



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS**

**LEILANE SANTOS JORGE**

**ENTRE A NEGAÇÃO DO DIREITO E A LUTA POR EDUCAÇÃO PARA  
JOVENS E ADULTOS: Educação Escolar Quilombola e analfabetismo na  
Comunidade Quilombola de Gavião**

**Salvador**

**2025**

**LEILANE SANTOS JORGE**

**ENTRE A NEGAÇÃO DO DIREITO E A LUTA POR EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: Educação Escolar Quilombola e analfabetismo na Comunidade Quilombola de Gavião**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – UFBA, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Étnicos e Africanos.

Orientadora Prof. Dr<sup>a</sup>. Claudilene Maria da Silva

Linha de pesquisa: Estudos Étnicos

**Salvador**

**2025**

Biblioteca CEAO - UFBA

J82 Jorge, Leilane Santos.

Entre a negação do direito e a luta por educação para jovens e adultos: educação escolar quilombola e analfabetismo na comunidade quilombola de Gavião / Leilane Santos Jorge. - 2025.

137 f.; il.

Orientadora : Profª Drª Claudilene Maria da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-Orientais 2025.

- \* Educação escolar quilombola. 2. Analfabetismo. 3. Educação de jovens e adultos. I. Silva, Claudilene Maria da. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro - Orientais III. Título.

CDD - 370



*Universidade Federal da Bahia*

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E  
AFRICANOS (POSAFRO)**

**ATA Nº 1025**

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS (POSAFRO), realizada em 09/07/2025 para procedimento de defesa da Dissertação de Mestrado EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS no. 1025, área de concentração Estudos Étnicos e Africanos, da candidata LEILANE SANTOS JORGE, de matrícula 2023108822, intitulada ENTRE A NEGAÇÃO DO DIREITO E A LUTA POR EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: educação escolar quilombola e analfabetismo na Comunidade Quilombola de Gavião. Às 14:00 do citado dia, Formato Remoto via Plataforma Google Meet, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Prof<sup>ª</sup>. CLAUDILENE MARIA DA SILVA que apresentou as outras professoras membros da banca: Prof<sup>ª</sup>. MARIA ANDREA DOS SANTOS SOARES e Prof<sup>ª</sup>. Dra. GIVÂNIA MARIA DA SILVA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora APROVADO o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

**Dra. GIVÂNIA MARIA DA SILVA**

Examinadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente  
**GIVANIA MARIA DA SILVA**  
Data: 09/07/2025 16:34:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente  
**MARIA ANDREA DOS SANTOS SOARES**  
Data: 09/07/2025 19:42:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**MARIA ANDREA DOS SANTOS SOARES, UNILAB**

Examinadora Interna

**CLAUDILENE MARIA DA SILVA, UNILAB**

Presidente



Documento assinado digitalmente  
**CLAUDILENE MARIA DA SILVA**  
Data: 09/07/2025 15:53:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**LEILANE SANTOS JORGE**

Mestrando(a)



Documento assinado digitalmente  
**LEILANE SANTOS JORGE**  
Data: 09/07/2025 19:47:46-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>





Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E  
AFRICANOS (POSAFRO)**

**FOLHA DE CORREÇÕES**

**ATA Nº 1025**

**Autor(a):** LEILANE SANTOS JORGE

**Título:** ENTRE A NEGAÇÃO DO DIREITO E A LUTA POR EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: educação escolar quilombola e analfabetismo na Comunidade Quilombola de Gavião

**Banca examinadora:**

Prof(a). GIVÂNIA MARIA DA SILVA                      Examinadora Externa à  
Instituição

Prof(a). MARIA ANDREA DOS SANTOS SOARES      Examinadora Interna

Prof(a). CLAUDILENE MARIA DA SILVA              Presidente

---

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1.        ☐        INTRODUÇÃO
2.        ☐        REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3.        ☐        METODOLOGIA
4.        ☐        RESULTADOS OBTIDOS
5.        ☐        CONCLUSÕES

**COMENTÁRIOS GERAIS:**

O trabalho avançou muito desde a qualificação. A banca destaca a relevância da temática e as contribuições para a Educação Escolar Quilombola de Jovens e Adultos e para os campos da Educação de forma geral. Sugere a reorganização dos capítulos dois e três e recomenda a publicação do trabalho, após as revisões sugeridas.

---

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

**Prof(a). CLAUDILENE MARIA DA SILVA**

Orientador(a)

Documento assinado digitalmente



**CLAUDILENE MARIA DA SILVA**  
Data: 23/07/2025 11:23:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS**

**ENTRE A NEGAÇÃO DO DIREITO E A LUTA POR EDUCAÇÃO PARA  
JOVENS E ADULTOS: Educação Escolar Quilombola e analfabetismo na  
Comunidade Quilombola de Gavião**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudilene Maria da Silva  
Orientadora/Examinadora Presidente

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Givânia Maria da Silva  
Examinadora Externa

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Andreia dos Santos Soares  
Examinadora Interna

**Salvador, 09 de julho de 2025**

Dedico este trabalho às mulheres e homens da Comunidade Quilombola de Gavião, protetores das memórias, saberes e resistência. Aquelas e aqueles que, mesmo diante das dores impostas pela exclusão, continuam vivendo com garra e coragem.

Dedico também aos que confiaram suas histórias a esta pesquisa e que suas trajetórias continuem ecoando como sementes de transformação.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de iniciar agradecendo a Deus pela minha vida e pela oportunidade de estar finalizando meu curso de mestrado, assim como a graduação, também foi um sonho realizado.

Agradeço, com muita gratidão à minha orientadora Claudilene Maria da Silva, pela escuta sensível, pela paciência diante das minhas dúvidas e inquietações e, sobretudo, pela confiança no meu percurso. Sua orientação foi essencial para que este trabalho se concretizasse com responsabilidade, compromisso ético e respeito aos participantes envolvidos.

A trajetória não foi fácil, enfrentei inúmeros obstáculos, mas Deus e minha ancestralidade me deram forças para continuar.

Agradeço infinitamente a Deus pela chegada de Elis, minha amada sobrinha, que é a luz da minha vida. Obrigada por chegar no momento mais difícil, conturbado, escuro e frio da minha vida.

Muito obrigada a minha família por todo apoio nesta longa caminhada. Vocês que estiveram ao meu lado em todos os momentos. Obrigada por acreditarem em mim, mesmo quando eu duvidei. Já posso dizer que venci, afinal, essa conquista também é de vocês.

Muito obrigada a Jailson por me apoiar e acreditar mais em mim do que eu mesma.

Agradeço a todos os participantes que confiaram suas histórias a mim e a minha pesquisa. Que a ancestralidade os guarde!

Agradeço aos meus amigos que foram meu alicerce nesse processo. Djavan, Gessica e Lilian, muito obrigada pela amizade de vocês, pela parceria, pelo apoio, paciência e cumplicidade. Sem vocês esse percurso não seria o mesmo.

Agradeço a agência fomentadora Carrefour, que contribuiu significativamente na minha vida acadêmica. O apoio financeiro possibilitou não apenas a produção acadêmica, mas também a criar caminhos de fortalecimento para uma educação comprometida com o reconhecimento dos quilombolas. Sem esse apoio financeiro as coisas teriam sido muito diferentes e muito mais desafiadoras.

Ao Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, minha sincera gratidão por acolher este trabalho e proporcionar um espaço acadêmico comprometido com a luta antirracista.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar e analisar fatores históricos e sociais que impediram o acesso à alfabetização dos moradores mais velhos da Comunidade Quilombola de Gavião, localizada na cidade de Antônio Cardoso-BA. A realização dessa pesquisa parte da necessidade de incluir os quilombolas não alfabetizados da Comunidade Quilombola de Gavião no sistema escolar, uma vez que, aqueles que não possuem escolarização, não conseguem melhorar suas condições sociais. Pesquisas recentes revelam que embora as comunidades quilombolas tenham passado a ter acesso a políticas públicas, estas ainda permanecem enfrentando inúmeras desigualdades no acesso à educação. A referida Comunidade, ainda nos dias atuais têm apresentado um número consideravelmente alto de pessoas não alfabetizadas. Como categorias de análise central trabalhamos com Educação Escolar Quilombola na perspectiva de Givânia Silva (2021); Educação de Jovens de Adultos e Analfabetismo, a partir dos documentos legais e autores de referência na área. A Comunidade Quilombola de Gavião nem sempre pôde contar com uma escola localizada em seu território. Desse modo, os adultos e idosos da comunidade nem sempre tiveram a oportunidade de estudar e a escola da supracitada comunidade não possui condições estruturais de atender a todos, logo, o referido grupo é afastado mais uma vez do direito de estudar. A metodologia adotada na pesquisa possui natureza qualitativa e para dar conta dos objetivos, utilizamos como procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica das categorias centrais do trabalho, a fim de reunir as informações e aprofundar nosso conhecimento sobre a temática; para identificar o quantitativo de pessoas não alfabetizadas, sobretudo os Quilombolas, foi necessário a realização de um levantamento nos bancos de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e uma entrevista semiestruturada foi usada como principal instrumento de coleta de informações. Com ela objetivamos ouvir as narrativas apresentadas pelos/as sujeitos/as da pesquisa, para reconstruir acontecimentos sociais relevantes para as pessoas e a comunidade a partir da perspectiva das pessoas participantes, que nos ajudaram na construção dos dados. O grupo de sujeitos/as ouvidos foi formado pelas pessoas pertencentes ou potenciais ao segmento da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental I. Realizamos a análise das entrevistas, por meio da análise temática e buscamos evidenciar os prejuízos sociais vivenciados pelos moradores não alfabetizados da comunidade e como a exclusão educacional afeta dimensões históricas, sociais e políticas da Comunidade Quilombola de Gavião.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola; Analfabetismo; Educação de Jovens e Adultos; Comunidade Quilombola de Gavião.

## ABSTRACT

This study aims to investigate and analyze historical and social factors that prevented older residents of the Quilombola Community of Gavião, located in the city of Antônio Cardoso-BA, from accessing literacy. This research was based on the need to include non-literate quilombolas from the Quilombola Community of Gavião in the school system, since those who do not have schooling are unable to improve their social conditions. Recent research reveals that although quilombola communities have gained access to public policies, they still face numerous inequalities in access to education. The aforementioned Community, even today, has a considerably high number of illiterate people. As central categories of analysis, we work with Quilombola School Education from the perspective of Givânia Silva (2021); Education of Young Adults and Illiteracy, based on legal documents and reference authors in the area. The Quilombola Community of Gavião was not always able to count on a school located in its territory. Therefore, the adults and elderly in the community have not always had the opportunity to study, and the school in the aforementioned community does not have the structural conditions to serve everyone, so this group is once again denied the right to study. The methodology adopted in the research is qualitative in nature, and in order to achieve its objectives, we used the following methodological procedures: bibliographic research of the central categories of the work, in order to gather information and deepen our knowledge on the subject; to identify the number of illiterate people, especially the Quilombolas, it was necessary to conduct a survey in the databases of the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE); and a semi-structured interview was used as the main instrument for collecting information. With it, we aimed to listen to the narratives presented by the research subjects, in order to reconstruct social events relevant to the people and the community from the perspective of the participants, who helped us in the construction of the data. The group of subjects interviewed was formed by people belonging to or potential to belong to the Youth and Adult Education segment of Elementary School I. We carried out the analysis of the interviews, through thematic analysis and sought to highlight the social losses experienced by the illiterate residents of the community and how educational exclusion affects historical, social and political dimensions of the Quilombola Community of Gavião.

**Keywords:** Quilombola School Education; Illiteracy; Youth and Adult Education; Quilombola Community of Gavião.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AJA - Alfabetização de Jovens e Adultos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDA - Certidão de Dívida Ativa da União

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EEQ - Educação Escolar Quilombola

EF1 - Ensino Fundamental I

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

FCP - Fundação Cultural Palmares

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MEC - Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

MOJAC - Movimento de Jovens de Antônio Cardoso

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PBQ - Programa Bolsa Permanência

PBQ - Programa Brasil Quilombola

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNEERQ - Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico Raciais e Educação Escolar Quilombola

PPP - Projeto político Pedagógico

PT - Partido dos Trabalhadores

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

STF - Supremo Tribunal Federal

TOPA - Todos Pela Alfabetização

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Quantidade de escolas, alunos e professores quilombolas no Brasil em 2007

Figura 2 - Quantidade de escolas, alunos e professores quilombolas no Brasil em 2019/2020

Figura 3 - Quantidade de escolas quilombolas no Brasil em 2024

Figura 4 - Porcentagem de pessoas analfabetas por Unidade da Federação

Figura 5 - Taxa de analfabetismo no Brasil

Figura 6 - Taxa de alfabetização e analfabetismo da população de 15 anos ou mais dos quilombolas

Figura 7 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais

Figura 8 - Comitê Gestor do Programa Brasil Quilombola

Figura 9 - Quantidade de quilombolas no Brasil em 2013

Figura 10 - Comunidades Quilombolas no Brasil em 2019

### **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 - Municípios pertencentes ao Território Portal do Sertão

Mapa 2 - localização do município de Antônio Cardoso

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Participação Política da CONAQ

### **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Desejo de retornar a escola

Gráfico 2 - Escolaridade dos participantes

Gráfico 3 - Profissão dos entrevistados

Gráfico 4 - Conseguiram se alfabetizar

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
1.1 Memórias e Implicações de uma Moradora da Comunidade Quilombola de Gavião	12
1.2 Escola e Escolarização na Comunidade Quilombola de Gavião	18
1.3 A Educação do Negro no Brasil	28
1.4 Caminhos Metodológicos e Organização do Texto	30
<b>2 A CIDADE, A COMUNIDADE E A LUTA POLÍTICA DA CONAQ POR EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA</b>	<b>34</b>
2.2 Construção, formação e ressignificação histórica e cultural da Comunidade Quilombola de Gavião	39
2.2.1 A Comunidade Quilombola de Gavião e a Luta Pela Educação	48
2.3 A CONAQ e a Luta pela Educação Escolar Quilombola na Educação Básica	51
2.4 Reconhecimento da Educação Escolar Quilombola no Brasil	60
<b>3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ANALFABETISMO</b>	<b>65</b>
3.1 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA COMO DIREITO FUNDAMENTAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: O PAPEL DO ESTADO NA SUA GARANTIA E EFETIVAÇÃO	65
3.2 Entre o Passado e o Presente: desafios da educação de jovens e adultos para a população negra brasileira	67
3.3 O Analfabetismo nas Comunidades Quilombolas	78
<b>4 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO PARA TODOS</b>	<b>86</b>
4.1 As Comunidades Quilombolas e o Direito à Educação	86
4.2 Políticas Públicas e Os Direitos da População Quilombola	96
<b>5 IMPACTOS DO ANALFABETISMO ENTRE OS MORADORES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE GAVIÃO</b>	<b>112</b>
5.1 A vida na comunidade: fatores históricos e sociais que contribuíram com o analfabetismo	112
5.2 Escolaridade e Profissão: prejuízos gerados pela falta de escolarização	116
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>130</b>
<b>SITES CONSULTADOS</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>137</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

A realização deste trabalho partiu da necessidade concreta melhor de entender como a Comunidade Quilombola de Gavião adquiriu condições educacionais consideravelmente precárias, levando em consideração o seu histórico marginalizado. A fim de situar a investigação, a presente introdução possui quatro seções: na primeira apresento uma narrativa breve da minha trajetória como uma jovem negra, quilombola, pedagoga, para que haja uma maior compreensão do tema da pesquisa. Em seguida, problematizo a temática proposta, trazendo reflexões que orientam a pesquisa sobre a Comunidade Quilombola de Gavião e sua relação com a escola e a escolarização, logo após apresento as dificuldades enfrentadas pela população negra no acesso à educação. E finalizo tecendo considerações a respeito dos caminhos metodológicos percorridos na construção da pesquisa.

### **1.1 Memórias e Implicações de uma Moradora da Comunidade Quilombola de Gavião**

Me chamo Leilane Santos Jorge, mulher negra, quilombola, filha de Maria Angelica Santos Jorge e Benedito Lima Jorge. Minha mãe Agricultora e meu pai Pedreiro. Ambos não tiveram oportunidades de estudar, pois eram de famílias pobres, que não tinham condições financeiras de custear os seus estudos.

Quando criança, eu sonhava em ser rica e me questionava o porquê de não ter nascido branca, mesmo tendo tudo que precisava, e até um pouco mais que meus amigos. Ainda assim eu era feliz, porque acima de qualquer dificuldade, eu tinha os melhores pais do mundo.

Nasci em um ano em que a comunidade ainda não acessava inúmeras políticas públicas, incluindo energia elétrica e água encanada, e a comunidade sofria muito com a escassez destes. Vivíamos com luz de candeeiro e água do riacho, não tínhamos muita consciência dos direitos que estávamos perdendo. Ainda no ano em que nasci (1998) a água encanada chegou na comunidade, foi uma vitória, mas ainda seguíamos sem energia elétrica.

Entre os anos de 2007/2008 a comunidade foi contemplada com o Projeto Luz para Todos, do governo Lula. Ainda seguíamos sem ter acesso a inúmeras políticas públicas, mas só em ter energia elétrica já resolvia parte dos problemas.

Diferente de mim que sempre tive opções na vida, meus pais não tiveram esse privilégio, o que os fizeram abrir mão de muitas coisas, sobretudo, da educação.

Minha mãe perdeu o pai muito nova, com isso, sua mãe, hoje falecida, precisou administrar sua família, com o pouco que conseguia com a agricultura. Não foi fácil. Após longos anos na tentativa de sobreviver e não deixar suas filhas passarem por mais necessidades, ela finalmente conseguiu a aposentadoria por ser viúva. Os dias das vacas magras acabaram.

Meu pai cresceu longe de sua mãe, que devido às inúmeras dificuldades, precisou abrir mão de quase todos os filhos. Ela sofreu, mas foi necessário.

Meu pai cresceu perto do pai, fisicamente, mas distante de muito amor. Sua madrasta o criou, e nesse momento ele soube como era ser amado por alguém. Mas o tempo passou, e ela se foi, ele se viu sozinho novamente, o que o levou a morar com sua tia.

Diante de todas as adversidades, meu pai precisou trabalhar desde os treze anos de idade, era isso ou continuar passando fome. Quando adulto, conheceu minha mãe, se casaram e construíram uma família.

Depois de muitos anos, meu pai decidiu fazer a prova do Encceja, pois o sonho dele era se tornar doutor. Foi aprovado em todas as etapas, prestou o vestibular da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e foi aprovado no curso de Engenharia. Não teve como cursar, mas para ele já foi uma grande vitória.

Considerando o que eles passaram, eles não queriam ver a mim e nem ao meu irmão passar, com isso, eles nos questionavam “o que vocês querem ser quando crescer?” Não sabíamos muito ao certo, naquele momento, concluir o Ensino Médio era quase o suficiente.

Eu comecei a estudar com sete anos, ingressei diretamente na antiga primeira série, não passei pela Educação Infantil. Acredito que isso fez uma falta tremenda na minha vida, visto que, a inserção da criança no meio escolar desde muito cedo contribui com uma série de coisas, dentre elas, a socialização. Ainda assim, eu era tida como a mais inteligente da turma, isso porque, quando entrei na escola, eu já era alfabetizada. Minhas primas me alfabetizaram. Sou muito grata.

Logo, eu sempre terminava as atividades primeiro que os outros colegas, eu sempre lia os textos escritos pela professora e sempre que podia, ajudava meus colegas. Mas, em um dado momento, fui reprimida pela professora, que por acreditar que eu já sabia o que era considerado alfabetização, eu não poderia ajudar os colegas, pois atrapalharia o processo de ensino e aprendizagem deles. Fiquei triste, mas obedeci.

Nesse período não se falava de quilombos e nem da existência destes, não fazia ideia de que a minha comunidade era quilombola. Com 10 anos passei para o Ensino Fundamental II e fui só ladeira abaixo, me sentia despreparada e pouco inteligente. Foi difícil. Eu sempre fui muito tímida, e isso é um aspecto que bloqueou por muito tempo a minha evolução.

Por muito tempo não ouvi falar da minha comunidade, na verdade, acredito que nem os professores sabiam ao certo, afinal, era algo novo para eles também. A escola nunca mencionou, era algo isolado e na maioria das vezes, os alunos sentiam vergonha em se declarar afrodescendentes.

Só ouvi falar de quilombo quando minha comunidade apareceu estampada na capa de um jornal. Mas ainda assim não sabia de fato do que se tratava. Com o tempo, as pessoas começaram a brincar com o termo *quilombo*, remetendo-o à “carambola”. Para muitos, ser quilombola era motivo de vergonha, afinal, quem quer ser remetido a algo que só trouxe sofrimento para os seus?

Desde muito nova ouvia falar de um homem chamado Juvêncio Pedro, mesmo não tendo muitas informações a seu respeito, sabia que era meu tataravô e que havia contribuído diretamente com a formação da referida comunidade. Ninguém sabia ao certo de onde ele veio e quem ele foi. Ouvia rumores de que tinha sido um homem com alguns bens, era detentor de terras, animais, comercializava fumo etc.

Após alguns anos, descobri que Juvêncio Pedro havia sido escravizado e de algum modo ele “saiu” com uma bagagem muito grande e um aporte financeiro suficiente para tentar construir o que havia sido tomado durante anos. Sua vida. E através desse breve histórico, tomei conhecimento do porquê a comunidade ter se tornado quilombola.

Infelizmente, poucas pessoas da comunidade têm acesso a essa versão da história, levando em consideração que esta não se encontra em nenhum registro da

comunidade, são apenas histórias contadas pelos mais velhos, e uma grande parte dessas pessoas, já se encontra falecida.

O pouco acesso a história do meu povo, da minha comunidade me fazia questionar inúmeras coisas, sobretudo, não ter nascido branca e com cabelos lisos. Recordo-me da minha mãe e primas sempre reforçarem o quanto eu era bonita e de como minha cor era linda. Isso contribuiu para que eu pudesse me olhar no espelho e sentir orgulho do que via.

Eu nunca tive dúvida da minha cor e nem de quem eu era, sempre soube que era preta e tinha cabelo crespo. Amava os meus traços e a cor única dos meus lábios, apesar de não me sentir muito representada. Meus pais chegam a brincar que eles são coloridos. Adorava o livro da “menina bonita do laço de fita”, era minha história favorita.

Lembro-me do episódio em que a minha professora me ridicularizou na frente das outras crianças, ao me chamar de “cambalacheira de Salvador” por eu estar com o cabelo solto, estilo rastafari, que exalava volume, brilho e beleza. Eu era uma criança de sete anos. Virei chacota. Pedi para minha mãe desmanchar e nunca mais usei o mesmo penteado. Depois de um tempo alisei o cabelo por acreditar que seria o bonito e o certo para ser aceita.

Quando finalmente decidi cortar meu cabelo e me aceitar do jeitinho que eu era, eu recebi inúmeros julgamentos e questionamentos. Pessoas estavam sempre a me perguntar o porquê de eu ter cortado meu cabelo, que ele era mais bonito antes (liso) e que da maneira que estava eu não encontraria ninguém, já que para quem perguntava, meu cabelo estava muito feio.

Foi um processo difícil, mas que eu me mantive forte e tendo o apoio da minha família. Depois de um tempo, usar o cabelo no estilo Black Power virou moda entre as pessoas e muitas destas decidiram aderir.

A história do povo africano é contada de forma enfeitada para as crianças, trazendo Pedro Álvares Cabral como um herói para a população brasileira. Mediante a essa situação, tudo isso se torna uma forma de camuflar a história do povo africano e toda contribuição que os mesmos trouxeram consigo para cá, desde os penteados, danças e ritmos, a culinária, além das suas línguas próprias, algo quase nunca explorado pelas escolas. Contudo, tornou-se “normal” algumas pessoas se posicionarem contra a aceitação do seu cabelo, cor de pele, dentre outros vários aspectos.

Nesse contexto, cresci sem saber o que significava a palavra *quilombo*, não sabia ao certo quem tinha sido Zumbi dos Palmares, quais suas contribuições na construção dos quilombos, e sobretudo, como surgiram os primeiros quilombos no Brasil. Eram tantas perguntas sem respostas.

No ano de 2013 eu comecei a participar de um movimento na minha cidade, voltado para os jovens, Movimento de Jovens de Antônio Cardoso (MOJAC), dentro desse movimento aconteciam inúmeras coisas, palestras, saraus, formações, tudo com o intuito de incentivar os jovens a estudarem, a ingressarem no Ensino Superior e sobretudo, conhecerem sobre os movimentos sociais, quais foram suas lutas, vitórias e conquistas.

Quando entrei no Ensino Médio comecei a ter mais contato com a minha ancestralidade e a ouvir mais sobre *quilombo*. O índice de rejeição por parte dos quilombolas da comunidade em questão havia mudado, as pessoas já se aceitavam enquanto tal e já reconheciam a importância da autoaceitação.

No terceiro ano do Ensino Médio, desenvolvi um projeto junto com outras colegas e orientação dos professores, onde pesquisamos sobre as plantas medicinais da Comunidade Quilombola de Gavião. Foi lindo. Ouvir todas aquelas pessoas foi extremamente rico. Pessoas que não foram escolarizadas, mas com um conhecimento tão vasto.

Aprendemos sobre as funcionalidades de cada planta que existia na comunidade. Para cada planta eles tinham uma explicação de como deveria ser utilizada e para que deveria ser usada, já que para algumas pessoas, a combinação de algumas plantas pode contribuir com o agravamento da doença.

Nesse momento eu sabia que precisava ir além do Ensino Médio. Vi meu irmão, Hebert, sendo aprovado no vestibular da UFRB e isso me despertou o desejo de também querer viver aquela experiência. Ele se tornou a minha maior referência, ele era o verdadeiro significado de representatividade. Foi quando decidi que num futuro bem próximo eu estudaria na Universidade Federal da Bahia e daria orgulho para a minha família e para a minha comunidade.

Através do MOJAC, tivemos o privilégio de sermos convidados a participar de um encontro de comunidades quilombolas na cidade de Salvador-BA. Por meio desse evento pude conhecer uma seleção que a UFBA possui para comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras categorias. A UFBA denominou esse

processo seletivo de “seleção especial” que é uma seleção de vagas supranumerárias para as categorias citadas.

Particpei de um processo seletivo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para o curso de Tecnólogo em Agroecologia e obtive minha primeira aprovação, infelizmente não pude cursar, devido às condições financeiras da minha família, mas, fiquei extremamente feliz e realizada.

No ano de 2015, através do auxílio do professor de um cursinho pré-vestibular quilombola da cidade de Vitória da Conquista-BA eu pude me inscrever e obter aprovação no curso de Geografia.

Um semestre depois eu consegui novamente uma aprovação na mesma universidade, dessa vez no curso de Pedagogia. Cursei. Não foi fácil, mas, graças às políticas de ações afirmativas do Governo Federal, eu pude passar toda a graduação assistida pelo Programa Bolsa Permanência, um provimento financeiro disponibilizado para estudantes indígenas e quilombolas que estudam em universidades federais.

Durante o curso de Pedagogia descobri alguns talentos que existiam em mim, mas que não eram explorados. Me descobri poeta.

Após a colação de grau, fui aprovada no curso de Mestrado no Programa Interdisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, possibilitando dar continuidade a minha pesquisa na tentativa de melhorar as condições escolares da Comunidade Quilombola de Gavião.

Para os meus pais, a minha aprovação no mestrado foi mais uma vitória. Afinal, para a classe dominante e racista, quando se é pobre e preto, as pessoas não devem se enxergar vivendo em um outro patamar, senão exercendo seus papéis enquanto subservientes. Mas, estou aqui para mostrar para os meus que o nosso lugar é onde se deseja e queira estar.

Mesmo com toda dificuldade, meus pais nunca abriram mão de dar uma educação a mim e ao meu irmão. Hoje, eu faço por mim, por eles e pelos meus que sonham em ter uma vida com menos dificuldade e mais facilidades.

Sempre ouvi que tudo que vem fácil vai fácil, eu acredito que isso só é válido quando se é pobre, e a ideia da classe opressora é fazer justamente com que o proletariado trabalhe incansavelmente para vencer na vida (o que eles acreditam ser algo impossível). Se as coisas chegassem fáceis para todas as pessoas, sem distinção de classe, existiria uma realidade completamente diferente. Imaginem se



base de uma epistemologia própria, por meio da qual se torna possível construir práticas educativas alinhadas a uma perspectiva antirracista.

Por conseguinte, a realização desta pesquisa emerge da necessidade de refletirmos sobre a inclusão dos sujeitos quilombolas não alfabetizados da Comunidade Quilombola de Gavião no sistema educacional. A ausência de escolarização compromete diretamente a possibilidade de ascensão social desses indivíduos, especialmente em uma realidade marcada por profundas desigualdades. A comunidade, situada em um município de pequeno porte e desprovido de fontes próprias de geração de renda, enfrenta um contexto socioeconômico extremamente precário, o que tem levado, de maneira recorrente, à evasão de seus habitantes em busca de melhores condições de vida. Ademais, a alfabetização e a conclusão das etapas da educação básica constituem caminhos essenciais para o acesso ao ensino superior, ampliando as perspectivas de transformação social e emancipação dos moradores da comunidade.

O analfabetismo nas comunidades quilombolas têm sido pouco discutido. Ao tratar da educação escolar quilombola, as pesquisas quase não levam em consideração as pessoas que não estão inclusas no sistema escolar, as chamadas *analfabetas*. No campo da educação, poucos autores e pesquisadores discorrem sobre esta temática, pois quando se fala de analfabetismo, é sempre de forma geral. Os dados do IBGE mostram que a maior parte das pessoas que se encontram não alfabetizadas no Brasil são negras, e implicitamente dentro desse quantitativo encontram-se os quilombolas.

Diante do contexto exposto, a pergunta que orienta essa pesquisa é: Quais os prejuízos causados pela falta de escolarização na vida dos jovens e adultos não alfabetizados da Comunidade Quilombola de Gavião?

Para responder esta pergunta buscamos realizar análises ampliadas, a partir de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da referida comunidade, bem como o levantamento bibliográfico sobre educação escolar quilombola, sobretudo sobre o analfabetismo na comunidade em questão, levando em consideração a formação histórica e cultural da referida comunidade.

A presente pesquisa tem como objetivo geral: investigar e analisar fatores históricos e sociais que impediram o acesso à alfabetização dos moradores mais velhos da Comunidade Quilombola de Gavião, localizada na cidade de Antônio Cardoso-BA. Para que o objetivo central seja alcançado, temos alguns objetivos

específicos: 1. Identificar fatores que provocaram o alto índice de analfabetismo na Comunidade Quilombola de Gavião; 2. Refletir sobre a Educação Escolar Quilombola para Jovens e Adultos na comunidade; 3. Discutir os prejuízos causados pela falta de escolarização na vida dos jovens e adultos da comunidade.

O termo *quilombo* possui vários significados por parte dos autores que se debruçam a estudar sobre o tema.

Os quilombos no Brasil constituem um fenômeno histórico e político que atravessa a construção da nação brasileira e diz respeito à diáspora africana, ao racismo no Brasil, aos processos de resistência negra, bem como a cosmologias e territorialidades que compõem especificidades afro-brasileiras. (Miranda, 2018, pág. 194)

Os povos Bantu foram os maiores contribuintes na formação dos quilombos no Brasil. Eles foram trazidos para o Brasil na condição de escravizados, e ainda assim conseguiram manter viva a sua cultura, mesmo vivendo em condições desumanas. Os povos bantu representam uma parte muito importante da diáspora africana no Brasil.

A história do quilombo como a dos povos bantu é uma história que envolveu povos de regiões diferentes entre Zaire e Angola. A tradição oral - com o que tem de lacunas e de imprecisões - continua sendo até hoje uma das grandes fontes de informação da história da África negra. (Munanga 1995/96, pág. 58).

E apesar das lacunas e imprecisões, a tradição oral possui uma vertente poderosa sobre a cultura e história da África, disponibilizando informações, que muitas vezes não são encontradas em outras fontes de pesquisa, porque esse saber era “transmitido espontaneamente pela oralidade” Santos (2020).

A comunidade Quilombola de Gavião, durante muito tempo era conhecida como fazenda, Fazenda Gavião, pois havia uma sede na comunidade nomeada com esse respectivo nome, logo a comunidade por um longo período foi chamada assim, portanto, por vários anos de sua existência não possuía o título de comunidade quilombola.

De acordo com Munanga (1995/1996) para entendermos a formação dos quilombos no Brasil, é preciso conhecer sobre a formação dos quilombos em África.

Ainda de acordo com Munanga, a formação dos quilombos no Brasil está diretamente ligada à história dos povos africanos que foram trazidos para o Brasil como escravizados. Segundo o mesmo, os quilombos durante muito tempo foram considerados espaços de resistência e refúgio para os africanos e seus descendentes, que buscavam escapar da violência e da escravidão.

todos pudessem ter acesso à educação? É com o desejo de responder esta pergunta que eu início a próxima seção.

## **1.2 Escola e Escolarização na Comunidade Quilombola de Gavião**

A Comunidade Quilombola de Gavião está localizada na área rural da cidade de Antônio Cardoso, no estado da Bahia, cidade esta, que de acordo com o censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano de 2010 possuía o maior número de negros reconhecidos do país. Após o censo de 2022, Antônio Cardoso-BA aparece na lista entre um dos municípios com maior predominância de pessoas negras, com uma proporção de 55,1%, além de contar com doze comunidades reconhecidas enquanto comunidades quilombolas, totalizando cerca de 3,8 mil habitantes quilombolas.

A escola que atende os estudantes da Comunidade - da Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Fundamental - não está localizada diretamente em seu território, e sim numa fazenda. A mesma se encontra sem estrutura para contemplar a todos, logo, uma parcela da comunidade acaba ficando fora do processo de escolarização. Os Jovens, Adultos e Idosos, que por inúmeros fatores foram excluídos desse processo.

