



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**



**INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

EDILMA JOSÉ DA SILVA

**FIOS DA LIBERDADE:
por uma Geografia Antirracista em escolas quilombolas alagoanas**

**Uberlândia/MG
2025**

EDILMA JOSÉ DA SILVA

**FIOS DA LIBERDADE:
por uma Geografia Antirracista em escolas quilombolas alagoanas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Tulio Barbosa.

Área de concentração: Dinâmicas Territoriais e Estudos Ambientais.

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica e Representações Sociais.

**Uberlândia/MG
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586f
2025 Silva, Edilma José da, 1985-
Fios da Liberdade [recurso eletrônico] : por uma Geografia Antirracista em escolas quilombolas alagoanas / Edilma José da Silva. - 2025.

Orientador: Tulio Barbosa.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Geografia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.5506>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Geografia. I. Barbosa, Tulio, 1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, Número 296, PPGGEO				
Data:	07 de novembro de 2025	Hora de início:	08h:30min.	Hora de encerramento:	12h:15min
Matrícula do Discente:	12113GEO005				
Nome do Discente:	Edilma José da Silva				
Título do Trabalho:	Fios da Liberdade: por uma Geografia Antirracista em Escolas quilombolas alagoanas				
Área de concentração:	Dinâmicas Territoriais e Estudos Ambientais				
Linha de pesquisa:	Dinâmicas Territoriais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Campus Santa Mônica, no Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva (IGESC) da Universidade Federal de Uberlândia, sala 1H14, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em **GEOGRAFIA**, assim composta: Professores Doutores: [Jeani Delgado Paschoal Moura - UEL-PR](#); [Marcio Ferreira da Silva - UFMA - MA](#); [Amanda Regina Gonçalves - IGESC-UFU](#); [Ivete Batista da Silva Almeida - IH-UFU](#) e [Túlio Barbosa - IGESC-UFU](#), orientador da candidata. Os membros da Banca participaram de forma remota.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, [Professora Túlio Barbosa - IGESC-UFU](#), apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta ocorreram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

A banca recomendou a publicação da tese como livro.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutora**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente Ata que após lida foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Tulio Barbosa, Presidente**, em 07/11/2025, às 12:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda Regina Gonçalves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 07/11/2025, às 12:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Ferreira da Silva, Usuário Externo**, em 07/11/2025, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jeani Delgado Paschoal Moura, Usuário Externo**, em 10/11/2025, às 14:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivete Batista da Silva Almeida, Usuário Externo**, em 11/11/2025, às 14:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6824690** e o código CRC **94C61FD4**.

EDILMA JOSÉ DA SILVA

FIOS DA LIBERDADE:
por uma Geografia Antirracista em escolas quilombolas alagoanas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica e Representações Sociais.

Uberlândia, 07 de novembro de 2025

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Amanda Regina Gonçalves (UFU – Uberlândia)

Prof^ª. Dra. Ivete Batista da Silva Almeida (UFU – Uberlândia)

Prof^ª. Dra. Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL - Londrina)

Prof. Dr. Marcio Ferreira da Silva (UFMA – São Luís)

À toda a minha ancestralidade negro-africana
– guardiões da memória, da resistência e da
sabedoria – por me cuidar e guiar. À todas/os
as/os quilombolas que (r)existem. Este
trabalho é memória e semente, com ele
reverencio suas histórias, suas lutas e seus
legados, que continuam a ecoar nas nossas
vozes, corpos e saberes. Este trabalho é
também um instrumento de honra e reconexão
com as raízes que sustentam a minha
existência.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é mais que um gesto, é um princípio ancestral que pulsa no coração da filosofia africana, onde o "eu" só existe porque existe o "nós". Agradeço com o coração radiante, como quem sente o perfume do sol depois da longa noite. Na sabedoria da filosofia africana, aprendi que ninguém caminha só – cada passo meu foi sustentado por muitos pés, visíveis e invisíveis, antigos e presentes. Carrego comigo os sussurros dos ancestrais, a força dos que vieram antes e o cuidado dos que me cercam agora. Sou porque somos – e nesta verdade profunda, da ética do Ubuntu, deixo minha reverência. Agradeço às vozes que me ensinaram, às mãos que me ergueram, aos olhares que me acolheram. Como as raízes que se entrelaçam debaixo da terra para que a árvore floresça, cada gesto de amor, apoio e partilha fez esta travessia possível. Compreendo que a gratidão não é um fim, mas uma ponte que honra o passado e fortalece o futuro.

As circunstâncias gerais sobre as quais a jornada do doutorado foi iniciada não foram das melhores. Comecei a caminhada desta pesquisa em um momento de muitas incertezas em 2021, quando a pandemia de COVID-19 era uma realidade surreal, onde a vida social havia sido suspensa, a morte e o luto foram obrigados pelas autoridades sanitárias a ser solitário, o medo arranjou a ansiedade para ser parceira de jornada e a ameaça, que nos rondava 24h e sequestrava nosso sossego, era invisível. As preocupações que me rodeavam, dada a situação do país e as incertezas e/ou limitações que aquele momento causaria à pesquisa, se acentuaram quando precisei cuidar do meu pai – que havia infartado – e assistir às duas primeiras semanas de aulas do curso ao seu lado, em um leito de hospital. A tela do computador destoava do ambiente de agulhas, soros e medicamentos, mas um desejo e uma força ancestral me fizeram continuar, mesmo em meio ao temor de um vírus invisível, naquele ambiente lotado de dor, encontrar nossos corpos. Iniciar um doutorado, naquele momento, não parecia fazer sentido.

