

**CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO PAPEL DO MOVIMENTO  
NEGRO BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

**CONTRIBUTIONS TO UNDERSTANDING THE ROLE OF THE BRAZILIAN  
BLACK MOVEMENT IN QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION**


**CONTRIBUCIONES PARA LA COMPRENSIÓN DEL PAPEL DEL  
MOVIMIENTO NEGRO BRASILEÑO EM LA EDUCACIÓN ESCOLAR  
QUILOMBOLA**

**CONTRIBUTIONS À LA COMPRÉHENSION DU RÔLE DU MOUVEMENT  
NOIR BRÉSILIEEN DANS L'ÉDUCATION SCOLAIRE QUILOMBOLA**

**Alef Monteiro**

Sociólogo e antropólogo, doutorando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

alefmonteiro1@gmail.com

 ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-6956-0012>

*Recebido em: 13/03/2024*

*Aceito para publicação: 02/09/2024*

**Resumo**

O trabalho é um ensaio que sintetiza os resultados de uma pesquisa bibliográfica descritiva cujo objetivo é compreender o papel do Movimento Negro brasileiro nos processos de concepção, reivindicação e implementação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Brasil. Para tanto, realizou-se um levantamento no repositório de teses e dissertações da CAPES. O material da pesquisa é bibliográfico. As fontes foram o acervo do referido repositório, além de outras obras que possibilitaram a elucidação de detalhes do fenômeno discutido, de sorte que o material selecionado consistiu em artigos, monografias e livros que foram examinados conforme as orientações de Neuza Dias Macedo a respeito da pesquisa bibliográfica temática. Conclui-se que, nos processos de concepção, reivindicação e implementação da EEQ o Movimento Negro (em sua forma urbana e quilombola) é, ao mesmo tempo, autor, sujeito de reivindicação, coagente de implementação e o avaliador das políticas públicas da EEQ.

**Palavras-chave:** História; Movimento Negro; Educação Escolar Quilombola; Brasil.

**Abstract**

The work is an essay that synthesizes the results of a descriptive bibliographic research whose objective is to understand the role of the Brazilian Black Movement in the processes of conception, claim and implementation of Quilombola School Education (EEQ) in Brazil. Therefore, a survey was carried out in the repository of theses and dissertations of CAPES. The research material is bibliographical. The

sources were the collection of said repository, and other works that allowed the elucidation of details of the phenomenon discussed, so that the selected material consisted of articles, monographs and books that were examined according to the guidelines of Neuza Dias Macedo regarding the thematic bibliographical research. It is concluded that, in the processes of conception, claim and implementation of the EEQ, the Black Movement (in its urban and quilombola form) is, at the same time, author, subject of claim, co-author of implementation and evaluator of EEQ public policies.

**Keywords:** History; Black Movement; Quilombola School Education; Brazil.

### Resumen

El trabajo es un ensayo que sintetiza los resultados de una investigación bibliográfica descriptiva cuyo objetivo es comprender el papel del Movimiento Negro brasileño en los procesos de concepción, reivindicación e implementación de la Educación Escolar Quilombola (EEQ) en Brasil. Para tanto, se realizó un levantamiento en el repositorio de tesis y disertaciones de la CAPES. El material de la investigación es bibliográfico. Las fuentes fueron el acervo del referido repositorio, además de otras obras que posibilitaron la elucidación de detalles del fenómeno discutido, de suerte que el material seleccionado consistió en artículos, monografías y libros que fueron examinados conforme a las orientaciones de Neuza Días Macedo respecto a la investigación bibliográfica temática. Se concluye que en los procesos de concepción, reivindicación e implementación de la EEQ el Movimiento Negro (en su forma urbana y quilombola) es, al mismo tiempo, autor, sujeto de reivindicación, coagente de implementación y el evaluador de las políticas públicas de la EEQ.

**Palabras llave:** Historia; Movimiento Negro; Educación Escolar Quilombola; Brasil.

### Résumé

Le travail est un essai qui synthétise les résultats d'une recherche bibliographique descriptive dont le but est de comprendre le rôle du Mouvement noir brésilien dans les processus de conception, de revendication et de mise en œuvre de l'éducation scolaire Quilombola (EEQ) au Brésil. Pour cela, une étude a été réalisée dans le répertoire des thèses et des dissertations de CAPES. Le matériel de recherche est bibliographique. Les sources étaient la collection de ce dépôt, ainsi que d'autres œuvres qui ont permis d'élucider les détails du phénomène discuté, heureusement que le matériel sélectionné était constitué d'articles, des monographies et des livres qui ont été examinés conformément aux orientations de Neuza Dias Macedo concernant la recherche bibliographique thématique. Il s'ensuit que, dans les processus de conception, de revendication et de mise en œuvre de l'EEQ, le Mouvement Noir (sous sa forme urbaine et quilombola) est à la fois l'auteur, le sujet de revendication, les contraintes de mise en œuvre et l'évaluateur des politiques publiques de l'EEQ.

Mots clés : Histoire ; Mouvement noir ; Éducation scolaire de Quilombola ; Brésil.

### Introdução

Desde meados dos anos 2000 quando passou a ser pleiteada nos diversos órgãos governamentais, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) suscitou inúmeras controvérsias relacionadas, por exemplo, ao seu financiamento (CARREIRA, XIMENES e RAMOS, 2021; CAVALCANTI e DANTAS, 2022); à construção de novas pedagogias (MIRANDA e GARCIA, 2022); formação diferenciada de seus professores (COSTA, DIAS e SANTOS, 2016), enfim,

todos temas que chamaram atenção de pesquisadores(as) de diversas áreas do conhecimento. Um dos pontos centrais do debate a respeito dessa nova modalidade de educação escolar foi a própria definição do que deveria ser entendido por “educação escolar quilombola”, uma definição que está intimamente ligada ao termo “quilombo” que mesmo após três décadas do seu aparecimento na legislação brasileira ainda é objeto de disputa entre as populações que se aquilombam (organizam-se enquanto etnia quilombola) (ALMEIDA, 2011; SOUZA, 2016).

Reconhecendo o êxito de alguns primeiros esforços com fim à definição do que é a Educação Escolar Quilombola (ARRUTI, 2017) *pari passu* com as definições contidas nas leis e normas educacionais, neste trabalho entendo por EEQ uma modalidade de ensino com pedagogia própria desenvolvida em respeito às especificidades étnico-culturais de cada comunidade quilombola a que se destina, e, com profissionais especificamente formados para tal, em conformidade com os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. O espaço dessa modalidade de ensino são as escolas localizadas em territórios quilombolas ou que mesmo fora dos territórios tenham seu corpo discente significativamente formado por alunos que moram em territórios quilombolas, exatamente como dispõe o Art. 41 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEN) e o Art. 1 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQB) (BRASIL, 2013).

A respeito dessa modalidade de ensino, nos últimos tempos tenho nutrido uma preocupação histórica instigada especialmente pelo fato de considerar haver ainda uma carência de trabalhos historiográficos que esmiúcem os detalhes dos processos de concepção, reivindicação e implementação da EEQ em território nacional. De igual modo, minha curiosidade pela(s) história(s) da EEQ também tem sido incitada pelas novas possibilidades de compreensão dos processos históricos proporcionadas por chaves de leitura anti-hegemônicas, a exemplo de conceitos como “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017), “decolonialidade” (CASTRO-GÓMEZ e GROSGOUEL, 2007), “ecologia de saberes” (SOUZA SANTOS, 2010) e debates sobre a legitimidade da fala das sujeitas e sujeitos subalternizados a respeito de si mesmos (SPIVAK, 2010).

Essa curiosidade me fez realizar uma busca por pesquisas empíricas sobre a história da EEQ em âmbito nacional no repositório de teses e dissertações da CAPES. No site, fiz uso dos descritores “Educação Escolar Quilombola” e “História da Educação Escolar Quilombola” em busca de trabalhos produzidos no período entre 2012 e 2021, nos programas de pós-graduação das áreas de Educação e História (respectivamente, áreas 38 e 40 da CAPES). O resultado foi refinado pelos seguintes critérios: ter caráter historiográfico e ter como objeto a EEQ em contexto nacional.

A conclusão da etapa de coleta dos dados foi surpreendente, especialmente em face do tão grande volume de trabalhos que apareceu quando foram usados apenas os dois descritores mencionados. Não consegui identificar qualquer pesquisa empírica, friso, empírica, que aborde o contexto nacional como um todo, em outros termos, não encontrei dissertação ou tese que, sozinha, tivesse como propósito a descrição dos processos de concepção, construção e implementação da EEQ enquanto política pública da educação básica brasileira em contexto nacional. Os trabalhos encontrados se ocupavam sempre com contextos menores, tais como

unidades da federação ou municípios. Uma hipótese por ora aceita para explicar esse quadro é a dispendiosidade financeira e de trabalho que um projeto de pesquisa de âmbito nacional demanda. Uma pesquisa de envergadura nacional requer esforços multicêntricos ou alto financiamento, nesse último caso, algo que os baixos valores de bolsas de mestrado e doutorado não conseguem prover.