A Comunidade Quilombola de Gavião nem sempre pôde contar com uma escola localizada nas suas proximidades, e isso dificultou ainda mais a inserção desses sujeitos à educação. Poucos moradores conseguiram concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental. Afinal, o poder público não custeava a entrada e permanência desses estudantes no sistema escolar. Logo, para aqueles que conseguiam finalizar essa etapa já era considerado suficiente.

Nos dias atuais, a escola da comunidade não consegue comportar todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que tem levado os estudantes a se deslocarem de seu território para finalizar todas as etapas da educação básica. O que tem causado uma grande preocupação para a comunidade, que já consegue prever o fechamento da escola.

Levando em consideração o contexto histórico e cultural da Comunidade Quilombola de Gavião, tornou-se necessário compreender a situação no que diz respeito à educação escolar do público mais velho da mesma, os jovens, adultos e

idosos. Este grupo teve seu direito à educação formal vilipendiado, sendo obrigados a fazerem duras escolhas que garantisse a sua sobrevivência.

Com este estudo esperamos contribuir para o campo da educação, e em especial com a educação Escolar Quilombola, tendo em vista que em sua maioria, as universidades ainda não contemplam de maneira efetiva a referida temática em seus currículos. Ademais, observamos uma lacuna na produção científica voltada à problemática do analfabetismo em comunidades quilombolas, o que evidencia a necessidade de aprofundamento e valorização desse campo de investigação.

Segundo Silva, et al, (2021) citando Almeida (2018) é possível afirmar que as Comunidades Quilombolas no Brasil têm experimentado em seu contexto histórico efeitos do racismo estrutural. Algo que vem causando inúmeras barragens e impedimentos no que diz respeito ao acesso às políticas públicas e sobretudo as educacionais.

Para tanto, é necessário que haja, de forma rápida e eficaz a quebra dessas *barragens* (termo utilizado por Clóvis Moura) que tem perpetuado cada vez mais a vulnerabilidade social e econômica dessas comunidades, inclusive, da Comunidade Quilombola de Gavião. Logo, torna-se imprescindível o reconhecimento da importância das comunidades quilombolas no processo educacional, no combate e superação das desigualdades sociais de forma efetiva, bem como, na promoção da inclusão e equidade racial dessa categoria historicamente marginalizada e excluída, sobretudo, da educação.

As comunidades quilombolas possuem um papel fundamental na preservação da cultura e da identidade afro-brasileira, e é essencial que sejam garantidos seus direitos territoriais, culturais, ambientais, educacionais e socioeconômicos.

[...]não existe conhecimento oficial sem a presença da comunidade, do local, que é genuinamente animado pelas suas vozes, silêncios, crenças, mitos, ritos, enfim, por uma estética de existência que, aos olhos da ciência, é vazia do pensar, vazia do existir; é a margem do pensamento moderno, cartesiano e desumanizador das nossas gentes, das nossas peles. (Silva. et al. 2021, pág. 88)

As comunidades quilombolas detêm saberes que transcendem os limites da ciência formal, cuja legitimidade costuma estar atrelada exclusivamente à comprovação empírica. Esses saberes, enraizados na ancestralidade, constituem a

Com a Comunidade Quilombola de Gavião não foi diferente. A mesma passou por um processo árduo para obter o reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares, levando em consideração que durante muito tempo ela foi espaço de refúgio de pessoas que fugiam da escravidão. Até então não existia comunidade formada, era apenas mata. Entretanto, Juvêncio Pedro, que foi um homem que lutou bravamente pela sua liberdade da escravidão, conseguiu construir essa comunidade, que é de onde vem toda a história de coragem, força e resistência da mesma. Com o passar do tempo outras pessoas chegaram à comunidade e foram tomando forma e criando vida.

Todavia, mesmo após quatorze anos de reconhecimento a comunidade ainda sofre com a ausência de políticas públicas, além de não possuir uma escola que contemple a todos, logo, grande parte dos moradores não têm acesso ao referido direito. Pouquíssimas vezes os mais velhos da comunidade tiveram a oportunidade de estudar, são herdeiros de uma época em que não havia escola para todos.

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, consequentemente, no sistema escolar. A educação escolar destinada à população remanescente de quilombos encontra-se em situação adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes (Miranda, 2012, pág. 374).

Contudo, devido ao não acesso à educação, as pessoas da comunidade se sentem reféns de um sistema que não trabalha para todos e não faz jus ao que diz na Constituição Federal de 1988, que determina que a educação é um direito de todos.

A compreensão da educação como um direito decorre de certo consenso cultural quanto à importância da educação formal para o desenvolvimento das pessoas nos aspectos econômicos, pela possibilidade dos mais escolarizados alcançarem acesso a melhores empregos e colocações no mercado de trabalho, permitindo-lhes alguma ascensão social, o que torna a educação algo a ser almejado socialmente (Hizim e Sampaio, 2022, pág. 274).

As pessoas que se encontram nesse lugar de analfabeto (termo utilizado nacionalmente) e tiveram o seu direito à educação vilipendiado, negado historicamente não enxergam possibilidades de ter uma vida financeiramente melhor, considerando que para quase todas as funções de trabalho existentes no mercado exigem a escolaridade básica.

Entretanto, essa realidade tem se estendido aos jovens, que devido à falta de oportunidades no mercado de trabalho e na vida pessoal, tem desistido da educação.

Quando a comunidade foi contemplada pelo programa nomeado na Bahia de TOPA (Todos pela Alfabetização) em 2011, algumas pessoas conseguiram ir à escola, mas era um programa com muitos limites, lacunas, alfabetizadores despreparados para assumir tamanha tarefa. Após o fim do programa, os moradores regrediram a condição inicial, e voltaram a viver a mesma situação de não acesso ao direito à educação formal.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica (2012):

A educação escolar quilombola se orienta a partir de ações político pedagógicas, através dos direitos que os quilombolas possuem, perpassando pelo direito à liberdade, educação pública, respeito, até a valorização da diversidade étnico racial.

Todavia, está visivelmente evidente que a Comunidade Quilombola de Gavião vem sendo tristemente prejudicada, quando não está inclusa dentro dos parâmetros educacionais que rege as diretrizes educacionais.

A luta dos quilombolas pela educação começou já há algum tempo, muito antes do Brasil passar pelo processo de abolição da escravidão que esse público luta por reconhecimento, respeito e permanência dentro do seu território. Até então, os quilombolas (negros/escravizados) não eram considerados seres humanos, logo, não possuíam direitos, apenas deveres, deveres esses que eram longe de ser algo humanizado.

Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento (Pierro, Joia, Ribeiro, 2001).

Com a criação da Constituição Brasileira, em 1988, documento este que rege até os dias atuais, os quilombolas, negros, pobres, indígenas e demais categorias subalternizadas puderam ter seus direitos garantidos e reconhecidos por lei, incluindo a educação e a titulação de suas terras através da Fundação Cultural Palmares. Ademais, a Constituição garante também os direitos do sujeito dentro do

quilombo, como: saúde, cultura, educação, lazer, segurança, saneamento básico, dentre outros.

As comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização, quanto à origem (Lopes, 2018).

O ensino dentro das escolas quilombolas precisa ter a cultura quilombola referenciada desde o projeto político pedagógico (PPP), pois a escola deve garantir aos estudantes oriundos da comunidade na qual ela está inserida a cultura do local. É preciso partir de uma convicção de uma educação integralizadora, reconhecendo o território e a comunidade como peça fundamental do processo educativo, frisando como tudo iniciou, a importância da permanência dos mesmos na sociedade, a formação dos quilombos, quem foi o maior responsável pela criação dos quilombos, além da relação Brasil-África e dos intercâmbios na construção da cultura afro-brasileira.

Conforme uma verificação realizada pela Fundação Cultural Palmares (2018), aponta-se a existência de muitas comunidades quilombolas certificadas e tituladas no país. Porém, nem todas possuem escolas, e quando existe alguma, são em condições precárias, levando os moradores a se deslocarem, muitas vezes para locais extremamente afastados da comunidade, em transporte que não possuem segurança e em situações inadequadas.

O Ministério da Educação (2018) traz um levantamento apontando que:

Estudos realizados sobre a situação dessas localidades demonstram que as unidades educacionais estão longe das residências dos estudantes e as condições de estrutura são precárias, geralmente construídas de palha ou de pau-a-pique. Há escassez de água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. De acordo com o Censo Escolar de 2007, o Brasil tem aproximadamente 151 mil estudantes matriculados em 1.253 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Quase 75% destas matrículas estão concentradas na região Nordeste.

Os dados apresentados no Censo Escolar de 2007 revelam a disparidade regional, colocando em evidência a necessidade de políticas públicas direcionadas à construção de melhores condições de acesso à educação e às condições de infraestrutura nas comunidades quilombolas.

Falta de salas de leitura, de bibliotecas e de internet, salas superlotadas, além de alimentação e transporte escolar precário são alguns dos problemas enfrentados por escolas quilombolas no Brasil. Segundo a Conaq (Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas), a escassez de dados sobre a educação quilombola e a

difficuldade de acesso a essas informações dificultam o monitoramento e a produção de políticas públicas (Alma Preta, 2023).

A ausência de condições dignas para a permanência e aprendizagem nas escolas dessas comunidades configura um cenário de extrema desigualdade, onde os quilombolas, historicamente excluídos e marginalizados, enfrentam inúmeros desafios para ter acesso à educação.

Esse contexto de violação de direitos demonstra a urgência de uma abordagem interseccional que valorize as especificidades culturais dos quilombolas. O escasseamento de materiais didáticos, a carência de profissionais qualificados e a inexistência de políticas públicas comprometem a qualidade educacional destes, contribuindo com a evasão do sistema educacional.

Ademais, existem barreiras nas comunidades quilombolas que impedem a garantia de uma educação plural, transformadora e significativa. Grande parte do processo formativo educacional dos estudantes está pautado nos saberes eurocêntricos, criados por mãos brancas.

Nesse conjunto de circunstâncias, é essencial que o Estado implemente as políticas de ações afirmativas, cumprindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que assegura uma educação pautada nos saberes da comunidade, da memória e da valorização identitária.

**Figura 1** – Quantidade de escolas, alunos e professores quilombolas no Brasil em 2007.



Unidade da Federação	Quantidade de:		
	Matrículas	Docentes	Escolas
Rondônia	39	2	2
Pará	16.138	652	181
Amapá	1.078	77	12
Tocantins	880	66	18
Maranhão	34.229	1.705	423
Piauí	1.160	58	23
Ceará	2.724	84	11
Rio Grande do Norte	1.093	55	17
Paraíba	1.990	103	18
Pernambuco	8.695	337	46
Alagoas	3.545	120	16
Sergipe	2.915	162	16
Bahia	57.437	1.748	246
Minas Gerais	6.845	441	81
Espírito Santo	558	35	15
Rio de Janeiro	2.570	144	9
São Paulo	1.409	120	26
Paraná	2.228	128	17
Santa Catarina	73	6	6
Rio Grande do Sul	3.230	263	30
Mato Grosso do Sul	1.228	87	6
Mato Grosso	285	13	2
Goiás	1.433	87	32
<b>Total Brasil</b>	151.782	6.493	1.253

Fonte: INEP, 2007.

De acordo com os dados presentes na figura 1, percebe-se que a região Nordeste, liderada pelo estado do Maranhão possui o maior número de escolas, alunos e docentes quilombolas. É importante salientar que tais dados são de 2007. Em 2020 a CONAQ identificou em todo o território nacional um total de 2.526 escolas quilombolas, o dobro do que existiam em 2007. Parece um número grande, mas não é. Em 17 anos a quantidade de escolas quilombolas no Brasil deveria ter triplicado, o que não aconteceu. Isso significa que grande parte dos estudantes

quilombolas estão sendo obrigados a saírem de seus territórios para estudarem em escolas de outras cidades e/ou comunidades.

**Figura 2** – Quantidade de escolas, alunos e professores quilombolas no Brasil em 2019/2020.

275.132 mil estudantes quilombolas (Censo Escolar, 2020)

2.526 escolas quilombolas (Censo Escolar, 2020)

51.252 docentes em escolas quilombolas (Censo Escolar, 2020)

83% possui escola no território quilombola (Pesquisa Coletivo Educação CONAQ – 2019)

5% das comunidades têm a escola fechada (Pesquisa Coletivo Educação CONAQ – 2019)

9% não tem escola no território (Pesquisa Coletivo Educação CONAQ – 2019)

**Fonte:** Projeto Quilombos e Educação - 2020

Em 2023, o país registrou cerca de 2 mil escolas em comunidades quilombolas. A região Nordeste do país concentra cerca de 68% dessa população, com destaque ao Estado da Bahia, que comporta 29% dos quilombolas do país.

**Figura 3** - Quantidade de escolas quilombolas no Brasil (2024)



**Fonte:** Inep/Censo Escolar 2024

O crescimento de escolas quilombolas no Brasil de 2007 a 2024, totalizando cerca de 2.619 escolas, evidencia uma conquista das comunidades quilombolas, especialmente da CONAQ, que atua diretamente enquanto representante dessas comunidades. Todavia, esse avanço não é suficiente, considerando a dívida histórica do Estado Brasileiro com os povos quilombolas.

É necessário que haja escolas com boa infraestrutura, currículo próprio, participação da comunidade na gestão escolar, caso contrário, continuaremos a contabilizar escolas e matrículas, porém, sem garantir a educação escolar quilombola como projeto político-pedagógico de reparação e justiça social.

Diante dessa realidade, percebemos a necessidade de explorar mais a respeito do tema educação escolar quilombola com ênfase no analfabetismo ainda presente na Comunidade Quilombola de Gavião e nos prejuízos causados aos jovens e adultos da comunidade que não tiveram acesso à escolarização.

### **1.3 A Educação do Negro no Brasil**

O negro desde muito tempo tem sido vilipendiado de inúmeros direitos, mesmo após a Constituição Federal de 1988, onde rege todos os direitos que os cidadãos brasileiros precisam ter acesso.

Todavia, desde o período colonial que o país apresentava uma conduta racista, sexista, discriminatória e excludente, algumas destas ainda se fazem presentes nos dias atuais.

No ano de 1854 foi estabelecido o decreto nº 1.331/54, aprovando o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Esta reforma estabeleceu alguns parâmetros e requisitos para poder estudar. Neste, incluía que pessoas negras escravizadas eram proibidas de acessarem a educação básica. Estes só podiam vir a acessar caso fossem “apenas” negro, sem resquícios da escravização. No entanto, para que estes sujeitos pudessem estudar dependiam diretamente da disponibilidade do professor, levando em consideração que só lhes era permitido estudar no período da noite.

O processo de exclusão do negro da sociedade brasileira, e sobretudo da escola se sustenta na justificativa de manter aquele sujeito cumprindo o seu papel de subserviência e distante de todo e qualquer conhecimento formal que lhe fizesse compreender o que estava vivendo. E para aqueles que conseguiram de algum

modo estudar, de nada ouviram falar sobre eles, sobre os negros, afinal, diante desse cenário, o negro que acessava a escola era praticamente obrigado a se aceitar enquanto inferioridade.

Ao concluir a educação em nossas escolas, o Negro está, então, apto a começar a vida de um homem branco americanizado ou europeizado, mas, antes que passe da soleira da *alma mater* ele ouve dos professores que deve voltar para o seu próprio povo, de quem foi afastado por uma visão de ideais que, em seu desencanto, ele vai perceber que não pode alcançar. Ele vai adiante para desempenhar seu papel na vida, mas deve ser ao mesmo tempo social e bissocial. Embora seja parte do corpo político, ele é, além disso, um membro de uma raça particular à qual ele deve restringir-se em todos os assuntos sociais. Embora sirva a seu país, ele deve servir dentro de grupo especial. Embora seja um bom americano, deve ser acima de tudo um “bom Negro”, e, para cumprir essa função definida, deve aprender a ficar num “lugar de Negro”. (Woodson, 2021, pág. 15).

Logo, essas pessoas começam a se ver em confronto consigo mesmo, com a obrigação e o sentimento de inferioridade caso não se inclua dentro das vivências e culturas eurocêntricas. Pois apesar de toda a capacitação que este sujeito venha a ter, ainda assim haverá um conflito de realidade por continuarem sendo vistos e tratados com indiferença e exclusão.

Essa pressão que todo negro sofre para retornar ao seu lugar existência e resistência é muitas vezes na tentativa de encontrar o seu lugar no mundo.

Para Woodson (2021) “Os “negros educados” têm a atitude de desprezo em relação ao próprio povo porque em suas escolas, bem como nas escolas mistas, os Negros são ensinados a admirar os hebreus, os latinos, e os teutônicos e a desprezar os africanos”.

Este fragmento reflete o quanto os currículos escolares precisam ser reestruturados, garantindo que todos os grupos étnicos sejam valorizados e respeitados. A ausência de uma educação de qualidade contribui com a negação da identidade do sujeito, fazendo-o desprezar seu próprio grupo étnico.

No estudo de línguas na escola, os alunos eram levados a zombar do dialeto negro como algo peculiar do Negro que eles deveriam desprezar, em vez de serem direcionados a estudar o contexto como uma língua africana desgastada ---- em resumo, para entender a própria história linguística, o que certamente é mais importante para eles do que o estudo da Fonética Francesa ou da Gramática Histórica do Espanhol. A língua africana não recebia nenhuma atenção exceto no caso da preparação de comerciantes, missionários e funcionários públicos para explorar os nativos. Esse número de pessoas treinadas dessa forma, é claro, constituía uma pequena fração que dificilmente recebia atenção. (Woodson, 2021, pág. 23).

Em razão disso, houve um linguicídio africano, uma vez que, os Negros eram obrigados pelo branco colonizador a fazer uso do que eles chamavam de língua materna e abandonarem a sua própria língua, isso causou um grande desgaste e uma perda imensurável na construção da sociedade.

Não se pode dizer que a língua africana foi extinta por completo do Brasil, é possível encontrar resquícios da mesma em diferentes grupos étnicos, como por exemplo, na Comunidade Quilombola de Gavião. O que pode ser denominado enquanto Língua Quilombola.

Para tanto, a lei 10.639/03 que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) foi criada para que os estabelecimentos de ensino trabalhassem a cultura africana, afro-brasileira e indígena nas salas de aulas.

Essa lei foi criada com o intuito de reparar historicamente tamanho prejuízo causado à população negra, e também de resgatar a cultura de tais grupos étnicos.

Como alguém já disse muito bem, prejudicar um aluno ensinando a ele que seu rosto Negro é uma maldição e que não há esperança na luta para mudar a sua condição é o pior tipo de linchamento. Isso mata as aspirações das pessoas e condena a vagabundagem e ao crime. [...] Por que não explorar, escravizar ou exterminar uma classe que todos são ensinados a considerar inferior? (Woodson, 2021, pág. 14).

Woodson, destaca como o racismo institucional pode reverberar em determinados grupos étnicos, contribuindo com o crescimento das desigualdades e injustiças. A pergunta que ele deixa ao final do trecho levanta uma discussão e reflexão de grande valia, levando em consideração de como a sociedade tem e vem sendo estruturada, e de como as questões raciais e culturais tem sido trabalhada nos sistemas escolares, nos fazendo questionar se está havendo de fato uma equidade racial.

É perceptível como a mensagem que o autor traz perpetua ainda nos dias atuais, levando os educadores a repensarem as suas práticas pedagógicas e a se questionarem se estão de fato aplicando uma educação antirracista e integralizadora nas salas de aulas.

#### **1.4 Caminhos Metodológicos e Organização do Texto**

A metodologia adotada na pesquisa possui natureza qualitativa e nos apoiamos no levantamento bibliográfico e na pesquisa de base empírica para a

produção dos dados. Para a realização do levantamento de informações, trabalhamos com o instrumento entrevista semiestruturada, com objetivo de ouvir as narrativas apresentadas pelos/as sujeitos/as da pesquisa, para reconstruir acontecimentos sociais relevantes para as pessoas e a comunidade a partir da perspectiva das pessoas participantes.

A técnica da entrevista semiestruturada foi escolhida por possibilitar “[...]a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo [...] a relevância na situação do ator”. (Triviños, 1987, pág. 152), combinando assim dois elementos poderosos: o envolvimento ativo do pesquisador e a liberdade do participante para expressar o que considera importante, tornando possível não só a descrição de uma realidade social, mas também compreender suas causas.

O grupo de sujeitos/as ouvidos foi formado pelas pessoas pertencentes ou potenciais ao segmento da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental I. Realizamos a análise das entrevistas, por meio da análise temática.

As entrevistas foram realizadas com quatro pessoas adultas não alfabetizadas, todas moradoras da Comunidade Quilombola de Gavião. Dentre os participantes, três são mulheres e um é homem, com idades entre 49 e 86 anos. Todos se autodeclararam negros e quilombolas, caracterizando-se como sujeitos historicamente afetados pela exclusão do sistema educacional brasileiro. Ressalta-se que os participantes foram identificados por nomes fictícios, em respeito à sua privacidade e dignidade, tendo em vista que expressaram sentimentos de vergonha ao declararem que não foram alfabetizados. Os nomes utilizados são: Dandara, Kieza, Luena, Mosi.

Das três mulheres entrevistadas, duas trabalharam como empregada doméstica para garantir o sustento de seus lares. Uma delas permanece na mesma profissão, e alega que esta é uma resposta ao seu não acesso à educação. Embora todos tenham tido algum contato direto com a escola, não chegaram a concluir a primeira etapa do Ensino Fundamental I. Três acessaram a antiga primeira série e apenas uma conseguiu alcançar a terceira série, ainda assim continuando no seu estado inicial de analfabetismo.

A trajetória de vida dessas pessoas apresentadas vai além das dificuldades enfrentadas ao acessar a educação, evidencia as cicatrizes deixadas pela ausência do poder estatal e de políticas públicas efetivas que pudessem garantir uma educação de qualidade e sua permanência no sistema escolar.

Considerando que o objetivo das entrevistas era discutir os prejuízos causados pela falta de escolarização na vida dos jovens e adultos da comunidade, a escolha das pessoas a serem entrevistadas guiou-se por minhas vivências como moradora da Comunidade Quilombola de Gavião. Conhecendo a realidade de vida desses moradores, sabia que apesar de terem tido algum contato com a escola, continuam na situação de analfabetos. Desse modo, o roteiro de perguntas buscou abordar como o não acesso à escolarização limitou a autonomia, ascensão social, a aquisição de melhores empregos e autoestima na vida desses sujeitos.

As entrevistas ocorreram em dois formatos: online, através do aplicativo de mensagens WhatsApp e presencial. A entrevista presencial aconteceu com três participantes, onde duas aconteceram nas residências e uma no ambiente de trabalho.

O roteiro de perguntas foi previamente apresentado aos participantes, para que estes se sentissem à vontade para compartilhar suas vivências e memórias, permitindo, desta forma que a pesquisadora pudesse conduzir a conversa, mas desse margem a novas possibilidades conforme as falas fossem sendo apresentadas pelos participantes. Essa técnica foi extremamente importante para captar as riquezas presentes em cada fala, em cada experiência e em cada cicatriz provocada pelo analfabetismo.

A escolha da entrevista semiestruturada permitiu compreender de forma sensível e aprofundada a trajetória de vida desses sujeitos, especialmente em relação à sua experiência com a escola – ou com sua ausência. A escuta atenta de suas histórias possibilita reconstruir memórias relacionadas à exclusão escolar, à luta por direitos e à resistência cotidiana frente à ausência de políticas públicas.

Realizamos a análise das entrevistas, por meio da análise de conteúdo temática, inspiradas pelas etapas apontadas por Laurence Bardin (2015): a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados e a interpretação dos dados.

A análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas que busca a compreensão dos sentidos manifestos pelos sujeitos participantes de uma pesquisa ou de documentos, ou mesmo de material audiovisual, entre outras possibilidades, tem se apresentado como uma das técnicas mais utilizadas em trabalhos no campo da educação (Bardan, 2015).

Cabe destacar que esta investigação se ancora na realidade da Comunidade Quilombola de Gavião, marcada por uma forte carência de políticas públicas, em especial na área da educação. O contexto de vulnerabilidade vivido por seus moradores reflete diretamente nos altos índices de analfabetismo. A partir dos relatos coletados, busca-se compreender como a Educação Escolar Quilombola pode contribuir para transformar esse cenário, valorizando os saberes locais e garantindo o direito à educação de qualidade para todos.

A dissertação está organizada em 05 capítulos. Esta introdução na qual apresentamos a pesquisadora e os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa; no segundo capítulo dissertamos sobre a Comunidade Quilombola de Gavião e a Educação Escolar Quilombola; no terceiro capítulo discorremos sobre a Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e Analfabetismo; no quarto capítulo falamos da Educação como um Direito para Todos; no quinto capítulo apresentamos as análises das entrevistas sobre o não acesso à educação dos moradores mais velhos da comunidade; e finalmente apresentamos as considerações finais destacando o objetivo central da pesquisa e apontamentos de possíveis caminhos para garantir o direito à educação na Comunidade Quilombola de Gavião.



## **2 A CIDADE, A COMUNIDADE E A LUTA POLÍTICA DA CONAQ POR EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Este capítulo apresenta uma breve trajetória histórica da cidade de Antônio Cardoso-BA, bem como o processo de formação da Comunidade Quilombola de Gavião. Compreender os marcos históricos, sociais e culturais que envolvem esse território é essencial para reconhecer as especificidades da comunidade, suas práticas ancestrais e os desafios enfrentados ao longo do tempo.

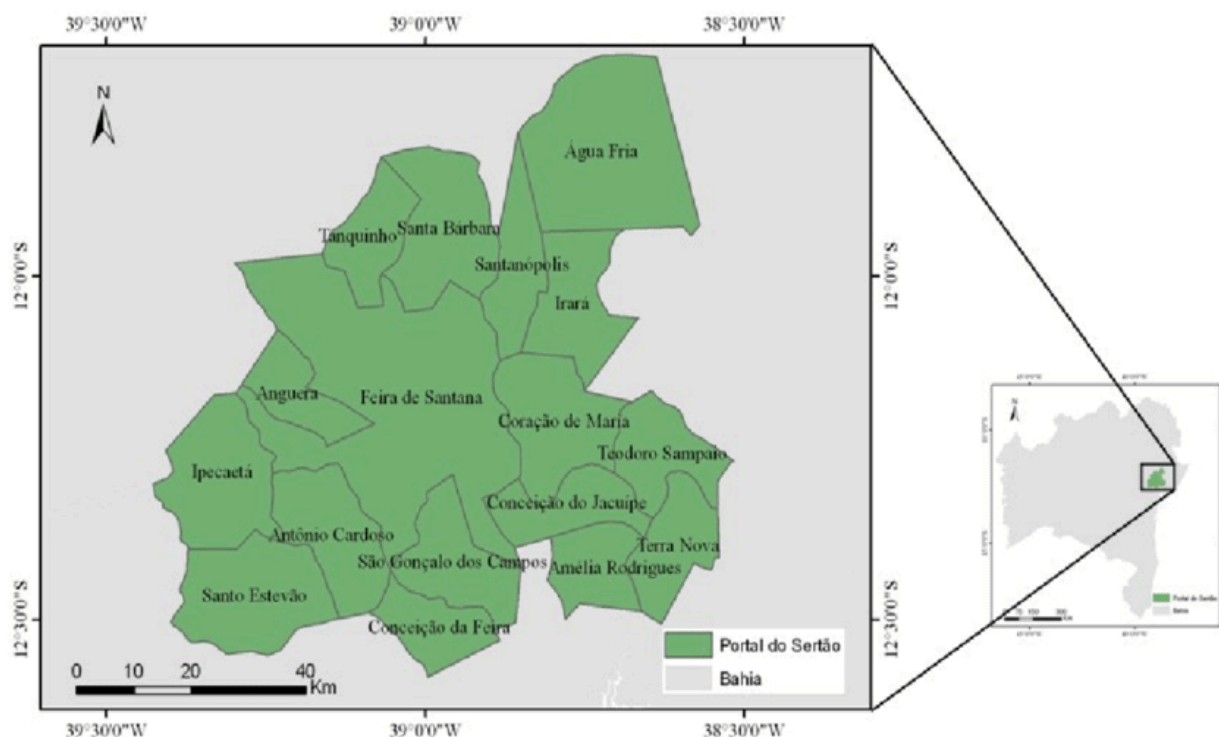
### **2.1 A cidade de Antônio Cardoso e o surgimento da Comunidade Quilombola de Gavião.**

A cidade de Antônio Cardoso está localizada no Estado da Bahia, às margens do Rio Paraguaçu e da BR 116 sul, tendo aproximadamente 11.501 habitantes de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além de fazer parte do Território de Identidade Portal do Sertão. Conforme Araújo (2023):

O Território de Identidade (TI) Portal do Sertão,<sup>14</sup> localizado na região do semiárido, precisamente no centro norte da Bahia, historicamente, fez parte da intensa rede de escravização negra do país. A sua localização nas proximidades do Recôncavo e capital baiana ensejou-lhe a denominação de verdadeiro entreposto comercial de escravizados, alimentos e outros. (Araújo, 2023, pág. 34).

Além de Antônio Cardoso, o referido Território de Identidade comporta mais 16 municípios. Vale ressaltar que “o Portal do Sertão fez parte da dinâmica escravagista não só da Bahia como também do Brasil” Araújo (2023). Conforme Santos (2014) o processo de construção identitária deste grupo étnico (os quilombolas) pertencentes ao Território de Identidade Portal do Sertão, no Estado da Bahia foi se reconstruindo ao longo do processo histórico apresentado.

**Mapa 1** - Municípios pertencentes ao Território Portal do Sertão.



**Fonte:** Rosângela Leal Santos (2011).

Diante de todo o histórico do Território Portal do Sertão e da cidade de Antônio Cardoso, alguns movimentos sociais da cidade começaram uma espécie de mobilização para que haja a retomada da terminologia Umburanas, a qual pertencia a cidade antes da nomenclatura definitiva. Segundo Araújo (2023):

Antônio Cardoso – homenagem ao coronel Antônio Cardoso de Souza que, segundo lembranças populares, submetia pessoas vulnerabilizadas da cidade a situações vexatórias e humilhantes. Prática muito manipulada por coronéis nos sertões da Bahia. (Araújo, 2023, pág. 18)

A referida cidade já obteve outros nomes, como: Tinguatiba e Umburanas. Antônio Cardoso recebeu o nome definitivo e condição de município através da Lei nº 1682, assinada pelo então Governador da Bahia, Juracy Magalhães, no ano de 1962.

De acordo com as informações constantes na página virtual da prefeitura Municipal de Antônio Cardoso-Ba, houve uma forte ocupação do território da cidade, tendo início no final do século XVII, através da chegada dos padres jesuítas, que pertenciam a cidade de Cachoeira e se instalaram naquelas terras. Os mesmos construíram uma capela em exaltação à Santo Estêvão. Após, outra capela foi construída para exaltar a Nossa Senhora do Resgate das Umburanas.

### Paróquia Nossa Senhora do Resgate das Umburanas



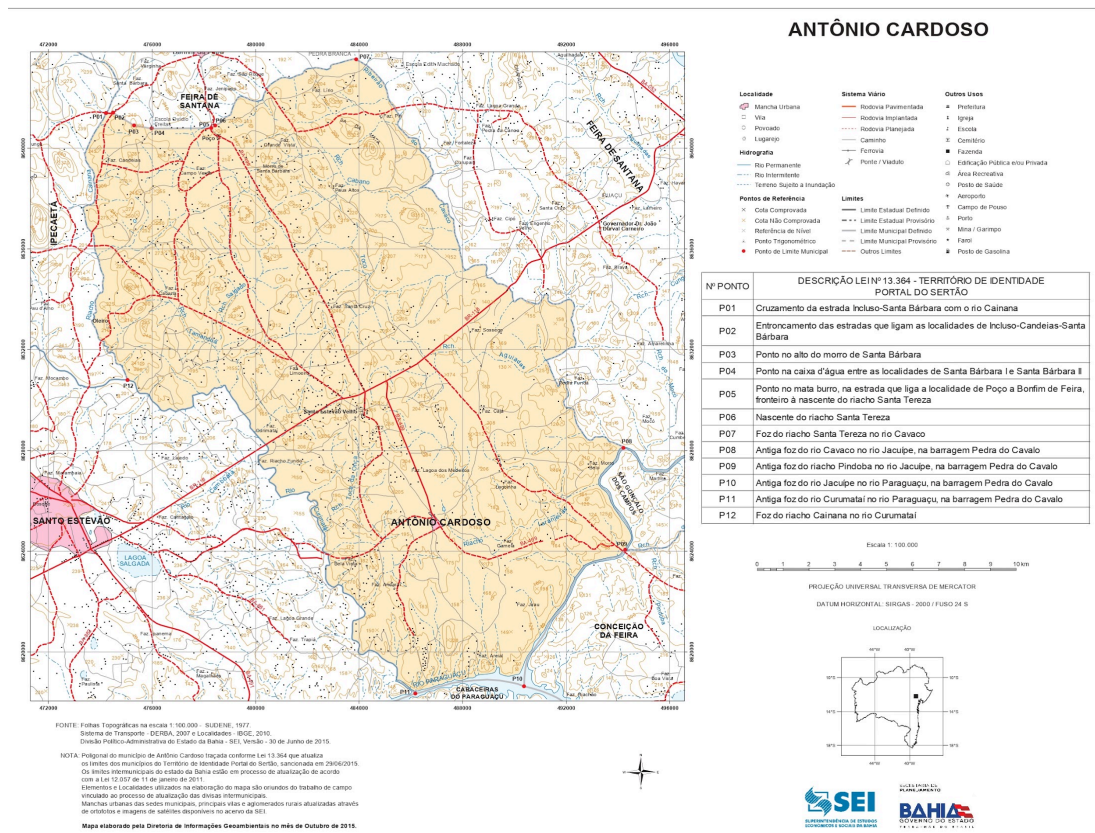
**Fonte:** Prefeitura Municipal de Antônio Cardoso (2024).