Talvez o verdadeiro sentido de iniciar e concluir esta pesquisa de doutorado resida na minha caminhada subjetiva – tecida por inúmeros esforços, dos meus e de mim mesma – para que eu pudesse ser e estar nos lugares onde desejei. Reconheço que essa trajetória não é solitária: toda a minha formação acadêmica é fruto das políticas públicas que me acolheram no espaço da Universidade Pública Federal, permitindo-me chegar até este momento, em que finalizo uma pesquisa de doutorado e me torno a primeira pessoa, em várias gerações da minha família, a alcançar uma formação acadêmica de alto nível. Compreendo que este título carrega um peso simbólico profundo para as filhas e filhos de trabalhadoras/es vindos das pequenas cidades do interior – e ainda mais quando se trata de uma mulher negra, lésbica e nordestina,

sobre quem tantos estereótipos insistem em se impor. Por isso, essa conquista que apesar de se arvorar a partir da semente que plantei nas minhas palavras – eu desejo, eu posso, eu vou – é especialmente coletiva. Assim, sou imensamente grata a todas as pessoas que compartilharam essa jornada comigo.

Agradeço, imensamente, ao professor Túlio Barbosa, por toda a orientação que tornou possível o desenvolvimento desta pesquisa. Sou grata pela autonomia e liberdade que me concedeu para entrelaçar teoria e poesia – essa linguagem que me habita – e pela gentileza e humanidade com que acolheu cada complexidade desta jornada. Agradeço por ter caminhado comigo, mesmo à distância, construindo, com escuta e generosidade, um percurso partilhado, ainda que em tempos de orientação virtual.

Agradeço às professoras Amanda Regina Gonçalves, Glaucia Carvalho Gomes, Jeani Delgado Paschoal Moura e ao professor José Roberto Nunes de Azevedo pelas contribuições dadas nos momentos de defesa do projeto e da qualificação. O olhar atento e cuidadoso de cada um de vocês direcionou decisivamente este trabalho. De antemão, expresso minha sincera gratidão à professora Ivete Batista da Silva Almeida e ao Professor Márcio Ferreira da Silva pela generosidade em aceitar avaliar este trabalho e pelas contribuições que, certamente, enriquecerão e fortalecerão a versão final desta tese.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, na pessoa do secretário João Fernandes que sempre me atendeu e orientou nas demandas burocráticas de forma muito atenciosa. Ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB/UFU, por ter sido lugar de abrigo por alguns poucos meses e, através dele, ter tido a oportunidade de conhecer: a Professora Camilla Soueneta Nascimento Nganga a quem agradeço muitíssimo por todo o cuidado, generosidade e atenção para com a jornada do intercâmbio acadêmico, que tramitou tão conturbadamente; e a Professora Ivete Batista da Silva Almeida, a quem agradeço por todo o trabalho realizado junto à Coordenação do PPGeo/UFU para que o meu intercâmbio se tornasse realidade. Sem o apoio e a disposição de vocês para à luta, teria sido ainda mais difícil. Gratidão.

Agradeço ainda à Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de doutorado concedida e que permitiu a elaboração desta tese, bem como pela bolsa concedida para a realização do Intercâmbio Acadêmico Internacional realizado através do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, o qual me fez realizar o movimento de retorno ao continente africano e realizar, na Universidade Pedagógica de Maputo, em Moçambique, um estágio doutoral, juntamente com uma pesquisa em escolas públicas da cidade de Maputo, a qual ainda gerará muitos frutos. Gratidão por fomentar à

pesquisa para estudantes negras e negros da pós-graduação e contribuir, assim, com a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo por meio da mobilidade acadêmica internacional.

Agradeço às amizades construídas nessa jornada, elas desenharam um caminho mais leve no relento silencioso que vivenciei na cidade de Uberlândia, quando da minha estadia por um ano.

Agradeço ao querido, gentil e doce Alison Teixeira, que me acolheu, cuidou, distraiu, fez sorrir e aconselhou por tantas vezes.

À Gilson Santos, Leandra Amaral e Carlos Novais, pela partilha de momentos que foram tão importantes para minha caminhada pessoal e acadêmica durante o tempo que estive na terrinha de vocês.

À Prímula Viana, Aline Parreira e Laura Debs pela amizade bonita que construímos, por terem sido minhas parceiras de diversão, mas também o meu apoio emocional nos momentos de saudade de casa.

Aos colegas que seguiram comigo na jornada para Moçambique, Pedro Tessarin, Olavo Lisboa, Nayara Costa, Luara Oliva e Gabriela Cândido, minha gratidão por cada momento de apoio durante o período de angústias (quando do cancelamento da nossa viagem), mas principalmente por todos os segundos de alegria desfrutados na companhia de vocês em Maputo. Foi Nice!

À Lílian Alves Machado, Francys Cerqueira e Luiz Gustavo Santos, pelo encontro ancestral e pela amizade tão bonita que floresceu e se fortaleceu do outro lado do Atlântico. Vocês são um dos presentes mais preciosos que o doutorado – por meio da oportunidade do Intercâmbio Acadêmico – me concedeu.

À Marília Cerqueira, agradeço por me guiar no labirinto das emoções. Sua ajuda profissional tem me feito encarar esse rio caudaloso e nadar na direção da margem com mais coragem e entendimento sobre a profundidade desse rio-vida.