Apesar da ausência de teses e dissertações específicas sobre a história da EEQ em contexto nacional, percebi que os trabalhos focados em contextos locais tocavam superficialmente nos processos de construção da política nacional da EEQ, de sorte que a reunião de várias abordagens possibilitaria a construção de uma versão sobre alguns aspectos dos processos históricos relativos à EEQ no contexto brasileiro como um todo. Isto posto, considerei a possibilidade de oferecer alguma contribuição a esse respeito me dedicando a um aspecto do quadro histórico da EEQ no Brasil. Então, a partir de minhas leituras, pareceu-me conveniente fitar no sujeito recorrentemente reportado como o grande agente histórico da EEQ no Brasil, qual seja, o Movimento Negro.

No contexto nacional, Nilma Lino Gomes (2017) aponta o Movimento Negro – por ela chamado de “Movimento Negro educador” – como o sujeito histórico das conquistas de leis e políticas educacionais voltadas à população negra brasileira. A autora destaca a Lei 10.639 (que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo da educação básica); e a Resolução CNE 08/2012 que instituiu as DCNEEQB e todos os desdobramentos delas. No contexto paraense – lugar onde estou inserido na condição de pesquisador – é possível notar o protagonismo do Movimento Negro desde as primeiras organizações quilombolas no Rio Trombetas (MACHADO, 2014) até as reivindicações pela EEQ no Pará via Programa Raízes e participação do Movimento Negro urbano paraense nos GTs da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) onde a EEQ foi planejada (MACHADO; HAGE e PEREIRA, 2019).

Assim sendo, voltei-me para o Movimento Negro, na condição de objeto de pesquisa, e indaguei as produções sobre a EEQ com a seguinte pergunta: qual o papel do Movimento Negro Brasileiro nos processos de concepção, reivindicação e implementação da educação Escolar Quilombola? Para responder a essa pergunta fixei como objetivo geral descrever a atuação do Movimento Negro nos processos de concepção e andamento da EEQ no Brasil. E mais especificamente: 1) caracterizar o Movimento Negro brasileiro; 2) delinear a conduta do Movimento Negro na concepção e reivindicação da EEQ; e 3) relatar ações do Movimento Negro na implementação da EEQ.

O material da pesquisa é bibliográfico. As fontes foram o banco de teses e dissertações da CAPES, repositório em que os programas de pós-graduação de todo o país depositam os trabalhos já defendidos e de onde fiz uso de trabalhos que considerei mais significativos para referenciar a versão a que ora cheguei; além disso, lancei mão de outras obras que possibilitaram a elucidação de detalhes que, sem elas, não poderiam ser precisamente compreendidos. Diante disso, saliento que este texto é um ensaio, e, por isso mesmo, não tem a pretensão de esgotar o assunto. Convido os leitores e leitoras a encará-lo como uma contribuição para a compreensão de parte da densa história da EEQ, especialmente em face da ausência de trabalhos empíricos específicos sobre o tema. Acredito que meu esforço é um

ponto de partida, ou ainda uma provocação para a realização de pesquisas empíricas que possam corroborar, explorar em maiores detalhes, ou mesmo refutar algumas das conclusões aqui apresentadas.

Todos os procedimentos de minha pesquisa bibliográfica foram realizados de acordo com as definições de Ermel, Lacerda, Morandi e Gauss (2023) e orientações de Macedo (1995) acerca da revisão descritiva da literatura. Segundo esses autores, esse tipo de pesquisa bibliográfica também chamada de “revisão tradicional” possibilita uma compreensão abrangente / integrativa dos estudos anteriores, mas não cumpre protocolos pré-estabelecidos e detalhadamente replicáveis. Os procedimentos consistem na delimitação do objeto de pesquisa e formulação de um problema a respeito de algum aspecto do objeto. Em seguida, baseado nesse problema, o pesquisador examina a bibliografia disponível sobre o objeto / tema em questão visando à construção de um argumento em resposta ao problema formulado.

Subjazem minha investigação a perspectiva sociológica do pragmatismo francês (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2020). Essa opção teórica se explica por viabilizar uma compreensão não-teleológica dos(as) sujeitos(as) e processos sociais. Diferente do essencialismo estratégico típico de autoras e autores ligados a movimentos sociais (ALMEIDA, 2009), algo que entendo ser comum entre alguns intelectuais negros e negras no Brasil, a postura pragmatista pressupõe que os sujeitos e sujeitas sociais se constituem como tais nas relações e só podem ser compreendidos enquanto tais dentro das relações em que eles se constituem. Por conseguinte, as identidades que antecedem o jogo das relações são tomadas como fatores de probabilidade da ação, mas nunca como elementos definidores a priori dos(as) sujeitos(as) e grupos que agem nas relações concretas (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2020).

O texto a seguir está disposto da seguinte maneira: na primeira seção caracterizo o Movimento Brasileiro e sua forma quilombola. Peço desculpa aos bem-conhecedores e bem-conhecedoras do Movimento Negro pela extensão dessa seção, mas meu propósito foi mesmo caracterizar de forma breve, porém substancial, o agente da EEQ a respeito do qual falo; a segunda seção foca as ações do Movimento Negro nos processos de concepção e de reivindicação da EEQ; a terceira seção discorre sobre a atuação do Movimento Negro na implementação da EEQ, e, por fim, as considerações finais.

## **O Movimento Negro Brasileiro**

A presença cada vez maior do Movimento Negro e suas personalidades nas arenas públicas; na estrutura burocrática do Estado durante a década dos anos 2000 e metade da década de 2010; na cultura de massa; e na grande mídia abriu caminho para o conhecimento ampliado desse movimento social e de sua história para além dos limites da vida universitária, ou dos sistemas de ensino. E, considerando que a história desse movimento social está registrada em sites de coletivos negros importantes e muito acessados como Geledés<sup>1</sup> e já foi abordada por

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.geledes.org.br/o-movimento-negro-no-brasil/?amp=1&gclid=CjwKCAiAqt-dBhBcEiwATw-ggJDN2pnYW5mycoWiAWIYPdWdb4OhW7R5ocjzGXAitDIsvf\\_gLpxothoC7egQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/o-movimento-negro-no-brasil/?amp=1&gclid=CjwKCAiAqt-dBhBcEiwATw-ggJDN2pnYW5mycoWiAWIYPdWdb4OhW7R5ocjzGXAitDIsvf_gLpxothoC7egQAvD_BwE). Acesso em 06 jan. 2023.

eminentes historiadores, como Petrônio Domingues (2007), a repetição de certos fatos é inevitável, mas, para fim deste ensaio, identificar alguns elementos essenciais do Movimento Negro é imprescindível. Isto posto, a seguir me ocupo em discutir três aspectos: a categorização do Movimento Negro enquanto movimento social; a ontologia social dos sujeitos negros e negras e seu agenciamento em movimento; e a pluralidade desse movimento até sua forma quilombola.

### *O Movimento Negro como movimento social*

Nilma Lino Gomes (2017) observa que existem divergências tanto acerca do início do Movimento Negro no Brasil, quanto de sua própria definição. De acordo com uma perspectiva mais alargada, tal como defende Joel Rufino dos Santos (1994) (e muito palatável ao ativismo negro por causa do apelo histórico que provoca), não se deve considerar movimento negro apenas as mobilizações com evidente continuidade institucional e/ou de ativismo, algo que, segundo Rufino dos Santos, pode ser vislumbrado desde os anos 30 do século XX. Ao contrário, diz o autor, o Movimento Negro deve ser entendido como “todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro) fundadas e promovidas por pretos e negros” (SANTOS, 1994, p. 157).

Divergindo dessa compreensão, especialmente na tentativa de evitar o anacronismo histórico, Petrônio Domingues (2007, p. 101) diz que “Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”. Para ele essa luta é protagonizada por instituições sociais que desde o início dos anos 1900 surgiram na forma de grêmios, clubes e associações, a exemplo do “Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915)” (DOMINGUES, 2007, p. 103), etc.

Em meio a essa divergência, neste trabalho compreendo o Movimento Negro sob conceito sociológico de “movimento social”, haja vista que, além da correspondência entre o fenômeno e sua definição sociológica, o conceito viabiliza a resolução dos problemas levantados por aqueles que tentam, de um lado, escapar do apagamento de lutas semelhantes às suas e, de outro, não abraçar definições que ignoram a diferença de ideias e sujeitos no tempo e no espaço.