Antes da chegada dos Portugueses na região, havia uma forte predominância dos Indígenas Payayás no território de Antônio Cardoso, após a invasão, estes foram expulsos do seu território, e alguns até mortos.

Após este longo período em que o processo de escravidão esteve presente no território de Antônio Cardoso, foi-se formando as comunidades quilombolas da região, mantendo viva a produção agrícola enquanto fonte de renda para as famílias que ali residiam.

O cultivo do fumo era algo muito presente em algumas comunidades, principalmente na Comunidade Quilombola de Gavião, onde tinha como maior produtor o senhor Juvêncio Pedro. Existiam também a presença de casas de farinha, algo muito cultural no território de Antônio Cardoso, já que o cultivo da mandioca também se fazia muito presente na região.

**Mapa 2** - Localização do município de Antônio Cardoso



**Fonte:** Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

Pertencente à expansão metropolitana de Feira de Santana e a 139 km da capital baiana, Antônio Cardoso possui um clima semiárido, tendo sua vegetação predominante a Caatinga.

Antônio Cardoso, antes denominada Freguesia das Umburanas “[...] pertencia à Vila de Cachoeira, lugar de importantíssimo fluxo comercial para a Província da Bahia[...]

Devido ao grande número de pessoas negras em situação de escravizado na região, foram se formando os quilombolas, enquanto um espaço de luta, resistência e sobretudo, sobrevivência.

As primeiras comunidades quilombolas da cidade de Antônio Cardoso a serem reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares foram: Comunidade Quilombola de Paus Altos e a Comunidade Quilombola de Gavião e Cavaco, ambas em 2010. De acordo com Santos (2014):

As atuais comunidades quilombolas do Portal do Sertão da Bahia têm uma história atrelada a uma possível origem que se processa, não exclusivamente, na experiência dos grupos de negros rebeldes fugidos do cativeiro. Destaca-se que, possivelmente, essas comunidades foram

organizadas especialmente no período de transição do processo de mão de obra escrava para o perfil do trabalhador livre (Santos, 2014, pág. 110).

Acredita-se que as comunidades quilombolas dos interiores do país foram sendo criadas a partir da ocupação de pessoas que fugiam para áreas que ainda não haviam sido tomadas pelos colonizadores.

A formação de quilombos na região[...]cresceu à medida que a ocupação do interior brasileiro aumentava e a população se deslocava para áreas não colonizadas. A instituição da escravidão também se difundia e, com ela, a fuga de escravos (Santos, 2014, pág. 93).

Ainda que o processo de reconhecimento dessas comunidades tenha acontecido de forma tardia, o número de comunidades quilombolas da região foi tomando uma proporção muito grande, criando suas formas de resistência, sobrevivência e governança.

Atualmente, o município de Antônio Cardoso conta com doze comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, tendo também mais três comunidades em processo de reconhecimento.

Diante de todo histórico de violência, tortura, exploração e morte vivida pelas pessoas do município que advieram de um processo de escravização e os resquícios desta. Em 2019 as comunidades quilombolas do município passaram a enfrentar outra luta, desta vez com a empresa Sterlite Power, de origem Indiana, que tinha como projeto a passagem de uma linha de transmissão que tinha como destino Porto de Sergipe (SE) – Olindina – Sapeaçu (BA). A passagem desta linha atravessa o município de Antônio Cardoso e as suas comunidades quilombolas, que não tiveram direito de acesso “à consulta prévia, livre, informada e de boa-fé previsto na Convenção nº 169 da OIT no licenciamento ambiental da LT 500 kV Porto de Sergipe - Olindina - Sapeaçu C1 e Subestações Associadas” Araújo (2023).

A formação das comunidades quilombolas da cidade de Antônio Cardoso-BA está intrinsecamente ligada ao processo de resistência a escravidão que se fez presente no território das Umburanas.

O reconhecimento da Comunidade Quilombola de Gavião enquanto quilombola representa para além de uma conquista política, mas um redescobrimento da identidade deste território. Embora tenha acontecido um grande avanço no que tange o reconhecimento institucional da comunidade, muitas

barragens ainda persistem. A privação da regularização fundiária colabora com a vulnerabilidade da comunidade. Ademais, o acesso a políticas públicas específicas é limitado, principalmente no que diz respeito à educação diferenciada, saúde, infraestrutura básica (O'DWYER, 2006).

A invisibilização é uma barreira concreta para que haja a devida efetivação dos direitos constitucionais dessa população. Afinal, quando se trata de perseguição para com estas comunidades, elas se tornam hiper visibilizadas, como alvo.

Apesar das barreiras, a Comunidade Quilombola de Gavião tem buscado se fortalecer por meio da coletividade, articulação com outras comunidades e entidades parceiras. Afinal, a valorização da história local, dos saberes tradicionais e a luta pelo desenvolvimento sustentável são elementos excepcionais para garantir o futuro da comunidade (Munanga, 2004).

Logo, é necessário que o poder público, as instituições de ensino, movimentos sociais reconheçam as comunidades quilombolas como produtores de saberes diversos e protetores dos saberes ancestrais.

## **2.2 Construção, formação e ressignificação histórica e cultural da Comunidade Quilombola de Gavião**

A comunidade Quilombola de Gavião, durante muito tempo foi denominada enquanto fazenda, devido a existência de uma sede aos arredores da comunidade. Diante dessa realidade, durante um longo período de sua existência, a referida comunidade não possuía o título de comunidade remanescente de quilombo.

### **Comunidade Quilombola de Gavião**





**Fonte:** registro pessoal

Após a certificação da comunidade, parte dos moradores criaram uma espécie de resistência e barreira que os impedia de se auto afirmarem enquanto moradores de uma comunidade quilombola.

É importante enfatizar que o processo de certificação de uma comunidade quilombola se dá através da Fundação Cultural Palmares (FCP), após análise dos documentos solicitados pela respectiva Fundação. Esse processo é o primeiro passo para o reconhecimento de uma comunidade quilombola. A FCP é responsável pela emissão de certidões às comunidades quilombolas e sua inscrição em um cadastro geral. Entretanto, conforme disponível o site da Fundação:

A FCP não certifica estas comunidades com base em uma avaliação de quem é ou não quilombola. Ao invés disso, respeita-se o direito à autodefinição, conforme estabelecido pela Convenção n.º 169 da

Organização Internacional do Trabalho (OIT), certificando aquelas comunidades que se declaram como tal.

O longo processo de titulação das terras da comunidade é realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão federal, que delimita o limite territorial da comunidade. A titulação não apenas garante a autonomia das comunidades, como promove a preservação de suas tradições culturais.

Apesar da população possuir o conhecimento inicial e a compreensão de que aquele território era um espaço de luta, de memória viva, de força e ancestralidade, ainda havia a negação enquanto barreira para tal reconhecimento.

Essa não aceitação por parte de alguns moradores não surgiu do nada, e isso precisa ser reconhecido, afinal, não se falava de quilombos e quilombolas com tanta ênfase naquele período (2011) como se tem falado nos dias atuais. Os quilombos quando eram mencionados, era sempre representado enquanto um espaço de violência, de guerra, de sofrimento e de pessoas advindas do processo de escravidão. Ainda que saibamos que os quilombos tenham surgido a partir dessa construção social, neles, há muito mais riquezas e saberes, do que violência e sofrimento.

Quando a Comunidade Quilombola de Gavião obteve seu título de comunidade quilombola, abriu-se uma porta para sonhos, desejos e perspectivas que haviam sido barrados.

Ainda que não existam muitos materiais históricos acerca da comunidade, é possível contar com as memórias de nossos ancestrais. Através destas memórias, foi possível obter acesso com mais firmeza ao histórico da comunidade, como: período da cultura, festas tradicionais, religião com maior predominância, dentre outros.

Por um longo período, cerca de 30 a 40 anos, a Comunidade Quilombola de Gavião produzia farinha de mandioca enquanto prática social para o sustento das famílias que residiam naquele território. Com o passar do tempo, foi havendo uma grande escassez de terra, o que acarretou na diminuição das produções agrícolas que aconteciam na comunidade.

Há uma baixa quantidade de certificações concedidas para as comunidades quilombolas se comparado com as comunidades existentes. De acordo com o Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas da SEPPIR (2013), foram



certificadas pela FCP, até 2013, apenas 2040 comunidades quilombolas. Já quando se fala em titulação, o número ainda é mais modesto, pois, até 2013, apenas 207 comunidades quilombolas tinham sido tituladas pelo INCRA. Isso demonstra que apesar de a titulação dos territórios quilombolas ser a base para a existência dos outros três eixos do PBQ – já que ele consolida o passo fundamental da comunidade ser reconhecida juridicamente como tal e ser concedido o seu direito de acesso à terra para que haja a continuidade da sua cultura e identidade – ainda é o eixo onde há a efetivação mais baixa das políticas públicas para os quilombolas. (SILVA, 2018, pág. 123).

A realidade territorial da respectiva comunidade nos dias atuais é de pequenas propriedades, devido a inúmeros fatores, como por exemplo a troca de terra por alimentos, pelo sepultamento de um ente, por um medicamento, tudo isso foi acarretando na diminuição territorial da comunidade. Diante dessa realidade, as possibilidades foram se estreitando e contribuindo para que essa prática cultural fosse se perdendo. Ainda que existam alguns incentivos, a grande dificuldade parte da falta de terra. Afinal, são pequenas propriedades que precisam se organizar para que seja possível plantar e morar.

Há alguns anos a Comunidade Quilombola de Gavião recebeu a visita de alguns representantes do INCRA para tratar a respeito da demarcação de terras, que até então a comunidade desconhecia esse direito que as comunidades quilombolas possuem. Ao ser informado que era necessário a sinalização de início e fim da comunidade, parte dos moradores se negaram, pois uma grande parcela das terras da comunidade foram tomadas, cedidas e/ou vendidas aos grandes fazendeiros, latifundiários que ficam ao entorno da comunidade.

Mesmo tendo a portaria da Fundação Cultural Palmares, que instaura o processo de certificação das comunidades quilombolas, bem como o INCRA que é responsável pela parte burocrática, ficando a frente do processo de demarcação e titulação das terras quilombolas, diante das inúmeras violências que acontecem nos territórios quilombolas, as pessoas das mesmas se sentem ameaçadas e inseguras, o que tem feito com que as pessoas aceitem e permaneçam nas mesmas situações que se encontram: sem acesso direto às suas terras por direito.

Para as comunidades negras, a titulação das terras representa o direito de ser livre e de posse do espaço vivido, o reconhecimento da sua existência histórica de resistência, ancestralidade, cultura e memória, bem como a melhoria na

infraestrutura da terra e o efetivo direito de acesso às políticas públicas, como educação, saúde, dentre outras. (Almeida, Nascimento, 2022)

O processo de titulação das terras quilombolas é primordial para o avanço e crescimento das comunidades, principalmente daquelas que possuem a agricultura familiar enquanto principal fonte de renda. O ART. 68. da Constituição Federal de 1988 define que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”. Entretanto, é necessário levar em consideração o fato de que parte das terras de algumas comunidades, a exemplo da Comunidade Quilombola de Gavião, se encontram fazendo parte de propriedades privadas, o que pode provocar maiores dificuldades na execução do processo.

A terra, o contato direto com a natureza, a biodiversidade como um todo é algo muito forte e presente nas comunidades tradicionais e que precisam ser respeitadas. A terra é “o que propicia condições de permanência e de continuidade das referências simbólicas importantes à consolidação do imaginário coletivo, e os grupos chegam por vezes a projetar nela sua existência” Leite (2000). Para tanto, cabe destacar que diante da dificuldade de titulação e demarcação das terras quilombolas, estas têm ficado em uma situação de vulnerabilidade e não execução do Decreto Federal n. 4.887/03 que determina “a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos”.

O acesso às políticas públicas existentes tem sido um outro gargalo enfrentado pela respectiva comunidade. Embora a mesma possua uma forte argumentação quando se trata de resistir e enfrentar as barreiras que são postas. Afinal, é sabido por estes a contribuição direta de muitos negros, ainda dentro do processo de escravização, mas que possuíam muita disposição de luta, consciência crítica e organizativa. É válido esclarecer que alguns africanos trazidos para o Brasil em um processo de escravidão possuíam um certo domínio da leitura escrita, e devido a esse fator, por se destacarem de um grupo que não possuíam essas habilidades, acabava facilitando e contribuindo no processo da sobrevivência dentro dos engenhos.

Toda a história sobre o processo de escravização no Brasil foi fundamental para tentar montar a história da Comunidade Quilombola de Gavião. Afinal, o que se

sabe no Brasil e na referida comunidade é que negros não eram detentores de terras.

Compreendemos que o Brasil foi formado majoritariamente pelos povos originários, depois, pelos negros no sistema escravocrata. Houveram outros povos também nesse sistema de mão de obra fácil e barata, porém, diferente do negro, o negro veio como bicho, escravo, sendo transportado em navios negreiros, tendo seus corpos descartados no oceano devido a grande violência no traslado.

O negro quando chegado ao Brasil, passou a representar uma grande diáspora, mas, sem ter direito algum.

Diante de toda a história envolvendo o povo negro escravizado, supõe-se que um dos ancestrais que formaram a Comunidade Quilombola de Gavião, conhecido como Juvêncio Pedro, tenha sido uma pessoa aclarada, ou que de alguma forma tenha conquistado a confiança do seu senhor, pois, considerando o fato de que ele tenha sido um homem escravizado, ele, Juvêncio Pedro, foi um dos poucos afortunados de conhecimento. Devido ao fato dele possuir terras, e comércio de animais de pequeno porte, como: porcos, ovelhas, bois, dentre outros.

Juvêncio Pedro era um dos maiores comerciantes da época em que o mesmo viveu. O cultivo do fumo era algo muito forte e presente na comunidade.

Através da relatos tecidos pelos mais velhos da comunidade, Juvêncio Pedro era conhecido na comunidade como o detentor da mesma. Por essa razão acredita-se que ele não era apenas um homem que foi escravizado e contou com a “generosidade” do seu senhor, mas sim alguém que chegou e possuía um conhecimento que o fez mudar de vida. Foi um sujeito que construiu a comunidade trazendo a partir do que carregava em sua bagagem: conhecimento e alguns recursos financeiros. Do contrário, não teria tido essa vastidão de permear o mercado econômico.

A partir dessa perspectiva, o que se tem de mais forte para a história da comunidade, é justamente o fato de que Juvêncio Pedro foi um negro escravizado com conhecimento diferenciado, que conseguiu sair da escravidão que lhe foi posta e deixar um legado muito grande para a comunidade.

A Comunidade Quilombola de Gavião, como já mencionado anteriormente, era conhecida como Fazenda Gavião, nela, era possível encontrar fragmentos de pratarias, talheres, etc. Contudo, devido ao pouco conhecimento das pessoas da comunidade, essa importância histórica acabou sendo descartada.

Passado esse período, Juvêncio Pedro teve seus filhos, que é de onde descende a população majoritária da Comunidade Quilombola de Gavião.

À vista disso, à medida que vai sendo feita uma análise acerca da composição familiar da comunidade, da raiz originária, fica perceptível que todos estão ligados a Juvêncio Pedro, na condição de parentesco. Existe um número ínfimo de pessoas que não são genuínas da comunidade, mas que de alguma forma contribui com o crescimento, reconhecimento e valorização da mesma.

Outra dificuldade enfrentada pela comunidade diz respeito à sua datação, ou seja, à identificação precisa de há quanto tempo ela existe. Os moradores mais velhos estimam que a comunidade tenha mais de 300 anos, baseando-se nos relatos da pessoa mais idosa que ali viveu — uma centenária já falecida, mas que, até seus últimos anos, mantinha plena lucidez. Ela costumava contar histórias sobre ancestrais que teriam feito parte da fundação da comunidade e contribuído de diversas formas para sua consolidação. Esses relatos constituem valiosos vestígios de memória e ajudam a compor uma estimativa da antiguidade da comunidade.

A comunidade sempre foi muito povoada, mas, atualmente ela abriga mais de 100 famílias, cerca de 300 casas, aproximadamente. Infelizmente, o nível de pobreza da comunidade é muito grande, apesar de terem tido alguns ganhos.

Há cerca de 25 anos, a comunidade obtinha no máximo 2 pessoas que possuíam o magistério, e isso permeou por muito tempo. Atualmente, tem-se uma média de 15 jovens fazendo universidade, isso para a comunidade se tornou um ganho muito significativo, pois a comunidade saiu do analfabetismo total, para o analfabetismo funcional e depois para um percentual de pessoas alfabetizadas, e hoje com universitários. Apesar de ser um número ínfimo para a quantidade de moradores, é algo de muita significância, pelo lugar que estes jovens saíram e onde querem chegar, em nível de conhecimento.

Gavião é uma comunidade que tinha uma característica muito forte do candomblé, no sentido da religiosidade, e ainda que as pessoas não declarassem, era algo muito visível, mesmo havendo um certo preconceito em se auto afirmar que fazia parte dessa religião, ainda assim, as pessoas recorriam muito a esta. Depois de um tempo ficou mais forte, mais evidente o catolicismo, atualmente a grande maioria são católicos, e depois do catolicismo, o que predomina é a religião evangélica. Ainda existem pessoas adeptos ao candomblé, mas por medo do julgamento, se dizem católicos.

A Comunidade Quilombola de Gavião foi reconhecida pela Fundação Palmares enquanto comunidade quilombola em 21 de junho de 2010. Para a comunidade, o maior ganho é de reconhecer historicamente a nossa luta, mesmo havendo, infelizmente, poucas pessoas na comunidade que criam resistências ao se aceitarem enquanto quilombola. Mas essa resistência criada por parte de alguns moradores não é de graça, não é à toa, pois infelizmente o título recebido pela comunidade deveria facilitar, melhorar, mas em alguns momentos não facilita, os mecanismos, os meios de acesso, às políticas públicas muitas vezes são dificultadas por uma burocracia governamental.

A questão da terra tem sido uma das barreiras principais quando se diz respeito à implementação de políticas públicas nas comunidades quilombolas.

Tem-se uma lacuna muito grande por parte do governo, que é a demanda do INCRA na demarcação e titulação das terras. O INCRA, obteve uma nova parceria com a Certidão de Dívida Ativa da União (CDA) nessa nova conjuntura política, ainda não se tem uma definição concreta.

A atuação da Fundação Cultural Palmares, cuja missão deveria ser a promoção e valorização dos direitos das comunidades quilombolas, tem sido, em muitos momentos, marcada por ausência de clareza e efetividade. Um exemplo concreto disso foi a visita de uma representante da Fundação Cultural palmares à Comunidade Quilombola de Gavião, há cerca de cinco anos. Na ocasião, a falta de consistência na fala da representante quanto ao papel político e institucional da FCP gerou uma espécie de frustração e dúvidas aos moradores da comunidade, pois, para a comunidade, ficou evidente que a FCP não apresentava uma atuação clara, nem demonstrava compromisso efetivo com o fortalecimento das lutas quilombolas, naquele momento histórico.

A luta pela terra tem sido um obstáculo frequente na vida dos moradores de comunidades quilombolas, pois exige coragem, luta e resistência, e infelizmente muitas pessoas se sentem ameaçadas, amedrontadas, principalmente por parte dos fazendeiros circunvizinhos e que são os maiores detentores de terra na região.

Por vários motivos que atravessavam a vida dos moradores outrora, esses fazendeiros acabavam tomando posse de parte das terras destes de forma ilegal como uma espécie de pagamento por algum “favor” prestado. Portanto, para que a demarcação de terra aconteça, o INCRA, que tem sido o órgão responsável por essa demanda precisa saber qual o limite da comunidade em extensão territorial.

Todavia, os moradores se sentem intimidados ao adentrar nessas propriedades e se calam, o que provoca uma maior dificuldade nesse processo de grande importância e avanço no sentido de luta e resistência para a comunidade.

A comunidade, no dia 20 fevereiro de 2019 conseguiu regularizar a associação da mesma, para que assim pudesse estar ajudando a comunidade, principalmente os mais necessitados. Com a criação da associação, a comunidade foi e vem sendo pleiteada com alguns projetos, recebimento de cestas básicas de instituições parceiras para ajudar no combate à fome e à miséria dentro da mesma.

Atualmente, a comunidade vem resgatando algumas atividades culturais que eram realizadas dentro da mesma há bastante tempo, o reisado. Antes do início da pandemia do novo coronavírus a comunidade começou a retomar essa manifestação cultural, onde era realizada as festas de reis nas casas dos moradores, com o intuito de não deixar uma cultura tão bonita cair no esquecimento e para que os mais novos tenham conhecimento a respeito de uma cultura que era tão bem utilizada dentro da comunidade.

A Comunidade Quilombola de Gavião é uma comunidade rica de costumes, de cultura, manifestações culturais e valores que por muito tempo ficaram apagados. A mesma ainda sofre com os desafios relacionados ao resgate e valorização cultural.

Atualmente, a mesma vem resgatando tais manifestações e reforçando a cultura local. Entretanto, é importante esclarecer que essas tradições foram passadas e aprendidas pelos novos através da cultura/linguagem oral, afinal, era dessa forma que os mais velhos encontravam para guardar e salvar sua ancestralidade, considerando que grande parte dessas pessoas, onde a maioria era composta por pessoas idosas não haviam sido alfabetizadas, logo, todo o conhecimento foi transpassado pela sua ancestralidade.

Com o passar dos anos, com uma parcela maior da comunidade tendo acesso à educação, ambos ainda desconheciam inúmeras coisas relacionadas a África, e sobretudo, da própria comunidade em que vivem, exceto que, o continente africano era repleto de dor, miséria e sofrimento.

Não foi dito aos alunos que os antigos africanos do interior conheciam ciência suficiente para preparar venenos para pontas de flechas, misturar cores duráveis para pinturas, extrair metais da natureza e refiná-los para o desenvolvimento nas artes industriais. Muito pouco foi dito sobre a química no método de embalsamento

egípcio, produto das raças mistas do norte da África, agora conhecidas no mundo moderno como “pessoas não brancas”. (Woodson, 2021, pág. 23).

Por outra perspectiva é possível compreender o método de ensino utilizado pelos professores, considerando que a formação que ambos tiveram não incluía valorizar o negro, muito menos coloca-los enquanto protagonistas. Entretanto, cabia a esses professores evoluir suas práticas pedagógicas, e buscar entender sobre os costumes, cultura, dentre outros elementos que faziam parte daquele povo.

A Comunidade Quilombola de Gavião, outrora conhecida como Fazenda Gavião, realizava diferentes festas culturais próprias, que por muitos anos se tornaram tradição. Tais festas chegaram a ser inspiração para outras comunidades, mas que atualmente acabaram se perdendo no tempo.

A referida comunidade com o passar dos anos foi perdendo sua cultura pouco a pouco, conforme os mais velhos iam morrendo, o que causou um sério apagamento dela. Por um longo período, a comunidade tem enfrentado esse desafio e buscado superá-lo.

### **2.2.1 A Comunidade Quilombola de Gavião e a Luta Pela Educação**

Diante do contexto histórico e cultural da Comunidade Quilombola de Gavião, tornou-se de suma importância identificar e compreender a situação no que diz respeito à educação escolar do público mais velho da mesma, os jovens, adultos e idosos. Ambos tiveram seu direito à educação formal vilipendiado, sendo forçados a fazerem duras escolhas que favorecem a sua sobrevivência. Ademais, o presente trabalho também estará contribuindo para o campo da educação.

A interpretação que busco analisar compreende a partir das dificuldades de acesso à educação dos quilombolas na Comunidade Quilombola de Gavião, bem como a ausência de políticas públicas no que se refere a inserção desse público no meio escolar.

A alfabetização de jovens e adultos na referida comunidade é de extrema necessidade, pois, é através dela que acontece a inclusão social das pessoas. O não acesso à educação prejudica radicalmente o desenvolvimento intelectual desses indivíduos, gerando grandes prejuízos, limitando suas capacidades e destruindo oportunidades e possibilidades de avanço pessoal e profissional.

Ao garantir a educação desses sujeitos, a mesma estará contribuindo diretamente com o acesso deste no mercado de trabalho, bem como na garantia do fortalecimento da cultura local. Para além disso, o processo de alfabetização auxilia o sujeito a exercer o papel de cidadão, sendo um sujeito participante no que diz respeito às decisões que afetam suas vidas.

Durante as pesquisas e análises realizadas no repositório da Capes, foi possível perceber que grande parte dos trabalhos que versam sobre educação escolar quilombola não casam de forma direta com a pesquisa em foco. Visto que, o objetivo desta é analisar o analfabetismo da geração mais velha dentro da Comunidade Quilombola de Gavião.

Dos trabalhos encontrados na plataforma citada acima, apenas alguns conseguem dialogar com mais proximidade da pesquisa em questão, no qual eles discutem o Programa Brasil Quilombola e a proposta político-pedagógica da educação escolar quilombola.

Todavia, é importante salientar que, levando em consideração o fato do trabalho pesquisado buscar trabalhar o processo de alfabetização das pessoas mais velha dentro de uma comunidade específica, os aportes teóricos para subsidiá-lo podem ficar limitados.

A referida comunidade, outrora não possuía escola localizada dentro da mesma, logo, as crianças precisavam se deslocar até a comunidade mais próxima para estar estudando, a professora responsável ministrava aulas até a antiga quarta série do Ensino Fundamental I.

Após concluir essa etapa da Educação Básica, os pais encaminhavam os filhos para a escola que ficava localizada na Sede da cidade de Antônio Cardoso-Ba para estarem cursando o Ensino Fundamental II e o Médio.

Porém, os moradores da Comunidade Quilombola de Gavião em sua maioria eram famílias pobres, carentes e não tinham condições de custear a educação dos filhos, uma vez que, naquele período o estado não disponibilizava materiais didáticos, transportes e uniforme grátis para os estudantes, dessa forma, colocar os filhos na escola se transformava em mais despesas para as famílias do que apostar num futuro promissor, dada as condições objetivas das referidas famílias pauperizadas. Dessa forma os residentes da comunidade foram ficando cada vez mais distantes do direito à educação.



Atualmente, os moradores da comunidade que outrora tiveram o direito à educação negado tem um anseio muito grande em adentrar no espaço educacional, mas ainda tem se deparado com gestões municipais que não investem na educação destes. Alguns conseguiram estudar até metade do EF1, não completando o processo de escolarização, outros não tiveram a oportunidade de se alfabetizarem, diante de inúmeros motivos que os levaram a se distanciar da escola.

A quantidade de pessoas não alfabetizadas dentro da comunidade chega a ser alarmante, considerando todo o avanço que tivemos durante os últimos anos. A comunidade não possui uma escola completamente localizada em seu território, o que tem levado grande parte dos jovens e adultos quilombolas a serem deslocados para fora da comunidade, e com isso a comunidade tem sofrido com a ausência de transportes dignos e capacitados para transportar esses estudantes de forma segura. Segundo Lopes, 2018:

[...] observa-se que um grande número de comunidades não possui escolas quilombola, ou seja, escola situada no território quilombola. O que leva crianças, jovens e adultos quilombolas a serem transportados para fora de suas comunidades de origem. Observa-se que as unidades educacionais estão longe das residências, o acesso é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, e o currículo das escolas localizadas fora da comunidade muitas vezes está longe da realidade histórica e cultural destes alunos e alunas.

Logo, presume-se que crianças, jovens e adultos oriundos de comunidade quilombola das diferentes etapas da Educação Básica, estão entrando nas escolas tanto da comunidade, quanto das que recebem estes, e saindo sem conhecer o básico da sua própria história, cultura, ancestrais, dentre outros, porque os professores atuantes não trabalham as questões da educação escolar quilombola nas salas de aulas, levando em consideração que estes professores em sua maioria não possui formação inicial e continuada para atuarem com discentes oriundos de comunidades quilombolas, e isso, infelizmente acaba reforçando o preconceito que muitas vezes está enraizado nestas pessoas.

A abertura de turmas para a EJA na comunidade poderá resultar em um retorno benéfico para os moradores e para a própria comunidade, pois a partir do momento que esses sujeitos passam a ter contato com a escola, provavelmente ambos terão acesso direto a história da comunidade, ao possível fundador da mesma, bem como o reconhecimento, aceitação e valorização da sua própria identidade.

E a partir desse breve contato com a história do lugar em que vive, vai ser

possível acompanhar esses estudantes e analisar como eles estão lidando com todas as informações, e principalmente com as questões raciais. Considerando que os conteúdos aplicados pelos professores estejam vinculados diretamente à cultura do local em que os sujeitos estão inseridos, respeitando o seu modo de vida, religião, política, manifestações culturais, tradições dentre outros. Além de conhecerem a história de outras comunidades e como se deu esse processo de construção das mesmas.

Para que seja possível uma melhor compreensão do trabalho em questão, apresentarei o processo de reconhecimento da Educação Escolar Quilombola no Brasil enquanto modalidade da educação básica.

### **2.3 A CONAQ e a Luta pela Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**

A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) foi fundada em 1996, na cidade de Bom Jesus da Lapa-BA, durante o 1ª Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais, onde também se encontravam membros representantes do Movimento Negro Unificado (MNU). Este encontro reuniu representantes de algumas comunidades quilombolas, de diversos estados do Brasil.

A CONAQ tem enquanto objetivo central:

Lutar pela garantia de uso coletivo do território, pela implantação de projetos de desenvolvimento sustentável, pela implementação de políticas públicas levando em consideração a organização das comunidades de quilombo; por educação de qualidade e coerente com o modo de viver nos quilombos; o protagonismo e autonomia das mulheres quilombolas; pela permanência do (a) jovem no quilombo e acima de tudo pelo uso comum do Território, dos recursos naturais e pela harmonia com o meio ambiente (CONAQ, 2024).

A referida organização tem atuado fortemente enquanto representante das comunidades quilombolas de 24 estados do país. Ademais, a CONAQ gerou uma grande movimentação no movimento quilombola, passando a atuar em nível nacional, ganhando o reconhecimento de “mais ativos agentes do movimento negro no Brasil contemporâneo, e introduziu um debate sobre a pluralidade étnica do país” CONAQ.

Moura et al (2022) citando a CONAQ (2021) aponta que o I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, no âmbito dos preparativos para a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, marcou a articulação e a mobilização

política das comunidades e deu visibilidade às pautas quilombolas no cenário brasileiro.

Naquele encontro foi escrita a carta das comunidades rurais quilombolas entregue ao presente, em 20 de novembro de 1995, juntamente ao documento oficial da Marcha Zumbi dos Palmares. A referida Carta denunciava o racismo e as desigualdades enfrentadas pelas populações negras em diversas áreas, como, por exemplo: educação, trabalho, saúde, segurança e acesso à terra. O documento oficial da Marcha, faz uma crítica a falsa ideia de democracia racial, expondo a exclusão histórica do povo negro das políticas públicas e traz enquanto proposta um programa de superação das desigualdades raciais, com medidas afirmativas, criação de políticas públicas específicas e valorização da cultura afrobrasileira.

Para além disso, a CONAQ conseguiu, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Em 20 de novembro de 2012 o ministro da educação homologou a Resolução CNE 08/2012, que define tais Diretrizes.

Ademais, as deliberações feitas durante a Conferência Nacional de Educação em 2010, definem que, os Estados, Municípios de toda União Federativa do Brasil devam:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132).

Entretanto, mesmo com os direitos dos quilombolas estabelecidos, **a política** não tem tido muito sucesso na sua efetivação, principalmente no que tange o

cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nos estabelecimentos de ensino da educação básica.

O tema da EEQ, no âmbito da política pública educacional, é um importante objeto de pesquisa acadêmica, tanto para analisar essa categoria de experiência de educação diferenciada quanto para pensar os limites da política e da legislação sobre essa modalidade de educação (Moura et al, 2022, pág. 3).

Todavia, cabe destacar que não basta apenas falar de Educação Escolar Quilombola, é preciso que haja um comprometimento para com as comunidades quilombolas. A EEQ é um direito dos quilombolas que precisa ser abordada enquanto uma política pública educacional e não apenas como objeto de pesquisa para a academia. Está evidente o quanto as discussões sobre comunidades quilombolas ganhou força no âmbito da academia, entretanto, algumas destas partem de uma concepção altamente equivocada a respeito destas comunidades.

[...]Nesses casos, tomam-se as comunidades quilombolas como comunidades tradicionais ou comunidades tradicionais do campo, sem discutir o significado de tradição e nem mesmo a situação fundiária; ou referem-se a comunidades negras e, ao mesmo tempo, negligenciam-se os efeitos do racismo[...] (Miranda, 2018, pág. 198).

Afinal, cada comunidade possui suas particularidades, cultura, história e sobretudo, sua própria *governança*, como lembra o Nego Bispo: “nós aqui no nosso quilombo temos o nosso território, nós temos o nosso modo de vida; podemos não ter dinheiro, mas nos governamos. A gente faz aqui o que a gente quer fazer” (Revista Entrerios, 2019).

A CONAQ tem desempenhado um papel fundamental na luta pelo direito à educação escolar quilombola, uma educação que reconheça as especificidades culturais, históricas e territoriais das comunidades quilombolas no Brasil. A CONAQ tem sido protagonista na articulação política, mobilização social e elaboração de propostas que visam consolidar uma educação básica pública, gratuita, antirracista e enraizada nas realidades quilombolas.

Uma das principais contribuições da CONAQ foi sua participação ativa na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, aprovadas em 2012. Esse documento representa um marco na política educacional brasileira ao garantir "uma escola que valorize as identidades étnicas, a memória e o território das comunidades" (BRASIL, 2012). A CONAQ atuou como ponte entre as bases comunitárias e o Estado, garantindo que as diretrizes não

fossem apenas uma imposição institucional, mas resultado de escuta e participação dos próprios quilombolas.

Como destaca Nilma Lino Gomes (2017), “a educação escolar quilombola é uma conquista dos movimentos sociais negros e, particularmente, das comunidades quilombolas, que sempre buscaram uma escola que dialogasse com sua história, cultura e práticas de resistência”. Nesse sentido, a CONAQ tem sido essencial para garantir que a educação escolar quilombola não seja apenas um modelo imposto, mas uma construção coletiva pautada no protagonismo dos sujeitos quilombolas.