Aos meus amados pais, Maria e Luiz, que foram e continuam sendo minha maior inspiração nesta jornada de compreender, por meio da pesquisa, as razões históricas e estruturais que afastaram os povos do campo, negros e empobrecidos, do acesso à educação. Sou profundamente grata por, mesmo sem compreenderem por completo esse longo tempo de estudos, as muitas viagens, distâncias e ausências causadas pela escrita, terem sempre respeitado meu caminho e mantido seu apoio incondicional. Vocês são a base firme que sustenta meus sonhos e torna possíveis todas as minhas conquistas.

Aos meus irmãos, Edvaldo e Ednaldo, e aos meus sobrinhos, Luiz Guilhermy, Alícia e Lucas, por serem fonte de alegria, de risos leves e do sentido mais bonito da minha vida.

Agradeço, em especial, à Luiz Guilhermy, por ser inspiração constante e por me ensinar, com sua pouca idade, que mesmo diante das dificuldades e dos medos, é possível seguir com coragem, fé – e, quando preciso, com medo mesmo.

À Elaine Rapôso, com quem escolhi caminhar de mãos dadas, agradeço por dar sentido a minha existência, por ser poesia viva, palavra-sol, mar calmo em tempos de tempestade. Agradeço profundamente o apoio, o carinho, a dedicação, a compreensão, as palavras de incentivo e a companhia leve e bonita. Gratidão por “carregar água na peneira junto comigo e por ser ligada nos meus despropósitos”, é bonito de sentir! Gratidão por me impulsionar a seguir em frente, sempre!

Agradeço imensamente a cada um de vocês!

Kanimambu! (Obrigada!)

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta tese investiga o ensino de Geografia, em escolas quilombolas no estado de Alagoas, a partir de uma perspectiva antirracista com o objetivo de compreender de que modo o currículo de Geografia dialoga com identidades, saberes e territorialidades das comunidades quilombolas, bem como contribui para a desconstrução de visões racistas e coloniais no âmbito escolar. A pesquisa parte da premissa de que a educação escolar quilombola exige uma abordagem que vá além da inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e que promova uma reconcepção curricular que valorize os saberes locais, o território e a identidade negra-quilombola. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, com fase de revisão bibliográfica acerca da Lei 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em diálogo com uma educação antirracista. Além disso, foram realizadas pesquisas de campo em três escolas localizadas em comunidades quilombolas nas mesorregiões Leste, Agreste e Sertão do território alagoano, bem como análise de Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas e entrevistas semiestruturadas com professoras/es de Geografia, pedagogas/os que atuam no ensino fundamental I e gestoras/es das instituições de ensino. A análise focalizou como o ensino de Geografia incorpora, ou não, uma perspectiva que reconheça, a partir da territorialidade quilombola, dos saberes ancestrais e das relações étnico-raciais, como se articulam concepções e práticas que desafiam a lógica colonial de ensino. Os resultados indicam que, embora existam iniciativas promissoras – como projetos que contribuem para a valorização dos saberes ancestrais e a autoconstrução da identidade quilombola –, ainda persiste uma tendência de reproduzir conteúdos de Geografia sem articulação com as realidades quilombolas e sem problematização do racismo estrutural. Verificou-se, também, que a incorporação de um ensino antirracista requer formação docente inicial e continuada para trabalhar questões étnico-raciais, materiais didáticos contextualizados e profissionais com vínculo de trabalho efetivo que possam dar continuidade aos trabalhos iniciados. A tese conclui apontando que a efetivação de um ensino de Geografia antirracista, em escolas quilombolas, passa pela reorientação curricular, pela valorização dos saberes e das territorialidades quilombolas e pelo compromisso institucional de romper com lógicas de apagamento ou subalternização, favorecendo, assim, uma educação que promova justiça racial, reconhecimento cultural e pluralidade epistemológica.

Palavras-chave: Geografia antirracista; ensino de Geografia; educação quilombola; currículo; Alagoas.

ABSTRACT

This thesis investigates the teaching of geography in quilombola schools in the state of Alagoas from an anti-racist perspective. It aims to understand how the geography curriculum engages with the identities, knowledge, and territorialities of quilombola communities, as well as how it contributes to the deconstruction of racist and colonial views within the school environment. The research is based on the premise that quilombola school education requires an approach that goes beyond the inclusion of content on Afro-Brazilian history and culture and that promotes a curricular reconception that values local knowledge, territory, and black-quilombola identity. To this end, a qualitative approach was adopted, with a bibliographic review phase concerning the n. 10.639/2003 Act, the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education (DCNEEQ), and the National Common Curriculum Base (BNCC), in dialogue with an anti-racist education. Furthermore, field research was conducted in three schools located in quilombola communities in the mesoregions of East, Agreste, and Sertão in the Alagoas territory, as well as an analysis of the schools' Political Pedagogical Projects (PPP) and semi-structured interviews with geography teachers, pedagogues working in elementary school I, and school administrators. The analysis focused on how geography teaching incorporates or does not a perspective that recognizes quilombola territoriality, ancestral knowledge, and ethnic-racial relations, as well as how conceptions and practices that challenge the colonial logic of teaching are articulated. The results indicate that, although there are promising initiatives, – such as projects that contribute to the valorization of ancestral knowledge and the self-construction of quilombola identity – there is still a tendency to reproduce geography content without articulation with quilombola realities and without problematizing structural racism. The research found that incorporating anti-racist teaching requires initial and ongoing teacher training to address ethnic-racial issues, contextualized teaching materials, and professionals with permanent employment contracts who can keep doing the proper work. The thesis concludes by pointing out that the implementation of anti-racist geography teaching in quilombola schools involves curricular reorientation, valuing quilombola knowledge and territorialities, and an institutional commitment to breaking with logics of erasure or subordination, thus favoring an education that promotes racial justice, cultural recognition, and epistemological plurality.