E o que são movimentos sociais? A resposta a esta pergunta requer algumas considerações preliminares, pois na tentativa de compreender o que são os movimentos sociais não é incomum a confusão entre eles e as mobilizações sociais. Contudo, apesar de parecidos em alguns aspectos, ambos são bastante diferentes. De acordo com Maria da Glória Gohn (1997), uma mobilização é uma reunião de pessoas que age pontualmente em torno de um mesmo fim, ou mesmo de fins coincidentes, e que luta pontualmente por algo em comum. Exemplo

icônico na recente história brasileira foram as manifestações de junho de 2013 que inicialmente juntaram grupos diferentes entorno da mesma pauta: a diminuição do preço das passagens, mas, logo agregaram fins coincidentes e distintos: fim da corrupção, passe livre, segurança na periferia, discursos antipetistas etc.

Já os movimentos sociais são coletivos organizados de grupos sociais que realizam ações com o fim de mudar ou manter uma situação social específica e muito bem delimitada no tempo e no espaço, tais coletivos podem se expressar de maneira duradoura (geralmente por meio de instituições) ou de maneira efêmera (por exemplo: coletivos não institucionalizados que promovem movimentos de rua periódicos) (GOHN, 1997). Além disso, Gohn (1997) destaca quatro parâmetros mínimos que ajudam a diferenciar a mobilização de movimento social.

O primeiro parâmetro é a autoconsciência de uma identidade comum; o segundo é a ação histórica do grupo social, pois grupos sociais podem estar em movimento<sup>2</sup> (pensemos, por exemplo, no movimento de mulheres), mas fazer parte de um grupo social (ser mulher) não implica em estar em movimento; o terceiro está intimamente ligado ao Estado de Direito: os movimentos sociais estão fora da estrutura institucionalizada do Estado e, por isso mesmo, também travam suas batalhas em arenas políticas e jurídicas se mobilizando para além do processo burocrático por meio de passeatas, protestos e atos pacíficos ou mesmo violentos; por fim, um último parâmetro é a organização em múltiplas agremiações ligadas pela pauta e autoconsciência comum que dispensa a centralização política e burocrática dos diversos segmentos de movimento, fato que possibilita a diversidade e divergência interna nos movimentos sociais (GOHN, 1997).

Esse conceito tem uma funcionalidade histórica (e por isso antianacrônica) muito interessante: por considerar as particularidades do tempo e do espaço, ele conduz à análise das mobilizações por meio da observação de suas particularidades históricas, logo, de suas conexões internas e contextuais: tipos de ideias, necessidades situacionais, continuidades e rupturas de pautas e sujeitos etc. Diante disso, é possível que um movimento social tenha séculos e séculos de existência, mas não é comum.

Quanto ao Movimento Negro, pode ser que algumas ações de revolta dos escravizados tenham algumas pautas coincidentes com as atuais do Movimento Negro, mas, a percepção (identidade) dos sujeitos era outra – a ideia homogênea de “negro” e “africano” é uma invenção colonial rejeitada pelos primeiros africanos escravizados (GILROY, 2012); e, além da falta de autoidentidade “negra”, não havia uma disposição orgânica institucional e muito menos de pautas holísticas – as pessoas lutavam (sozinhas ou em pequenas coletividades) para defender a si (“a sua pele”) e seu grupo imediato; as ideias e as experiências de tempo e de espaço eram muito diferentes, com o tempo é que surgiu a autoidentidade e a mobilização a partir dela. Então, dizer que o Movimento Negro vem desde o momento em que o primeiro escravizado se revoltou no solo da América Portuguesa é um pensamento que carece de plausibilidade, logo, em termos historiográficos e sociológicos, é um equívoco.

---

<sup>2</sup> Por “estar em movimento”, entenda-se ações de reivindicação e luta pela existência digna.

---

## *A invenção dos sujeitos “negros” e “negras” e as origens ideológicas do Movimento Negro contemporâneo*

O Movimento Negro, como o próprio nome sugere, é um movimento social formado por pessoas identificadas e autoidentificadas “negras”, isto é, pessoas que em uma determinada época (Modernidade Europeia) e em um determinado lugar (os territórios do outrora mundo colonial europeu) têm suas vidas condicionadas pelo lugar de inferioridade que lhes é imposto nas diferentes estruturas sociais moduladas pelo binômio racial brancos versus negros, um binômio que tem como principal marcador racial a cor da pele que, por sua vez, é lida segundo um gradiente de tonalidade chamado de colorismo (DEVULSKY, 2021).

Originalmente, tanto o(a) negro(a) como a África são invenções coloniais que nunca existiram concretamente sob a forma uma imaginada pelos colonizadores (GILROY, 2012; APPIAH, 1997). Enquanto lugar, a África concebida pelo colonialismo europeu é uma invenção mítica semelhante a ideia de “Oriente”, ou seja, trata-se de uma fabulação que legitima preconceitos (o “exótico”, “bárbaro”, “selvagem”, etc.) e ações de beligerância e dominação (SAID, 2007). A este respeito, Stuart Hall (2013, p. 34) lembra que “‘África’ é, em todo caso, uma construção moderna que se refere a uma variedade de povos, tribos, culturas e línguas cujo principal ponto de origem comum situava-se no tráfico de escravos”. A “África” e “O Africano”, como tipos homogêneos são ilusões coloniais que falam mais do imaginário do colonizador do que a respeito da realidade concreta das diversas populações que habitavam e habitam o continente africano (GILROY, 2012; APPIAH, 1997).

A compreensão histórica da presença humana no atual continente africano permite perceber que em âmbito cultural e fenotípico essas populações nunca formaram um tipo singular. Excetuando a pele com grande concentração de melanina (e apenas se os colonizadores europeus forem tomados como referência), a variabilidade sempre foi e continua sendo a realidade dessas populações. Contudo, imaginar que grupos humanos tão diversos e por isso mesmo diferentes uns dos outros eram todos iguais e estavam no mesmo patamar de evolução racial teve e tem uma serventia prática: com esse processo reducionista de categorização os colonizadores inventaram um sujeito destinado a um lugar e condições semelhantes dentro do mundo colonial, qual seja, o (a) negro (a). Não importava se o(a) sujeito(a) era um(a) Igbo da costa atlântica, ou um(a) Macua do outro lado do continente a milhares e milhares de quilômetro, às margens do Oceano Índico, ambos eram considerados e tratados como “negros” no sistema colonial.

No discurso e na experiência colonial, os(as) “negros(as)”, entendidos como os africanos(as) e seus descendentes, compunham uma raça inferior, espécie de semi-humanos cujo “lugar natural” era a subserviência (GONZALEZ e HASENBALG, 2022) e a quem cabia o uso de técnicas de negação de seus fenótipos e culturas originárias (as “máscaras brancas”, como chamou Fanon (2008) em favor do arquétipo colonial de humanidade (branco, eurocêntrico, cristão, heteronormativo e androcêntrico). Tal ideia a respeito do ser negro(a) perdura no imaginário racista, mas passou a ser habilmente contraposta por outras significações do que é ser negro(a) construídas pelos movimentos dos próprios sujeitos assim classificados.



A guinada de ressignificação da identidade negra pode ser indicada em pelo menos quatro momentos. O primeiro remonta o ano de 1900 quando ocorreu, em Londres, a 1ª Conferência dos Povos de Cor. Nessa ocasião, intelectuais negros de diversos países se reuniram para discutir as condições e as reações dos “povos de cor” ao racismo. Nesse encontro que marcou o nascimento do Pan-Africanismo, ser um(a) “africano(a)” nascido(a) em África ou na diáspora (os afrodescendentes: afro-brasileiro, afro-americano, afro-caribenho, etc.) ganhou um tom de afirmação dos fenótipos e das culturas reconhecidas não apenas como originárias da África, mas também da Diáspora. Sob a ótica pan-africanista, todos os(as) negros(as) são “irmãos/irmãs”, algo que se seguiu (com algumas peculiaridades e adaptações) em todos os movimentos de ativismo posteriores (NASCIMENTO, 1981; PAIM 2014).

O segundo momento ocorreu nos anos de 1920 quando, alimentados pelo pensamento negro (Frederick Douglass e afins) e o recente pan-africanismo de Du Bois, Marcus Garvey, e outros, vários artistas negros e negras (músicos / musicistas, cantores (as), pintores (as), poetas/poetisas, etc.) promoveram o chamado New Black Movement ou Harlem Renaissance, movimento de vanguarda artística cujo principal centro foi o bairro do Harlem, em Nova York, e que promoveu novas expressões na cultura afro-americana misturando ritmos e tendências locais a elementos das culturas afro-caribenhas e africanas. O mote dos discursos proferidos pelas diversas linguagens artísticas era o “orgulho racial” e o antirracismo.