Além disso, a CONAQ tem pressionado governos federais, estaduais e municipais para a efetivação de políticas públicas de formação docente, financiamento específico para escolas quilombolas, produção de materiais didáticos contextualizados e inclusão de indicadores que considerem a realidade dessas comunidades. Segundo Cruz (2018), “a CONAQ representa um dos principais interlocutores políticos na construção de políticas públicas para a educação quilombola, articulando lutas locais a pautas nacionais”.

A atuação da CONAQ também tem se estendido para o campo internacional, promovendo articulações com universidades, instituições de direitos humanos e organizações internacionais. Essa presença amplia o alcance das reivindicações e fortalece a pedagogia quilombola como prática de resistência. Como lembra Silva (2020), “a ação política da CONAQ amplia os horizontes da educação quilombola, transformando-a em um campo de disputa e afirmação de direitos no cenário educacional brasileiro”.

Portanto, as contribuições da CONAQ vão muito além da militância, elas se traduzem em políticas concretas, em reconhecimento institucional e, sobretudo, em esperança para milhares de quilombolas que hoje veem na escola um espaço de fortalecimento identitário, luta por direitos e continuidade de seus modos de vida.

Durante a pandemia da Covid-19, a CONAQ esteve presente, atuando na prevenção da vida dos quilombolas, diante do atraso cometido pelo governo brasileiro. Em vista disso, a mesma, em parceria com a Coalizão Negra por Direitos, entrou com a ADI 6553, que resultou na decisão do STF obrigando o governo federal a criar um plano de enfrentamento a covid-19 nas comunidades quilombolas. Ainda na pandemia, a referida coordenação lançou a campanha “Vidas quilombolas importam”, realizando uma ação de distribuição de alimentos, kits de higiene para comunidades em maior situação de vulnerabilidade, juntamente com o Instituto

Socioambiental e a Oxfam. Para monitorar os casos de infecção nas comunidades quilombolas e a ausência de políticas públicas, a CONAQ criou o Observatório Quilombola da Covid-19.

Durante as eleições de 2022, a CONAQ ampliou a campanha “Quilombola na Política” promovendo e encorajando candidaturas quilombolas e negras para cargos eletivos, como forma de disputar o poder institucional.

A CONAQ acompanha e manifesta o atraso do INCRA no processo de titulação dos territórios quilombolas. Atualmente, cerca de 10% das mais de 6 mil comunidades reconhecidas foram tituladas, o que representa um atraso e um bloqueio na luta dessa população.

Em 2023 e 2024, a mesma pressionou o Governo Lula a retornar com as titulações das terras, ocasionando na titulação da Comunidade de Kalunga (GO), Lagoas (PI) e Quilombo dos Macacos (BA).

**Quadro 1** - Participação Política da CONAQ

<b>Governo</b>	<b>Atuação da CONAQ</b>
Dilma Rousseff (2011–2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avanços em políticas públicas para quilombolas;</li> <li>- Fortalecimento do Programa Brasil Quilombola;</li> <li>- Participação em conselhos nacionais de direitos humanos e igualdade racial;</li> <li>- Criação de políticas para saúde, educação e moradia;</li> <li>- Algumas titulações, mas com lentidão do INCRA;</li> </ul>
Michel Temer (2016–2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retrocessos e paralisia nas titulações;</li> <li>- Tentativas de derrubar o Decreto 4.887/2003;</li> <li>- Resistência da CONAQ nos tribunais;</li> <li>- Mobilização contra a PEC 215;</li> <li>- Vitória no STF com manutenção do decreto;</li> </ul>
Jair Bolsonaro (2019–2022)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criminalização dos movimentos sociais;</li> <li>- Nenhuma titulação em 2019;</li> <li>- Ação da CONAQ no STF (ADI 6553) obriga o governo a proteger quilombolas na pandemia;</li> <li>- Denúncias de racismo institucional e ambiental;</li> <li>- Campanha “Quilombo na Política” para eleger quilombolas;</li> </ul>

Lula (2023–Presente)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada do diálogo com o Estado;</li> <li>- Titulação de territórios (Kalunga-GO, Lagoas-PI, Macacos-BA);</li> <li>- Participação na elaboração do Plano Quilombola;</li> <li>- Investimentos em saúde, educação, infraestrutura e titulação;</li> </ul>
----------------------	--

**Fonte:** CONAQ. Site oficial. Disponível em: <https://conaq.org.br>

A história da Educação Escolar Quilombola no Brasil está diretamente ligada à luta por direitos e à reparação histórica. Analisar essa trajetória sob a perspectiva ancestral, permite entender como a produção e a disseminação do conhecimento foram, ao longo da história, mediadas por relações de poder que favoreciam certos saberes enquanto silenciavam outros. Nesse contexto, a EEQ pode ser analisada como espaço de disputa e resistência, nos quais se confrontam diferentes concepções de conhecimento e saberes

O reconhecimento das escolas quilombolas é parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem, construção identitária, melhores condições para os estudantes quilombolas, uma merenda de qualidade e um currículo escolar focado nas especificidades dos estudantes e seus territórios.

A educação escolar quilombola está marcada por desafios históricos, institucionais e sociais. Estes desafios podem ser simbolizados por versos que expressam a luta por reconhecimento e valorização. Como demonstra a poesia a seguir:

Educação, um direito de todos

Um dia ouvi em um filme uma frase que me doeu por demais  
ela dizia o seguinte: escola não é lugar pra velho  
tornando-o menosprezado e incapaz  
retirando a todo custo o seu direito de estudar  
e aprender um pouco mais

tudo que aquele “velho” queria era poder aprender a ler  
pois em sua infância amargurada  
esse direito não podia ter  
pois era criado para trabalhar e nada além disso  
e mesmo com uma vida mísera e sofredora,  
conseguíamos enxergar um sorriso.

Educação é um direito de todos  
e isso não pode ser negado  
está regido na lei  
que todos precisam ser contemplados  
pois negar-lhes esse direito  
é o mesmo que está voltando ao passado  
um passado muito triste,  
onde negro não tinha vez  
pois o seu lugar era na senzala  
servindo ao branco burguês.

Eu poderia citar vários nomes  
que fizeram parte da nossa história  
mas eu prefiro um em especial,  
Juvêncio Pedro, meu bisavô, um quilombola  
que fez muito por meus ancestrais,  
além de fundar a minha comunidade  
trazendo em sua bagagem um legado muito grande,  
de história, força e coragem.

Um ex escravizado muito aclarado,  
deixava a sua marca por onde passava  
um guerreiro resistente,  
que fez dali a sua morada.  
mesmo sem nunca ter estudado,  
conseguiu traçar sua jornada  
para que seus netos e bisnetos  
pudessem ver o poder da sua garra  
deixando a sua história como referência  
para que pudesse ser agraciada  
e em algum momento oportuno,  
ela viesse a ser contada.

Os versos acima evidenciam a resistência da população quilombola, que durante muito tempo foi violentada e marginalizada, abordando a importância do saber a partir de uma perspectiva ancestral, pautada no conhecimento presente na comunidade.

A representação dos quilombolas no processo formativo é essencial no que tange o reconhecimento, construção identitária, valorização cultural, além de contribuir com uma educação antirracista. Entretanto, essa população enfrenta



inúmeros desafios por faltas de referências e representação, o que fortalece o uso de imagens estereotipadas. O processo de criação e inclusão dos quilombolas nos currículos escolares precisa contar com a participação direta da comunidade, criando assim estratégias mais inclusivas, alinhadas às realidades das comunidades quilombolas.

Os desafios da educação escolar quilombola no Brasil podem ser entendidos enquanto uma consequência do racismo científico, onde apenas o conhecimento hegemônico era considerado único e verdadeiro. Desta forma, entende-se que, o modelo tradicional de educação no país contribuiu profundamente para que determinados grupos étnicos fossem marginalizados. Logo, o conceito de educação não deve ser reduzido apenas ao conceito hegemônico e eurocêntrico, mas como um processo histórico-político que está diretamente ligado às mais diversas formas de exclusão promovida pelo conhecimento colonial.

O Brasil apresenta em seu histórico educacional profundas desigualdades que afetaram diretamente alguns grupos étnicos específicos: quilombolas, indígenas e negros. Estes grupos durante muito tempo foram historicamente marginalizados e excluídos de inúmeros direitos, sobretudo da educação.

Existem os marcos legais que asseguram o trabalho deste tema nas instituições de ensino, como a Lei 10.639/03 e o Decreto 4.887/2003. Para além disso, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, responsável por regulamentar o sistema educacional brasileiro.

O reconhecimento das escolas quilombolas no Brasil representa um avanço significativo no que tange a luta por uma educação que inclua, valorize a diversidade, a justiça social e, sobretudo, o direito à identidade. Para além dos espaços físicos de ensino, as escolas nos territórios quilombolas são espaços de afirmação cultural, de preservação dos saberes ancestrais e de resistência frente a séculos de exclusão e apagamento histórico dessa população. O poder da identidade, nesse contexto, emerge como elemento central para uma educação transformadora, emancipatória, que reconhece os quilombolas como protagonistas de suas histórias e produtores de saberes.

As escolas quilombolas não apenas oferecem conteúdos curriculares, mas também promovem uma pedagogia voltada para a realidade sociocultural de suas comunidades. Nesse sentido, a identidade é o fio condutor que orienta práticas educativas que estejam comprometidas com a valorização da oralidade, da memória, das tradições africanas e afro-brasileiras, e da luta por território. Esse reconhecimento fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes, auxiliando também no combate ao racismo estrutural.

A professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes afirma que a educação quilombola deve ser compreendida como uma forma de "educação antirracista, emancipatória e promotora de identidade" (GOMES, 2017). Isso significa que, ao reconhecer e legitimar a identidade quilombola, o Estado assume um papel de reparação histórica, oferecendo caminhos para a superação das desigualdades e do silenciamento dos saberes tradicionais.

Por outro lado, o pensador Nego Bispo nos convida a refletir sobre o que ele chama de "contracolonização", destacando a necessidade de inverter a lógica colonial e colocar no centro da produção de conhecimento os saberes dos povos originários e quilombolas. As escolas quilombolas, nesse sentido, são espaços de contracolonização simbólica e prática, pois reconfiguram o papel da educação como ferramenta de autonomia e não de subordinação.

O impacto desse reconhecimento na educação é imenso, pois, além de promover uma maior permanência dos alunos na escola, ele contribui para uma aprendizagem significativa, voltada para a vida e para a comunidade. A escola deixa de ser um instrumento de assimilação cultural para se tornar um espaço de afirmação, fortalecimento e produção de saberes.

Nego Bispo aborda a ideia do "contra-colonialismo" como algo que partiu da sua resistência ao colonialismo. Expressando que essa posição não foi informada por uma teoria acadêmica específica, mas sim por uma experiência e prática direta de enfrentamento ao colonialismo. Para ele, essa postura era uma resposta natural e prática à opressão e às injustiças decorrentes do colonialismo.

A partir desse pensamento, cabe argumentar o porquê os privilégios resultantes das raízes da colonização ainda se mantêm vivos e porquê alguns intelectuais não enfrentam diretamente as pessoas e instituições que fazem parte da sua própria cultura que vem há décadas perpetuando a opressão e as desigualdades coloniais.

## 2.4 Reconhecimento da Educação Escolar Quilombola no Brasil

As discussões para que houvesse a implementação da Educação Escolar Quilombola parte na década de 1980, para que houvesse uma mobilização social nas escolas que recebessem alunos oriundos de comunidades quilombolas. Isso porque durante muito tempo os quilombos ficaram excluídos de inúmeros direitos básicos.

A falta de escolas quilombolas também é um prejuízo para todo o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, agora obrigatória pela Lei nº 10.639/03 em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Nas comunidades quilombolas estão vivas grande parte desta importante história afro-brasileira que pode deixar de ser contada se os centros comunitários, como as escolas, forem desativados. ( Nascimento, 2009, pág. 9)

Ademais, as escolas quilombolas tem um compromisso muito grande em preservar e valorizar a cultura e tradições da comunidade, compartilhando conhecimentos próprios aos alunos, envolvendo suas origens, história, língua, música, danças, culinária e demais aspectos culturais. Essas escolas são espaços de resistência e afirmação da identidade quilombola, contribuindo com o processo de aceitação, autoestima e orgulho dos moradores.

A ausência de escolas quilombolas nos territórios pode vir a impedir o acesso das pessoas dessas comunidades a uma educação de qualidade, respeitando e valorizando suas especificidades e particularidades culturais e históricas. Para além disso, a presença de escolas quilombolas tende a diminuir as desigualdades e exclusão sofrida pela população afrodescendente no Brasil.

Portanto, torna-se fundamental que o Estado garanta a criação, manutenção e fortalecimento das escolas quilombolas em seus territórios, possibilitando que as comunidades quilombolas tenham acesso a uma educação que respeite e valorize sua história, cultura e identidade, contribuindo para a promoção da igualdade, equidade racial e o respeito às múltiplas culturas do país.

Em 2010 a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ) se reuniu durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) para que a Educação Escolar Quilombola fosse incluída enquanto modalidade da educação básica, se fazendo presente nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.

Após uma forte mobilização, finalmente a educação escolar quilombola é implementada enquanto uma modalidade da educação básica. Em 2012 foram

criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e em 2013 entrou em vigor nos sistemas escolares e sobretudo nas escolas quilombolas.

O processo de alfabetização dentro da EJA/AJA precisa ser trabalhado com uma ampla diversidade metodológica. Visto que, o público que compõem o quadro de estudantes da EJA em sua grande maioria são adultos e idosos, logo, estes terão experiências, vivências e histórias completamente diferentes das crianças.

O conceito 'alfabetização' dedica-se ao ensinar/aprender a ler e a escrever, já o conceito 'letramento' não consiste apenas em ler e escrever mas sim no cultivo de atividades de leitura e escrita que respondam às demandas sociais. (MARQUES e RUBIO, 2012, p. 10).

Alfabetizar vai além de ensinar os códigos linguísticos ou a ler uma palavra, o processo de alfabetização precisa ser de forma que o alfabetizado leia e consiga compreender de forma crítica e criativa, principalmente no que tange o seu exercício ativo e crítico da cidadania, bem como suas práticas sociais. E para que esse sujeito alfabetizando chegue ao pleno domínio da leitura e da escrita, é importante que exista uma rotina de práticas escolares e extra-escolares de leitura e de escrita, seja na lista de compras ou na música que escuta, mesmo com todas as dificuldades que perpassam pelo público da EJA.

O ato de alfabetizar precisa acontecer de modo que o cidadão se torne consciente de atos políticos, sociais e econômicos. “A educação é um ato político que pode contribuir para a transformação social e a libertação dos oprimidos.” (FREIRE, 1981, p. 39).

Quando o indivíduo é alfabetizado e ganha consciência do que está acontecendo fora e ao redor, ele consegue perceber a opressão que sofre e tenta sair da mesma, mas quando o indivíduo não tem plena capacidade de enxergar o que vive, ele passa a ver o seu opressor como a sua única saída.

A LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece, no seu art. 37, que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LEI nº 9.394, 1996, Art. 37).

Pessoas não escolarizadas e aquelas que não concluíram a educação básica no tempo regular, puderam ter acesso a cultura letrada através da referida modalidade de ensino da educação básica. Porém, a EJA vem sofrendo um grande desmonte, escolas sendo fechadas, pouco investimento, ausência de turmas, dentre outros fatores.

A alfabetização de jovens, adultos e idosos nas escolas de comunidade quilombola precisa partir da compreensão, compreender o uso da palavra a partir de uma perspectiva que possibilite ao educando um olhar para si e para o outro, como pessoas possíveis, capazes e criadores de culturas e valores que permeiam até hoje.

Em março de 2004 foi lançado um programa que tinha como intuito estabelecer as linhas da política de Estado para os territórios quilombolas. Neste mesmo ano o Conselho Nacional de Educação instaurou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2009 a resolução CNE/CP nº 01 de 2004 que cria as diretrizes foi homologada, dia este que marcou a educação brasileira. Quando as diretrizes foram criadas, foi-se pensado caminhar em algumas proporções relevantes para a educação, pensando no contexto da educação voltada para as relações étnicos raciais, tendo: Formação docente, revisão curricular e a construção das diretrizes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são o instrumento legal que orientam para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em seu artigo 26-A, tornando obrigatório o ensino de história e cultura e afro-brasileira e africana na educação brasileira. (CNE/CP Nº 01/2004).

A Lei 10.639/2003 que determina o ensino da História da África e da Cultura afrobrasileira nos sistemas escolares tornou-se uma das primeiras leis assinadas pelo ex presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, estabelecendo a relevância de ensinar as histórias africanas e afrobrasileiras nas instituições escolares no intuito de findar a discriminação existente na sociedade, e diminuir os mais diversos tipos de desigualdade, tornando-se um divisor de águas na educação. Os grupos mais excluídos e discriminados (negros e pobres) puderam enxergar e ocupar o seu lugar na sociedade, mesmo que de forma lenta, nos espaços que há muito tempo não lhes eram permitidos.

Nessa concepção de enriquecer a discussão a respeito da educação quilombola, torna-se necessário a expansão do assunto, é preciso discutir desde o reconhecimento a aceitação identitária, é imprescindível envolver a discussão sobre a identidade do indivíduo que reside nos quilombos. Conforme Gomes (2002, pág, 39):

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida, por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto e dependem, de maneira vital, das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade.

Abranger o debate sobre identidade, reconhecimento e aceitação é de extrema relevância, para que o indivíduo entenda o processo de construção histórica, social e cultural que os envolve e designe quem eles são e de onde vieram. Pensando na realidade do público da EJA, muitos possuem consciência a respeito da discussão sobre as relações étnicas, pois são pessoas com vivências, histórias, que trazem na sua bagagem de vida, experiências que não devem passar despercebidas na sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola na Educação Básica determina como um dos eixos principais para efetivação da Educação Escolar Quilombola a formação inicial e continuada dos professores que irão assumir o papel de educador nas escolas de comunidades remanescentes de quilombos, trazendo para estes educadores novos desafios. Será através da formação que o professor atuante poderá criar metodologias inovadoras para trabalhar com estes alunos.

A superação ou o preenchimento das lacunas identificadas nos processos formativos, principalmente na formação de professores(as), precisam ser debatidos e incorporados não apenas por alguns setores e instituições formadoras desses profissionais, mas também pelo conjunto dos espaços por onde passam a formação, seja ela inicial ou continuada. (SILVA, 2014, pág. 26).

No cenário da educação escolar quilombola o professor precisa ser mais que apenas um “repassador” de conteúdos, a sua prática docente precisa estar

agregada às necessidades dos estudantes e se esta fará algum sentido para estes. Nunes (2019) afirma que “é vital alfabetizar para a desconstrução de estereótipos, forjar outras formas de se perceber enquanto sujeito produtor de conhecimento, de cultura, de modos de enfrentamento, por vezes imperceptíveis na sua grandiosidade”.

### **3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ANALFABETISMO**

Este capítulo discute a relação entre o direito à educação das comunidades quilombolas, os desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos e a

persistência do analfabetismo nesses territórios. Partindo da compreensão de que a Educação Escolar Quilombola é uma conquista histórica dos movimentos sociais, sobretudo da expressiva atuação da CONAQ, neste capítulo propomos uma reflexão crítica sobre a necessidade de uma educação de jovens e adultos comprometida com essa população.

### **3.1 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA COMO DIREITO FUNDAMENTAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: O PAPEL DO ESTADO NA SUA GARANTIA E EFETIVAÇÃO**

Ainda que o poder público não consiga garantir de forma efetiva a aplicabilidade desta modalidade nas escolas, faz-se necessário que esta seja implementada e acessada pelos estudantes.

O reconhecimento das comunidades quilombolas marcou um passo significativo no aumento do acesso a alguns direitos. Uma vez que essa população, com o fim da escravidão, foi deixada a própria sorte. Contudo, a trajetória de resistência dessas comunidades revela que seu reconhecimento foi realizado de forma frágil, caracterizado pela falta de suporte estatal, pela ausência de direitos básicos e pela desvalorização institucional.

As comunidades quilombolas enfrentam desafios adicionais nesse cenário, já que suas realidades socioculturais e conhecimentos tradicionais frequentemente não são refletidos nos currículos acadêmicos. A história da educação escolar quilombola deve ser considerada dentro de um debate mais abrangente sobre as consequências da colonialidade do saber, que estabelece uma hierarquia de conhecimentos e deslegitima epistemologias que não são predominantes.

A exclusão da população quilombola dos ambientes educacionais formais pode ser entendida através do conceito de "violência epistêmica", que se revela na rejeição dos conhecimentos tradicionais e na imposição de um sistema educacional centrado na perspectiva europeia.

Por sua cor e raízes ancestrais, os seres diferentes do padrão europeu ficam marcados pela inferiorização, subalternização, desumanização, pela não existência, tornadas invisíveis suas racionalidades e a dignidade de sua humanidade. (Pinheiro, 2019, pág 333, 334)



Podemos compreender a partir do que Fanon chama de colonialidade do ser, na sua obra “Pele Negra, Máscaras Brancas” (2008), que acontece no processo de negação, invisibilização, alienação e apagamento do outro (colonizado).

A colonialidade do saber, por sua vez, impõe o saber europeu como marco referencial de conhecimento verdadeiro e avançado frente a todos os outros tipos de conhecimento que são tomados como inferiores, desconsiderando assim a existência de outras racionalidades e formas de conhecer e interpretar o mundo. Dessa maneira, a ciência moderna tem a concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso. A ciência moderna, transformada em único conhecimento válido e, portanto, enquadrando tudo aquilo que está fora do limite do rigor científico como ignorante. (Pinheiro, 2019, pág. 334)

Desde o período colonial, a educação no Brasil esteve a serviço dos interesses das classes dominantes, servindo como um modo de controle social e perpetuação das desigualdades.

A luta pela inserção da história e cultura afro-brasileira nos currículos, garantida pela Lei 10.639/2003, evidencia a necessidade de reavaliar as práticas educativas, assegurando que o conhecimento pedagógico ultrapasse a mera transmissão de conhecimento, e se transforme em um espaço que valorize as experiências e os conhecimentos das populações historicamente marginalizadas.

Para dar conta de todo o conhecimento presente nos territórios quilombolas, foi criada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, idealizada pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ) em 2012. As Diretrizes pregam que o conhecimento, história e cultura da comunidade precisam estar atrelados aos conteúdos escolares. Para que essa instituição não se transforme em um espaço de reprodução de desigualdades. Para que a EJA cumpra o seu papel emancipador nas comunidades quilombolas, é crucial que os alunos quilombolas sejam reconhecidos como sujeitos históricos, de saberes múltiplos e protagonistas de suas próprias trajetórias educacionais.

A história da educação escolar quilombola no Brasil está diretamente ligada à luta por direitos e à reparação histórica. Analisar essa trajetória sob a perspectiva do conhecimento local, permite entender como a produção e a disseminação do conhecimento foram, ao longo da história, mediadas por relações de poder que favoreciam certos saberes enquanto silenciavam outros. Assim, esta pesquisa contribui para a discussão sobre a democratização da educação e a urgência de um

ensino que não apenas inclua populações historicamente marginalizadas, mas que também reconheça e valorize seus saberes e experiências como partes legítimas do patrimônio científico e intelectual da humanidade. Deste modo, é mais que necessário

Pensar estratégias de superação destes padrões de colonialidade faz-se profundamente necessário para nos reconciliarmos com nossas histórias, epistemologias e identidades. Trata-se de um contínuo processo de desconstruir-se para se permitir reconstruir a partir de novas relações afetivas consigo mesmo. (Pinheiro, 2019, pág. 334, 335)

Dessa forma, pode-se analisar como determinadas formas de saberes foram privilegiadas enquanto outras foram marginalizadas ou excluídas. Nesse contexto, a educação escolar quilombola e a Educação de Jovens e Adultos podem ser analisadas como espaços de disputa e resistência, nos quais se confrontam diferentes concepções de conhecimento e educação.

### **3.2 Entre o Passado e o Presente: desafios da educação de jovens e adultos para a população negra brasileira**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é tida enquanto uma conquista para a população negra e demais grupos étnicos. A EJA foi conquistada a partir dos movimentos negros e sociais que estiveram a frente na luta pela inclusão das pessoas que tiveram o seu direito a educação vilipendiado. Passos e Santos (2018, pág. 5) apontam que:

No Parecer CEB/CNE no 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA é compreendida como uma dívida social que aponta necessidades de sujeitos históricos, portadores do direito de acesso a uma educação para além da certificação, pensada como processo ao longo da vida e embasado na qualidade.

O referido parecer também enfatiza a necessidade de reconhecer esta modalidade como parte integrante da educação básica, possuindo sua própria identidade. O documento orienta os sistemas de ensino a necessidade de considerar os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade no planejamento curricular, para que haja a garantia do direito à educação às pessoas que não tiveram acesso ou permanência na escola, no período que se considera a idade regular.

Porém, se tratando da população negra e quilombola, que tiveram seus direitos vilipendiados por muito tempo, a “idade certa” é aquela que se consegue acessar. E ainda vemos que nos dias atuais, uma parcela muito grande de quilombolas e negros seguem sem ter o devido acesso a esses direitos, quiçá a educação.

As Diretrizes operacionais para a oferta e qualificação da Educação de Jovens e Adultos tem como missão ampliar e qualificar a oferta dessa modalidade, assegurando o direito à educação para jovens, adultos e idosos. O respectivo documento apresenta as seguintes determinações:

Art. 1º Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da política para expansão territorial da oferta desta modalidade da Educação Básica nos aspectos relativos:

I – Aos princípios pedagógicos orientadores da modalidade;

II – às formas de oferta, organização e atendimento;

III – à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;

IV – ao registro de frequência dos cursos, os processos avaliativos e de classificação e à certificação para os exames de EJA; e

V – à diversificação de oferta, de maneira a que se compatibilize à realidade dos estudantes, e com à elevação de escolaridade com a possibilidade de qualificação profissional. (BRASIL, 2024).

A Educação de Jovens e Adultos deve garantir inclusão, respeitar a diversidade e reconhecer a necessidade de combater as desigualdades educacionais nos territórios na qual está sendo ofertada a referida modalidade e promover a justiça social.

Diante disso, a EJA nos dias atuais tem sido considerada uma política de ação afirmativa, devido ao grande número de pessoas negras acessando a referida modalidade.

No Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização na transição dos anos 1980 e 1990, após 20 anos de ditadura militar, que produziu em 1988 uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais. (Haddad, Pierro, 2015, pág. 198-199).

Ao tempo em que se comemora a conquista da mesma, surgem inquietações a respeito do porquê existir uma modalidade da educação que incluía aqueles que não puderam estudar no período regular, uma vez que a Constituição Federal de 1988 apresenta a Educação enquanto um direito de todos.

Então, se a concepção de EJA se pauta pelo reconhecimento dos jovens e adultos como sujeitos plenos de direito, a prática educativa vai experienciar em algum nível, o esforço por caminhar para a tentativa de superação da visão dos estudantes como alguém com carências de saberes e vai reconhecê-los como jovens e adultos em suas particularidades de condições

sociais, de gênero, de orientação sexual, étnico-raciais, de geração, de classe, capazes de construir intervenções. (Passos e Santos, 2018, pág. 5)

Diante do exposto, para entendermos o processo de criação da Educação de Jovens e Adultos e os avanços relacionados ao campo da educação para todas as classes, é necessário se atentar aos fatos de que as escolas quando criadas pelos Jesuítas, por volta do século XVI, ainda no período colonial, eram apenas para os filhos dos colonizadores. Adultos que não faziam parte da burguesia, negros e pobres eram estritamente proibidos de acessarem, ainda que estes necessitassem da educação para realizar suas tarefas.

Os Jesuítas chegaram com uma ideia de educação que visava educar os filhos da classe dominadora, concentrando e valorizando os elementos da cultura europeia, sobretudo de Portugal, além da leitura e escrita. Entretanto, esse modelo de educação não se estendia aos negros e indígenas, para estes grupos étnicos, o modelo de “educação” dos Jesuítas se debruçava apenas em catequisar estes, juntamente com a ideia de “reeducação”, fazendo-os incorporarem os valores europeus, bem como a dominação ideológica, obrigando-os a se converterem à fé católica. Diante de vários conflitos entre os Jesuítas, indígenas e os colonizadores, em 1759 os Jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, sob a acusação de conspiração contra a Ordem Real.

Em 15 de outubro de 1827, foi instituída a Lei Geral, criando as primeiras instituições de ensino elementar público e gratuito, sancionada por D. Pedro I. A mesma criava “escolas de primeiras letras para todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”. A referida Lei determinava que meninos e meninas estudassem em classes separadas, bem como os currículos. Entretanto, nem todos poderiam se beneficiar de tal privilégio, considerando o fato de que o Brasil ainda se encontrava no período da escravidão.

Com a vinda da família real para o Brasil, surgiu a necessidade da formação de trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa e, com isso, implantou-se o processo de escolarização de adultos com o objetivo de servirem como serviços da corte e para cumprir as tarefas exigidas pelo Estado. (Friedrich et al, 2010, pág. 394)

Ainda vivendo sob o regime da escravidão, em 1879, foi criada a Escola Noturna para Operários no Rio de Janeiro. Todavia, de acordo com Costa (2007)

A escola noturna não é criada para pôr fim ao analfabetismo, como o sistema penitenciário[...]ela é criada para organizar, hierarquizar saberes e posições sociais[...]assim a instrução “salvava” alguns e fornecia o crivo para repressão de outros.

Nesse contexto, a escola noturna criada nesse período era compreendida não como um agente de emancipação universal, mas como uma instituição que reforçava as hierarquias sociais, promovendo um acesso seletivo e desigual ao saber. Essa análise se alinha com o pensamento de teóricos como Pierre Bourdieu, que na sua obra intitulada "A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino", escrita em parceria com Jean Claude Passeron (1970), argumenta que o sistema educacional trabalha como uma ferramenta de reprodução das desigualdades, no qual o capital cultural é distribuído de maneira que venha favorecer grupos já privilegiados e marginalizando outros.

A instrução era apresentada enquanto modelo de salvação para alguns, e para outros uma forma de repreendê-los. O que traz a ideia de que o acesso à educação formal não era para dar liberdade e autonomia, mas sim um instrumento de controle social que legitimava posições de poder. Assim como o sistema penal opera sob a lógica de punir desvios e proteger uma ordem social estabelecida, a escola noturna, segundo a autora, desempenhava um papel duplo: promover a ascensão de um grupo seletivo e ao mesmo tempo condicionar os demais a uma posição subalterna.

Dessa maneira, a educação não atua apenas para transformar, mas também para manter o status quo, oferecendo uma "salvação" que é seletiva e estruturada de acordo com interesses sociais e econômicos amplos.

A partir do ano de 1920, como resultado do movimento de educadores em defesa do aumento de escolas e uma educação de qualidade, começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos (Haddad, Di Pierro, 2000, pág. 110).

Visto isso, o surgimento da Educação de Jovens e Adultos é parte relevante dessa discussão, corporizando tanto o potencial emancipatório da educação, quanto os privilégios estruturais que podem levar à desigualdade.

Com a criação do Plano Nacional de Educação instituído na Constituição de 1934, estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional. A oferta de ensino básico e gratuito estendeu-se a praticamente todos os setores sociais. (Friedrich et al, 2010, pág. 395).

A EJA, a partir dos documentos oficiais, se apresenta enquanto uma modalidade da educação básica que busca oferecer uma alternativa à educação formal para aqueles que, por motivos diversos, não puderam frequentar a escola durante a infância. Para seus propósitos, a EJA se posiciona como um projeto de democratização que amplia o acesso ao conhecimento e à qualificação profissional

e promove a inclusão social de indivíduos marginalizados pelos sistemas tradicionais de ensino. Logo, torna-se crucial concordar com Haddad e Di Pierro (2000) quando eles esclarecem que:

Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social.

De forma sistemática, as condições de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, com menos recursos e menos prestígio em comparação ao ensino regular diurno, vem a revelar como o sistema educacional tem operado com prioridades distintas para diferentes grupos sociais.

A Educação de Jovens e Adultos, ainda que seja voltada para o público jovem, adulto e da classe trabalhadora, continuamente ocorre em condições precarizadas, sendo assim um fator contribuinte das limitações e possibilidades de efetiva emancipação, reforçando assim as desigualdades de classe. Musial e Araujo (2022) citando Arroyo (2006) buscam trazer as discussões acerca da EJA para o debate educacional, visto que, a referida modalidade de ensino “tem ocupado lugar secundário nas políticas educacionais, tanto do ponto de vista do financiamento quanto da formação de professores, da produção de materiais didáticos apropriados e, sendo um campo em consolidação, é aberto para todo cultivo”.

Para além disso, a estrutura curricular da EJA pode ser insuficiente para atender às necessidades específicas de seus estudantes, uma vez que, a referida modalidade não faz parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) resultando em uma formação que necessita levar as vivências e experiências dos estudantes enquanto parte do processo de formação.

Apesar da mesma oferecer uma espécie de "salvação" ao conceder uma certificação para quem acesse, esta não garante em sua profundidade uma mobilidade social significativa. Logo, o papel emancipador da EJA pode ser desfeito se o ensino se restringir à mera transmissão de conteúdos, sem que haja um aprofundamento crítico e sem oportunidades reais de ascensão social e econômica, uma vez que, de acordo com Musial et al (2019) “Essa modalidade é vista como um lugar onde tudo é permitido: a improvisação, o amadorismo, o trabalho realizado de qualquer jeito com qualquer material e pessoas que tenham boa vontade para ministrar aulas para outras “destituídas de saberes”.”