Keywords: anti-racist geography; geography teaching; quilombola education; curriculum; Alagoas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos

- Gráfico 1. Pessoas quilombolas, segundo as Unidades da Federação brasileira.....56
- Gráfico 2. População quilombola, segundo as Grandes Regiões do Brasil.....57

Quadros

- Quadro 1. Geografia - Ensino Fundamental / 6º Ano.....139

Mapas

- Mapa 1. Localização do Município de União dos Palmares, no estado de Alagoas.....53
- Mapa 2. Mapeamento das Comunidades Quilombolas do estado de Alagoas.....55
- Mapa 3. Delimitação das mesorregiões do estado de Alagoas.....103
- Mapa 4. Localização da Comunidade Quilombola Pau D'arco e da EEF Prof. Luiz Alberto de Melo.....106
- Mapa 5. Localização da Comunidade Quilombola Alto do Tamanduá e da EMEB Muniz Falcão.....112
- Mapa 6. Localização da Comunidade Quilombola Tabuleiro dos Negros e da EMEB Santo Antônio.....117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Delimitação do <i>corpus</i> da pesquisa.....	104
Tabela 2. Profissionais atuantes na Escola de Ensino Fundamental Professor Luiz Alberto de Melo em 2023.....	108
Tabela 3. Profissionais atuantes na Escola de Educação Básica Muniz Falcão em 2022.....	113
Tabela 4. Especificidades dos docentes atuantes na Escola de Educação Básica Muniz Falcão em 2022.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNC - Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEC - Companhia Nacional de Escolas da Comunidade
CRQs - Comunidades Remanescentes de Quilombos
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEEQ - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais
EAD - Educação a Distância
EEF – Escola de Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMEB – Escola Municipal de Educação Básica
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituições de Ensino Superior
ITERAL - Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEABIs - Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas
PARFOR Equidade - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDGE - Programa de Promoção da democratização e da Autonomia da Gestão Escolar de Arapiraca
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE - Plano Estadual de Educação de Alagoas
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPP - Projeto Político Pedagógico
ReCAL - Referencial Curricular de Alagoas
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEPLAG - Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I.....	24
A GENTE COMBINAMOS DE RESISTIR	24
1.1 Reconstituindo os fios da história dos quilombos no Brasil	24
1.2 Os quilombos como espaço de luta e resistência	39
1.3 Nas encruzilhadas das terras alagoanas ecoou um grito de liberdade.....	47
CAPÍTULO II	62
A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE	62
2.1 A luta pela educação no Brasil: passado e presente amarrados por um nó colonial ...	63
2.2 As DCNs para a Educação Escolar Quilombola: um mapa feito de memória e futuro	77
2.3 A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Geografia	90
CAPÍTULO III.....	100
ENSINO DE GEOGRAFIA E EXPERIÊNCIAS ANTIRRACISTAS EM ESCOLAS QUILOMBOLAS.....	100
3.1 Escolas quilombolas: desafios e possibilidades no trançar dos caminhos	101
3.1.1 Escola Quilombola da Comunidade Vila Pau D’arco.....	104
3.1.2 Escola Quilombola da Comunidade Alto do Tamanduá.....	110
3.1.3 Escola Quilombola da Comunidade Tabuleiro dos Negros	114
3.2 Caminhos possíveis no fiar de uma educação antirracista	119
3.3 Concepções pedagógicas antirracistas sobre o ensino de Geografia em escolas quilombolas	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista aplicado as/os gestoras/es.....	159
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista aplicado as/os professoras/es.....	161

INTRODUÇÃO

As bases sobre as quais se arquitetou a educação escolar brasileira no percurso de nossa história, se equilibram por meio de práticas dominantes marcadas por um fenômeno de exclusão da classe trabalhadora, a quem o direito à liberdade e à igualdade foi sempre negado ou negligenciado. Tais práticas pavimentaram, lentamente, o chão que sustentou o sistema colonialista e suas sofisticadas formas de violência, que se fizeram desde o processo de escravização até o de subalternização dos saberes e fazeres ancestrais e o de aniquilação da memória da vida e da morte esculpida numa geografia do passado.

Recuperar a humanidade roubada pelos poderes e fazeres colonialistas tem sido a luta-movimento constante das vozes coletivas oprimidas, estas que têm tentado entrar pelas frestas do sistema para falar e costurar com as palavras uma pedagogia do oprimido, apontada por Freire (2005, p. 34), como:

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

A autoconsciência do ser é o elemento central para a libertação. De acordo com Freire, a educação deve ser moldada pelas mãos do oprimido, a partir de suas vivências e experiências e não por quem tem as mãos sujas pelo ouro da injustiça e da exploração. O processo de resgate da humanidade, também apontado pelo autor, acontece através da luta dos oprimidos. Nesse contexto, a perspectiva freireana configura-se como um importante aporte teórico para apresentar a temática desta tese, uma vez que nos permite compreender os mecanismos que constroem a base para o processo de exclusão que historicamente recai sobre as populações negras, bem como apontar a possibilidade de superá-la. Essa exclusão tem como um dos seus principais fatores, no que diz respeito à realidade deles, o racismo estrutural (Almeida, 2020), que tenta não somente apagar as suas histórias e silenciar as suas vozes, mas também negar-lhes os direitos sociais mais básicos, tais como moradia, saúde e educação.