O terceiro momento ocorreu na década de 1930 quando um grupo de estudantes negros de colônias francesas em África, América do Sul e Antilhas se encontraram em Paris e ali perceberam que a identidade negra não apenas lhes era imposta, mas sobrepunha suas identidades nacionais, e, então, formaram o Movimento da Negritude. Um desses estudantes, Leon Damas (apud DOMINGUES, 2009, p. 28), chegou a dizer a esse respeito: “não somos mais estudantes martinicanos, senegaleses ou malgaches, somos cada um de nós e todos nós um estudante negro”.

Os intelectuais do Movimento da Negritude, que também entraram em contato com a Harlem Renaissance, promoveram a ressignificação da palavra “negro” que até então, no contexto francófono da época, possuía tom pejorativo. A palavra utilizada para designar as “pessoas de cor” era “noir”. Petronho Domingues (2009, p. 28) diz que ao passar a usar a palavra “negro” em sentido afirmativo e rejeitar o termo “noir”, “a intenção do movimento foi justamente inverter o sentido da palavra négritude ao polo oposto, impingindo-lhe uma conotação positiva de afirmação e orgulho racial”. A partir daí a palavra negritude se ampliou até ganhar o sentido que tem sido utilizada no contexto brasileiro, isto é, um ideal de identidade negra que faz menção aos fenótipos e culturas originadas em África (MUNANGA, 1988), algo que coaduna com o cerne do ideal pan-africanista, e que chegou até o Movimento Negro brasileiro via leituras dos escritos de Aimé Césaire (com destaque para o seu “Discurso sobre o colonialismo”), Léopold Sédar Senghor e Léon-Gontran Damas.

Devido ao Movimento Pan-Africanista e os vários encontros internacionais por ele realizados, a poesia, a música e as produções visuais e teatrais do New Black Movement e as ideias do Pan-Africanismo e do Movimento da Negritude se difundiram por vários países da Diáspora alcançando, inclusive, a intelectualidade negra brasileira da época aos dias atuais. As veias artísticas e intelectuais das diversas agremiações e clubes de negros no Brasil receberam um

novo fôlego para lutar contra os discursos de desvalorização do negro na formação da sociedade brasileira e no mundo afro-diaspórico, e, também contra a falácia da “democracia racial” que, a partir dos anos 1930, depois da publicação de *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (2003), começou a tomar conta dos discursos políticos, educacionais e midiáticos no Brasil.

### *A pluralidade do Movimento Negro e sua forma quilombola*

No registro historiográfico de Petrônio Domingues (2007) a história do Movimento Negro brasileiro está dividida em três fases cujo começo é o ano de 1889, quando a República foi organizada e os negros, em movimento, puderam pleitear legitimamente seus direitos na condição de cidadãos. Nessa concepção, a primeira fase se iniciou em 1889 e se estendeu até 1937; a segunda foi de 1945 a 1964; e a terceira de 1978 aos dias atuais.

A primeira fase do Movimento Negro brasileiro foi marcada pela luta de reconhecimento dos direitos civis em um contexto de recente abolição da escravatura. Nesse período era comum que “pessoas de cor” fossem proibidas de frequentar clubes, bares, restaurantes, espaços afins ou mesmo assumir certos cargos públicos, tal como ocorria em São Paulo, onde negros eram impedidos de ingressar na Guarda Municipal. Em resposta a essa situação, vários clubes e locais de recreação foram organizados em todo o território nacional, bem como jornais que denunciavam as discriminações sofridas pela população negra (DOMINGUES, 2007).

Dentre as várias agremiações nesse período, a de maior destaque foi a Frente Negra Brasileira (FNB) que inicialmente surgiu como uma associação civil que mantinha escolas, teatros, clubes, jornais e atendimento jurídico para negros(as) chegando a ter mais de 20 mil associados nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste. Amplamente difundida e reconhecida no país, no ano de 1936 a FNB se tornou um partido político e conseguiu, dentre outras coisas, o fim da proibição do acesso de pessoas negras ao exercício de qualquer serviço público.

Todavia, é importante destacar dois aspectos da FNB que notoriamente contrastam com o Movimento Negro contemporâneo: o primeiro diz respeito ao espectro político em que esse movimento social e partidário estava inserido, e o segundo está relacionado à compreensão do racismo na sociedade brasileira. Nos anos de 1930 e 1940, mundialmente se avultavam perspectivas autoritárias ou totalitárias como o Nazismo e o Fascismo vigentes no solo europeu de então. No Brasil, um ideal político dessa cepa foi o integralismo que tomou corpo na Ação Integralista Brasileira, movimento político fundado no ano de 1932 pelo jornalista Plínio Salgado, e que defendia a combinação entre o ultranacionalismo, ideais do fascismo italiano e a doutrina social da Igreja Católica. O lema da Ação Integralista Brasileira era “Deus, pátria e família”. Os dirigentes da FNB eram sumariamente de direita ou de extrema-direita a ponto de formularem uma adaptação desse lema para o seu movimento, a saber, “Deus, pátria, raça e família”.

Dentre outros fatores, uma das causas ideológicas para o posicionamento dos integrantes da FNB à direita era a compreensão que naquele momento se tinha a respeito do racismo. Para os dirigentes da FNB, o racismo no Brasil era circunstancial e não estrutural. O movimento havia

abraçado a tese da democracia racial e sustentava que a discriminação racial era praticada por pessoas que, por ignorância e por falta de atenção do Estado, acreditavam que a violência racial contra pessoas negras era lícita (ALMADA, 2009), sendo justamente contra esses dois aspectos que os movimentos negros de segunda fase se insurgiram.

Entre os anos de 1945 e 1964 – depois do Estado Novo de Vargas, e com a redemocratização do país – o Movimento Negro rompeu com a ideia de democracia racial e seus dirigentes passaram a ser mais influenciados pelo marxismo e pelos ideais do Pan-Africanismo e do Movimento da Negritude. Na segunda geração do ativismo negro brasileiro, Abdias Nascimento, fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN), foi um dos críticos mais contundentes da crença na democracia racial e da postura conservadora da antiga FNB, especialmente após a realização da pesquisa realizada por Roger Bastide e Florestan Fernandes (1959), a pedido da ONU, por meio da qual se comprovou não só a existência do racismo na sociedade brasileira, mas também a sua peculiaridade que prescinde a segregação formal e opera justamente pela miscigenação, extermínio cultural e dissimulação do preconceito – o “racismo à brasileira” (MATA, 1981).

Assim como o TEN, muitas outras instituições surgiram com pautas semelhantes e tiveram na cultura e nas artes sua âncora principal. O TEN inicialmente surgiu como um movimento cultural, mas logo se expandiu e criou jornais, abriu escolas, envolveu-se na luta política quase na mesma proporção da FNB, mas sem chegar a ser um partido político. É importante salientar que os movimentos negros ao redor do mundo mantinham uma considerável interlocução, o próprio Abdias Nascimento chegou a representar o Brasil em encontros internacionais pan-africanistas. Essa interlocução fez chegar ao Brasil, entre os anos 1950 e 1960, as produções dos movimentos civis estadunidenses, a exemplo dos Panteras Negras, Malcon X (que foi um escritor prolífico) e outros que influenciaram militantes negros(as) brasileiros(as) como Zélia Amador de Deus (MONTEIRO, 2020).

Com o Golpe Militar de 1964, os movimentos sociais foram formalmente extintos do país, e, assim como os demais, apesar de ter se mantido na clandestinidade durante os anos de ditadura, o Movimento Negro brasileiro só voltou a se reorganizar pública e formalmente no ano de 1978, quando se iniciou a abertura política que culminou na restauração da democracia em 1985.

Em 1978, portanto, se iniciou a fase atual do Movimento Negro. Após o término da clandestinidade imposta, várias frentes do movimento se uniram no Movimento Negro Unificado (MNU). E, desde uma de suas células anteriores, a Convergência Socialista, seus integrantes passaram a entender que “a luta antirracista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo” (DOMINGUES, 2007, p. 112). Essa percepção está na base da grande segmentaridade do Movimento Negro pós 1978 quando também surgiram em seu interior diversas frentes levantando pautas identitárias para além do ainda existente MNU. A fim de tornar essa multiplicidade interna do Movimento negro mais compreensível, especialmente no tocante aos seus diversos segmentos identitários, Zélia Amador de Deus criou a imagem de formas que compartilham da mesma substância de luta:

É preciso que se saiba que o Movimento Negro é muito antigo e possui várias formas. Não existe um Movimento Negro como se fosse um coletivo monoliticamente organizado. O Movimento Negro é variado e existe sob vários formatos. O único elemento em comum entre as várias formas de Movimento Negro ao longo do tempo tem sido a instrumentalização da cultura como ferramenta de luta contra a opressão racial. Isso é, digamos assim, o que une esses movimentos de tal forma que seja possível falar em um todo, mas fora isso, existem diversas configurações. Por exemplo, hoje existe o Movimento Quilombola, os quilombolas são uma forma de Movimento Negro; as pessoas de matriz africana reunidas, discutindo, organizando-se e lutando pela vida são outra forma do Movimento Negro; o pessoal da capoeira são outra forma do Movimento Negro, enfim, existem várias formas e vários campos de atuação do Movimento Negro (apud MONTEIRO, 2020, p. 278).