Logo, a EJA precisa ser um espaço de grande potencial transformador, para que seja possível superar desafios históricos e estruturais, para evitar tornar-se apenas mais um dispositivo de controle social e de reprodução de desigualdades. A partir disto:

Podemos inferir que a observância do direito à educação a ser prestada a jovens e adultos, que, por situações diversas (e adversas), não tiveram condições de se inserir ou de dar continuidade ao processo educacional de forma regular, não pode ser uma opção do Estado, e sim um direito e uma obrigação assegurada na Constituição Federal de 1988 e nas leis complementares. (Queiroz et al, 2020, pág.166,167).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, estabelece em seu documento, especificamente no Art. 37, que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Convém destacar que, na atualidade, a EJA enfrenta mudanças substanciais no que se refere à caracterização do seu público. Além da presença de adultos e idosos com pouca ou nenhuma trajetória escolar[...]Outro dado relevante é a ausência, na LDB, da questão do analfabetismo, o que dá a impressão de que esse não era um problema que atingia e que ainda assola o país. (Musial et al, 2019, pág. 43-44-49 ).

O índice de analfabetismo da população de 15 anos ou mais tem crescido em níveis alarmantes, principalmente na região Nordeste, onde predomina o maior número de pessoas negras do país.

Na percepção de Arroyo (2011) é evidente que existe os olhares discriminatórios sobre o público da EJA e que estes se encontram à margem dos direitos educacionais, e que para além disso, é possível confirmar que diante do alto índice de analfabetismo e não acesso a educação, só comprova o quão distantes estamos de garantir a educação enquanto um direito universal, para todos.

Em 2000, ano em que as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram criadas, o Brasil se encontrava, em média, com 38% dos idosos analfabetos. Segundo Friedrich et al (2010):

O adulto analfabeto defronta-se com a sociedade letrada e necessita de, no mínimo, saber enfrentar a tecnologia da comunicação para que, como cidadão, saiba lutar por seus direitos, pois ao contrário, torna-se vítima de um sistema excludente e pensado para poucos.

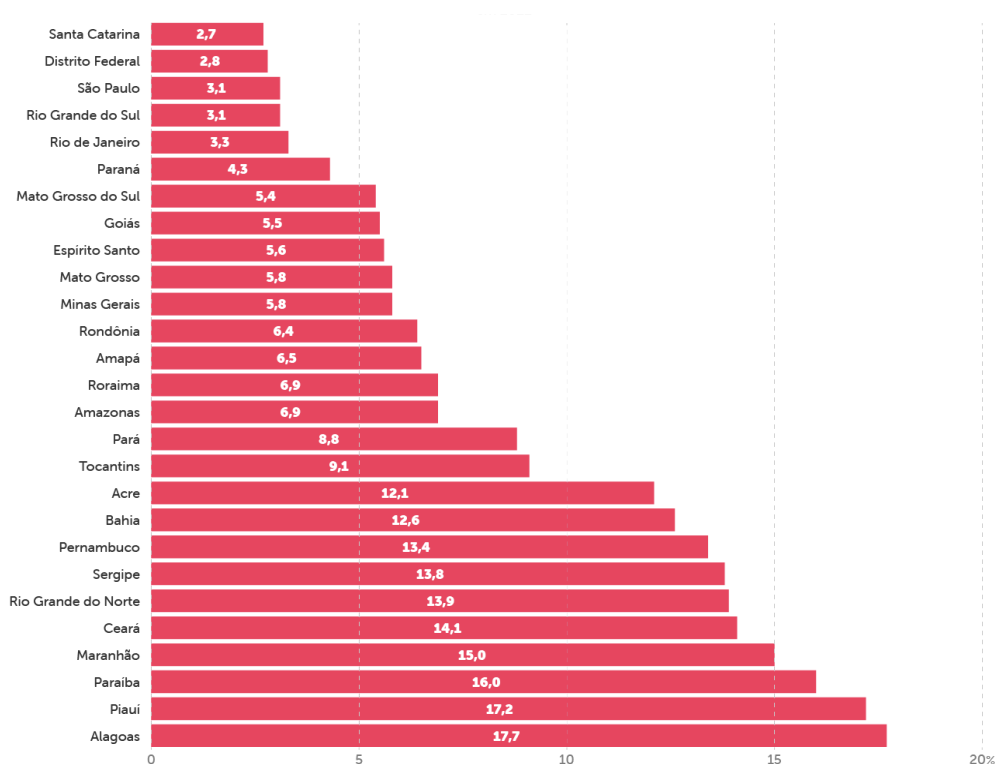
Embora a educação tenha avançado nas últimas décadas, ainda existem grupos étnicos que permanecem nas mesmas situações educacionais, como: Indígenas, Quilombolas, Negros. Para estes grupos o acesso à educação continua sendo um desafio.

De acordo com os dados presentes na base de dados e informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2009, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) era frequentada em 2007, ou anteriormente, por cerca de 10,9 milhões de pessoas, o que correspondia a 7,7% da população com 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2009). Em 2010, esses dados tiveram uma pequena mudança, mas, ainda assim, permanecia em larga escala o número de pessoas não alfabetizadas, tendo em média cerca de 9,6% de pessoas em situação de analfabetismo. Visto isso:

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. (Arroyo, 2011, pág. 4)

Em 2022, de acordo com o censo do IBGE, o Brasil se encontrava com um quantitativo de 7% da população analfabeta, o que corresponde a 11,4 milhões de pessoas, tendo maior concentração na região Nordeste.

**Figura 4** - Porcentagem de pessoas analfabetas por Unidade da Federação



**Fonte:** IBGE, Censo 2022.



Diante desse cenário em que se encontra parte da população brasileira, parte-se da premissa que, apesar da EJA constar na LDB e possuir um documento marcante, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), que estabelece:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000)

No âmbito da sua efetividade, isso não tem sido garantido, quando observado o número de pessoas que seguem em situação de analfabetismo e de escolas da EJA sendo fechadas, culpabilizando os estudantes, os professores pela pouca adesão e frequência de alunos.

A partir desse ponto de vista, entende-se que a EJA deve ser um processo educacional especificamente pensado para uma parcela da população que apresenta, além de um recorte cronológico peculiar, também características culturais específicas, marcadas pela exclusão. (Musial et al, 2019, pág. 49)

No Art. 37 da LDB, § 1º tem estabelecido, enquanto forma de reforçar tais características sobre o público da EJA, que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Embora, no mesmo Art. 37 § 2º tenha estabelecido que “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Para Haddad e Di Pierro (2000) “O ponto alto do movimento de reconhecimento do direito de todos à escolarização e da correspondente responsabilização do setor público pela oferta gratuita de ensino aos jovens e adultos ocorreu com a aprovação da Constituição em 1988”.

Em concordância com Queiroz et al (2020) o Brasil possui dispositivos legais significativos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), onde ambos buscam propor uma educação pública e gratuita, sobretudo, para uma população historicamente marginalizada e colocada no limite de todo o processo educativo, ou seja, os jovens e adultos das chamadas camadas populares.

Entretanto, isso não tem sido garantido e muito menos efetivado em sua totalidade, quando analisado a quantidade de pessoas analfabetas no Brasil nos últimos 20 anos, desde a sua criação. Portanto, é possível perceber que existe uma nova forma de exclusão dentro do sistema educacional, que visa deixar mais uma vez esse público de fora, principalmente se tratando da população negra e quilombola, grupos mais afetados pela não efetivação das políticas educacionais.

Logo, “faz-se necessária uma revisão acerca da produção acadêmica sobre Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos, de modo que possamos refletir sobre os impactos, desafios e rupturas dessas políticas” Musial e Araújo (2022). Cabe destacar, também, a ausência de discussões e produções acerca da educação dos quilombolas e de como isso tem afetado a manutenção, permanência e sobrevivência nos/dos territórios.

Após divulgação dos dados do IBGE apresentando a situação educacional que a população negra e de 15 anos ou mais tem vivenciado no o Brasil, o Ministério da Educação (MEC) do Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) retomou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) enquanto estratégia para erradicar o analfabetismo no país.

[...]os objetivos do Pacto são superar o analfabetismo de jovens, adultos e idosos; elevar a sua escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da EJA nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional. (MEC, 2024)

Com o intuito de regulamentar tal medida, foram criadas duas resoluções, resolução nº 20 e resolução nº 21 que “estabelece critérios para a utilização dos saldos remanescentes do programa, transferidos em ciclos anteriores, para a criação de novas matrículas em turmas de alfabetização de jovens e adultos” MEC (2024).

A fim de favorecer melhores condições de acesso, o referido programa poderá ser desenvolvido em espaços não escolares que ofereçam boas condições físicas para os estudantes, considerando o fato de que, parte das pessoas que se encontram nesse lugar de analfabeto são idosos e que possuem maiores dificuldades para chegar à escola. Afinal, de acordo com Zara Figueiredo, secretária da Secadi, “não é possível conceber que, em um país como o nosso, ainda tenhamos mais de 11 milhões de pessoas não alfabetizadas. A retomada do PBA coloca em marcha a resposta do MEC a esse desafio.”

O Brasil carrega uma dívida histórica com os povos quilombolas, marcada por séculos de escravidão, exclusão social e negligência do Estado. Uma das expressões mais evidentes dessa dívida é o alto índice de analfabetismo que ainda atinge as comunidades quilombolas, resultado direto da negação sistemática do direito à educação. Frente a essa realidade, torna-se urgente refletir sobre o compromisso da educação brasileira com esses povos, não apenas como uma política de inclusão formal, mas como um instrumento de justiça social e reparação histórica.

Mais do que garantir o acesso à escola, é necessário repensar o currículo, a formação de professores, os métodos de ensino e os materiais didáticos, de modo a valorizar os saberes quilombolas, suas culturas, línguas, modos de vida e formas próprias de produzir conhecimento. A alfabetização nas comunidades quilombolas precisa ir além do domínio técnico da leitura e da escrita, deve ser uma ferramenta de emancipação, de fortalecimento da identidade e de resistência frente às diversas formas de apagamento.

Nesse contexto, o pensador quilombola Nego Bispo (2023) propõe o conceito de “contracolonização”, que inscreve no processo colonial a ressignificação da matriz cultural dos povos e de suas práticas tradicionais, ancorando a enunciação e as formas de resistência à colonização.

Portanto, o compromisso da educação com os quilombolas deve ser pautado na valorização de seus saberes e práticas, promovendo uma educação que reconheça e respeite suas identidades, contribuindo para a superação do analfabetismo e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Afinal, segundo Freire (1987, p.68) “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” e por isso, todos devem ser valorizados. Essa hierarquização do

saber remonta ao século XIX, fundamentada no positivismo e que ainda hoje vemos em livros didáticos e outros materiais instrucionais.

Quando se fala em educação para todos e do compromisso que a mesma tem para com a população brasileira, subentende-se que todos os grupos étnicos estão inclusos nessa discussão. Afinal, o ART. 205. da Constituição Federal estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entretanto, os quilombolas têm ficado de fora desse debate em todos os âmbitos. Na academia não se fala dos quilombolas com tanto prestígio e nem menciona as dificuldades deste grupo para acessar a educação básica. Parte das comunidades quilombolas existentes no Brasil sofrem com a escassez de direitos básicos, bem como as dificuldades para acessá-los. Ainda que tenha havido um grande crescimento de certificação de comunidades quilombolas, isso não tem garantido os seus direitos em sua efetividade.

A Constituição Federal de 1988 traz a respeito dos quilombolas, no Art. 68 que “aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” Logo, é possível observar que a educação não se inclui enquanto um direito destes também, que durante muito tempo foram colocados à margem do acesso a direitos básicos, sobretudo da educação.

### **3.3 O Analfabetismo nas Comunidades Quilombolas**

No intuito de aprofundar a temática a ser estudada, realizamos uma pesquisa exploratória no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Apenas um trabalho trata de analfabetismo e alfabetização nas comunidades quilombolas com ênfase na educação de jovens e adultos, de 2012, que aborda as percepções, experiências e desafios enfrentados por professoras que ensinam jovens e adultos em comunidades quilombolas rurais. Em particular, este estudo enfatiza em como essas educadoras percebem o processo de alfabetização e o papel da educação na vida dos quilombolas. Os demais trabalhos trazem as

comunidades quilombolas dentro de uma outra perspectiva, que envolve o desenvolvimento das mesmas, visando a participação dos moradores na produção de produtos agrícolas, e da participação das mulheres quilombolas.

O analfabetismo é um gargalo que há décadas assombra e afeta diversas comunidades ao redor do país, e as comunidades quilombolas não estão isentas dessa realidade. As comunidades quilombolas, que foram historicamente marginalizadas e muitas vezes negligenciadas pelos serviços básicos, enfrentam e confrontam barreiras conflituosas no âmbito do acesso à uma educação de qualidade.

Inúmeras Comunidades Quilombolas ainda sofrem com a ausência de políticas educacionais que visam garantir o acesso e permanência dos quilombolas no sistema escolar, principalmente quando se trata da população mais velha, que são herdeiras de uma vida regada de dificuldades e conflitos.

O analfabetismo nas Comunidades Quilombolas no Brasil tem estado em grande evidência, o que nos leva a pensar se essas pessoas têm tido oportunidades para estudar. O censo do IBGE realizado em 2022 apresenta um quantitativo de 18,99%, quase três vezes maior que na população total do país.

Existem várias razões que justificam o afastamento e o não acesso dos quilombolas à educação, como por exemplo: pouca efetivação das políticas públicas educacionais, ausência de escolas no território, escolas com a infraestrutura comprometida, professores sem formação continuada, transporte público precário, além da merenda escolar ser de baixa qualidade.

Apesar de as comunidades quilombolas passarem a ter acesso a políticas públicas educacionais como um direito universal, fato mais recente na história do Brasil, persistem as desigualdades estruturais no acesso à educação. Muitos Quilombos vivenciam o fechamento das escolas em seus territórios, a precarização na contratação de professoras/es, a não implementação das leis e direitos relacionados à Educação Quilombola em sua diversidade, a pouca estrutura nas escolas e a negação de uma merenda de qualidade e adequada à realidade local, que também é uma conquista do movimento quilombola. (Silva. et al. 2021, pág. 36).

Entretanto, existem comunidades que têm conseguido superar esses obstáculos e atravessar tais barreiras, a exemplo da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas, que através de seus métodos no processo educativo, se tornou referência na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. “As conquistas históricas são fundamentais, mas a

implementação desses marcos ainda é bastante limitada, o que se constitui como um grande desafio a ser enfrentado” . (Silva. et al. 2021, pág. 36)

Apesar das Comunidades Quilombolas terem ganhado reconhecimento legal e acesso a políticas públicas através da Constituição de 1988, as mesmas ainda enfrentam dificuldades para terem acesso a estas políticas, sobretudo a educação. Embora o direito à educação seja considerado universal, as desigualdades e dificuldades que se fazem presentes no acesso a mesma, persistem e destacam a necessidade contínua de abordar e criar estruturas que venham garantir o total acesso das comunidades quilombolas à educação. Para que assim, possa ser garantido um avanço significativo no acesso à educação de forma mais inclusiva, igualitária e equitativa para as Comunidades Quilombolas.

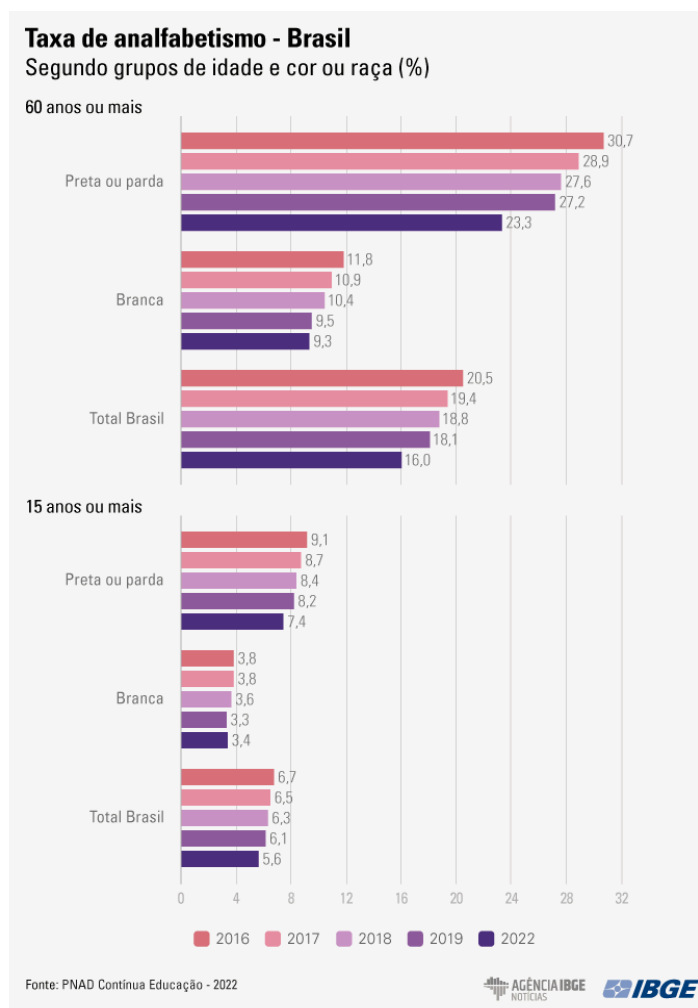
Quando analisamos dados sobre desigualdades educacionais no Brasil, percebemos que ainda estamos em uma construção lenta rumo à superação dos distanciamentos, e os reflexos entre negros e brancos aparecem facilmente. A falta de uma educação mais plural reflete na realidade do acesso à educação. (Silva. et al. 2021, pág. 46)

A identificação do quantitativo de quilombolas não alfabetizados torna-se crucial para que políticas públicas educacionais e programas de alfabetização sejam direcionados e alcançados pelas comunidades. Dessa forma, o governo, associações comunitárias e outros atores envolvidos podem criar e desenvolver estratégias eficazes na tentativa de reduzir o analfabetismo e garantir que todos os quilombolas tenham a oportunidade de acessar a educação. Uma educação que seja pautada em seus saberes, território, crenças e cultura, afinal, são esses marcos que norteiam e sustentam a Educação Escolar Quilombola.

Então a educação para nós não pode ser apenas aprender a ler e escrever. Ela precisa aprender como mulheres e homens produzem, e como se organizam, como o território enfrenta as suas lutas, como vive suas pertencas. Então é isso que nós achamos e é nisso que nós acreditamos, que é uma possibilidade, um caminho para se fazer uma boa Educação Escolar Quilombola. (Silva. et al. 2021, pág. 74/75)

Logo, o processo educativo nas comunidades quilombolas precisam estar pautadas no território, afinal, a Educação Escolar Quilombola se faz a partir deste lugar, o território.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) trazem, a partir de uma pesquisa realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) o quantitativo de pessoas que ainda se encontram não alfabetizadas.

**Figura 5 – Taxa de analfabetismo no Brasil.**

Fonte: PNAD Contínua Educação - 2022

De acordo com os dados presentes na figura 2, nota-se que o número de pessoas pretas e pardas não alfabetizadas é muito maior que o de brancos, revelando que os negros continuam sendo excluídos do processo de escolarização. Dantas e Santos (2020) acreditam que, “diante desse cenário, nacional e estadual, identifica-se uma dupla tendência que retrata por um lado, que os negros são maioria entre os analfabetos do país e ainda, por outro, que a EJA tem predominância da população negra”.

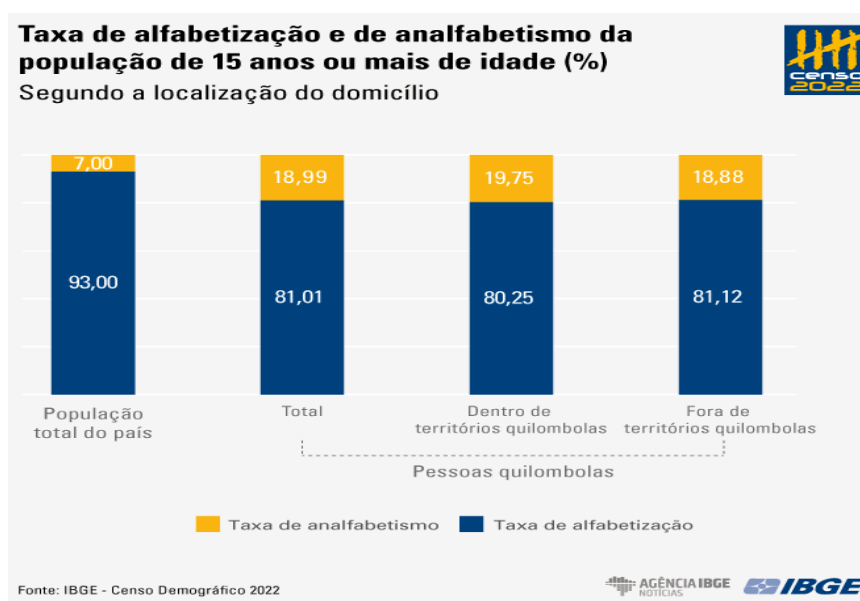
Entretanto, nessa pesquisa, os dados apresentados não mencionam os quilombolas, apenas o número de negros de forma geral, considerando a faixa etária. Outro fator preocupante são os dados em relação a Educação Escolar Quilombola permanecer invisível, dificultando cada vez mais o acesso dessas pessoas à educação.

Presume-se que os quilombolas possam estar alocados dentro do quantitativo de negros, entretanto, não deixa exposto essa informação, o que nos leva a pensar se a educação para os quilombolas está sendo de fato efetivada. “A invisibilidade dos dados sobre a Educação Quilombola é outro desafio ainda muito presente” (Silva. et al. 2021). Uma vez que, durante muito tempo, de acordo com Silva (2011) às comunidades quilombolas eram vistas como o resto, o que sobrou, logo, não era interessante para o Estado criar políticas de permanência e acesso a direitos básicos dos quilombolas em seus territórios, incluindo a educação.

[...] nos últimos anos, especialmente desde 2017, tem havido uma invisibilidade crescente dessas informações sobre a Educação Quilombola, o que fragiliza ainda mais o conhecimento dessa realidade, tanto para lideranças comunitárias como para estudantes, gestores/as públicos/as, pesquisadores/as, gestores/as públicos/as da educação e para a sociedade de forma geral. (Silva. et al, 2021, pág. 37)

Ainda que não seja falado e/ou trabalhado o analfabetismo dentro das comunidades quilombolas, é notável a quantidade destes que se encontram fora da escola, principalmente os idosos, que durante uma vida regada de dificuldades na juventude tiveram o seu direito à educação roubado.

**Figura 6** - taxa de alfabetização e analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade dos quilombolas



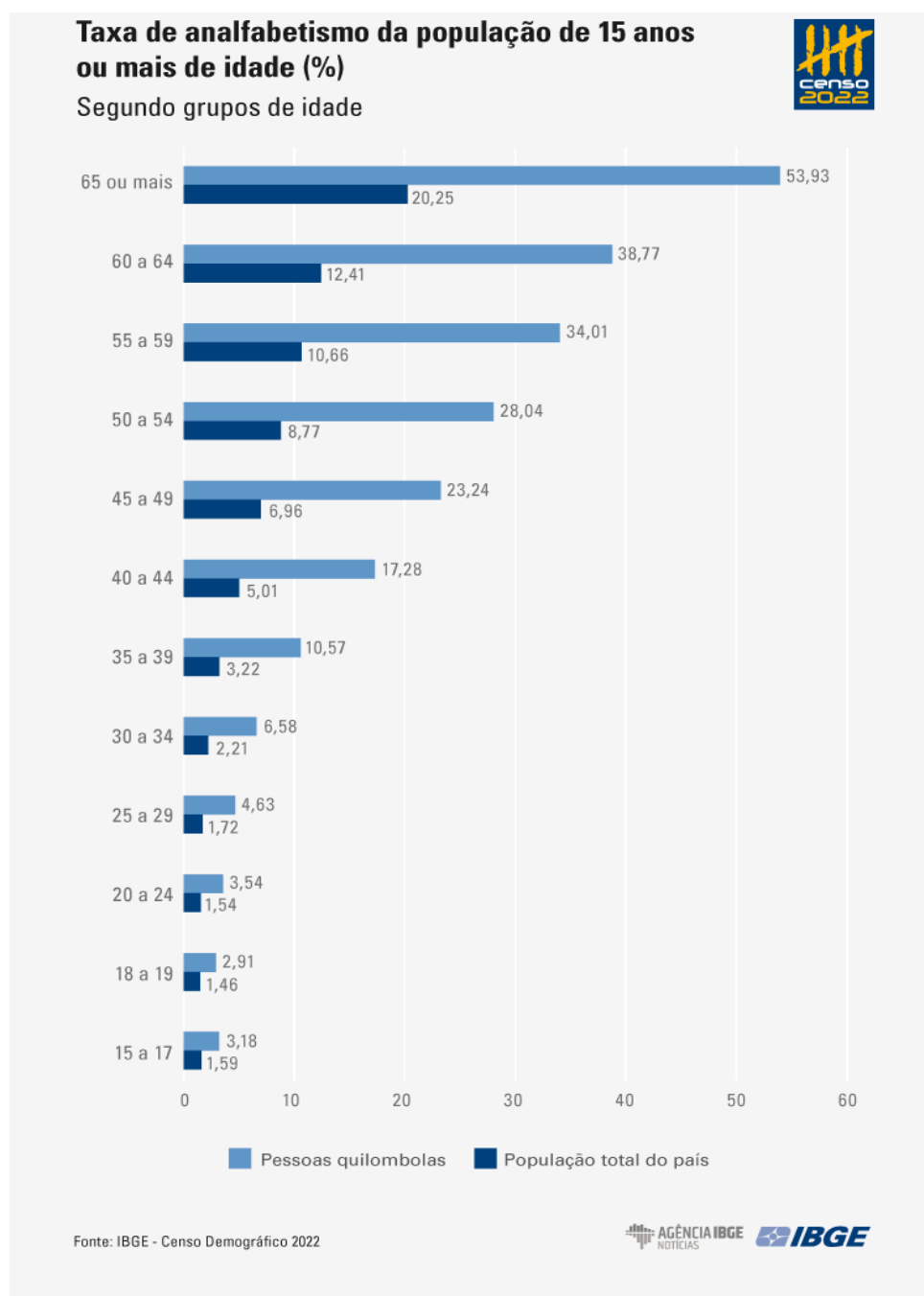
**Fonte:** IBGE - Censo Demográfico 2022

O percentual de jovens quilombolas analfabetos com 15 anos ou mais é maior que o da população total do Brasil, significando que os quilombolas têm



tido menores oportunidades educacionais quando comparado à população residente no país. Segundo o IBGE (2022) a taxa de analfabetismo das pessoas quilombolas aumenta de acordo com a idade.

**Figura 7 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade**



**Fonte:** IBGE - Censo Demográfico 2022

Através da figura 5 fica evidente que os quilombolas em nível de analfabetismo têm liderado em todas as faixas etárias, comparado com o total da

população do país. Porém, a população de 65 anos ou mais tem estado em grande evidência, o que significa que essas pessoas continuam afastadas da escola desde a infância e que não têm tido na fase adulta oportunidades para acessar a educação.

O analfabetismo é um gargalo que atravessa toda a história do povo negro, e que ainda continua em grande evidência, principalmente em regiões onde o número de negros é maior, o que levou inúmeros intelectuais negros e movimento sociais, como MNU a lutarem por melhorias e estratégias que garantissem o acesso e permanência dos Negros no sistema escolar.

Como enfatizam Gonçalves e Silva (2000) “Foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras”.

Estas entidades foram responsáveis de fornecer e garantir o acesso dos Negros na escola devido a ausência de políticas públicas. Todavia, isso não significava que essa educação seria de fato efetivada nos sistemas escolares.

Cabe destacar, contudo, que a garantia constitucional dos direitos educacionais voltados à população negra, em sua diversidade, não assegura sua efetividade. No Brasil, ainda se vê a população negra ter acesso extremamente desigual à educação e às políticas públicas. O racismo está estruturalmente presente em nossa sociedade, e isso reflete também na implementação e no acesso à políticas públicas (Silva. et al. 2021, pág. 44)

Embora existam garantias legais dos direitos educacionais para a população negra, grande parte desses direitos não estão sendo efetivamente assegurados, levando em consideração que no Brasil ainda sobrevive em grande evidência uma desigualdade significativa no acesso à educação e às políticas públicas pelas pessoas negras. Essa disparidade resulta na presença do racismo estrutural impactando na implementação e acesso às políticas públicas.

Com as comunidades quilombolas não tem sido diferente, por isso faz-se tão necessário falar de Educação Escolar Quilombola no âmbito do analfabetismo, pois, é estar de certa forma, devolvendo, ainda que em parcelas muito pequenas aquilo que lhes é de direito, e que durante muito tempo era desconhecido pelos mesmos.

Ainda que algumas comunidades quilombolas em um dado momento tenham sido contempladas com algum programa educacional do governo estadual e/ou federal não foi suficiente para que as pessoas fossem alfabetizadas, afinal, eram programas com data de validade, com um curto período de tempo para ser realizado, o que não era suficiente, considerando que as pessoas que moram nas

áreas rurais do país, em sua grande maioria sobrevivem do que produzem da agricultura e não possuíam tempo livre para frequentar a escola.

Em uma pesquisa realizada pela PNAD em 2013, mostra que a taxa de quilombolas não alfabetizados no Brasil era de 24,81%. Ainda, de acordo com a pesquisa da PNAD do mesmo ano, ela afirma que:

Apesar de termos conquistado uma série de programas para educação quilombola, que garantem orçamento, capacitação de professores, material didático e equipamentos, há ainda um desafio muito grande para oferecer Educação de Jovens e Adultos e para ultrapassar a educação além do ensino fundamental, garantindo inclusive acesso ao ensino médio e à universidade.

Ainda hoje, onze anos após a pesquisa, não tem sido muito diferente, as comunidades quilombolas têm sofrido com a não implementação da Educação Escolar Quilombola em seus territórios, o que tem levado grande parte destes a se deslocarem de suas comunidades para estarem estudando em outras comunidades e/ou municípios. Os desafios encontrados pelos quilombolas são muitos, o que acaba reforçando o desejo de desistir da educação visto a tantas dificuldades.

Na Comunidade Quilombola de Gavião não é muito diferente, mesmo com todo avanço, a mesma ainda apresenta um número considerado grande de pessoas não alfabetizadas, dentre a maioria, se encontram mulheres e idosos.

É necessário que haja uma reconfiguração desse triste cenário nas comunidades quilombolas, começando com a criação de escolas que comporte a todos, bem como da efetivação das diretrizes que norteiam a execução da Educação Escolar Quilombola nos territórios e nas escolas que recebem alunos quilombolas. Para que de fato a educação seja vista e sobretudo tratada enquanto um direito de todos e para todos os cidadãos brasileiros.

A partir desta inquietação, o próximo capítulo se debruça na discussão acerca da educação como um direito de todos.

## **4 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO PARA TODOS**

Este capítulo tem como objetivo discutir a educação enquanto um direito universal e constitucionalmente garantido através da Constituição Federal de 1988, e os desafios enfrentados pelos quilombolas, refletindo como esse direito tem sido efetivado nas comunidades quilombolas. O capítulo destaca a importância de reconhecer as especificidades das comunidades, a exemplo da linguagem, e como estas contribuem na formulação de políticas públicas. Ademais, o mesmo apresenta uma breve linha do tempo contendo as políticas públicas criadas e direcionadas para as comunidades quilombolas.

### **4.1 As Comunidades Quilombolas e o Direito à Educação**

A educação, de acordo com a Constituição Federal de 1988 é um direito constitucional, fundamental pertencente a todos os cidadãos brasileiros, sendo o ponto chave no que tange o desenvolvimento pleno enquanto cidadão. Entretanto, é perceptível que nem todas as pessoas estão tendo acesso a esse direito, visto que, a educação tem sido tratada enquanto mercadoria, sendo vista apenas como um privilégio para quem pode pagar. Nego Bispo em uma entrevista para a Revista EntreRios (2019) alega que “enquanto o saber for mercadoria nem Jesus Cristo conserta o mundo”. Por essa razão torna-se mais que necessário que “a educação aprenda a questionar a branquitude” Silva et al (2021). Apenas assim será possível questionar a supremacia branca e os privilégios que lhes são associados dentro do sistema educacional.

Se tratando das Comunidades Quilombolas, “a luta pela terra e pelo fim da violência é fundamental para avançarmos no direito à educação nas comunidades quilombolas” Silva et al (2021). Diante disso, ao falar das condições educacionais na qual a Comunidade Quilombola de Gavião se encontra até os dias atuais é preciso levar em consideração todos estes aspectos que têm contribuído com tal realidade.

Desde sua criação que as pessoas da referida comunidade perpassam por situações de extrema vulnerabilidade social que os obrigaram de forma cruel e violenta a abrirem mão de algo que foi conquistado depois de muita luta.

A escola da comunidade, atualmente, se encontra em ruínas, o que tem causado um grande esvaziamento por parte dos alunos, já que a mesma não

comporta a quantidade de alunos que a comunidade possui. E para os jovens, adultos e idosos que desejam estudar, se torna impossível, considerando a distância e os perigos noturnos que ambos enfrentariam durante o percurso.

Para quase todas as famílias que compunham a comunidade, estudar não era uma opção, afinal, não era aquilo que levava comida para dentro de seus lares, levando em consideração que ambos sobreviviam da agricultura familiar, logo, não era suficiente para custear os estudos dos filhos, considerando que naquele período, o poder público não disponibilizava transporte gratuito, material escolar e fardamento, o que deixava grande parte da população desamparada e excluída do sistema educacional.

Para algumas famílias, que eram consideradas privilegiadas na comunidade, conseguiam terminar o Ensino Médio, para as demais, o trabalho era sua única opção. Woodson (2021 (1933) ) afirma que esta prática de afastamento do negro do sistema escolar se dava através de um único objetivo: transformar os negros em indivíduos que aceitassem a inferioridade e não desafiassem as condições existentes.

Os libertos que deviam ser esclarecidos recebiam pouca atenção, pois os melhores amigos da raça, eles próprios precariamente instruídos, seguiam os currículos tradicionais da época, que não levavam o Negro em consideração exceto para condená-lo ou apiedar-se dele. (Woodson, 2021 (1933), pág. 22).