Esse cenário favorece a composição de um quadro cuja principal característica é a marginalização da mulher e do homem negro, os quais foram historicamente privados de todos os direitos sociais, em especial, para o contexto desta tese, da educação. A compreensão dos processos por meio dos quais se desenharam as estruturas de uma história de exclusão precisa levar em conta a falta de acesso à escolarização, enquanto negação de um direito a essa

população. Tal negativa reitera uma estrutura racialmente desigual marcada pela falta de políticas públicas e de medidas de reparação histórica. Essa desigualdade pode ser melhor entendida a partir da consideração de um passado colonial e escravocrata que criou os alicerces para a exclusão e a marginalização social da população afro-brasileira. Nesse contexto, os pequenos passos no sentido da reparação histórica e as políticas públicas de educação que se voltam para esse grupo social constituem-se, sempre, como fruto de um longo caminho de luta percorrido pelo movimento negro brasileiro.

Nessa perspectiva, a presente tese defende a importância da adoção de concepções pedagógicas antirracistas no ensino de Geografia em escolas quilombolas como possibilidade de reafirmar o valor histórico e social do ser quilombola. Esse processo parte da compreensão de que a luta, agora, precisa direcionar-se contra uma estrutura de poder que utiliza o currículo como instrumento de construção de um imaginário colonial que tenta subalternizar e cooptar a população negra por meio da construção de uma lógica dicotômica que associa o colonial e o colonizador à ideia de civilizado e, portanto positivo, em detrimento dos valores e das práticas sociais do colonizado, que são vistas como incivilizadas, selvagens e inferiores, conforme discutiremos mais adiante, de acordo com a perspectiva de Césaire (2020).

A delimitação dessa abordagem impõe-se a partir da minha trajetória de vida e de pesquisa. De vida, porque as memórias da infância dão conta da violência do racismo sofrida em casa e na escola, quando das brincadeiras ou expressões que inferiorizavam o corpo e silenciavam a voz. Sem consciência da própria negritude e sem uma educação formal ou informal que contribuísse para a autoconstrução de uma identidade étnico-racial, cresci sem reconhecer-me como mulher negra e, conseqüentemente, sem compreender a perversidade à qual estava submetida.

Somente ao chegar à universidade, no curso de Licenciatura em Geografia, e a partir do primeiro contato com a pesquisa passei a reconhecer minha negritude, a compreender minha trajetória de vida e a buscar o conhecimento científico, pautado inicialmente nas relações de poder existentes entre raça e classe, para anticolonizar o meu próprio conhecimento.

É nesse contexto, e diante de oportunidades de pesquisa surgidas a partir da participação em grupos de estudo do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, que toda a minha atuação acadêmica, desde a graduação, voltou-se para o estudo da educação, em especial da educação oferecida aos sujeitos que vivem e trabalham no campo, em Alagoas. Os caminhos oferecidos pela pesquisa levaram-me a conhecer e analisar desde as escolas localizadas em assentamentos de reforma agrária em Alagoas, àquelas escolas nucleadas localizadas em povoados e que atendem estudantes das áreas rurais de seu entorno, até as escolas quilombolas.

Essa caminhada apontou também para o meu passado histórico, uma vez que seria possível encontrar formas de reação e resistência ao racismo, caso o currículo e/ou as concepções e as práticas pedagógicas adotadas pelas minhas professoras, tivessem me apresentado ao racismo e a todas as violências presentes na historiografia colonial, em vez de tratar o processo de colonização e de escravização como um processo positivo para o desenvolvimento da humanidade.

A Geografia é o fio que tece os caminhos da história, tece os saberes responsáveis por formar integralmente o ser humano e, a partir de concepções pedagógicas outras, pode tecer redes que contribuam para a derrocada da colonialidade, esta que, segundo Césaire (2020), é a base da estrutura de poder, do modo de existir, de pensar e de saber dos sujeitos.

Nesse sentido, desconstruir o imaginário positivo do colonialismo e neocolonialismo no currículo do ensino de Geografia é fundamental na construção de uma sepultura para o sistema racista, bem como na desconstrução do complexo de inferioridade daqueles que se veem à imagem e semelhança do colonizado, amordaçados e ainda de olhos voltados para o chão ao som da voz do colonizador. Contribuir para a construção de concepções pedagógicas antirracistas e anticoloniais no currículo do ensino de Geografia é contribuir, também, para a autoconstrução da identidade do povo negro, para a autoconfiança nas mudanças a partir do ecoar de suas vozes, é construir o grito de liberdade do colonizado.

Assim, a problemática que norteou esse estudo buscou compreender como está posto, no currículo das escolas que compõem o *corpus* desta tese, as propostas e projetos que tratam da educação para as relações étnico-raciais e quais os caminhos que elas apontam para a construção de abordagens pedagógicas antirracistas para o currículo do ensino de Geografia em escolas quilombolas. Em vista disso, elencamos as seguintes hipóteses: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a Lei Nº 10.639/2003 não têm sido usadas para embasar as abordagens pedagógicas do corpo docente das escolas que compõem o *corpus* desta pesquisa; tão pouco esses professores têm tido a oportunidade de se apropriar da legislação específica que rege a especificidade das escolas nas quais estão inseridos, tanto pela descontinuidade dos momentos de formação para esse fim, quanto pela fragilidade do vínculo jurídico desses docentes com a escola, já que na maioria dessas instituições, uma porcentagem significativa de docentes são contratados. Além disso, trabalhou-se com a hipótese de que o currículo, abordado a partir do livro didático, reproduz o discurso hegemônico e, por conseguinte, não se volta para a especificidade das escolas quilombolas onde é utilizado, não contribuindo, portanto, para a construção da identidade negra desses estudantes.