Conforme pessoas negras tiveram a necessidade de se juntar para lutar pelo fim da violência racial interseccionada com algum outro marcador da diferença que condicione suas vidas, novas formas do Movimento Negro foram surgindo. Assim, atualmente há movimento de mulheres negras lésbicas (Ex.: Coletivo Sapato Preto); Movimento Negro Evangélico (MNE); movimento de mulheres negras (Ex.: Rede Fulanas), movimento de afro-religiosos (Ex.: FEUCABEP); movimento quilombola (Ex.: CONAC), etc.

Mas existe algo em comum em todas essas formas do Movimento Negro: elas tiveram uma contribuição de sua matriz iconicamente representada pelo MNU, qual seja, nas palavras de Amador de Deus (apud MONTEIRO, 2020, p. 279), a forma “político-reivindicativa, no sentido de lutar por políticas públicas de combate ao racismo e eliminação da discriminação racial” e que inicialmente se desenvolveu em espaços urbanos e simultaneamente nas associações de direito privado e nos ambientes universitários.

A história do movimento quilombola reflete muito bem a atuação do Movimento Negro urbano. Até os anos de 1970 não existiam movimentos quilombolas, mas, quando no final dessa década o Movimento Negro elegeu as comunidades negras rurais (“mocambos”, “terras de negro”, “terras de santo”, “quilombos”, etc.) como símbolos históricos da luta antirracista, as coisas mudaram. O primeiro passo desse processo de mudança foi a inserção na Constituição Federal de 1988 do reconhecimento do direito dessas comunidades – genericamente chamadas de “remanescentes de quilombos” – sobre as terras que habitam. Essa conquista ocorreu graças à mobilização de intelectuais e militantes negros junto a políticos e partidos desde o início do processo de abertura política.

Em seguida, junto com antropólogos e outros cientistas, o Movimento Negro urbano realizou inúmeros encontros, seminários e rodas de conversa em todo o país, nos idos de 1990 e 2000 – Marin e Castro (1999) narram bem como esses encontros aconteceram no Pará – para orientar as então recém “comunidades remanescentes de quilombos” no processo de organização de suas associações (principais instituições dos movimentos quilombolas) e demais estratégias de luta em prol da demarcação, reconhecimento e titulação de seus territórios tradicionais (SOUZA, 2016).

Depois de considerável auxílio recebido do Movimento Negro urbano e mantendo com ele antigas e novas parcerias, o movimento quilombola, em suas várias associações e coordenações de associações, segue firme na reivindicação de direitos e proposição de políticas públicas em prol da melhoria da qualidade de vida nos quilombos. De acordo com Arêda-Oshai (2017), a principal bandeira de luta dos quilombolas brasileiros é o território, pois se reconhece que dele dependem todas as outras necessidades grupais. Conduto, além dessa bandeira prioritária, outras existem, como o acesso à saúde e a Educação Escolar Quilombola. A respeito dessa última tratarei de modo mais específico nas seções seguintes e mais uma vez será possível perceber a importância do Movimento Negro urbano.

### **O Movimento Negro nos processos de concepção e reivindicação da Educação Escolar Quilombola**

As DCNEEQB estão inscritas em uma série de políticas nacionais voltadas aos quilombos brasileiros e todas são resultados de um histórico de lutas e articulações do Movimento Negro junto ao Estado, e, mais especificamente, junto aos governos constituídos pelo Partido dos Trabalhadores (PT) nos anos 2000 (ARRUTI, 2017). Ao fazer um levantamento das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil entre os anos de 1986 e 2010, Matilde Ribeiro (2014) verificou que os movimentos sociais tiveram um grande impacto político e cultural no Brasil durante o período de abertura política, pois assim que os movimentos sociais puderam deixar a clandestinidade e participar legitimamente dos debates públicos, eles ingressaram nessa arena com muita expressividade.

No que diz respeito ao Movimento Negro, os anos 1980 foram marcados pelo advento do feminismo negro cujos movimentos no Brasil organizaram uma vigorosa agenda política visando à constituinte. Dentre as ações foram realizadas mobilizações de rua e encontros e seminários em todo o país, além de uma carta endereçada aos constituintes (PIRES e SANTOS, 2016). A força do Movimento Negro fez reverberar suas pautas em outros três segmentos sociais: o movimento dos trabalhadores, em especial a Central Única dos Trabalhadores (CUT); os partidos de esquerda, em especial o PT, fundado em 1980 e com muitos militantes negros em seu rol de membros-fundadores; e entidades de mediação junto aos movimentos populares, em especial os movimentos de base da Igreja Católica, como pastorais e Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) (RIBEIRO, 2014).

Esse foi um período de ramificação importante da militância negra nos movimentos de trabalhadores e nos partidos de esquerda, pois marcou a superação da hegemonia de uma antiga visão de certos grupos do marxismo revolucionário que viam nas chamadas “pautas identitárias” um desvio do cerne da luta revolucionária que, para eles, resumir-se-ia exclusivamente à luta de classes. Desde o final do século XX cada vez mais se firmou em todo o mundo a ideia da imbricação fundamental entre racismo e a divisão social do trabalho no capitalismo (RIBEIRO 2014; GONZALEZ, 1984; DAVIS, 2016; QUIJANO, 2005).

Quanto ao Brasil, Pires e Santos (2016) identificaram na constituinte a presença de onze parlamentares negros (as) dos quais somente quatro compuseram uma declarada “bancada

negra”, a saber, Paulo Paim, Benedita da Silva, Edimilson Valente e Carlos Alberto Caó. Na retaguarda destes, a pressão popular conseguiu a conquista da preceituação expressa de direitos fundamentais independentemente de “raça”, etnia ou origem social; o repúdio e criminalização do racismo; e o direito de posse dos remanescentes de quilombos sobre as terras que ocupam.

Nos anos que se seguiram, Ribeiro (2014) indica algumas mobilizações do Movimento Negro que prepararam o terreno para mais políticas de promoção da igualdade racial (dentre elas aquelas voltadas às populações quilombolas), especificamente: a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995; a realização de Encontros Nacionais de Negras e Negros Petistas nas quais foram forjadas estratégias políticas e a agenda antirracista interna que culminaram, em 1995, na criação da Secretaria Nacional de Combate ao Racismo (SNCR-PT) que, por sua vez, também teve suas versões nas seções estaduais e municipais do PT.

No interior da SNCR-PT foram elaborados os germes das políticas de promoção da igualdade racial implementadas a partir de 2003 nos governos petistas, e muitas dessas ideias foram levadas pela militância negra a outra importante mobilização: a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas da ONU, ocorrida em 2001, em Durban, na África do Sul, que contou com a participação de uma grande delegação brasileira. Nessa ocasião foram produzidos uma Declaração e um Programa de Ação de combate ao Racismo, à Discriminação Racial, à Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, nos quais figuraram demandas antigas do Movimento Negro brasileiro e há muito debatidas no interior da SNCR-PT, tais como ações afirmativas (cotas raciais) e políticas de reparação e mitigação das desigualdades étnico-raciais.

Ao assumir a presidência da República em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva estabeleceu uma dinâmica interministerial e interinstitucional de implementação das políticas de promoção da igualdade racial, tal como preconizava o ativismo negro dentro e fora do PT, mas criou dois órgãos norteadores: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com status de ministério e presidida por Matilde Ribeiro, importante intelectual, ativista negra e militante do PT, chefe da pasta cujo trabalho abrangia desde o acesso à saúde à infraestrutura e desenvolvimento social; e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação (MEC), e responsável exclusivamente pelas políticas de promoção da igualdade racial na educação brasileira.

### *Das políticas de promoção da igualdade racial em geral à concepção de uma educação escolar diferenciada para quilombolas*

Desde a SNCR-PT à SEPPIR e SECAD, a ideia que se firmou das comunidades quilombolas foi a ideia de comunidades de resistência negra na Diáspora. Os primeiros alicerces teóricos da militância negra sobre quilombos foram Beatriz Nascimento (2006) e Abdias Nascimento (2019). Na concepção desses autores, as comunidades quilombolas, assim como a população negra em geral, passaram por um processo de genocídio. Na abertura de seu livro “O

genocídio do Negro Brasileiro”, Abdias Nascimento (2016) deixa manifesto o que entende por genocídio aos citar as definições do Webster’s Third New International Dictionary of the English Language e do Dicionário de Silveira Bueno: “O uso de medidas deliberadas e sistemáticas (como morte, injúria corporal e mental, impossíveis condições de vida, prevenção de nascimentos), calculadas para o extermínio de um grupo racial, político ou cultural ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo” (NASCIMENTO, 2016, p. 15), ou ainda a “recusa do direito de existência a grupos humanos inteiros, pela exterminação de seus indivíduos, desintegração de suas instituições políticas, sociais, culturais, linguísticas e de seus sentimentos nacionais e religiosos” (NASCIMENTO, 2016, p. 15).