Entretanto, tudo isso é reflexo da escravidão e da falsa educação que era dada para os negros, onde se falava de tudo, menos dele, e quando mencionado, era para desqualificá-lo e atizar ainda mais o ódio, o racismo, a exclusão e discriminação que ambos sofriam da sociedade. Isso porque, para os colonizadores, transformar os negros em trabalhadores lhes renderiam muito mais lucros, além de fazer com que aquele sujeito se visse enquanto um ser desprezível, substituível e incapaz, do que transformar aquele sujeito em uma pessoa esclarecida, que logo tomaria consciência da situação na qual estava inserida.

O que os Negros estão aprendendo agora não traz harmonia entre suas mentes e a vida que deviam enfrentar. Quando um estudante Negro engraxa sapatos para se manter na faculdade, ele não pensa em fazer um estudo especial da ciência que está por trás da produção e distribuição de couro e derivados, para algum dia poder figurar nesse meio. O menino negro enviado para a faculdade para ser um mecânico raramente sonha em aprender engenharia mecânica para continuar o que seu pai começou a<sup>1</sup> construir, de forma que nos anos futuros ele possa figurar como empreiteiro

---

<sup>1</sup> Carter Godwin Woodson (1875 - 1950) foi um dos mais importantes intelectuais afro-americano da história dos Estados Unidos, conhecido como o "pai da história negra". Enfrentou inúmeras barreiras

ou engenheiro consultor. A menina Negra que vai para a faculdade nem quer voltar para a companhia da mãe se esta for lavadeira, mas essa menina deveria voltar com conhecimentos suficientes de física, química e administração de empresas para usar o trabalho da mãe como núcleo de uma moderna lavanderia a vapor. (Woodson, 2021 (1933), pág. 34).

Isso acontece devido à falta de esperança que lhes foram postos, ao acreditar que ao voltar para o seu lugar de origem, todo o seu trabalho e dedicação em alcançar o ensino superior terá sido em vão. Por outro lado, acredita-se que ao montar um comercio não terá sorte, uma vez, que lhes foi ensinado que todo comercio de Negro vai a falência.

São inúmeras justificativas e expectativas, porém, a que mais se sustenta, é que ao retornar a sua comunidade permanecerá nas mesmas condições que se encontravam antes da faculdade, o que lhes impossibilitará de ascender socialmente.

Atualmente, os jovens da Comunidade Quilombola de Gavião continuam saindo da escola, numa perspectiva de expulsão do próprio sistema, com justificativas diferentes, mas que refletem todo o processo de exclusão que a população negra sofreu durante a escravidão.

Para alguns destes, não faz sentido continuar estudando, fazer o ensino superior e permanecer nas mesmas condições atuais, sem ascender socialmente. Para outros, dedicar uma parcela da sua vida para fazer uma faculdade e não conseguir exercer a profissão se torna uma perda de tempo. Tudo isso tem acontecido devido ao grande número de pessoas próximas a estes que concluíram o Ensino Superior e continuaram trabalhando em cargos de subserviência, ou porque simplesmente não se sentem representados.

A juventude quilombola tende a ser preparada para a inserção no mundo das profissões presentes no mercado de trabalho. Todavia, torna-se imperativo um currículo que fortaleça sentimentos de pertença, que são desencadeadores de posturas éticas e políticas para se estar em um mundo cuja divisão social do trabalho é, também, a divisão sexual e racial do trabalho. (Silva. et al. 2021, pág. 88)

Parte desse sentimento foi causado pela falta de pertencimento no espaço de formação formal. A juventude quilombola persiste no enfrentamento a inúmeras dificuldades, sobretudo ao acesso a uma educação de qualidade. Isso envolve vários fatores: ausência de escolas no território, condições dignas e adequadas

---

até conseguir se tornar o segundo Doutor em História pela Universidade de Harvard. Autor e criador de várias obras, tendo a mais conhecida "A Des-educação do Negro, de 1933".

dentro das escolas, falta de transporte decente. Além disso, os jovens quilombolas têm sofrido com a pouca capacitação profissional, e tudo isso tem sido influenciado pelo não acesso a uma educação de qualidade.

O jovem negro desde cedo é ensinado a estudar para conseguir ingressar no mercado de trabalho, mas pouco se fala do sentimento de pertencer àquele espaço, ou de ser representado de forma respeitosa.

O negro foi excluído de várias áreas das ciências e da literatura, não se via o negro sendo representado ou representando os seus de forma digna e exemplável. O negro sempre foi visto como o que sofre e o que tem que estar no chão da pirâmide social e racial. O negro sempre foi questionado se ele sabia qual era o seu “lugar”. E qual é o lugar do negro? Se essa pergunta fosse feita para os colonizadores, a resposta seria a mais miserável e desprezível possível, afinal, para eles, o lugar do negro era na senzala. “Na Geografia, as raças eram descritas em conformidade com o programa da propaganda usual para gerar nos brancos o ódio racial ao Negro e nos Negros o desprezo por si mesmos”. (Woodson, 2021 (1933), pág. 22).

Até os dias atuais, o negro carrega consigo os estereótipos que a sociedade empregou de que todo negro é violento, fala alto e não tem modos. Na tentativa cotiada de sobrevivência o negro é tirado como marginal, os sonhos dos negros não são levados em consideração, afinal, para a branquitude racista “que sonhos uma pessoa negra pode ter?”

O Negro cresce vendo e ouvindo que não tem muito valor, e que precisa estar sempre em cargos e papéis de subserviência, uma vez que, segundo Woodson (2021, pág. 25) “a educação dos Negros, então, a coisa mais importante na elevação dos negros, está quase inteiramente nas mãos daqueles que os escravizaram e agora os segregam”.

A educação das pessoas negras não deveriam recair nas mãos de quem os oprimem, esses sujeitos precisam de profissionais comprometidos com uma educação antirracista e equitativa. Para tanto, é necessário que haja atualizações severas nos livros didáticos trabalhados nas escolas da educação básica, uma vez que, grande parte dos livros didáticos apresentam narrativas estereotipadas dos negros.

No entanto, não devemos presumir que uma pessoa branca qualificada não deva ensinar em uma escola Negra. Para determinado trabalho, que temporariamente alguns brancos podem fazer melhor do que os Negros, não

deve haver objeção, mas, se o Negro é obrigado a viver no gueto, ele tem mais facilidade para desenvolver sob sua própria liderança do que sob aquela que lhe é sobreposta. O Negro nunca será capaz de mostrar toda a sua originalidade enquanto seus esforços forem dirigidos externamente por aqueles que socialmente o prescrevem. Esses “amigos” vão inconscientemente mantê-lo no gueto. (Woodson, 2021, pág. 28).

É válido esclarecer que pessoas brancas não estão isentas de educarem pessoas negras, claro, se estas pessoas estiverem de fato comprometidas com o processo educacional daquele sujeito levando em consideração todas as questões que os atravessam e os tentam impedir de ascender. Entretanto, um negro esclarecido consegue entender e enxergar a dor, a luta por sobrevivência de outro negro e a necessidade de conseguir vencer na vida.

Aqui, contudo, a ênfase não recai sobre a necessidade de sistemas separados, mas sobre a carência de educadores conscientes e professores que compreendam os alunos e sejam solidários a eles. Quem adota posição contrária tem a ideia de que a educação é apenas um processo para transmitir informações. Quem conseguir transmitir informações ou elaborar um plano fácil para que isso aconteça, será, então, um educador. De certa forma, isso ocorre, porém está relacionado à maioria dos problemas do Negro. (Woodson, 2021, pág. 28).

Paulo Freire foi preciso quando salientou que educadores não transmitem conhecimento, mas sim, compartilham. Quando a educação é vista como um transmissor, isso reduz o processo educacional a uma única perspectiva, absorver e nada mais. Para tanto, é necessário que seja criado um ambiente educacional onde o estudante possa não só desenvolver suas habilidades, mas para que ele possa se preparar para a vida e entender as complexidades sociais e raciais presentes na sociedade. É importante que esse aluno se veja como um sujeito de direitos, e sobretudo, reconhecer o mundo em que ele vive enquanto um ser social, e não como um instrumento de realizar tarefas.

O Movimento Negro defendeu arduamente a implementação de políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais, para garantir o acesso e permanência de estudantes negros nas universidades e instituições de ensino superior.

O referido movimento realizou diversas manifestações e mobilizações na tentativa de combater o racismo estrutural presente nos sistemas escolares, bem como promover a igualdade de oportunidades para os estudantes negros.

Parte-se da premissa de que o Movimento Negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social. (Gomes, 2017, pág. 28)



O Movimento Negro, ao longo dos anos, se tornou um importante aliado na luta pela educação antirracista e equitativa, contribuindo significativamente para a transformação e melhorias nos sistemas educacionais.

Na verdade, falar de movimento negro implica tratar de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária. Afinal, nós negros, não constituímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis. (Gonzalez e Hasenbalg, 2022, pág. 25)

Quando a primeira Lei de Diretrizes e Base da educação (LDB) foi criada, em 20 de dezembro de 1961 não se falava como ficaria a situação do negro no âmbito escolar. A educação para as relações étnico-raciais só passou a ser trabalhada nos estabelecimentos de ensino da educação básica após a aprovação da lei 10.639/03, onde tornou-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cinco anos depois a lei 11.645/08 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, alterando assim a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

Isto se aplica também às escolas que estão localizadas em territórios quilombolas, ainda que estas não sejam reconhecidas enquanto escolas quilombolas. A Comunidade Quilombola de Gavião encontra-se dividida em níveis educacionais, onde a grande maioria não concluiu todas as etapas da educação básica. Em dias atuais, a comunidade ainda enfrenta uma grande batalha na tentativa de ultrapassar as barragens que a impedem de avançar. As políticas públicas não chegam até a comunidade, o que tem provocado um grande esvaziamento da mesma, principalmente por parte dos jovens.

O fato da comunidade estar localizada em uma cidade interiorana que não apresenta oportunidades de crescimento para a juventude, pode estar contribuindo com o esvaziamento, bem como com o déficit educacional que a referida comunidade se encontra desde muito tempo.

A escola municipal que se encontra na comunidade não oferta turmas para todo o ensino fundamental, logo, grande parte dos estudantes precisam ser deslocados para outra comunidade. A mesma está localizada dentro do território quilombola, entretanto, não é reconhecida enquanto escola quilombola, e isto tem sido um gargalo para a comunidade, pois a mesma vem lutando há muito tempo para tal reconhecimento, uma vez que, os alunos estão entrando e saindo da escola sem conhecer o mínimo da sua história e sem reconhecer sua própria identidade.

Ainda que a escola não seja quilombola, a mesma precisa trabalhar com as questões históricas e culturais da comunidade, pois a mesma está recebendo alunos oriundos de uma comunidade quilombola que carrega suas especificidades, e estas precisam fazer parte do processo de formação do sujeito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola orientam que:

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;

Logo, as escolas precisam pensar no seu currículo e plano político pedagógico a importância de abordar tais questões em sala de aula, levando sempre em consideração as vivências cotidianas daquele sujeito e da comunidade em que o mesmo reside.

Para muitos chega a ser motivo de vergonha, afinal, quando se fala de quilombos, automaticamente se fala de escravizados, e falar de escravizados nos remete a tristeza e sofrimento.

A justificativa que se encontra para compreender o sentimento de vergonha, se ancora através de dados que alegam o Brasil ter recebido um número incontável de pessoas que vieram de diferentes países do continente africano e chegaram aqui na condição de escravos. Lugar esse, que com o passar dos anos também já se encontravam afro-brasileiros escravizados. Portanto, entende-se que havia uma partilha entre eles na tentativa de sobreviver, logo, construíram os quilombos a partir das vivências locais de cada um e onde todos os oprimidos pudessem ser acolhidos.

De acordo com Munanga (1995/1996):

O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra.

É muito comum reproduzirem e/ou romantizarem a ideia de que os quilombos conseguiram desempenhar um papel fundamental no que tange a luta contra a

escravidão no Brasil, entretanto, pouco se fala dos desafios e batalhas que estes encontravam para se proteger e não ser capturado, da luta que estes continuaram enfrentando mesmo após a escravidão ser abolida. Afinal, a escravidão havia acabado e as pessoas que se encontravam na situação de escravizados ficaram sem nenhum suporte por parte do estado.

Em 2010, na pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a cidade de Antônio Cardoso foi classificada como a cidade com o maior número de pessoas negras reconhecidas. Para a realidade do município, isso significa avanço, uma vez que, as pessoas já têm consciência da importância de se reconhecer enquanto tal e lutar por direitos que por muito tempo lhes foram negados.

O Brasil desde o período colonial apresentava uma conduta racista e discriminatória que acomete até os dias de hoje a população negra. Em 1854 regia o decreto nº 1.331/54 onde estabelecia que não seria permitido a presença de escravos nas escolas de educação básica. Para aqueles que eram somente negros, dependia da disponibilidade dos professores para estudar, pois só lhes eram permitido estudar durante a noite. (Santos et al., 2023)

Logo, faz-se tão necessário abordar tais questões em sala de aula, afinal, esse cenário só começou a sofrer poucas mudanças após a Constituição de 1988, quando ficou instituído que a educação, assim como outros direitos, deveria ser acessada por toda a população brasileira.

Todavia, o sistema de educação no Brasil precisa avançar bastante quando se trata de pautas raciais, considerando o número ínfimo de professores negros nas salas de aula, e isso inclui também as universidades, pois, é preciso levar em consideração que a população brasileira possui um número assustador de pessoas em situações de extrema vulnerabilidade, o que vem a contribuir com o não acesso a educação, o que perpetua ainda mais esse cenário de desigualdades e práticas de racismo.

Para Clóvis Moura, essa prática de racismo tem nome, arma ideológica de dominação, uma vez que, para combatê-la é preciso que haja muita luta, resistência e sobretudo conscientização dentro da educação. “Ao longo da história, o racismo foi a justificação dos privilégios das elites e dos infortúnios das classes subalternas. Agora ele se renova como instrumento de dominação”. (MOURA, 1994. pag.1).

Falar de quilombos e educação nos leva a falar da lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e obriga os estabelecimentos de ensino a

trabalharem a cultura africana, afro-brasileira e indígenas. Entretanto, mesmo após 20 anos de sua criação, a referida lei não vem sendo aplicada, o que tem causado grandes prejuízos no que tange uma educação antirracista.

[...]as Leis ns. 10.639/2003 e 11.645/2008 estão postas para as universidades também, e isso impõe ao ensino superior a necessidade de reestruturação curricular na formação inicial de educadores e educadoras, criando novos componentes com programas e ementas que abordem a ERER. (Pinheiro, 2023. pag. 58)

Afinal, o educador só ensina/compartilha o que sabe, por isso a necessidade da implantação de componentes curriculares no ensino superior que aborde tais questões e contribua com o processo de ensino e aprendizagem de ambas as partes.

A legislação educacional brasileira propõe que educadoras e educadores atuem para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais nos espaços educacionais. Inicialmente com Temas Transversais que dialogavam com pressupostos sobre “pluralidade cultural”, posteriormente com a institucionalização da Lei Federal 10.639/2003, que altera a LDB estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, permitindo assim a construção de ações e projetos mais contundentes para valorização da cultura negra brasileira e africana, bem como da educação quilombola. Além da transversalidade – a modalidade (SEC Ba, 2013).

A legislação educacional brasileira reconhece o quão importante faz-se reconhecer e enfrentar as práticas de racismo, bem como as discriminações no contexto escolar, trabalhando de forma transversal, buscando sempre práticas inovadoras e metodológicas para que este sujeito possa vir a construir um letramento racial.

É inegável que o tema Educação Escolar Quilombola tem sido cada vez mais trabalhado por pesquisadores, não só da educação, mas também de diversas outras áreas do conhecimento. A Educação Escolar Quilombola além de ser uma modalidade da educação básica, é também entendida enquanto uma política pública que foi instituída na tentativa de não só contribuir com a educação dos quilombolas partindo da sua realidade, mas de também reparar historicamente tamanho prejuízo que foi causado a essa população.

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

Apenas por meio da inserção e valorização da Educação escolar Quilombola nas universidades será possível quebrar com a lógica excludente e eurocêntrica que ainda se faz presente no sistema educacional brasileiro.

Segundo Dantas & Santos (2020) no período pós escravidão a presença do corpo negro e de seus valores civilizatórios eram elementos rejeitados no espaço escolar.

Na tentativa de reparar historicamente os danos causados a população negra que foi excluída do processo de escolarização, o Inep criou em 2002 o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), para que as pessoas que não haviam concluído a educação básica no tempo regular pudessem ter um certificado de conclusão.

Ainda que a iniciativa tenha sido bem intencionada, em contrapartida, isso tem diminuído a procura e a permanência da Educação de Jovens e Adultos, afinal, esta prova reduz todo o percurso escolar que o sujeito teria se cursasse todas as etapas da educação básica.

Parte-se da premissa de que a EJA, por representar um universo de sujeitos predominantemente negros (a), pode ser entendida como uma Ação Afirmativa, considerando seu duplo sentido atrelado à função reparadora e equalizadora na dimensão étnico-racial, aliada à dimensão qualificadora de inclusão socioeducacional de um universo historicamente excluído e subalternizado. (Dantas; Santos, 2020, pág. 6)

Em contrapartida, existem várias lacunas quando se trata do aprofundamento na abordagem da complexidade e das especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para pessoas negras. A exploração deveria ser mais ampla e precisa, levando em consideração, por exemplo, as barreiras estruturais e sociais enfrentadas por esse grupo, as políticas educacionais vigentes e suas limitações, a importância do currículo e dos materiais didáticos na efetivação da Lei 10.639/03, entre outros elementos essenciais para uma compreensão mais extensiva do tema.

para além disso, é compreendido enquanto tarefa necessária a exploração de forma mais crítica e reflexiva acerca do conceito de Ação Afirmativa no contexto da EJA, levando em consideração suas potencialidades e desafios, bem como as possíveis contradições e limitações dessa abordagem no que diz respeito à efetiva promoção da equidade étnico-racial na educação de jovens e adultos negros, podendo assim, enriquecer e aprimorar a compreensão sobre a EJA como uma prática afirmativa para pessoas negras.

## 4.2 Políticas Públicas e Os Direitos da População Quilombola

Por longas décadas as comunidades quilombolas foram colocadas em um lugar de invisibilidade e negação. Afinal, os quilombos eram vistos a partir de uma lógica racista e imperialista.

A primeira legislação colonial que procura definir o que é o quilombo e estabelecer formas de repressão surge em 1740, quando o Conselho Ultramarino determina que os mocambos eram qualquer habitação de escravos fugidos que passassem de cinco pessoas. Principal foco de resistência dos negros fugidos de seus cativeiros, os quilombos foram duramente reprimidos pelas autoridades coloniais e depois imperiais, o que levou grande parte dos estudos em torno do tema a se basearem em informações retiradas de fontes militares, dificultando, em parte, as análises de aspectos não registrados por estes documentos. (Quilombo, 2021)

Após o fim da escravidão, em 1888, os quilombos perderam a objeção que lhe foi posta e permaneceu desaparecido da legislação republicana até a construção da Constituição Federal de 1988.

Apenas a partir da Constituição de 1988 que os quilombos tiveram os seus direitos reconhecidos. Entretanto, esses direitos não têm sido efetivados em sua totalidade. Cabe ressaltar, que os direitos das comunidades quilombolas que a Constituição assegura, estão diretamente ligados ao acesso e manutenção das terras, não se estendendo a saúde e educação dessa população.

A ação de reconhecimento das comunidades quilombolas no Brasil faz parte de uma política de promoção e valorização da cultura negra com o objetivo de eliminar as desigualdades históricas e as discriminações raciais, étnicas e religiosas, desenvolvida pela Fundação Cultural Palmares. (Fernandes, 2022, pág. 929)

O processo de reconhecimento das comunidades quilombolas no Brasil, se deu enquanto forma de reparar historicamente os danos causados a essa população, que foram frutos do sistema escravagista e largados à própria sorte.

Apesar de a política de reconhecimento das comunidades quilombolas e titulação de seus territórios estar positivada na Constituição, ela foi aplicada com muita morosidade e dificuldade, ganhando impulso apenas no governo Lula, que além de apresentar a atual conceituação de comunidade quilombola, também elaborou programas e projetos públicos voltados especificamente para as comunidades quilombolas. (Dalosto & Dalosto, 2018)

Ainda no mesmo ano de construção da Constituição, foi fundada a Fundação Cultural Palmares, sendo vinculada ao Ministério da Cultura, tendo como finalidade criar formas que valorizassem a cultura, economia e valores sociais.

Organizada pelo Movimento Negro Unificado, em 1995, aconteceu, em Brasília, a Marcha Zumbi dos Palmares e o primeiro Encontro Nacional das Comunidades Rurais, que tinha o intuito de comemorar os 300 anos do líder quilombola - Zumbi dos Palmares.

A Marcha Zumbi dos Palmares também reuniu mais de 200 participantes de 26 comunidades negras rurais em Brasília, o que serviu como ponto de partida para a criação da Comissão Nacional Provisória de Articulação das Comunidades Rurais Quilombolas, que seria formalizada no ano seguinte, em um encontro realizado em São Luís (MA). (Arruti, Sartori, 2024)

A partir da criação da CONAQ, às comunidades quilombolas passaram a ser representadas pela mesma, e a terem parte dos seus direitos reivindicados. Ainda que o preconceito, exclusão e invisibilidade ainda assolava os territórios quilombolas, estas comunidades passaram a ser reconhecidas por algumas instâncias enquanto um espaço de poder, cultura, conhecimento e governança. De acordo com Fernandes,

As comunidades quilombolas constituem-se enquanto um grupo étnico com identidade política assumida e organizada e apresentando-se a partir de lógicas distintas com plano de economia, trabalho, cultura e manejo com a terra. As diversas comunidades constituídas de quilombolas singularizam características étnicas específicas, mantidas ao longo do tempo, por meio da organização de seus grupos. ( Fernandes, 2022, pág. 929)

Nessa perspectiva, as políticas públicas para as comunidades quilombolas se constituem a partir desses parâmetros. Ainda que parte das políticas públicas que são destinadas para essa população não cheguem até os territórios quilombolas, essas comunidades se mantêm organizadas enquanto um grupo étnico e político.

A primeira política pública destinada a população quilombola no Brasil “foi repressiva, de perseguição e destruição das comunidades quilombolas, executada durante o período escravocrata.”Dalosto, Dalosto (2018). presença do chamado “capitão do mato” que tinha como objetivo central perseguir, capturar e destruir os quilombos. Que até o referido período não era visto como um espaço de resistência, mas sim como um depósito de escravizados.

Com a criação da Constituição de 1988, a mesma assegura que o Estado deve titular as terras quilombolas, porém, em contrapartida, o cumprimento da Lei não tem sido efetivado em larga escala, comprometendo a permanência e manutenção desses territórios.

Para além dessas políticas que dar o direito de reconhecimento, valorização e titulação das terras, outras novas políticas foram surgindo e, para dar conta

dessas demandas que já vinham ganhando visibilidade, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). A partir dessa secretaria foram lançados alguns programas que estabeleciam as políticas públicas destinadas às comunidades quilombolas, a exemplo do Programa Brasil Quilombola, em 2004, e a Agenda Social Quilombola, em 2007.

Dentro desses programas ficaram estabelecidas as políticas públicas destinadas aos quilombolas, a exemplo de: Programa Água para Todos, Luz para Todos, Programa de Cisternas, entre outros. Entretanto, essas políticas não chegaram a todos os territórios quilombolas.

O Programa Brasil Quilombola (PBQ) foi apresentado em março de 2004 pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, com o intuito de estruturar os limites nos territórios quilombolas. Para tanto, em 2007, houve a implementação/institucionalização da Agenda Social Quilombola, trazendo consigo alguns feitos voltados para as comunidades remanescentes de quilombos, ambos divididos por áreas. O mesmo foi segmentado por quatro eixos. Acesso à Terra; Infraestrutura e Qualidade de Vida; Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local; Direitos e Cidadania.

Vale ressaltar que, as políticas públicas para as comunidades quilombolas tiveram mais impulsionamento após a criação do PBQ. Embora, nem todas as comunidades tenham sido assistidas/contempladas por essas políticas.

A priori, o programa foi lançado no Estado de Goiás, na cidade de Cavalcante, durante uma visita do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. O mesmo conheceu algumas instalações do município, além de conhecer a comunidade quilombola Kalunga. Os Kalungas estão divididos entre dois estados brasileiros, Goiás e Tocantins. Entretanto, o governo do estado de Tocantins não reconheceu o povo Kalunga institucionalmente.

Conforme o documento aponta, cada eixo determina o que pode ser feito dentro das comunidades remanescentes de quilombos.

O primeiro eixo temático intitulado por “Acesso à Terra” tem como objetivo executar e acompanhar as tramitações no que diz respeito à certificação e regularização das terras que foram ocupadas. O eixo 2 está nomeado como “Infraestrutura e Qualidade de vida”, este tem como finalidade fortalecer a construção de obras sociais nas comunidades. O terceiro eixo foi denominado como



Grande parte das comunidades quilombolas rurais são de difícil acesso, o que tem contribuído com o esquecimento do poder público para com essas pessoas e as impedido de acessar direitos básicos.

A criação do PBQ foi de suma importância para as comunidades quilombolas, principalmente no que tange a certificação e demarcação das terras ocupadas. Todavia, se não existir fiscalização dessas ações, grande parte das comunidades passarão despercebidas, inúmeras políticas públicas não serão aplicadas e/ou executadas.

É necessário que as comunidades quilombolas tenham apoio e proteção no momento de executar tais ações, visto que, muitas das comunidades fazem fronteiras com grandes fazendeiros, o que torna todo o processo ameaçador. De acordo com o Programa Brasil Quilombola:

As comunidades quilombolas localizam-se em 24 estados da federação, sendo a maior parte nos estados do Maranhão, Bahia, Pará, Minas Gerais e Pernambuco. Os únicos estados que não registram ocorrências destas comunidades são o Acre e Roraima, além do Distrito Federal.

É importante esclarecer que esses dados são de 2013, baseados nas famílias que foram cadastradas no Cadastro Único de programas sociais.

**Figura 9** - Quantidade de quilombolas no Brasil em 2013

### QUILOMBOLAS EM NÚMEROS

2.197 comunidades reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro<sup>3</sup>

2.040 comunidades certificadas pela FCP, sendo 63% delas no Nordeste

1.229 processos abertos para titulação de terras no INCRA

207 comunidades tituladas com área total de 995,1 mil hectares, beneficiando 12.906 famílias

**ESTIMATIVA:** 214 mil famílias e 1,17 milhão de quilombolas em todo o Brasil<sup>4</sup>

### SOCIOECONÔMICOS

80 mil famílias quilombolas cadastradas no CADUNICO

64 mil famílias, 79,78% do total, são beneficiárias pelo Programa Bolsa Família.

74,73% das famílias quilombolas estão em situação de extrema pobreza.

92,1% autodeclararam-se pretos ou pardos.

24,81% não sabem ler.

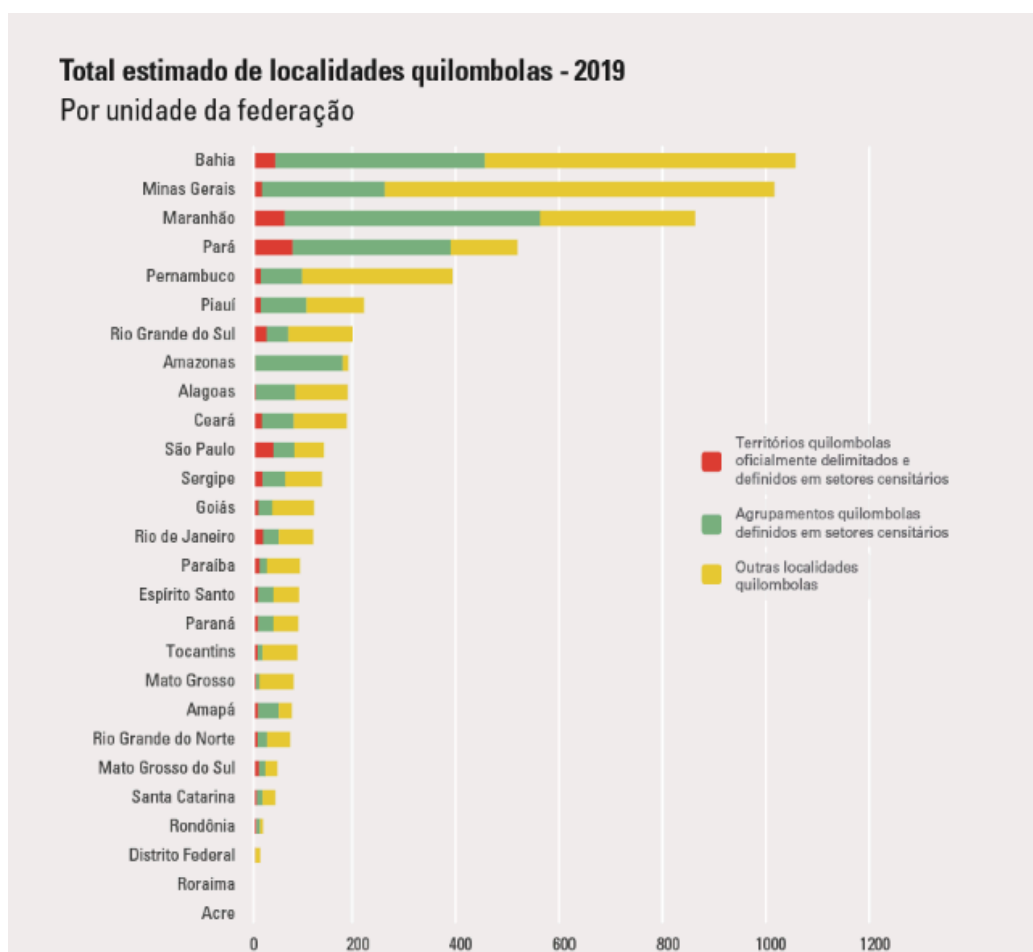
82,2% desenvolve atividades agriculturas, extrativismo ou pesca artesanal.

**Fonte:** Programa Brasil Quilombola

Acredita-se que existiam muito mais quilombolas nesse período, pois esses dados só eram quantificados durante o cadastro no CadÚnico, logo, diversas pessoas acabavam não se auto identificando enquanto quilombola. Essa negação incluía diversos fatores, que é importante ser considerado, um deles era a pouca instrução que tinham, o preconceito e até mesmo o medo.

Atualmente, o número de quilombolas no Brasil aumentou de forma significativa, claro que é preciso considerar a taxa de natalidade daquele período até os dias atuais, mas também a forma que o IBGE adotou para realizar o censo demográfico de 2022 contribuiu de forma avassaladora.

Em 2013 o número de quilombolas no Brasil era de 1,17 milhão, nos dias atuais o Brasil conta com 1.327.802 quilombolas, tendo o Distrito Federal nos dados, que até 2013 era um dos estados brasileiros que não possuía quilombolas. A maior parte dessa população está na região Nordeste, sobretudo, no Estado da Bahia.

**Figura 10** - comunidades quilombolas no Brasil em 2019

Fonte: Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre Indígenas e Quilombolas

Esses dados foram organizados em 2019, antes de ser realizado o censo. Ambos foram organizadas da seguinte forma: Territórios quilombolas oficialmente delimitados e definidos em setores censitários; agrupamentos quilombolas definidos em setores censitários; outras localidades quilombolas. Dessa forma, facilitaria no momento de coleta dos dados.

Se o censo do IBGE realizado em 2010 constasse a categoria - Quilombola, muitas comunidades teriam sido assistidas e incluídas no Programa Brasil Quilombola.

No dia vinte e um de março de 2023 foi criado pelo governo federal o decreto de Nº 11.447, DE 21 DE MARÇO DE 2023 que estabelece a criação e execução do Programa Aquilomba Brasil, destinado às comunidades quilombolas, viabilizando medidas intersetoriais para a garantia dos direitos da população quilombola no País. O seguinte decreto substitui o antigo decreto de nº 6.261, de 20 de novembro de

Em 2010, na Conferência Nacional de Educação, realizada em Brasília-DF, surgiu a discussão para implementação de uma educação que contemplasse os quilombolas em sua totalidade. Embora exista a Lei 10.639/03 e 11.645/08 que obriga os estabelecimentos de ensino a trabalharem com a história e cultura afrobrasileira e indígena, os quilombolas ficaram apagados enquanto parte contribuinte da formação histórica e cultural do país.

Em 2016, o Brasil passou por um grande desmonte político que afetou diretamente as comunidades quilombolas, tendo o processo de reconhecimento e titulação barrados devido ao estrangulamento orçamentário.

Esse retrocesso atingiu as comunidades quilombolas também indiretamente, com a desestruturação dos órgãos responsáveis pelas políticas ambientais e de reforma agrária, além da adoção de uma retórica pública agressiva e radicalmente contrária aos movimentos sociais, ao ambientalismo e aos mecanismos de controle externo e participação social nas políticas governamentais. (Sartori, 2024)

As comunidades quilombolas dependem diretamente de órgãos federais para terem posse de suas terras. Com a desestruturação desses órgãos, esses territórios ficam vulneráveis às mais diversas violências ambientais, dificultando o processo de titulação. Apenas em 2023 que as políticas públicas para as comunidades quilombolas voltam ao seu lugar de visibilidade.

Em 20 de novembro de 2003 foi criado o Decreto nº 4.887 que revogava o Decreto nº 3912, de 10 de setembro de 2001.