Nesse contexto, o objetivo central desta tese é discutir os caminhos para a construção de concepções pedagógicas antirracistas no currículo do ensino de Geografia, a partir da análise dos dados encontrados nas três escolas quilombolas alagoanas. Desse objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos, os quais buscaram: analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas estudadas em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); conhecer os caminhos pelos quais a comunidade escolar (gestão e corpo docente) constrói suas concepções e abordagens pedagógicas antirracistas para o currículo do ensino de Geografia nas escolas estudadas; e investigar a contribuição do currículo do ensino de Geografia e/ou das abordagens pedagógicas realizadas de forma interdisciplinar na construção da identidade negra-quilombola.

O referencial teórico-conceitual para atingir tais objetivos é formado por um conjunto de textos e de documentos que ajudam a compreender o currículo como um campo em disputa, situando as questões étnico-raciais em um lugar de apagamento no âmbito escolar, especificamente nas escolas quilombolas com destaque para os conteúdos programáticos do ensino de Geografia: Gomes (2017, 2021); Munanga (1996, 2001, 2005, 2012); Guimarães (2019, 2021); hooks (2017); Freire (2005, 2019); Fanon (2008, 2022); Mbembe (2018); Apple (2006); Silva (1999); Arroyo (2013), dentre outros. Tais autores não esgotam a temática desta pesquisa, mas configuram-se como as principais bases teóricas para a sua abordagem.

Partindo desse entendimento, esta tese foi construída levando em consideração a natureza qualitativa da pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006). Utilizando de técnicas de coletas de dados que contribuíssem para reunir as informações e para discutir as explicações do fenômeno social estudado, escolheu-se a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista semiestruturada, com base na visão de Michel (2005). Assim, desenvolvida a partir de uma pesquisa de campo, o *corpus* é composto por três escolas, localizadas em comunidades quilombolas, situadas nas três mesorregiões alagoanas: Leste Alagoano, Agreste e Sertão, nos municípios de Penedo, Arapiraca e Poço das Trincheiras, respectivamente. A pesquisa foi realizada por meio de revisão da literatura, do levantamento de dados e documentos previamente existentes, tais como o Projeto Político Pedagógico das escolas, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, dados da Fundação Cultural Palmares e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dentre outros, que serviram de base para compor um panorama situacional da realidade das escolas quilombolas estudadas. Além disso, a pesquisa de campo foi uma etapa importante para a construção da tese, visto a necessidade da aproximação com os lócus de pesquisa e do

acesso aos documentos pedagógicos institucionais que foram disponibilizados para a nossa análise, bem como para a realização das entrevistas semiestruturadas com as/os professoras/es e gestoras/es. Tal técnica de coleta de dados, constituiu o instrumento eleito para buscar informações de maneira mais ampla, entendendo que a entrevista semiestruturada, segundo Michel (2005, p. 59) “Permite explorar mais amplamente uma questão”.

Apresentados esses elementos norteadores, a construção desta tese estruturou-se em três capítulos. No primeiro, intitulado “A gente combinamos de resistir”, apresento, a partir de uma perspectiva geográfica e histórica, os fios que teceram o processo de construção do espaço dos quilombos em território brasileiro, enfatizando-os como espaço de luta e de resistência. Nesse contexto, destaca-se, por sua importância histórica e por sua articulação política para romper com o sistema colonial escravista, o Quilombo dos Palmares, localizado no município de União dos Palmares, no estado de Alagoas. Toda a construção discursiva e analítica realizada no primeiro capítulo permite pensar o processo de colonização que retirou a liberdade da população negra, escravizando-a, lançando, assim, as bases para a estruturação de uma sociedade pautada na desigualdade racial que suprime dessa população o direito às condições básicas de vida, dentre as quais destacamos o acesso à educação. Por outro lado, a imagem do quilombo surge, na paisagem, como um elemento que se contrapõe ao poder colonial, ocupando historicamente a posição de símbolo de luta e de resistência para a população negra do Brasil e, mais especificamente, de Alagoas, *locus* desta pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado “A educação como prática da liberdade”, discute o modo como a educação constituiu-se como objeto central de luta da população negra e buscou traçar um panorama situacional da Educação Escolar Quilombola no Brasil a partir dos marcos legais que a fundamentam, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a Lei Nº 10.639/2003, as quais configuram-se como importantes conquistas do movimento negro para a educação que se volta para as relações étnico-raciais, no Brasil. Assim também, discutimos sobre as políticas públicas de acesso e permanência dos corpos negros nas universidades e, com elas, o fortalecimento do movimento negro brasileiro. Um outro ponto de reflexão importante fez referência à formação inicial e continuada nos cursos de Licenciatura, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e a relação destas com a atuação docente junto à temática da Educação para as Relações Étnico-raciais. Há, também, um diálogo sobre o que propõe a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em especial no que se refere ao ensino de Geografia e ao apagamento das questões étnico-raciais nos conteúdos programáticos desse documento normativo.

Por fim, o terceiro capítulo, intitulado “Ensino de Geografia e experiências antirracistas em escolas quilombolas”, buscou apresentar e analisar um pouco das instituições de ensino estudadas, sua história, sua oferta de ensino e seus recursos físicos, humanos e pedagógicos, tudo isso através do PPP de cada uma delas. Além disso, esse também foi um momento de análise do trabalho que vem sendo desenvolvido a partir de projetos pedagógicos nas três escolas quilombolas pesquisadas, destacando-se, nessa análise, os desafios e as possibilidades para a construção de concepções pedagógicas antirracistas que possam resgatar a memória ancestral e construir um caminho por meio do qual a voz da população negra, no geral, e das comunidades quilombolas, em particular, ecoe, assim como os seus tambores, para em nenhum outro momento da nossa história ser submetida ao silenciamento. Numa perspectiva de contribuir com uma proposta de concepções pedagógicas outras, apresentamos algumas discussões para que possamos, coletivamente, a partir daqui pensar caminhos para a construção de uma educação antirracista e, conseqüentemente, anticolonial.