Partindo desse pressuposto de que o colonialismo e a colonialidade do Estado português e brasileiro empreenderam a destruição física e cultural dos quilombos, o planejamento das políticas nacionais de promoção da igualdade racial voltadas às comunidades quilombolas tiveram por mote o enfrentamento dessas duas dimensões do genocídio. Consequentemente, logo no dia 20 de novembro de 2003 (Dia da Consciência Negra) foi instituída, por meio do Decreto 4.886/03, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) que, no que concerne especificamente à população quilombola, estabeleceu o tombamento de documentos e sítios relativos aos remanescentes de quilombos; a titulação dos territórios quilombolas; e a incorporação da questão racial nas políticas de educação.

No dia 12 de março de 2004, em cerimônia realizada em território quilombola do interior de Goiás, o Governo Federal lançou o Programa Brasil Quilombola (PBQ) que, na prática, consistiu em um conjunto de políticas especificamente direcionada à população quilombola. Dentre essas políticas, duas contribuíram para a formulação da EEQ: a implementação de uma gestão descentralizada, democrática e participativa; e a Agenda Social Quilombola (ASQ) também instituída em data simbólica, em 20 de novembro de 2007, por meio do Decreto 6.261/07 (CESAR, 2020).

A primeira aconteceu por meio de comitês estaduais compostos por representantes do movimento quilombola, Movimento Negro urbano; entes das três esferas e dos três poderes do Estado; instituições estratégicas para as políticas sociais do governo, como a Caixa Econômica Federal, INCRA e IBAMA; e membros da academia (CESAR, 2020); a segunda fixou quatro eixos para desenvolvimento de políticas públicas para as comunidades quilombolas: 1) acesso à terra; 2) acesso à infraestrutura e qualidade de vida; 3) acesso à inclusão produtiva e desenvolvimento local; 4) acesso à cidadania. E determinou a obrigatoriedade de onze órgãos na composição dos comitês estaduais, a saber:

I - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, que o coordenará; II - Casa Civil da Presidência da República; III - Ministério do Desenvolvimento Agrário; IV - Ministério da Cultura; V - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; VI - Ministério de Minas e Energia; VII - Ministério da Saúde; VIII - Ministério da Educação; IX - Ministério da Integração Nacional; X - Ministério dos Transportes; e XI - Ministério das Cidades (BRASIL, 2007, online).

Esses comitês tiveram a participação ativa do movimento quilombola e do Movimento Negro urbano que já vinham realizando seminários e encontros de quilombolas desde os anos 1985 (ARRUTI, 2017), ocasiões por meio das quais o movimento quilombola cada vez mais se apoderava e se apodera dos direitos internacionais e nacionais que lhes cabe na condição de “grupo étnico”, tal como foi reconhecido pelo Estado brasileiro e atestado por meio de parecer da Associação Brasileira de Antropologia em processo na suprema corte do país (O'DWYER, 2011).

Ora, desde 1999 vinha sendo construída uma educação diferenciada para as escolas indígenas em respeito às especificidades culturais desses grupos étnicos (BRASIL, 2013), e, seguindo o caminho aberto por essa luta dos movimentos indígenas, o Movimento Negro – que denunciava o genocídio dos quilombolas também via cultura, e, portanto, da educação formal – logo passou a discutir a necessidade de uma educação escolar diferenciada para essa “nova etnia” da sociedade brasileira.

Então, mesmo considerando que a história e a luta dos quilombos tenha sido abrangida pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER); e considerando também que o Plano Nacional de Implementação das DCNERER estabeleceu ao MEC, IES, CAPES e INEP “incluir nas licenciaturas, com destaque para o curso de Pedagogia, temas relacionados à diversidade étnico-racial em seus currículos” (BRASIL, 2013, p. 65) até o ano de 2010, no interior dos comitês estaduais foram construídas as linhas gerais da EEQ como modalidade diferenciada da Educação do Campo em respeito à etnicidade quilombola (ARRUTI, 2017).

Em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), a EEQ recebeu atenção especial. Uma das deliberações do evento, foi a formação de uma comissão responsável pela elaboração das DCNEEQB na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Quatro pessoas compuseram essa comissão: na presidência ficou Rita Gomes do Nascimento, pesquisadora na época ligada ao Ministério da Cultura; a relatoria ficou a cargo de Nilma Lino Gomes, professora da UFMG; e outros dois integrantes foram Adeum Sauer, ex-secretário de educação do estado da Bahia; e Maria da Glória Moura, Professora da UnB (OLIVEIRA, 2013).

O método utilizado pela comissão de elaboração das DCNEEQB consistiu na realização de três audiências públicas consecutivamente realizadas no Maranhão, na Bahia e em Brasília. A primeira foi pensada para atender aos quilombos da região amazônica; a segunda para atender o Nordeste e em Brasília para congregar todas as regiões do país, especialmente aquelas que não sediaram audiências. Cada audiência foi dividida em três momentos: mesa de abertura com as autoridades convocadas; mesa de trabalho a respeito do tema “a EEQ que temos e a que queremos”, momento em que era realizada a escuta das lideranças quilombolas e discussão desses em conjunto com especialistas e outros militantes presentes; por fim, os trabalhos encerraram com a leitura do documento que sintetizava as propostas (OLIVEIRA, 2013)

Suely Oliveira (2013) observa que também ocorreram audiências em diversas partes do país realizadas por estados e municípios visando à participação nas audiências do CNE. Igualmente também foram realizadas audiências, encontros e formação de grupos de trabalho



pelo movimento quilombola. Um exemplo a ser destacado foi o Grupo de Trabalho de Educação do IV Encontro Nacional da CONAQ realizado no Rio de Janeiro, em novembro de 2011. No encontro, além da formulação de propostas para a comissão do CNE, houve também a avaliação do trabalho realizado e a apresentação de insatisfação com o que foi considerado baixo número de audiências do CNE (OLIVEIRA, 2013).

Após a audiência de Brasília, a relatora produziu um parecer favorável à promulgação das DCNEEQB e o documento foi aprovado pela Câmara Nacional de Educação Básica no dia 05 de junho de 2012. E cinco meses depois, em 20 de novembro de 2012, foi aprovada e publicada a Resolução 08/2012 CNE que definiu as DCNEEQB.

### *Como ocorreram e ocorrem os processos de reivindicação da EEQ?*

A estratégia de reivindicação da EEQ seguiu o típico modelo de intervenção do Movimento Negro em sua terceira fase na sociedade brasileira (DOMINGUES, 2007), a saber, o ativismo de grupos e instituições de reivindicação cada vez mais burocratizadas, como o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA); a Associação Cultural Zumbi, em Alagoas; o Movimento Negro Unificado, em São Paulo; e as centenas de associações quilombolas espalhadas pelo Brasil.

Todas essas formas do Movimento Negro se mobilizaram realizando encontros, seminários e audiências a respeito da EEQ, fizeram suas propostas e enviaram junto com representantes para as audiências nacionais do CNE. De acordo com Oliveira (2013), na primeira audiência do CNE, no Maranhão, 25 entidades do Movimento Negro urbano e quilombola estiveram presentes; na segunda, realizada na Bahia, entidades de 59 municípios estiveram representadas, e, em Brasília, 110 lideranças representaram suas instituições e coletivos. O movimento negro e quilombola participaram não apenas fazendo propostas, mas avaliando e criticando as ações do CNE.

Outra forma de reivindicação ocorreu através do ativismo negro acadêmico. Multiplicaram-se pelas universidades de todo o país os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs). Esses grupos têm como propósito a promoção de interface entre diferentes formas do ativismo negro civil e a academia, além da realização da promoção da igualdade racial no ambiente universitário por meio de eventos acadêmicos e científicos, incentivo à pesquisa e extensão voltada às populações negras, além de ser também comum a realização de atos públicos em alusão a direitos ou ainda protestos em defesa dos direitos da população negra dentro e fora dos muros da universidade.

Em 2000, intelectuais negros(as), professores(as) e estudantes universitários(as) negros(as) do Brasil fundaram a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e também, atrelado a ela, o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONEABs). Desde sua primeira edição, o congresso da ABPN – Congresso Nacional de Pesquisadores(as) Negros(as) (COPENE) – mantém GTs e mesas que abordam a Educação Escolar em quilombos e que fundamentam teoricamente as pesquisas e as intervenções do ativismo negro acadêmico

e civil a respeito da realidade e necessidades da educação escolar nos diferentes contextos quilombolas do Brasil.