O Decreto de 2003 estabelece o Incra como o responsável pelo processo de regularização fundiária das comunidades quilombolas, incorporando o direito ao auto-reconhecimento, a possibilidade de desapropriações e estabelece que a titulação se efetue em nome da entidade representativa da comunidade [...] o decreto também prevê a criação do Programa Brasil Quilombola, que contava com linhas de crédito e convênios entre os diferentes órgãos do Estado responsáveis pela preservação cultural e ambiental e pelo desenvolvimento de infraestrutura necessária ao desenvolvimento das comunidades. (Sartori, 2024)

No entanto, a efetividade dessas políticas não foram garantidas, impactando na sua implementação concreta. Embora o respectivo decreto represente um avanço significativo na formulação de políticas públicas para os quilombolas, torna-se necessário que sua efetivação venha acompanhada de fiscalização, transparência, para que assim possa garantir que os direitos dos quilombolas estabelecidos no papel se traduzam em realizações concretas nas diferentes realidades presente nos territórios.

Em 2006 foi criada a Lei nº 11.326, que estabelece a Política Nacional da Agricultura e Empreendimentos Familiares Rurais. Essa Lei passou a incluir os quilombolas. Em 2024 a referida Lei foi ampliada pela Lei nº 14.828, que preza pela inovação e desenvolvimento tecnológico.

Em 2007 foi criada a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, a partir do Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Esse decreto estabelece aos territórios quilombolas “reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições”. Sartori (2024).

Ainda em 2007 foi lançada a Agenda Nacional Quilombola, que tinha como finalidade realizar as ações e objetivos desenvolvidas pelo Programa Brasil Quilombola, que vinha acompanhado de quatro eixos articuladores: acesso à terra e território; infraestrutura e qualidade de vida; inclusão produtiva e etnodesenvolvimento local; e direitos e cidadania.

Em 2009 foi lançada a Normatização do Processo de Regularização Fundiária dos Territórios Quilombolas, instituída a partir de uma Instrução Normativa, nº 57 do respectivo ano, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Isso era necessário porque os Territórios Quilombolas não poderiam ser estabelecidos apenas por meio do cálculo objetivo da relação entre número de moradores e qualidade da terra, tendo em vista a produção agrícola. Assim, a IN 16 de 24.03.2004 estabeleceu uma abordagem interdisciplinar, levando em conta aspectos históricos, étnicos e socioambientais. (Sartori, 2024)

A Instrução Normativa de 2004 representou um grande avanço na luta dos povos quilombolas, ao abordar os seus direitos numa perspectiva interdisciplinar, considerando sua relação direta com a natureza e sua ancestralidade. Afinal, se esses direitos fossem trabalhados a partir de uma visão reducionista estaria desconsiderando a complexidade das comunidades quilombolas e seus laços históricos e identitários. Desta forma, a Instrução Normativa colaborou com o fortalecimento da luta quilombola, oferecendo-lhes um marco regulatório que incluía suas diversidades, peculiaridades, sem deslegitimar suas reivindicações territoriais.

No ano de 2011, como forma de representar a luta dos negros e quilombolas, foi criada o dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra. Até então este dia era apenas celebrado enquanto forma representativa da figura de

“Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local” com o intuito de apoiar e fortalecer a agricultura familiar sustentável. O eixo 4 foi chamado de “Direitos e Cidadania”, criado para garantir que a população quilombola tivesse acesso a direitos básicos, como: saúde, energia elétrica, saneamento básico dentre outros.

Quem coordenava esse programa era a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em conformidade com os outros onze ministérios, porém, dependendo da demanda que lhe era exigida, era necessário ter auxílio de outros órgãos competentes.

**Figura 8** – Comitê Gestor do Programa Brasil Quilombola

COMITÊ GESTOR do PBQ	
1.	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR)
2.	Casa Civil da Presidência da República (CC/PR)
3.	Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)
4.	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS)
5.	Ministério da Cultura (MinC) e Fundação Cultural Palmares (FCP)
6.	Ministério das Cidades
7.	Ministério da Educação (MEC) e Fundo Nacional da Educação (FNDE)
8.	Ministério da Saúde (MS) e Fundação Nacional de Saúde (FUNASA)
9.	Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)
10.	Ministério da Integração Nacional (MI)
11.	Ministério de Minas e Energia (MME)

**Fonte:** Programa Brasil Quilombola

Para que houvesse uma verdadeira implementação e execução do programa, foi necessário criar uma parceria entre governos estaduais, municipais, sociedade civil, movimentos e associações que representassem suas respectivas comunidades.

O PBQ foi incluído no Plano Brasil sem Miséria, uma vez que, de acordo com dados disponíveis no documento Programa Brasil Quilombola, as comunidades remanescentes de quilombos estavam abaixo da linha de extrema pobreza. Isso significa que a quantidade de quilombolas em situação de vulnerabilidade social era maior que o considerado “normal” para um país.

2007 intitulado como Programa Brasil Quilombola. O “Comitê Gestor terá o prazo de cento e oitenta dias, contado da data de realização da sua primeira reunião, que estabelecerá as ações, as metas e o cronograma de execução do Programa Aquilomba Brasil até 2028”. O respectivo programa prevê:

- I - a transversalidade de gênero e de raça nas políticas públicas destinadas à população quilombola;
- II - o respeito à autodeterminação, à integridade territorial e à plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais da população quilombola, reconhecidos na Constituição e na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho;
- III - o reconhecimento do modo de vida tradicional quilombola como prática sustentável de relação com a natureza;
- IV - a priorização do atendimento das comunidades quilombolas em situação de vulnerabilidade social, em que existam índices significativos de violência e baixa escolaridade;
- V - a participação social e o controle social nas políticas públicas para a população quilombola;
- VI - a equidade de gênero; e
- VII - a celeridade das ações governamentais de efetivação dos direitos da população quilombola. (Brasil, Presidência da República, Casa Civil, 2023)

Para as comunidades quilombolas, que durante décadas foram marginalizadas e excluídas, terem mais um programa que garanta e proteja os seus direitos é considerado por elas como mais uma conquista, uma conquista alcançada através de muitas lutas.

O referido programa pode ser compreendido como uma reconfiguração do Programa Brasil Quilombola. O Programa Aquilomba Brasil, assim como o Programa Brasil Quilombola, instituiu quatro eixos temáticos para a compreensão das ações: I - acesso à terra e ao território; II - infraestrutura e qualidade de vida; III - inclusão produtiva e desenvolvimento local; e IV - direitos e cidadania.

A realização das ações previstas no programa contribuirá de forma significativa com o crescimento, valorização e manutenção das crenças, valores, cultura, patrimônio material e imaterial das comunidades quilombolas, bem como, fortalecer a construção e execução da educação escolar quilombola. Para tanto, o governo decretou a revogação do Decreto nº 6.261, de 20 de novembro de 2007.

A Comunidade Quilombola de Gavião foi a primeira comunidade quilombola do município de Antônio Cardoso-Ba a ser beneficiada com água encanada, no ano de 1998, até essa política ser conquistada pela referida comunidade, as pessoas faziam uso da água dos riachos. Essa água servia tanto para consumo quanto para serviços domésticos.

Zumbi enquanto um dos grandes líderes quilombolas. Todavia, esse dia era celebrado nos estabelecimentos de ensino de forma folclórica, desconsiderando toda a história de luta vivenciada por ele e por quem esteve ao seu lado. O Dia da Consciência Negra ficou definido para o dia 20 de novembro e só foi estabelecido feriado em todo o território nacional em 2023, após aprovação do Congresso Nacional.

Em 2012, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estabelecendo os parâmetros que devem ser trabalhados nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem alunos oriundos de comunidades quilombolas. As Diretrizes foram criadas a partir do Parecer CNE/CEB nº 16 de 5 de junho de 2012, elaborado pela autora Nilma Lino Gomes, seguindo as orientações das Diretrizes Gerais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica define que a Educação Escolar Quilombola requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos. (Lopes, 2020)

É importante salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola não substitui por completo as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, ambas trabalham em conjunto, tendo a carga horária do ano letivo distribuída para que o aluno possa ter uma formação baseada em suas vivências, história, cultura, mas também amparado pelos conteúdos gerais, que vem também numa função de não apenas formar o sujeito, mas também de prepará-lo para o Ensino Superior.

As dificuldades presentes nos territórios quilombolas impactam diretamente na educação e no acesso ao Ensino Superior. Aqueles que conseguiam ter acesso a universidade, não conseguiam se manter devido ao alto custo financeiro para permanecer nas grandes capitais, locais onde grande parte das universidades públicas estão localizadas. Diante dessa realidade, o Governo Federal, a partir do Partido dos Trabalhadores (PT) no ano de 2013 criou o Programa Bolsa Permanência, concedendo auxílio financeiro para estudantes quilombolas, indígenas e de baixa renda.

O Programa de Bolsa Permanência - PBP, tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em cursos de graduação presencial (Portaria 389/2013).



Em 2018, o programa sofreu um grande desmonte, onde uma grande parcela de estudantes tiveram suas bolsas suspensas, provocando uma grande evasão nos espaços das universidades. Ainda no mesmo ano, estudantes indígenas e quilombolas de algumas universidades públicas federais se reuniram em um ato na capital do país para reivindicarem a abertura do edital para concessão de mais bolsas. Em 2020, o programa passou por mais um desmonte, tendo mais uma vez a suspensão de inúmeras bolsas, embora o país estivesse passando por um período pandêmico. Em 2023 o Governo Federal anunciou um reajuste no valor da bolsa, garantindo mais qualidade no ensino dos estudantes beneficiados.

Para garantir a qualidade do ensino nas escolas quilombolas, foi criado o Parecer CNE/CEB nº 8/2020 estabelece as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da qualidade das escolas quilombolas.

Este parecer pretende abordar ou expressar as reais condições de oferta dessa modalidade e discutir procedimentos operacionais que neutralizem a realidade de legislações e normas desobedecidas, não aplicadas ou interpretadas de modo equivocado, em acordo e/ou parceria com interesses de grupos não quilombolas, gerando descrédito nas políticas públicas, frustração e indignação dos povos da diversidade atendidos nos quilombos. (PARECER CNE/CEB Nº: 8/2020)

Esse parecer assegura que o processo de ensino e aprendizagem nas escolas quilombolas sejam pautadas a partir da especificidade cultural e histórica da comunidade.

Em 2022, o Governo Bolsonaro estabeleceu Alterações no Cadastro Geral da Fundação Cultural Palmares e a Normatização do processo de regularização Fundiária do Incra (Portaria nº 57 de 31 de março de 2022, FCP) adicionando ainda mais entraves no processo de reconhecimento e regularização das comunidades quilombolas.

A Portaria nº 57 de 31.03.2022 alterou o Cadastro Geral de Remanescentes dos Quilombos, estabelecendo novos procedimentos mais restritivos para expedição da certidão de autodefinição. E a Instrução Normativa 128 de 2022 do Incra impôs novos entraves ao trabalho do Incra, incidindo sobre largo espectro de procedimentos: sobre a edição da Portaria de Reconhecimento e do decreto declaratório de interesse social, sobre a avaliação de imóveis incidentes nos territórios quilombolas. (Arruti, Sartori, 2024)

Essa alteração chega aos territórios quilombolas enquanto forma de retrocesso diretamente ligada às políticas de reconhecimento e regularização dos territórios quilombolas no Brasil. As alterações realizadas pela Portaria nº 57/2022 e

pela Instrução Normativa 128/2022 do Incra representam um endurecimento dos critérios e procedimentos no que tange o acesso à certidão de autodefinição, que é considerado um instrumento essencial para o reconhecimento das comunidades quilombolas no país. Ao estabelecer barreiras administrativas e técnicas, essas normativas enfraquecem o papel do Estado na garantia dos direitos territoriais e comprometem a efetivação reparatória histórica para os povos quilombolas, que já enfrentam um processo lento e desigual na regularização fundiária. Trata-se de uma ação institucional que, ao invés de reparar, tende a perpetuar a exclusão e o racismo estrutural.

Em 2024 foi criada a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq) elaborada pela Portaria nº 470/2024. A referida política vem com o objetivo de superar as desigualdades educacionais, o racismo nos espaços escolares e a promover a política educacional para a população quilombola. A mesma possui, enquanto público alvo: gestores, professores, funcionários e toda a comunidade escolar.

O IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] afirmou que a taxa de analfabetismo entre quilombolas a partir de 15 anos é 2,7 vezes maior que entre a população total residente no Brasil, de modo que 19% dessa população é não alfabetizada, o que corresponde a mais de 190 mil pessoas do grupo sem saber ler ou escrever. É com esse desafio em mente que a Pneerq precisa buscar respostas. (MEC, 2024)

Os dados mencionados evidenciam de forma contundente a desigualdade histórica e estrutural que ainda marca o acesso à educação nas comunidades quilombolas. Dessa forma, quando o IBGE aponta que a taxa de analfabetismo entre quilombolas é 2,7 vezes maior do que a média nacional, isso revela que existem outros fatores por trás dos dados estatísticos, mostrando as consequências de um processo sistemático de negação dos direitos básicos.

O quantitativo de 19% da população quilombola acima de 15 anos não alfabetizadas representa mais de 190 mil sujeitos privados, não apenas do acesso à leitura e à escrita, mas também de múltiplas possibilidades de participação cidadã, autonomia e desenvolvimento social. A alfabetização, nesses contextos, não é uma mera habilidade técnica, mas um instrumento de resistência, afirmação cultural e emancipação política.

A menção à Pneerq reforça a necessidade urgente de respostas concretas, territorializadas e comprometidas com a justiça racial e social. A política pública precisa dialogar com as realidades locais, respeitar os saberes ancestrais e garantir

que a educação nos territórios quilombolas seja pensada com os quilombolas, e não apenas para eles.

### **4.3 A Vivência da Linguagem e do Conhecimento Ancestral na Comunidade Quilombola de Gavião**

É válido destacar que o conhecimento ancestral quilombola ainda se mantém vivo na Comunidade Quilombola de Gavião. Práticas culturais, modos de vida e, sobretudo, formas próprias de comunicação permanecem presentes como marcas de resistência. Apesar de ainda serem alvo de preconceito e discriminação, os saberes tradicionais continuam sendo compartilhados entre gerações, evidenciando a potência da oralidade como meio de preservação histórica e identidade coletiva.

Nego Bispo se referia a esse modo de viver compartilhado como o *Saber Orgânico*, que surge de experiências vividas, práticas comunitárias e relações diretas com o ambiente natural e social. Esse saber é compartilhado através da oralidade. O saber orgânico parte de uma natureza acessível, sendo assim, um saber pertencente a todos, não sendo propriedade privada, garantindo a coletividade um bem estar mútuo.

Os colonizadores impuseram a ruptura de laços culturais profundos na diáspora africana. Os africanos escravizados foram arrancados de seus territórios, de suas línguas, costumes e de suas culturas, sendo forçados a adotarem a língua e os costumes do colonizador. Seus corpos vulneráveis foram submetidos a processos de controle e dominação que negavam sua humanidade e implantavam a lógica da colônia como modelo simbólico de poder. Como destaca Severo (2018), é fundamental “[...] uma interpretação sócio-histórica que considere o engenho como modelo político e simbólico de relações que pautaram, entre outros, as práticas comunicativas locais”.

Nos engenhos, as formas de comunicação refletiam a estrutura hierárquica vigente. A oralidade foi a principal ferramenta de comunicação entre os africanos escravizados, utilizada para compartilhar rotas de fuga, conhecimentos culturais e preservar memórias. Não havia, portanto, um processo formal de escolarização para essa população. O aprendizado ocorria através da escuta, da convivência e das práticas culturais, especialmente para aqueles que desempenhavam funções de maior contato com os senhores de engenho.

O impedimento legal do acesso à educação formal também agravou essa exclusão. O Decreto nº 1.331, de 1854, proibia explicitamente a matrícula de pessoas escravizadas nas escolas, e mesmo os negros livres enfrentavam obstáculos, tendo o direito à educação restringido ao turno noturno, condicionado à boa vontade dos professores. Após a abolição, o racismo estrutural continuou a operar, limitando o acesso da população negra à educação básica, muitas vezes em decorrência das condições econômicas precárias herdadas do sistema escravista.

Ainda assim, formas alternativas de educação foram mantidas e reinventadas. Como relata uma moradora da comunidade:

Minha mãe não me deu estudo, mas me deu educação. Me ensinou tudo de bom. Me ensinou o caminho bom e me ensinou o caminho ruim. Desse mesmo jeito eu ensinei meus filhos. O mais velho, quando você passar pelo mais velho você fala 'bença, meu avô, bença, minha avó'. Quando você passar pelo jovem, você fala 'oi, tudo bom? Como vai você?' E nisso eu fiquei e aprendi e ensinei meus filhos também.

Esse depoimento revela o valor da educação doméstica, baseada na oralidade e na transmissão de valores, mostrando que, mesmo sem acesso à escola formal, saberes fundamentais foram preservados. Como aponta Severo (2019), não é por acaso que os índices de analfabetismo entre a população preta e parda são ainda o dobro dos índices da população branca no Brasil, perpetuando estigmas que associam afrodescendentes à ausência de escolarização, sem considerar os fatores estruturais que produzem essa desigualdade.

Embora os dados do IBGE sobre analfabetismo estejam sendo atualizados a partir do Censo de 2022, o quadro ainda revela um cenário alarmante. A persistência de barreiras educacionais evidencia a necessidade urgente de políticas públicas eficazes e contextualizadas, que não apenas garantam o acesso à escola, mas também valorizem os saberes e as línguas presentes nos territórios quilombolas.

Na Comunidade Quilombola de Gavião, a diversidade linguística e cultural é atribuída à presença de descendentes de africanos escravizados vindos de um antigo engenho situado a cerca de dois quilômetros da localidade. Ainda que não se saiba ao certo quantos escravizados habitaram a região, é possível identificar figuras centrais, como Juvêncio Pedro, de quem descendem majoritariamente as famílias da comunidade.

As manifestações culturais também enfrentam estigmas. Rezas, festas de terreiro e celebrações do candomblé são, muitas vezes, associadas a práticas demonizadas por visões religiosas dominantes. No entanto, essas manifestações foram (e ainda são) formas legítimas de expressar valores, preservar a identidade ancestral e resistir ao apagamento cultural. São rituais que articulam espiritualidade, história e pertencimento.

Além disso, o conhecimento ancestral relacionado à natureza permanece vivo. Há moradores que, ao observar o vento e o movimento das nuvens, conseguem prever a chegada da chuva. Práticas como a da senhora Jacineide da Silva Santos, que coloca doze pontinhos de sal na janela no primeiro dia do ano para prever os meses de chuva, cada ponto representando um mês, essa prática cultural revela a íntima conexão com a terra e com os ciclos naturais. Esses saberes, transmitidos pelas mães e avós, sustentam um modo de vida enraizado na escuta, na observação e no respeito à ancestralidade.

Como nos lembra Édouard Glissant (2005), é através dos “rastros” resíduos linguísticos, rituais e artísticos que se constrói o reencontro com a ancestralidade. Para Glissant, as línguas são mais do que instrumentos de comunicação, elas são repositórias de histórias, emoções e resistências. Preservar essas formas de linguagem é garantir a sobrevivência de uma memória coletiva que se nega ao silêncio imposto pelo colonialismo.

## **5 IMPACTOS DO ANALFABETISMO ENTRE OS MORADORES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE GAVIÃO**

Esta seção apresenta a análise dos dados produzidos a partir das entrevistas realizadas na Comunidade Quilombola de Gavião, conforme a metodologia apresentada, nele buscamos evidenciar o cenário educacional da referida comunidade.

Na organização dos dados encontramos duas temáticas centrais: a vida na comunidade - fatores históricos e sociais que contribuíram com o analfabetismo; escolaridade e profissão - prejuízos gerados pela falta de escolarização.

Percebemos que o analfabetismo presente na referida comunidade se reverbera a partir de um contexto de vulnerabilidade, marcado pelo racismo e trabalho infantil. Os trabalhos realizados atualmente, em sua maioria ligados ao trabalho manual e agrícola, refletem os impactos de uma exclusão histórica, evidenciada pela negação do direito à educação.

O analfabetismo na Comunidade Quilombola de Gavião foi retratado pelos participantes da pesquisa como um dos desafios mais difíceis já enfrentados pelos moradores da comunidade. Pois, esse problema em questão ultrapassa a ausência dos códigos formais que consiste no processo alfabetizatório dos sujeitos. As histórias e vivências compartilhadas pelos participantes indicam que o analfabetismo está diretamente ligado aos processos históricos de exclusão, ausência de políticas públicas, descaso estatal e desvalorização dos saberes da comunidade.

Os entrevistados ligam o não acesso à educação a uma forma de continuidade da marginalização e exclusão que vem atravessando gerações, afetando-os no que tange a participação cidadã e autonomia dos moradores da respectiva comunidade.

### **5.1 A vida na comunidade: fatores históricos e sociais que contribuíram com o analfabetismo**

A Comunidade Quilombola de Gavião enfrenta historicamente um conjunto de fatores que contribuíram diretamente com o alto índice de analfabetismo. Ao longo da sua existência, ela enfrentou diversos marcadores sociais que

atravessaram sua construção histórica, como a negação do direito à educação, o abandono institucional e a violência estrutural. Todos estes fatores fizeram com que trajetórias fossem moldadas e marcadas pela invisibilidade, pela pobreza e pela negligência estatal.

A fala da Participante Luena evidencia a ausência de vínculos familiares protetivos, atrelados ao trabalho doméstico forçado pela necessidade, que a fez abrir mão da infância: *“eu não estudava direito, porque...eu não tenho mãe, não tinha pai. Então, não achei quem me botasse na escola. O pessoal que me tomou para criar não me botou para ir à escola”*.

A ausência de políticas públicas efetivas que garantisse o acesso e a permanência no sistema escolar, fez com que muitas crianças, como a participante Luena, crescessem sem os cuidados parentais, sendo entregues a terceiros, em vez de garantir seu acesso à educação.

Cabe ressaltar que a própria trajetória histórica das políticas educacionais voltadas à população quilombola no Brasil ignorou por muito tempo essa população, desconsiderando sua existência, suas especificidades históricas e culturais, propondo um modelo de educação escolar eurocêntrica, que foge completamente da realidade local. Em contraponto a esse modelo, a Conferência Nacional de Educação apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que propõe:

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. (CONAE, 2012, pág.4)

Afinal, quando não trabalhado de tal forma, o resultado será constituído de fatores que irão contribuir fortemente com a evasão e o fracasso escolar, mesmo existindo programas e modalidades educacionais, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos. Algo relatado pela participante Luena, que quando acessado, faltou a possibilidade de continuidade, apoio pedagógico adequado e valorização dos saberes já presentes no território, *“eu não sei nem ler nem escrever. Porque eu estudei no... é o EJA, né”* (Participante Luena).

Esse depoimento expressa não apenas uma frustração individual, mas revela o limite das políticas públicas que não são efetivadas, tampouco dialogam com a realidade local. Ademais, o analfabetismo presente na comunidade aparece como

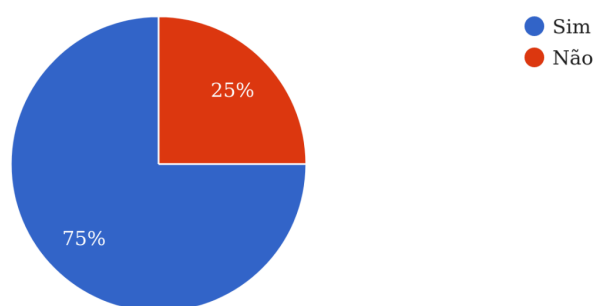
herança direta da pobreza. A falta de renda fez com que as famílias escolhessem entre colocar o filho na escola ou colocá-lo para ajudar nas atividades de sobrevivência.

Desde a infância que as crianças da Comunidade Quilombola de Gavião são atravessadas por um paradoxo: o direito à escolarização e a obrigação de ajudar a família a garantir a própria subsistência. As narrativas ouvidas mostram que o trabalho precoce, pobreza e ausência de vínculos familiares foram fatores contribuintes para com que essas pessoas permanecessem em situação de analfabetismo até os dias atuais.

As trajetórias de vida compartilhadas pelos participantes da pesquisa permitem compreender com mais clareza tais fatores.

Ao serem questionados sobre um possível retorno à escola, 75% afirmaram que retornariam e 25% respondeu que não tem vontade.

**Gráfico 1 - desejo de retornar a escola**



**Fonte:** elaboração própria, 2025.

Esse gráfico revela que a maioria dos participantes ainda possui o desejo de estudar, o que evidencia a valorização da escolarização, mesmo entre aqueles que enfrentaram trajetórias marcadas pelo analfabetismo.

A participante que revelou não ter vontade de retornar a escola pode estar sendo atravessada por um sentimento de incapacidade, que lhe impede, simbolicamente, o retorno ao ambiente escolar.

Se hoje a gente tivesse escola aqui perto da sua casa, que a senhora pudesse ir, a senhora iria? Se eu ia? Aprender o que? Aprender seu nome, que é importante. Olha que legal, se a senhora aprendesse seu nome. Isso não é bom? Mas o que é que meu juízo vai? Meu



juízo vai falar: não, minha filha, vai fazer mais não. A senhora acha que não? Não dá, não. (Participante Dandara)

A fala dessa participante revela as cicatrizes acumuladas de uma trajetória histórica que foi marcada pela negação do direito à educação escolar, causando a longo prazo um sentimento de insuficiência e desmotivação, ao ser questionada se gostaria de retornar à escola. Evidenciando que a exclusão do sistema escolar não se deu apenas na ausência do acesso, mas nas subjetividades que foram marcadas pelo sentir incapaz.

Entretanto, enquanto a Participante Dandara manifesta resistência ao retorno escolar, a Participante Luena expressa um sentimento oposto, destacando os benefícios subjetivos associados à escolarização: *“é bom que alivia a mente um pouco, né”* (Participante Luena). Esta fala revela o espaço da escola não apenas como um lugar de aquisição de conhecimentos formais, mas também como um território de ressignificação pessoal, de fortalecimento da autoestima e de promoção do bem-estar psicológico.

O participante Mosi também demonstrou interesse em retornar à escola, pois para ele: *“quanto mais aprendesse alguma coisa mais, era melhor”*.

O analfabetismo presente na Comunidade Quilombola de Gavião representa um fenômeno complexo, que vem atravessado por determinantes históricos, sociais e econômicos que se fez presente na trajetória de cada sujeito. Através das análises das narrativas ouvidas, foi possível identificar fatores históricos e culturais estruturantes da exclusão educacional que se reproduz por gerações, tais como: a ausência de vínculos familiares, pouca efetivação das políticas públicas educacionais, condições financeiras, que se estende às dificuldades no mercado de trabalho

A ausência de vínculos familiares está entre os fatores apontados por um participante, que cresceu sem a presença de figuras parentais, o que resultou na interrupção da sua trajetória escolar.

As formas que as pessoas encontravam para sobreviver também se configurou enquanto fator impeditivo no processo de acesso à educação, visto que, diante dos múltiplos contextos marcados pela pobreza, muitas crianças foram forçadas a priorizar o trabalho braçal como forma de contribuição, como destaca o participante Mosi *“vivi muito foi trabalhando de pasto, destocando mato, serviço braçal”*.

A limitação de escolhas profissionais aparece como consequência do analfabetismo, onde os sujeitos foram direcionados a trabalhos com baixa remuneração, pouco reconhecimento e valorização capital. Essa realidade surge em consequência da ausência de políticas públicas, de reparação e pelo não reconhecimento das desigualdades enfrentadas pelas comunidades quilombolas.

## **5.2 Escolaridade e Profissão: prejuízos gerados pela falta de escolarização**

Os dados apresentados nos gráficos sobre profissão e escolaridade dos participantes, revelam que estes são mais que dados estatísticos, são histórias de vida que foram atravessadas por processos de exclusão, marginalização, invisibilidade e resistência.

Todos os participantes desenvolvem ou desenvolveram atividades atreladas ao trabalho manual, com destaque para a agricultura como principal fonte de renda. Essa presença predominante do trabalho agrícola se reflete a partir da realidade social da Comunidade Quilombola de Gavião.

A baixa escolaridade dos participantes, apresentada através dos dados do segundo gráfico, não surgiu de uma escolha pessoal, mas da ausência de políticas públicas, do racismo institucional e da pobreza histórica que marcaram suas trajetórias.

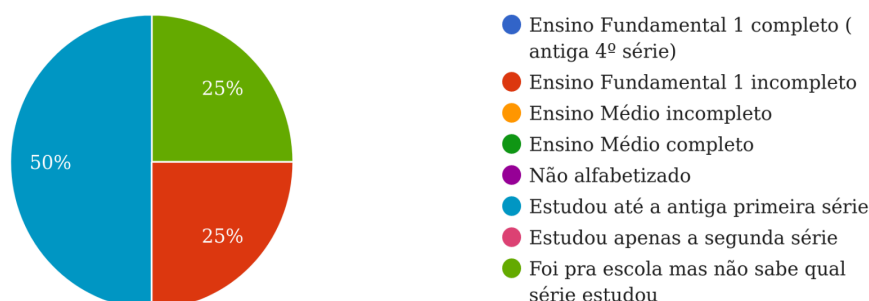
A educação a partir desse contexto, era vista como gasto inalcançável para as famílias, que priorizavam a sobrevivência. Logo, fica esclarecido através dos relatos a dor do não acesso à educação, atrelada a vergonha ligada ao analfabetismo. Esse sentimento não nasceu da ingenuidade, mas da violação de um direito.

Os dados apresentados no gráfico a seguir, mostram que 50% dos participantes cursaram a antiga primeira série do Ensino Fundamental I, 25% cursou até a antiga terceira série, que está identificada no gráfico como “ensino fundamental I incompleto” e os outros 25% não sabem a série que estudou.

Esses dados refletem que a negação do direito à educação evidenciado pelos participantes foi marcada por uma infância difícil, retratada pelo trabalho precoce. Limitando-as, no futuro, ao acesso de outras formas de trabalhos e oportunidades.

**Gráfico 2 - escolaridade dos participantes**

Escolaridade  
4 respostas



**Fonte:** elaboração própria, 2025.

Esses dados não são números, são pessoas que tiveram o acesso à educação barrado. São sonhos que foram abortados e tudo isso simboliza um processo de luta, mas também de marginalização, exclusão e apagamento desses sujeitos. Visto que,

A ampla maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriundas do campo, de municípios de pequeno porte, nascidas em famílias numerosas e muito pobres, cuja subsistência necessitou da mão-de-obra de todos os membros desde cedo. (Di Pierro, Galvão, 2007, pág. 16)

A ausência de políticas educacionais que tivessem garantido o acesso à educação fez com que esse grupo étnico continuasse à margem dos direitos. Segundo Souza e Gonçalves,

É urgente e necessário repensarmos a forma como tratamos a questão do analfabetismo no Brasil, compreendendo suas origens históricas e a conjuntura política, econômica e social que colocou[...]milhões de pessoas na condição de sujeitos não alfabetizados, os quais, além de não saber ler e escrever encontram-se à margem de seus direitos. (Souza & Gonçalves, 2021, pág.120, 121)

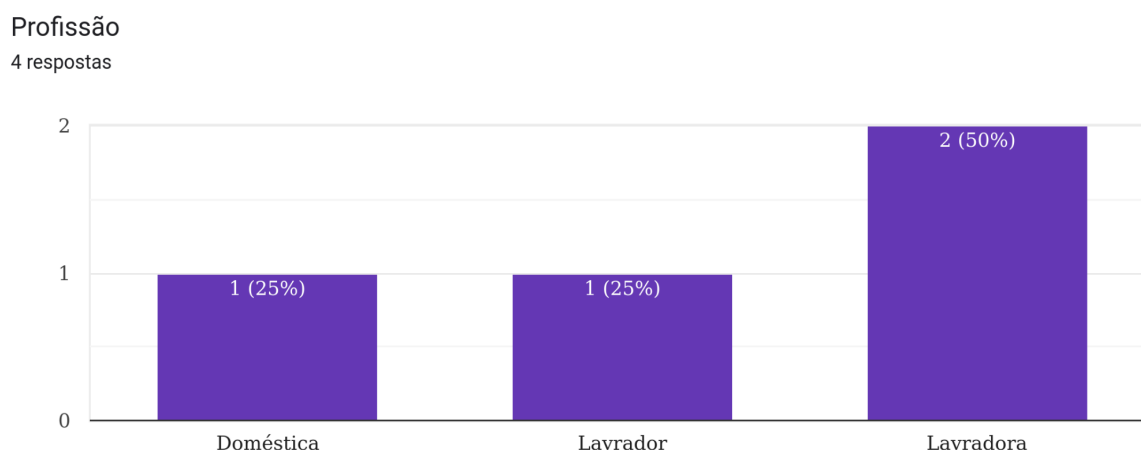
O enfrentamento ao analfabetismo está configurado no processo de luta pela inserção daqueles que não tiveram acesso à educação, reconhecendo e valorizando as especificidades de cada sujeito. Não se trata apenas de inseri-los em um modelo de educação padronizado, mas de criar possibilidades educacionais que reconheçam suas existências. Visto que, “[...]quilombolas que vão chegando às escolas públicas e à EJA não lutam apenas pelos conhecimentos escolares a que têm direito. Disputam o direito a conhecimentos ausentes, sobre seu sobreviver, seu

resistir”. (ARROYO, 2017, pág. 21). Quando o autor afirma que este público ao adentrar o espaço da escola disputa por conhecimentos que versam sobre seu existir, é uma forma de denunciar a ausência de conteúdos que dialoguem com a cultura, memória e ancestralidade nos currículos escolares.

Essa disputa por reconhecimento também se manifesta na trajetória profissional dessas pessoas. O gráfico a seguir revela que todos os participantes da pesquisa desempenham ou desempenharam trabalhos ligados ao trabalho manual. Três se identificaram como lavradores e uma como doméstica — sendo que esta, outrora, também atuava na agricultura.

Essa organização apresenta a importância e a necessidade do trabalho agrícola e doméstico evidenciado pelos participantes, que se faz presente na história da comunidade, evidenciando, também, os prejuízos sociais provocados pelo não acesso à educação. Onde, a baixa escolaridade limitou as possibilidades de trabalhos profissionais desses sujeitos.