CAPÍTULO I

A GENTE COMBINAMOS DE RESISTIR

1.1 Reconstituindo os fios da história dos quilombos no Brasil

[...] Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro. Tenho fome, outra fome. Meu leite jorra para o alimento de meu filho e de filhos alheios. Quero contagiar de esperanças outras bocas. [...]
(Conceição Evaristo)

Quilombo é útero, vísceras que coletivamente resistem a todas as dores impostas durante a vida. No quilombo, assim como afirma Conceição Evaristo em seu conto “A gente combinamos de não morrer”, costura-se a vida com fios de ferro e alimenta-se de esperança as bocas fatigadas de fome e silêncio. O quilombo é, portanto, um projeto de sociedade livre da violência sistêmica do colonialismo, o lugar onde se consolidou a luta e a resistência do povo negro.

No processo da diáspora negra, marcada pela experiência do sofrimento e do exílio forçado pela escravidão (Hall, 2003), as mulheres e os homens, africanas e africanos, vivenciaram da forma mais violenta e humilhante a exploração colonial ao tornar-se mercadoria, serem aprisionados e sequestrados de sua terra. Acorrentados, desnudos e desnutridos no porão dos navios, sobreviveram a cruel travessia e, após centenas de anos de exploração do seu suor e derrame de seu sangue, continuaram resistindo, alimentados pela fome de liberdade e justiça, pela necessidade de construir uma história de dignidade para o seu povo. Fugir das máscaras que os silenciavam, do chicote que os açoitavam, das inúmeras mazelas as quais eram submetidos nas senzalas e no trabalho massacrante das lavouras e organizar-se socialmente era a única maneira de cruzar com o espectro da liberdade.

Na encruzilhada das matas do território brasileiro, incorporados aos encantamentos da natureza, foram-se criando, a exemplo do Quilombo de Palmares, as comunidades de mocambos que mais tarde organizaram-se em quilombos. Formados por comunidades que se constituíram de homens e mulheres, negros e negras, escravizados e escravizadas que resistiram ao regime escravocrata, os quilombos são sociedades diversas que carregam consigo as mais diferentes manifestações culturais. Ao se referir a Palmares, Lindoso (2011, p. 167) afirma que os quilombos não são “[...] meramente um fato histórico, mas um fato etnográfico que ocorreu no meio de um campo histórico: o campo da história colonial”, uma vez que as fugas dos escravizados não se deram unicamente pelo desejo de sobreviver, mas de criar sua liberdade e (re)acender as luzes de sua história, da cultura de seu povo. Também é importante frisarmos

que se trata de um fenômeno de luta espacial, posto que “o espaço é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única” (Santos, 2020, p. 103) e, no caso da luta contra a escravização, a fuga é a ação coletiva de seres pela ruptura das correntes, é a construção no momento presente, da possibilidade de um suspiro de vida no tempo futuro. Assim, os quilombos são essencialmente geográficos, pois as suas dinâmicas históricas processaram um tempo e um espaço diverso da estrutura escravocrata, bem como constituíram uma cultura de luta que não promove os espaços da escravidão.

A Geografia, portanto, é uma ciência fundamental para entender esse movimento de luta que é permanente e atual. Todavia, a Geografia que precisa compor essa construção epistemológica parte da própria necessidade de superar uma racionalidade capitalista, ou seja, para tratarmos de liberdade precisamos mostrar como se constitui a luta pelos espaços livres, como é o caso dos quilombos, onde o “sistema de ações” (Santos, 2020), também entendido como as relações sociais de produção, estão fora da lógica capitalista da exploração do trabalho. Para Lindoso (2007) o ser quilombola era romper com as cercas do capitalismo e construir sua liberdade através de sistemas de organização coletiva:

Ser negro quilombola era um status especial no fato social da escravidão. Indicava uma travessia de estamentos: de negro escravo para negro fugitivo da escravidão. De cativos reduzidos ao sistema do trabalho escravo para negros que criaram para si um trabalho coletivo de mocambeiros livres. A escravidão, quando sistêmica, tem suas conviências. Os negros que alcançaram sua alforria por dinheiro, comprando assim sua liberdade, de fato compraram aos senhores de escravos, embora de um modo precário, sua condição de cidadania. Mas os negros que se rebelavam, atravessando pela força as linhas das circunstâncias – a de ser ou não escravo sem, para isso, realizar um ato financeiro – estabeleciam um estado de liberdade sem conviência, uma liberdade que ele não comprou, mas conquistou com o uso da fuga, que não é um ato mercantil (Lindoso, 2007 p. 77-78).

A condição de cidadania, nesse sentido, era conquistada pelo negro escravizado através da fuga, num trabalho coletivo e organizado. No Brasil, Palmares é talvez o quilombo de maior relevância do país e a passagem de uma comunidade mocambeira para uma organização social quilombola já demonstra a complexidade da estrutura ali construída.