Os encontros da ABPN também servem como espaço de articulação e troca entre os movimentos civis e os(as) intelectuais-ativistas negros(as) que integram e integram a base do governo e atuam nas autarquias e órgãos de Estado responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade racial. Logo, aos mesmo tempo que formas do Movimento Negro fazem pressão externa sobre o Estado reivindicando direitos por meio de eventos, atos públicos e moções, internamente, a militância negra integrante do governo ou mesmo ligada aos partidos da base do governo age para corresponder aos anseios de seus pares com os quais mantém densa interlocução.

### **O Movimento Negro e a implementação da EEQ**

A implementação da EEQ é uma responsabilidade dos sistemas de ensino e seus mantenedores, especialmente o Estado brasileiro em suas três esferas (federal, estadual e municipal), uma vez que este é o principal responsável pelas escolas que se fazem presentes nos territórios quilombolas ou que, mesmo localizadas em áreas urbanas, recebem grande número de discentes oriundos de comunidades quilombolas.

A este respeito, Arruti (2010) observa que ainda antes da formulação das DCNEEQB, como parte da ASQ, o governo federal destinou 241,2 milhões de reais para a educação escolar de quilombolas. O valor orçado visou ao financiamento da aquisição e distribuição de 280 mil exemplares de material didático; capacitação de professores; construção e reforma de 950 salas de aula; universalização do acesso à alfabetização; e eletrificação dos territórios quilombolas, visto que esta é uma necessidade premente do ambiente escolar e da qualidade do estudo nos ambientes domésticos.

Depois que as DCNEEQB foram aprovadas em 2012, o Movimento Negro passou a cobrar a criação de um plano nacional de implementação da EEQ exatamente como acontecera anos antes com a Educação para as Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004). No entanto, esse documento nunca foi elaborado e diferente da questão étnico-racial que teve prazo para ser implementada nos currículos dos cursos de licenciatura e pelos sistemas de ensino da educação básica<sup>3</sup>, a EEQ passou a figurar como uma modalidade de ensino que deve ser implementada, tal como estabelecem as DCNEEQB, mas sem um plano com metas, estratégias e prazos. A falta de um plano nacional configurou um problema sério: a morosidade por parte dos sistemas de ensino para regulamentar e implementar a EEQ em seus territórios. Por exemplo, o município de Castanhal, no Pará, levou oito anos para regulamentar a EEQ (Decreto municipal 009/2020) e só recentemente aprovou suas diretrizes curriculares próprias.

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar que essa implementação da educação para as relações étnico-raciais não raramente é apenas formal, uma vez que não há fiscalização e avaliação qualitativa da implementação. Muitas escolas, por exemplo, possuem metas relativas em seus PPPs, mas esses documentos, como pontua Veiga (2008) de modo muito comum não são utilizados no cotidiano pedagógico da escola, pois sua elaboração (“feita a toque de caixa”) pelas gestões é simplesmente para cumprir metas numéricas impostas às secretarias de educação.

Apesar de todos os eventuais percalços, a presença de integrantes do Movimento Negro nos governos tem sido importante para a implementação da EEQ não apenas em âmbito federal, mas também estadual / distrital e municipal como abordo a seguir.

### *A presença de integrantes do Movimento Negro nos governos e a implementação da EEQ*

Há no Brasil diversos exemplos que demonstram o efeito positivo da presença de ativistas negros(as) nos governos, no que tange os processos de implementação da EEQ. Em âmbito federal, as políticas de promoção da igualdade racial voltadas aos quilombolas foram propostas e colocadas em andamento por ativistas do movimento negros que estavam e voltaram a estar na base do governo federal no início do ano de 2023.

No estado do Amapá, o Movimento Negro em suas formas quilombola e urbana se uniram para cobrar do governo do estado a consolidação dos direitos das populações quilombolas à uma educação diferenciada ainda nos anos de 1990. Algumas escolas foram criadas, mas sem a existência de uma política específica. A continuidade das reivindicações culminaram na criação do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) no ano de 2008, órgão ligado à Coordenadoria de Educação Específica (CEESP) da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED), e coordenado por militantes negros(as) (CUSTÓDIO, 2019), foi então que um currículo e pedagogias próprias para as escolas quilombolas começaram a ser construídas, bem como a instalação de escolas quilombolas em todos os municípios amapaenses com territórios quilombolas demarcados e reconhecidos. Atualmente, a luta do Movimento Negro quilombola e urbano nesse estado é em prol da descentralização das políticas educacionais (CUSTÓDIO, 2019).

No Pará, e mais especificamente no município de Mocajuba, o ativismo negro atuante na base do governo conseguiu criar uma Coordenação de Formação da Educação Escolar Quilombola como órgão da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SEMEC) do município (MIRANDA e GARCÍA, 2022). Assessorados pelo Prof. Dr. Jesús García, da PUC-Rio, a Coordenação de Formação da Educação Escolar Quilombola de Mocajuba realizou encontros de escuta, debate e deliberação nas doze comunidades quilombolas do município – os chamados “Putiruns”, termo que no vernáculo quilombola quer dizer “mutirão”. E, em diálogo com os(as) professores quilombolas, lideranças de diferentes nichos das comunidades e moradores, foram construídas a base curricular e as diretrizes pedagógicas da EEQ de Mocajuba. Por incorporarem aspectos tão essenciais do contexto quilombolas, Miranda e García (2022) chamaram as propostas pedagógicas do contexto mocajubense de “pretagogias”.

No município de Quissamã, interior do Rio de Janeiro, o movimento quilombola e negro urbano juntamente com ativistas acadêmicos da Universidade Federal Fluminense (UFF), organizaram uma série de encontros com a comunidade para os quais também convocaram representantes do poder público. Nesses encontros foram discutidas as lei e normas da educação brasileira voltada aos quilombolas e também foram formuladas estratégias de

apropriação dessas normas pela comunidade escolar local e consequente implementação da EEQ no município (REIS, SOARES e COSTA, 2017).

### *O ativismo negro acadêmico na implantação da EEQ*

Dois anos após a aprovação da Resolução CNE 08/2020 (DCNEEQB), ativistas negros em conjunto com a bancada negra do Congresso Nacional conseguiram inserir no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – Lei 13.005/2014, catorze metas relacionadas à EEQ. Essa conquista aliada ao compromisso do governo federal com as políticas de promoção da igualdade racial coadunou com outro caminho muito utilizado pelo Movimento Negro para atuar nos processos de implementação da EEQ, qual seja, a atuação do ativismo acadêmico por meio da formação continuada dos profissionais da educação básica.

Nos anos de 2010 e 2011, concomitante aos trabalhos da comissão responsável pela elaboração das DCNEEQB, o MEC, através da SECAD, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor) e articulou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na política nacional de formação continuada para professores que atuavam com “a alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; **educação em áreas remanescentes de quilombos**; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial” (BRASIL, 2011, p. 1, grifo meu). Essa política mobilizou NEABs e NEABIs de todo o país que, a fim de receber financiamento, propuseram à SECAD cursos de capacitação e de especialização relacionados às áreas previstas nas resoluções emitidas pela secretaria.

Dentre outras iniciativas no contexto paraense e em diversas unidades acadêmicas da UFPA, dois NEABs dessa universidade ofereceram cursos por meio do Renafor, a saber, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma Baía Coelho, que em 2010 ofereceu o Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental; e o Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAM), primeiro NEAB da região Norte, e coordenado pelas professoras Dr.<sup>a</sup> Marilu Campelo e Zélia Amador de Deus, que em 2007 e 2011 ofereceu o Curso de Especialização em Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia para Implementação da Lei 10.639/03, no município de Belém. E, em 2014, ofereceu o Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola em Belém, Marabá (em parceria com a UNIFSSPA) e Castanhal (em parceria com o NEABI da UFPA-Castanhal). Em todos esses cursos, o GEAM formou mais de 450 professores especialistas em diferentes regiões do Pará (CAMPELO e FREITAS, 2019).

O ativismo negro acadêmico também vem acompanhando e avaliando os processos de implementação da EEQ por meio das atividades universitárias corriqueiras de seus integrantes, isto é, as atividades de pesquisa e extensão junto às escolas quilombolas. Cresce

no Brasil o número de pesquisas a respeito da EEQ e que são bianualmente submetidos aos GTs do COPENE e de outras importantes associações nacionais de pesquisa científica, como a ANPED (SANTANA et al. 2016), ou ainda publicadas em periódicos científicos e defendidas em programas de pós-graduação. Todas oferecem dados que permitem cotejar realidades distintas e compreender melhor o cenário da educação escolar nos quilombos e diversos municípios brasileiros onde há territórios quilombolas.