**Gráfico 3 - profissão dos entrevistados**



**Fonte:** elaboração própria, 2025.

A participante que desenvolve suas funções enquanto doméstica, outrora também se constituía enquanto lavradora, essa mudança se deu pela necessidade de levar o sustento para o seu lar. É importante destacar que a profissão de empregada doméstica é um espaço de trabalho composto majoritariamente por mulheres negras, acentuado pela precarização e informalidade.

A trajetória de vida da participante Kieza reflete como as condições financeiras impactam diretamente na escolha profissional. A mesma escolhe sair do

campo para a cidade em busca de melhores condições de vida, porém, se depara com um trabalho exaustivo, que carrega em seu histórico a repetição de uma lógica de exploração sob novas perspectivas.

A decisão de realizar o trabalho doméstico não partiu enquanto escolha, mas da necessidade. O não acesso à educação desde a infância age enquanto produtor de efeitos, que atua diretamente sobre as possibilidades de escolha no mercado de trabalho. Essa exclusão histórica é evidenciada pela própria participante quando afirma: *“minha profissão é doméstica...me arrependo sim, porque se eu tivesse estudado, eu tinha outra profissão.”*

Todavia, neste contexto, o acesso à educação não é uma escolha que partia do sujeito em si, partia das famílias. Estas, que também não tiveram acesso ao sistema escolar devido a situação financeira na qual viviam naquele período, não enxergavam a educação como prioridade, ou uma forma de melhoria de vida, pois, as famílias mal conseguiam recursos financeiros para o sustento familiar, o que configurava a educação enquanto gasto e não investimento.

Essa realidade se fazia mais presente de forma mais agressiva nas comunidades quilombolas e rurais, na qual o sistema educacional trabalhava de forma precária, se somando a ausência de políticas públicas efetivas que agissem de forma a garantir não apenas a aprendizagem, mas também a permanência do sujeito no sistema escolar.

O relato da participante Dandara revela de forma contundente esse quadro, pois, mesmo sendo matriculada na escola, ela não conseguiu que o seu aprendizado fosse garantido. O que fica esclarecido é que o ingresso a uma educação formal não foi suficiente para garantir sua escolarização. A experiência escolar dessa participante demonstra o abismo entre o estar na escola e ser de fato inserido no processo de ensino e aprendizagem. Como ela mesma relata:

Minha mãe me botou na escola, mas eu não estudei, porque naquele tempo, os meninos não eram que nem os de agora, não. Porque quando eu fui botada na escola, eu já estava com nove anos.  
(Participante Dandara)

Essa fala revela um distanciamento entre o *ingressar* e o *permanecer* no sistema escolar, evidenciando que a escola não garantiu que seu aprendizado fosse assegurado, mesmo com o fato dessa participante se fazer presente na sala de aula. O que revela as cicatrizes causadas pela exclusão do sistema escolar.

Entretanto, Arroyo (2006) apresenta uma crítica ao sistema escolar, quando, muitas vezes, a culpabilização do fracasso é atribuída exclusivamente ao professor, sugerindo que é necessária uma análise mais ampla das desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional.

Nesse sentido, a fala da participante Dandara, ao afirmar que “*os meninos não eram que nem os de agora, não*”, oferece uma importante chave para refletir sobre as mudanças intergeracionais no modo como a educação tem sido percebida. Se antes a escola era pouco valorizada ou até inacessível, hoje, ainda que persistam desigualdades, há sinais de que os jovens atribuem à educação um valor diferente, talvez como possibilidade de ruptura com trajetórias marcadas pela exclusão. Essa comparação não nega os desafios atuais, mas evidencia transformações no imaginário social sobre o papel da escola, ajudando a entender o passado e a projetar possibilidades futuras.

Todavia, é necessário levar em consideração a realidade da época em que a mesma vivia, onde, para a maioria das famílias que residiam na comunidade, a educação não era prioridade. Essa negação de direito se reverbera, hoje, na vida desses sujeitos, provocando sentimento de incapacidade e vergonha. Podemos perceber isso na fala da Participante Kieza, quando ela diz “*se tu me perguntasse se eu quero ir pra escola, eu digo...Eu tenho vergonha, eu tenho vergonha, eu tenho vergonha, entendeu?*” Esta fala reflete de forma dolorosa como o analfabetismo atravessou sua vida, afetando sua dimensão afetiva e social, provocando sentimentos de inferioridade e exclusão.

Essa vergonha, citada pela participante, nasceu da exclusão política que lhe impediu de acessar uma educação de qualidade.

Na maior parte das vezes em que conversamos com pessoas jovens e adultas que não sabem ler ou escrever, o analfabetismo não é percebido como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento e, por vezes, acompanhadas por sentimentos de culpa e vergonha (Di Pierro, Galvão, 2007, pág. 15).

Por isso, é fundamental lembrar que o analfabetismo não é um problema escolhido pelo sujeito. O sujeito foi posto a essa condição de analfabeto quando o poder estatal invisibilizou grupos étnicos menos favorecidos, deixando-os à própria sorte. As famílias desta época sobreviviam da agricultura, não restando recursos

financeiros para custear outras demandas, como a educação, por exemplo. A partir das falas reveladas pelas participantes, é possível concordar com Di Pierro e Galvão, quando estes afirmam que:

O trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural impediram ou limitaram os estudos dessas pessoas na infância e adolescência. Nessas famílias, em que os adultos também não estudaram, os saberes adquiridos no trabalho costumavam ser mais valorizados que os conhecimentos veiculados pela escola. (Di Pierro, Galvão, 2007, pág.16)

A fala da Participante Dandara mostra com clareza essa realidade ao lembrar que, em sua infância e juventude, a prioridade era o trabalho desde muito cedo: *“No nosso tempo era trabalhar, capinar terra, plantar feijão, plantar mandioca, catar fumo. Quando o fumo tava bom, cortar, bizoar, pendurar e quando secar, tirar, amarrar samar e depois vender.”*

Apesar das dificuldades enfrentadas em sua trajetória, Dandara consegue demonstrar a riqueza do trabalho agrícola, evidenciando um saber que acontece na prática coletiva, através da oralidade. Expressando que tais práticas vão além do valor capital. São práticas sociais e culturais que se faziam presentes no cotidiano. Ainda que o trabalho agrícola esteja atrelado ao analfabetismo presente na comunidade, é necessário enfatizar que tal prática não se resume apenas a prejuízos.

O preparo da terra, o plantio, a colheita vão além da sobrevivência, elas possuem sentidos no que tange o pertencimento, memória, coletividade. Trabalhar na roça é um espaço de troca, de partilha, um espaço de convivência comunitária e de afirmação identitária.

Logo, a percepção do trabalho agrícola emerge como parte completiva na trajetória histórica desses sujeitos, que se afirmam negros e quilombolas. Essa compreensão se articula com o que Gomes (2003) propõe, ao afirmar que “nenhuma identidade é construída no isolamento” e sim por meio de um movimento dialógico, que envolve a percepção do outro e o reconhecimento de si. A identidade negra destacada pela autora está intrinsecamente ligada a uma construção social e cultural que atravessa toda a historicidade desses sujeitos. O trabalho na roça, ainda que seja marcado por inúmeras exclusões, ele reforça a construção de um espaço identitário, onde os sujeitos se reconhecem enquanto coletivo.

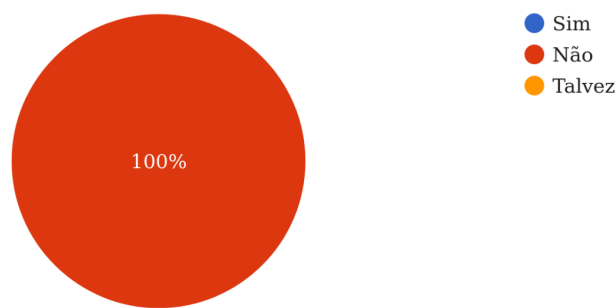
Desta forma, a fala da participante esclarece a pontualidade dessas relações, pois, ao compartilhar suas vivências, a participante Dandara, revela como as

relações informais (fora da escola) que aconteciam no plantio do fumo, do feijão, na ida pro *cumum* (roça de plantação agrícola) foram constituindo sua forma de ser e estar no mundo, mesmo afastada do ambiente da escola.

Embora os participantes tenham tido algum contato com a educação, as condições estruturais e pedagógicas eram precárias, não favorecendo a permanência e/ou garantia de uma aprendizagem significativa. É o que revela o gráfico a seguir:

**Gráfico 4 - conseguiram se alfabetizar?**

Conseguiu se alfabetizar?  
4 respostas



**Fonte:** elaboração própria, 2025.

Apesar dessas pessoas terem tido algum contato com a escola, não existiam condições favoráveis que garantissem a permanência delas no sistema escolar. Todos trazem as dificuldades financeiras como principal gargalo no acesso e permanência na educação.

Outro fator importante que aparece nas falas é que a forma de ensino não favorecia a aprendizagem, como relatou a participante Dandara:

Olha como é que a gente fazia: A, B, C, D, E, F, G, H...e essa cantiga, eu fiquei com ela. Aí, a gente acompanhava. E quando chegava esse homem para ensinar a gente. Era uma putaria, ele fazia ABCD, a gente naquela cantiga acompanhava. E eu digo, eu não aprendi nada. Agora eu sei o ofício, sei o terço, sei a salve rainha, sei a ladainha, sei tudo mais, graças a Deus.

Aqui, encontramos o que Paulo Freire chama de *educação bancária* (2018), afinal, sua experiência enquanto estudante se resumiu na mera repetição do



alfabeto, sem que houvesse qualquer ligação com sua realidade de vida. Segundo Brighente e Mesquida (2016, pág. 161): “a educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. Quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras”.

O que Freire aborda como a ausência de um verdadeiro ato cognoscitivo, pois:

Compreendendo que o processo alfabetizador é dialógico e incorpora diferentes elementos, é necessário pensar uma metodologia que transcenda a perspectiva puramente técnica de aquisição da escrita, possibilitando aos jovens, adultos e idosos, aprendizagens significativas, compreendendo a escrita como patrimônio sociocultural e o processo de alfabetização em estreita relação com a vida dos sujeitos. (Brasil, 2011, pág. 9).

Caso contrário, “não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador”. Freire (2018).

A fala da participante Kieza revela de maneira categórica como o sistema educacional foi falho, reforçando ainda mais a negação de direitos educacionais a esses sujeitos: *“não concluí os estudos, não sei ler e nem escrever, só sei assinar meu nome”*. Embora ela tenha tido acesso mínimo ao sistema educacional, seu depoimento indica que a escola não garantiu o seu desenvolvimento, no que tange ao domínio das competências básicas que configuram o processo de alfabetização.

O que, também, pode ser compreendido a partir de uma violência, se tratando da negação de direitos, pois, simbolicamente a escola esteve presente, mas não se mostrou acessível para esses sujeitos, o que reforça a subalternização da educação para os quilombolas.

A experiência escolar desta participante esclarece essa forma de “educar”, na qual os alunos são tratados como robôs, sem terem o direito de participar ativamente na construção do saber.

Em contradição, a participante Dandara aponta que todo o conhecimento que carrega consigo foi adquirido fora do espaço da escola, como aponta: *“eu sei o ofício, sei o terço, sei a salve rainha, sei a ladainha”*.

A tentativa de alfabetização expressada pela “participante Dandara” indica uma grande frustração, evidenciada pela repetição robótica e mecânica do alfabeto, segundo conta: *“ABCD, a gente naquela cantiga acompanhava. E eu digo, eu não*

*aprendi nada*”. Seu relato confirma que essa forma de atuação não garante para os sujeitos uma aprendizagem significativa. A forma como ela revela “*Era uma putaria*” demonstra a forma como ela se sentiu abandonada pelo sistema escolar, mesmo estando numa sala de aula.

A educação ofertada para esta estudante não dialogava com a realidade vivida fora da escola. Entretanto, ela encontrou nos saberes religiosos, conquistados a partir da vivência compartilhada com sua mãe, uma forma de conservar o que não era trabalhado na sala de aula. Afinal, é inevitável não vincular, de forma rasa, a agricultura a atraso. Entretanto, não é bem assim.

A participante Dandara enfatiza que a roça é também espaço de memória, de fé e de construção identitária.

O Senhor Jesus me deu [sabedoria para saber rezar o terço e demais orações]. Mas, sei escrever, não. Outra hora também, quando a gente ia e era tempo de roça de milho, roça de feijão, a gente ia pro cumum, capinava a terra, plantava. Quando era para bater o feijão, a gente ia, a gente batia, peneirava, trazia para dentro de casa. Era tudo assim. Graças a Deus, tudo, tudo era assim, não tinha quem ensinasse naquele tempo. (participante Dandara)

Aqui conseguimos abordar o que Nego Bispo (2023) chama de *Saber Orgânico*, que se dá justamente nas partilhas, nas vivências comunitárias e nas experiências vividas. Um saber que parte da oralidade enquanto instrumento de compartilhamento.

Apesar das dificuldades enfrentadas por não ser alfabetizada, a participante Dandara reconhece e se orgulha do que sabe. Enfatizando uma forte conexão entre o saber cultural e a fé religiosa.

Quando chegava o nosso tempo, as moças queria namorar. Como é que fazia? ia trabalhar de manhã até meio-dia, acabava de trabalhar meio-dia, pisava o milho, deixava o cuscuz, aí tomava banho, lá adiante tava os rapazes, juntava tudo, a gente amarrando fumo, e, é para namorar e ali a gente pegava um talo de fumo, namorava de primeiro era assim, na marra de fumo, verso para lá, verso para cá e olhando o talo de fumo caindo, aí jogava o talo de fumo, aí o povo prestava atenção, aí agora a gente ia amarrar fumo, cortar, cantar verso, dançava até o dia amanhecer. (participante Dandara)

A memória presente nas falas revela toda a construção de pertencimento da participante. Ela aborda com maestria o trabalho realizado na roça, como acontecia o namoro na amarra de fumo. Toda construção coletiva de memória e saberes se mantêm vivos.

Outras pessoas não tiveram nem mesmo a oportunidade de ir à escola durante a infância. Como expressa a Participante Luena *“não achei quem me botasse na escola. O pessoal que me tomou para criar não me botou para ir na escola”*. Evidenciando os efeitos estruturais da exclusão educacional.

Quem eu vim achar no final para me botar na escola foi uma patroa que eu tive, que eu trabalhando na casa dela, ela era professora, que ela me matriculou. Mas foi tão pouco que, quando eu comecei a estudar logo emprenhei e aí, os estudos pararam. (Participante Luena)

As narrativas apresentadas revelam as trajetórias de mulheres quilombolas que foram marcadas por inúmeras violências, exclusão, desigualdades de classe, gênero e raça. Contudo, todo esse histórico de violência não impediu que saberes e vivências fossem criadas.

A alusão ao acessar o mercado de trabalho ainda na infância revela uma realidade histórica que se faz presente na vida desses sujeitos. A naturalização do trabalho infantil como possibilidade de sobrevivência, é muitas vezes convertida na ideia de uma função social, quando na verdade indica uma violação de direitos, limitando e comprometendo o desenvolvimento pleno do sujeito. Desta forma, a fala da referida participante revela de forma contundente a necessidade de políticas públicas que possam transformar as realidades dessas pessoas.

Ao ser questionada sobre até qual período a participante conseguiu estudar, ela revela que: *“foi até a terceira, mas eu não sei nem ler nem escrever. Porque eu estudei no... é o EJA, né, que estive aqui.”* (Participante Luena). Sua fala denuncia que existe uma ausência de políticas públicas efetivas no território em questão, embora a EJA tenha se feito presente em um determinado período da comunidade como forma de reparação, houve uma descontinuidade desta modalidade, contribuindo para o crescimento de pessoas não alfabetizadas na Comunidade Quilombola de Gavião.

As falas dos participantes revelam muito mais do que experiências individuais do processo de exclusão escolar. Elas apresentam as cicatrizes de um sistema excludente, que historicamente negligenciou o direito à educação escolar da população quilombola. Ao narrarem suas trajetórias vivenciadas pela exclusão escolar, pobreza, trabalho precoce e a falta de um elo familiar, fica expresso que essas realidades ultrapassam as vivências pessoais, pois, existe a presença reprodutiva de um processo contínuo de exclusão social e racial, que vem sendo

sustentado pela lógica da subalternização. Como afirma Silva (2021) “É nesse cenário que estão situadas as comunidades quilombolas. Afastadas muitas vezes das oportunidades de desenvolvimento, lutam para manter vivas suas raízes e identidade de seus territórios”.

Essas comunidades, que hoje estão em maior evidência em número de pessoas em situação de analfabetismo, continuam suas lutas na defesa do território, da cultura, por regularização fundiária, por reconhecimento e por uma educação que reconheça seus saberes, tradições, cultura e território, contribuindo assim para o fortalecimento no processo de construção identitária. Afinal,

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). (Gomes, 2017, pág. 43)

Logo, esse processo ensina os sujeitos negros a desacreditarem de suas potências, fazendo-os incorporarem um ideal de branquitude como forma de aceitação. Nessa circunstância, o analfabetismo não simboliza apenas a ausência de códigos formais da alfabetização, mas o reflexo de uma violência que surge enquanto tentativa de silenciar identidades negras e quilombolas, negando-lhes o direito à memória, história, território e existência.

Com base nessa compreensão, passamos agora à seção de conclusão, na qual retomamos o objetivo central da pesquisa, os caminhos teóricos percorridos e possíveis direções para garantir o direito à educação escolar na Comunidade Quilombola de Gavião.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi investigar e analisar os fatores históricos e sociais que impediram o acesso à alfabetização dos moradores mais velhos da Comunidade Quilombola de Gavião.

Para alcançar o objetivo, realizamos um percurso teórico e empírico, que visou discutir a educação de jovens e adultos e compreender as dimensões que envolvem o analfabetismo e na Comunidade Quilombola de Gavião.

Na introdução do trabalho objetivamos seguir a partir de uma ótica implicada, a partir das memórias da pesquisadora enquanto moradora da comunidade pesquisada. Apresentamos também os caminhos metodológicos.

No segundo capítulo, discutimos acerca da formação histórica da cidade de Antônio Cardoso e da Comunidade Quilombola de Gavião, apresentando os elementos de luta, resistência e organização política que marcaram a história da respectiva comunidade, sobretudo da atuação da CONAQ na criação e defesa da Educação Escolar Quilombola.

No capítulo três, tratamos a especificidade da Educação Escolar Quilombola e da Educação de Jovens e Adultos, conectando essas modalidades de ensino à realidade das comunidades negras e quilombolas. Apontamos os desafios enfrentados por esses sujeitos no passado e no presente, além de reforçamos o papel do Estado Brasileiro na efetivação das políticas educacionais, sobretudo no enfrentamento ao analfabetismo.

O capítulo quatro destacou a educação enquanto direito constitucional e fundamental, considerando as políticas públicas voltadas para a população quilombola e a necessidade de valorizar os saberes ancestrais e da linguagem como expressão da cultura local.

No capítulo cinco buscamos apresentar os dados empíricos da pesquisa, construídos a partir das entrevistas com quatro moradores mais velhos da comunidade.

Com os resultados das entrevistas percebemos que os fatores que impediram os participantes de acessarem e/ou continuarem o processo de escolarização são parecidos. Os participantes da pesquisa tiveram suas trajetórias

atravessadas pelo trabalho precoce, pela condição financeira precária e pela ausência de vínculos familiares.

Nos relatos ouvidos, três dos participantes demonstraram vontade de voltar à escola. Dessa forma, acreditamos que ainda é possível, mesmo que de forma tardia, devolver a essas pessoas um direito que lhes foi retirado. A escolarização. Esse dado revela que a educação escolar continua sendo interpretada como possibilidade de ampliação de oportunidades, mesmo em fases avançadas da vida.

Logo, torna-se urgente devolver a essas pessoas o direito à educação, por meio de ações que possibilitem a criação de turmas para Jovens e Adultos dentro da comunidade, a presença de um currículo que incorpore os saberes da comunidade, além de acompanhamento psicopedagógico para ajudar estes estudantes a enfrentarem a vergonha e o medo da rejeição.

Por fim, os achados reforçam que o ato de alfabetizar não está relacionado apenas a ensinar os códigos da escrita e leitura, mas reconhecer histórias, reparar trajetórias que foram atravessadas por inúmeros processos de dificuldades e garantir dignidade. Ao trazer à tona as feridas e conjuntamente as potências da Comunidade Quilombola de Gavião, esperamos contribuir para que a educação escolar se consolide como instrumento emancipatório coletivo, quebrando barreiras, rompendo ciclos de exclusão e preparando novas possibilidades de futuro para as gerações futuras da Comunidade Quilombola de Gavião.

As contribuições deste trabalho se desdobram em dois eixos importantes. Primeiro: ela poderá auxiliar na formulação de políticas públicas específicas, ao apresentar evidências empíricas sobre os obstáculos concretos vivenciados pelos quilombolas mais velhos não alfabetizados da Comunidade Quilombola de Gavião. Segundo: ampliará o debate acadêmico sobre analfabetismo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Quilombola nos territórios quilombolas. Ademais, a pesquisa pode contribuir com a desmistificação das narrativas que historicamente culpabilizavam o sujeito pelo afastamento e não acesso à educação, reafirmando a responsabilidade do Estado Brasileiro na reparação desse direito que foi violado.

Desta forma, a pesquisa também poderá contribuir com o fortalecimento do debate acadêmico sobre analfabetismo, Educação Escolar Quilombola e Educação de Jovens e Adultos em territórios quilombolas, para que outros pesquisadores possam contribuir aprofundando suas pesquisas a partir dos aspectos, fatores e desafios que surgiram neste trabalho. Dentre eles, é importante ressaltar o peso do

racismo estrutural presente nas políticas públicas educacionais destinadas a população quilombola, as práticas pedagógicas e as trajetórias de mulheres e homens negros quilombolas adultos que ainda se encontram analfabetos e como isso pode operar nas possibilidade ou negação de oportunidades ao longo da vida.

Ademais, a realização deste trabalho foi de suma importância, pois, ao ouvir as histórias, aprendi que falar de analfabetismo exige muito mais que teoria, é necessária uma escuta sensível, atenta e respeitosa. Percebi que o não acesso à educação não significa ser ausente de saber, e que, dar voz às histórias negadas e invisibilizadas é também um ato pedagógico.

O processo de construção deste trabalho me deu mais subsídios para compreender o papel da educação enquanto instrumento de transformação e reparação histórica.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, M. R. G. de ., & NASCIMENTO, E. F. do .. (2022). **Ocupação, produção e resistência: terras quilombolas e o lento caminho das titulações**. Interações (campo Grande), 23(4), 945–958. <https://doi.org/10.20435/inter.v23i3.3520>

ARAÚJO, Luciete Duarte. **COMUNIDADE QUILOMBOLA DO SUBAÉ E O LICENCIAMENTO AMBIENTAL DE LINHA DE TRANSMISSÃO DE ENERGIA NA BAHIA: violação ao direito da consulta prévia, livre e informada**. Belém, 2023.

ARROYO, M. G. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e responsabilidade pública**. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4a ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo* Lisboa: Edições 70, 2015.

BOURDIEU, P, PASSERON, J. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRIGHENTE, Miriam Furlan, MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora**. PUC-PR, 2016.

COSTA, Ana Luiza J. À Luz das Lamparinas. **As Escolas Noturnas para Trabalhadores no Município Da Corte**, 2007.

CRUZ, Edson. **Educação Quilombola: entre o reconhecimento e o direito à diferença**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 39, n. 144, p. 833-850, jul./set. 2018. D11447 (planalto.gov.br)

DALOSTO, Cássius Dunck, DALOSTO, João Augusto Dunck. **POLÍTICAS PÚBLICAS E OS QUILOMBOS NO BRASIL: da Colônia ao Governo Michel Temer**. Revista de Políticas Públicas. Maranhão, 2018.

DANTAS, Tânia; SANTOS, Carla Liane. **Processos de Afrobetização e Letramento de (Re) Existências na Educação de Jovens e Adultos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 1, 2020.

DI PIERRO, Maria Clara, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **O preconceito contra o analfabeto**. Editora Cortez, São Paulo, v. 2, 2007.

FRIEDRICH, M., Benite, A. M. C., M.C. Benite, C. R. M., Pereira, V. S.. (2010). **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, 18(67), 389–410. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200011>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 20. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.



GOMES, Nilma Lino. **ALGUNS TERMOS E CONCEITOS PRESENTES NO DEBATE SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: UMA BREVE DISCUSSÃO**. Geledés, v. 2, 2017.

GOMES, N. L. **Educação e identidade negra**. Revista Aletria: alteridades em questão. Belo Horizonte, v. 6, no, p. 39, dez. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a diversidade: identidade, diferença e desigualdade na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: Saberes contruídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Set/Out/Nov/Dez 2000 No 15.

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

HALL, Stuart. **Representação, sentido e linguagem** In **Cultura e representação**. Disponível em:  
[https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/HALL\\_Cultura\\_e\\_Representa%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_2016.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/HALL_Cultura_e_Representa%C3%A7%C3%A3o_-_2016.pdf)

HIZIM, Luciano Abrão; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **A Educação de Jovens e Adultos e sua imbricação com o ensino regular**. Brasília: REBEP, 2022.

LEITE, I. B. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. *Etnográfica*, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 333–54, 2000. DOI: <https://doi.org/10.4000/etnografica.2769>

GLISSANT, Édouard. **LÍNGUAS E LINGUAGENS IN . Introdução a uma poética da diversidade**  
 In: <https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inline-files/GLISSANT%20E%20-%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20a%20uma%20po%C3%A9tica%20da%20diversidade.pdf>

LOPES, Maria. **Educação para as relações étnico-raciais: Educação Escolar Quilombola**. MEC. 2018

MARQUES, Bárbara. C, RUBIO, Juliana A. S. **O Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 3 – nº 1 - 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: p (udesc.br). p. 59.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências**. Revista Brasileira de Educação, 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Quilombos e Educação: identidades em disputa**. Educar em Revista, Curitiba. 2018.

MOURA, C. B. G., Soares, D. G., & Soares, A. J. G.. (2022). **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM DEBATE**. *Cadernos De Pesquisa*, 52, e09773. <https://doi.org/10.1590/198053149773>

MUSIAL, G. B. da S.; ARAÚJO, J. de A. **Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos**. Educar em Revista, Curitiba, v. 38, e82090, 2022. Disponível em: [scielo.br/j/er/a/BQcdf5jJq6qVKKJVCWWK7nN/?format=pdf](https://scielo.br/j/er/a/BQcdf5jJq6qVKKJVCWWK7nN/?format=pdf)

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. et al. **Educação de jovens e adultos concepções, avaliações e políticas públicas no contexto do município de Salvador-BA**. Ed. UERJ. SciELO Books, 2019. Disponível em: [\\*p4 MIOLO Aprendizados ao Longo da Vida.indd](#)

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNANGA, Kabengele . **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista USP. N° 28, dez-fev 95/96. São Paulo-SP. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364/30222>.

MUYLAERT, Camila Junqueira, et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, vol. 48, núm. 2, 2014, pp. 193-199 Universidade de São Paulo.

NASCIMENTO, Olindina Serafim. **Proposta de Educação Quilombola para as Escolas das Comunidades Quilombolas do Sapê do Norte**. Anpae, 2009. Disponível em: 271 (anpae.org.br)

NUNES, Georgina. **Alfabetização de adultos e idosos a partir de um lugarejo**



**quilombola**. Revista eletrônica de educação, 2019.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Territorialidade e etnicidade: os povos quilombolas e a política de reconhecimento estatal**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 21, n. 61, 2006.

PASSOS, Joana Célia dos, SANTOS, Carina Santiago dos. **A Educação das Relações Étnico-Raciais na Eja: Entre as Potencialidades e os Desafios da Prática Pedagógica**. EDUR • Educação em Revista. 2018; 34:e192251

PIERRO, JOIA, RIBEIRO. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

PIERRO, Maria Clara Di, HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago. 2015

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista** [livro eletrônico]. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. ePUB.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Brasil, 2019.

QUEIROZ, et al. **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos: O desafio do educador frente à juvenilização na sala da EJA a partir do olhar freireano**. Organizado por: Tânia Regina Dantas, Ivanilde Apoluceno Oliveira, Maria Olívia Matos de Oliveira e Érica Valéria Alves. EDUFBA, 2020. Disponível em: [\\*paulo freire em diálogo com a educação de jovens e adultos.indb](#)

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno, HIZIM, Luciano Abrão. **A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular**. Rev. bras. Estud. pedagóg., Brasília, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022.

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

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Somos da Terra**. Piseagrama, 2020.

SANTOS, Jucelia Bispo. **Comunidades quilombolas do Portal do Sertão da Bahia: direito, território e identidade**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências sociais) – Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6241/1/JUCELIA\\_BISPO\\_SANTOS.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6241/1/JUCELIA_BISPO_SANTOS.pdf). Acesso em: 18 dez. 2024.

SEVERO, Cristine Gorski. **Línguas africanas no Brasil: articulando política linguística e sócio-história**. ABRALIN, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/483>.

SILVA, André. **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA COMUNIDADES QUILOMBOLAS: uma luta em construção**. Revista de Ciências Sociais, nº 48, janeiro/junho, 2018, p. 115-128.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação e Identidade Quilombola: Outras Abordagens Possíveis**. 2011. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Giv%C3%A2nia-Maria-da-Silva.pdf>.

SILVA, Givânia Maria da. et al. **Educação Escolar Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SILVA, Rosângela. **Movimentos sociais e políticas públicas de educação quilombola: o papel da CONAQ**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-20, 2020.

SOUZA, Andréia Luciane Sol, GONÇALVES, Alexandre. **Analfabetismo e exclusão social: apontamentos a partir do diálogo com Freire, Arroyo, Marta Oliveira e Antônio**. Revista Desenvolvimento Social, Minas Gerais, vol.27, n. 2, jul/dez, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

WOODSON, Carter Godwin. **A Deseducação do Negro**. tradução e notas de Naia Veneranda; prefácio Emicida. - São Paulo: Edipro, 2021 (1933).

## SITES CONSULTADOS

[Almapreta.com.br/sessao/cotidiano/escolas-precarias-fazem-quilombolas-sairem-de-suas-comunidades/](http://Almapreta.com.br/sessao/cotidiano/escolas-precarias-fazem-quilombolas-sairem-de-suas-comunidades/)

ART. 37 da Lei Nº 9.394 | **Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional**. De 1996, de 20 de Dezembro de 1996.

ATUAL, Rede Brasil . **No Brasil, 75% dos quilombolas vivem na extrema pobreza**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/no-brasil-75-dos-quilombolas-vivem-na-extrema-pobreza/>

BRASIL. Constituição (1988). [Art. 68 da Constituição Federal \(CF/1988\)](#)  
BRASIL. Constituição (1988) [Art. 205 da Constituição Federal de 88 | Jusbrasil](#)

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Artigo 68 – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 227, seção 1, p. 4-5, 21 nov. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm) Acesso em: 31 outubro 2024.»

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 08/2012. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores**. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação: construindo o sistema nacional articulado de educação**: documento final. Brasília: MEC, 2010.

CNE/CEB, Resolução. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, 2012.

CNE/CP Nº 01 DE 2004. **Educação para as relações étnico-raciais**. Brasília, 2013. Disponível em: Étnico-Racial - Resolução CNE/CP nº 01 de 2004 - 9 anos ([mec.gov.br](http://mec.gov.br)).

CENSO do IBGE revela que há 1,3 milhão de quilombolas em 1,7 mil municípios de todo o país — Ministério do Planejamento e Orçamento ([www.gov.br](http://www.gov.br))

ENTRERIOS – **Das confluências, cosmologias e contra-colonizações. Uma conversa com Nego Bispo**. Revista do PPGANT -UFPI -Teresina • Vol. 2, n. 1 (2019)

<https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/assinada-a-lei-geral-a-primeira-lei-educacional-do-brasil/> - Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues

## APÊNDICES

### Apêndice 1 - Roteiro da Entrevista

#### Dados de Identificação

Nome

Idade

Profissão

Filhos

Estado civil

Gênero

Raça

Escolaridade

#### Questões

1. Se autodeclara quilombola?

2. Conseguiu se alfabetizar?

3. Tem vontade de estudar?

4. O que impediu você de ter acesso à educação?

5. Se a escola da comunidade abrisse turmas para jovens e adultos, você se matricularia?

6. Você acredita que o não acesso à educação te impediu de acessar algumas coisas durante a sua vida? O que, por exemplo?

## Apêndice 2 – Mapeamento Temático sobre o alto índice de analfabetismo

Unidade de contexto	Sentido	Unidade de registro
Fatores históricos e sociais que contribuíram com o analfabetismo	Ausência de vínculos familiares	Eu não estudava direito, porque...eu não tenho mãe, não tinha pai. Então, não achei quem me botasse na escola. O pessoal que me tomou para criar não me botou para ir na escola. (Participante Luena)
	Vergonha e limitação	Eu tenho vergonha, eu tenho vergonha, eu tenho vergonha, entendeu? Mas eu, se eu tivesse estudado, eu tinha outra profissão. (Participante Kieza)
	Formas de sobrevivência que não conseguiam apoiar a escolarização infantil	Minha mãe me botou na escola, mas eu não estudei porque naquele tempo os meninos não eram como os de agora. (participante Dandara)
	Limitação de escolhas profissionais	Minha profissão é doméstica...me arrependo sim, porque se eu tivesse estudado, se as escolas antigamente fossem evoluídas iguais às de hoje, se os nossos pais pensassem iguais aos de hoje. (Participante Kieza)
	Dificuldades no mercado de trabalho	Encontrei bastante dificuldade. Porque sempre cobrava o estudo e eu não tinha o estudo avançado pra conseguir um emprego mais avançado. (Participante Mosi)
	Proibição por parte da família	Meu pai dizia que tinha que trabalhar três dias e estudar três dias. (Participante Kieza)
	Condições financeiras	Na época o custo de vida era muito fraco, Aí a gente não sabia se trabalhava ou se estudava. (Participante Mosi)

Fonte: elaboração própria