estes avanços constatados foram, em regra, conquistados por meio de movimentos negros e dos coletivos sociais para romper com a estratificação social causada pelo regime escravocrata que se ramificou pela sociedade brasileira por mais de trezentos anos. O acesso à educação formal figurou como alternativa para romper as agruras deixadas pela escravidão que estigmatizou um contingente considerável da população brasileira. Essa cultura escravagista gerou na história do país a invisibilidade da população negra como parte da estrutura social brasileira que contribuiu nos aspectos econômico, cultural, religioso e social. A Lei nº 10.639/03 alcançou resultados fundamentais, na inclusão das disciplinas história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Porém, conforme o aspecto que vislumbramos a ênfase das ações tem caráter para fora, ou seja, buscam mitigar a negação histórica do reconhecimento da contribuição dos negros da construção do Brasil bem como radicar o caráter racista/discriminador das relações na educação.

Por outro lado, entendemos que a implementação de uma ação afirmativa com a capilaridade da proposta na Resolução CNE nº 08 de 2012 - das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, demanda uma estruturação legal mais robusta que proporcione direitos e garantias ao acesso das comunidades quilombolas a uma educação efetivamente adequada e de acordo com as suas necessidades e características, sociais, culturais e históricas. Neste sentido, uma educação verdadeiramente empoderadora e libertadora que contribuísse para a conquista dos ideais individuais e coletivos destas comunidades, conectada com a realidade local e histórica dos negros, quer seja com a realização de qualificação dos educadores ou com a obrigatoriedade de

inclusão de temas relacionados com as diretrizes nacionais nos projetos pedagógicos das unidades escolares que se encontrem nas comunidades quilombolas ou que recebam alunos oriundos destas comunidades.

Sob a ótica crítica do materialismo histórico dialético, podemos observar que a construção histórica da legislação de acesso à educação da população negra é imbricado pela contradição do binômio negação-afirmação. O primeiro, retrato da realidade social histórica do modelo colonialista e escravocrata, que impôs por mais de trezentos anos sua ideologia de aculturação e negação de direitos. O segundo por meio de ações do movimento negro e mais recentemente dos coletivos sociais que buscaram assim lutar e reivindicar acesso à educação escolar como uma das variáveis de mitigação da exclusão histórica.

Observou-se que essa configuração no contexto atual traz consigo uma reflexão necessária sobre a complementaridade da atuação do Estado por meio de suas estruturas e instituições como a agente transformador da realidade social posta e participação do movimento negro e dos coletivos sociais como dinâmicos desta superestrutura que se não acionada pela base tende a permanecer inerte. Relacionou-se no sentido de que a população negra historicamente alijada de direitos e colocada em situação de vulnerabilidade não pode ser arguida pela sociedade como responsável pelas suas mazelas e nem coagida a transformar sozinha esse contexto abissal de acesso a direitos e garantias fundamentais, mais especificamente o direito à EEQ.

Cabe apontar como lacuna para futura discussão a atuação simbiótica das instituições estatais, do sistema de justiça, do movimento negro e dos coletivos sociais para efetivação do acesso à educação escolar básica nas comunidades quilombolas.

Referências

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; Sanchez, Livia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo-SP, Brasil, 2016.

ARROYO, Miguel G. **O Direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial - Tempos Insatisfatórios?** Educação em Revista. Belo Horizonte. v.31. n.03 p. 15- 47 -Julho-Setembro, 2015.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil (De 25 de Março 1824)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 15 de abr. de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 14 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1854, página 45. Vol. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 15 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. **Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrução primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1878, página 711. Vol. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em 15 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 2664 Vol. Fasc.X (Publicação Original)

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em 14 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 14 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 14 abr. 2022.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 14 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei 12.288/2010, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **1º Censo Quilombola será realizado em 2020.** Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/julho/1deg-censo-quilombola-sera-realizado-em-2020>. Acesso em 26 out. 2019.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html#:~:text=Manda%20criar%20escolas%20de%20primeiras,logares%20mais%20populosos%20do%20Império. Acesso em 26 jan. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil.** O longo Caminho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto.** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, abr-jun 2017. Rio de Janeiro.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL. 1968. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_internacional_eliminacao.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e 2005.

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 dos negros e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

e Diversidade, 2005.

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio. **Histórias dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na lei 10.639/2003.** 2013.

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

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

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador.** Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma. **O negro no Brasil de hoje.** - 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

KONDER, Leandro. **O que é dialética** — São Paulo : Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos : 23)

KOPNIN, P. V.. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento.** Tradução de Paulo Bezerra. Editora Civilização Brasileira S.A., Rio de Janeiro - RJ. 1978

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** — Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Simone Rezende da. **Quilombos no Brasil: a memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra.** XII Colóquio Internacional de Geocrítica. Bogotá – Colômbia, 2012.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **A dialética na pesquisa em educação.** Revista Diálogo Educacional - v. 2 - n.3 - p. 171-181 - jan./jun. 2001.

Recebido em 30 de abril de 2022.

Aceito em 22 de junho de 2022.