Vale destacar ainda uma iniciativa do ativismo acadêmico em parceria com movimentos quilombolas e urbanos que é a criação de licenciaturas específicas para a atuação em escolas quilombolas e/ou de comunidades negras. Por exemplo, em Santa Catarina, o MNU-SC juntamente com o Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas (NUER) do Laboratório de Antropologia Social (LAS) da UFSC propuseram, em 2013, a criação de um Curso de Licenciatura Quilombola (MNU-SC, 2013). Por sua vez, no Maranhão, a UFMA oferece um Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, curso esse que resultou da proposta e reivindicação do NEAB da própria universidade.

### **Considerações finais**

A leitura da bibliografia que fundamenta o trabalho permite uma conclusão acerca do papel do Movimento Negro Brasileiro nos processos de concepção, reivindicação e implementação da educação Escolar Quilombola: esse movimento é, ao mesmo tempo, autor, sujeito de reivindicação, coagente de implementação (via composição de governos e autarquias educacionais) e o avaliador da EEQ no Brasil (seja por meio do ativismo civil ou acadêmico). Desde que as comunidades negras rurais passaram pela etnogênese quilombola fomentada pelo Movimento Negro urbano, os quilombolas se colocaram em movimento e se constituíram em mais uma das muitas formas do Movimento Negro com as quais sempre o movimento quilombola estivera e permanece em interlocução.

Em uma sociedade em que o Estado é a instituição que cria e implementa o Direito da população que mora em seu território, o Movimento Negro teve a sagacidade de integrar a base dos governos em âmbito municipal, estadual e federal para, na condição de mandatário do povo (veja-se, por exemplo, a bancada negra), aprovar leis; na condição de ministros de Estado, secretários e coordenadores de pastas propor, planejar e executar políticas públicas voltadas à educação das populações negras, e, em particular, quilombolas.

E, em outras duas condições, fazer ainda mais: na condição de ativismo negro acadêmico ser o responsável por pesquisar a EEQ e difundir o conhecimento produzido na academia por meio da extensão universitária e da formação de profissionais que atuam nas escolas quilombolas. E, na condição de movimento civil, ser aquele que promove moções, manifestações de rua, atos e performances de intervenção que pressionam o Estado e os diferentes setores da sociedade quanto à educação da população que mora e resiste nos quilombos.

---

## Referências bibliográficas

- ALMADA, Sandra de Souza. **Abdias Nascimento**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. Ser mas não ser, eis a questão: o problema persistente do essencialismo estratégico. **Working Paper CRIA**, Lisboa, n. 1, 2009.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na Filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARÊDA-OSHAI, Cristina Maria. “Tudo é importante, mas nossa bandeira de luta, mesmo, é o território”. **ACENO: Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, Cuiabá, v. 4, n. 8, p. 49-67. Ago./Dez. 2017.
- ARRUTI, José Maurício. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: PARANÁ. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Curitiba: SEED, 2010, p. 13-31.
- ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. 2017.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. **A justificação: sobre a economia das grandezas**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2020.
- BRASIL. **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. Resolução CD/FNDE Nº 45 DE 29 DE AGOSTO DE 2011 que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e pagas pelo FNDE/MEC. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10097-resolucao-045-29082011-1&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10097-resolucao-045-29082011-1&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 18 jan. 2023.
- BRASIL. Decreto Nº 6.261, de 20 de novembro de 2007 que dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências (online). Brasília: Palácio do Planalto, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm). Acessado em 16 jan. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

- CAMPELO, Marilu Marcia; FREITAS, Rosália. Milca dos Santos. Saberes africanos e afro-brasileiros na Amazônia: relato de uma experiência de 10 anos de ação a partir da capacitação de professores no conteúdo da Lei 10.639/03 no Pará. In: MONTEIRO, Alef; NERY, Maira N. Martins.; CAMPELO, Marilu Marcia (Orgs.). **Negritude em movimento: lutas, debates e conquistas da negritude amazônica**. Belém: GEAM / UFPA, 2019, p.44-56.
- CARREIRA, Denise; XIMENES, Salomão Barros; RAMOS, Maria Elizabete Gomes. Racismo e equalização: o Novo Fundeb e o direito à Educação Escolar Indígena e Quilombola e em territórios de vulnerabilidade social. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 13, p. 1-18, 2021.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9-24.
- CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues; DANTAS, João Paulo Marra. O direito à Educação do Campo na política de financiamento da educação básica: avanços e limites a partir das políticas de fundos redistributivos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 636-656, mai/ago. 2022.
- CESAR, Shymena de Oliveira Barros Brandão. **Programa Brasil Quilombola: uma análise da implementação do eixo inclusão produtiva e desenvolvimento local na comunidade quilombola Tabacaria, em Alagoas**. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Tecnologia e Políticas Públicas). Maceió: Unit, 2020.
- COSTA, Cândida Soares da; DIAS, Maria Helena Tavares; SANTOS, Zizele Ferreira dos. Educação Escolar Quilombola: experiência sobre formação de professores em Mato Grosso (Brasil). **Revista da ABPN**, s.l., v. 8, n. 18, p. 90-106, nov. 2016.
- CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. **Educação**, n. 44, p. 1-21, jan. 2019.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, jul./dez. 2007.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica. **África: revista do Centro de Estudos Africanos**, São Paulo, n. 24-26, p. 193-210, 2009.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48 ed. São Paulo: Global, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

---

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. 2. ed. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos UCAM, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. 2. ed. Belo Horizontes: Editora UFMG, 2013.

MACEDO, Neuza Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. 2. ed. São Paulo: Unimarco Editora; Edições Loyola 1995.

MACHADO, Joana Carmen do Nascimento. **“Nem parece que tem quilombola aqui?”: (in) visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR do Território Quilombola de Jambuaçu Pe**. Sérgio Tonetto. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém: PPGED/ICED/UFPA, 2014.

MACHADO, Joana Carmen do Nascimento; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. Panorama da educação escolar quilombola na Amazônia paraense: perspectivas e impasses. In: MONTEIRO, Alef; NERY, Maira N. M.; CAMPELO, Marilu Marcia (Orgs.). **Negritude em movimento: lutas, debates e conquistas da negritude amazônica**. Belém: GEAM / UFPA, 2019, p.27-43.

MARIN, Rosa Acevedo; CASTRO, Edna Ramos de. Mobilização política de comunidades negras rurais. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 2, n.2, p. 73-106, jul./dez. 1999.

MATA, Roberto da. A Fábula das Três Raças, ou o problema do Racismo à Brasileira. In: **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

MIRANDA, Ellen Rodrigues da Silva.; GARCÍA, Jesús Jorge Perez. Putiruns Quilombolas: Experiências Pretagógicas nos Processos de Implementação da Resolução 08/2012, em Mocajuba, Amazônia Paraense. **Afros & Amazônicos**, Porto Velho, v. 1, n. 5, p. 48–60, jul./dez. 2022.

MNU-SC. **Educação quilombola: proposta pedagógica de licenciatura apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: MNU-SC; NUER-LAS-UFSC, 2013.

MONTEIRO, Alef. Uma vida dedicada ao combate do racismo na Amazônia: entrevista com Zélia Amador de Deus, por ocasião de seus 70 anos. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 23, n. 3, p. 265-281, set-dez 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

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



---

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTI, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Kuanza, 2006, p. 117-125.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Pan-Africanismo na América do Sul**: emergência de uma rebelião negra. Petrópolis: Vozes, 1981.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **O papel social do antropólogo**: aplicação do fazer antropológico e do conhecimento disciplinar nos debates públicos do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: E-Papers, 2011.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola**: o caso da Bahia e o contexto nacional. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2013.

PAIM, Marcio. Pan-africanismo: tendências políticas, Nkrumah e a crítica do livro Na Casa De Meu Pai. **Sankofa**, São Paulo, ano 7, n. 13, p. 88-112, Jan./Jul. 2014.

PIRES, Thula; SANTOS, E. Agenda política do movimento de mulheres negras na Constituinte. In: PIRES, Thula; FLAUZINA, Ana. (Orgs.). **Encrespando**: Anais do I Seminário Internacional, refletindo a década internacional dos afrodescendentes (ONU, 2015-2024). Brasília: Brado Negro, 2016, p. 104-127.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

REIS, Maria Clareth Gonçalves; SOARES, Maria Raimunda Penha; COSTA, Rute Ramos da Silva. Reflexões acerca da Educação Escolar Quilombola na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinho/Quissamã/RJ. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.4, n. 4, p. 225-233, abr. 2017.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

SANTANA, José Valdir Jesus de, et al. A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. **ACENO**: Revista de Antropologia do Centro-Oeste, Cuiabá, v. 3, n. 6, p. 137-158, ago./dez. 2016.

SANTOS, Joel Rufino dos. Movimento Negro e crise brasileira. In: SANTOS, Joel Rufino dos; BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Atrás do muro da noite**: dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília: Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares, 1994.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.



SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: panorama sobre o movimento quilombola brasileiro. Curitiba: Appris, 2016.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político- Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 9-10.