O surgimento do quilombo como estrutura social só se dá em território brasileiro porque antes, grandes homens, os “trafiendedores”¹ europeus, decidiram que a vida de homens,

¹ Uso propositadamente e de forma provocativa o neologismo trafiendedores, formado a partir da junção dos substantivos traficante e empreendedor para destacar um ponto importante do processo de comercialização de pessoas negras. No contexto histórico em que se insere, esse comércio era legalizado e considerado como uma parte importante para o funcionamento da cadeia produtiva da época, tornando-se uma atividade ilegal e considerada tráfico a partir de 1850, com a Lei Eusébio de Queiroz, por isso

mulheres e crianças do continente africano valiam menos que outras vidas e decidiram invadir suas terras, capturar, sequestrar e vender seres humanos como escravizados, fazendo deles mercadorias a serem vendidas em grandes mercados mundo afora.

Nem todos os escravos negros têm o mesmo preço. A variação de preços diz algo a respeito da suposta qualidade formal de cada um deles. O mais mínimo uso do escravo já reduz, porém, essa suposta qualidade formal. E uma vez desgastado, consumido ou exaurido por seu proprietário, o objeto retorna a natureza, estático, e dali em diante, inutilizável. No sistema mercantilista, o negro é, portanto, esse corpo-objeto e essa mercadoria que passa de uma forma a outra e, quando chega a fase terminal, atingida a exaustão sofre uma desvalorização universal. A morte do escravo assinala o fim do objeto e sua saída do estatuto de mercadoria (Mbembe, 2018, p. 145-146).

Tratados como mercadoria, de acordo com o autor, os africanos sequestrados tinham seu valor, posto que eram produto de compra e venda, medido pelo seu porte físico para o trabalho braçal, pela sua saúde e pela sua juventude. Nesse sentido, quanto mais jovem e saudável (Fiabani, 2012), maior valor era pago pelo “homem-mercadoria, pelo corpo-objeto” (Mbembe, 2018) uma vez que este era um negócio vantajoso pelo grande “valor de uso” (Marx, 2013) que teria, por ser sua força de trabalho um instrumento potencial de produção de riquezas. Importa destacar que a teoria marxista, embora muito relevante para a ciência política, econômica e social, não tratou de discutir, de forma específica, os efeitos e as consequências do sistema colonialista e da sua economia escravagista que transformou os povos negros africanos em mercadoria a ser vendida para a aristocracia rural mundial. A discussão, trazida acima por Mbembe (2018), centra-se nas questões raciais e sociais voltadas para os problemas originados pelo escravagismo como, por exemplo, a suposta inferioridade racial dos povos africanos e dos seus descendentes. Uso de sua análise teórica em alusão aos negros escravizados enquanto mercadoria, compreendendo que, enquanto uma mercadoria que será comprada e terá um dono que gastará pouquíssimo para mantê-la funcionando, visto não ser percebida como um ser humano, mas como um animal ou uma máquina, conseqüentemente, deverá ser exaustivamente

os traficantes de escravos eram conhecidos como “grandes homens de negócio” (Ribeiro, 2006, p. 13), que possuíam condições financeiras necessárias para o investimento no comércio de escravos intercontinental, tinham boa reputação na sociedade colonial e não eram vistos como contrabandistas dedicados a uma atividade ilegal. Contraditoriamente, eram importantes empreendedores, ou seja, idealizadores que se arriscaram nesse novo e vantajoso negócio, com a proposta de que seres fossem desumanizados, violentados e vendidos como peças/máquinas, a serem usadas e abusadas em todo e qualquer trabalho degradante, numa perspectiva de enriquecimento daquele que o comprou, portanto, o seu senhor.

explorada pelo sistema capitalista para gerar lucros e, assim, contribuir para a acumulação do capital da classe senhorial.

Sobre esse movimento de exploração e desumanização dos povos africanos sequestrados de suas origens, Mattoso (2003) relata o tratamento dado às novas “peças”, como ela denomina em sua obra, antes do início das transações comerciais:

O negro deve ser apresentado ao comprador no seu melhor estado físico e até mesmo moral, pois trata-se de comércio, uma transação séria com aquela mercadoria que pode mudar de aparência e cuja saúde é o terreno em que se jogam os dados da avaliação, todo o processo de fixação do seu preço. Assim, **o cativo é sempre bem cuidado e posto à engorda antes de ser vendido [...]** o africano é zelado, lustrado, alimentado à farta, mesmo à força se necessário: carne seca, peixe salgado, farinha de mandioca, bananas e laranjas, lhe dão saúde e bela aparência. Trata-se, antes de tudo, de evitar falecimentos e doenças e obter pela mercadoria um preço vantajoso (Mattoso, 2003, p. 65-66, grifo nosso).

As condições em que chegavam da viagem forçada nos tumbeiros – navios negreiros – eram precárias, condições de quase morte, posto a fome e a violência às quais eram submetidos. Alguns poucos cuidados para escamoteá-las era preciso. Alimentar para que eles pudessem ficar de pé, nas “vitrines” dos mercados, seminus ou mesmo nus, era uma forma de conseguir fazer daqueles corpos um bom negócio. No entanto, a autora romantiza os fatos para justificar a necessidade deles, ao apontar que tal mudança no tratamento e na alimentação dos cativos era quase que radical assim que chegavam ao Brasil, ela afirma que eram “sempre bem tratados e posto a engorda, zelado e alimentado à farta”, sendo que outros documentos e autores, como Clovis Moura (1992), Abdias Nascimento (2016), e Fiabani (2012) por exemplo, dão conta da precariedade desses tratamentos e contradizem esse quadro paradisíaco apresentado na obra de Mattoso (2003).

Para Nascimento (2016) a crueldade no tratamento dado às escravizadas e escravizados vindos do continente africano foi sempre um fato que, inclusive, tentava-se esconder para construir a imagem de senhor “benevolente” para os proprietários de escravos:

Proprietários e mercadores de escravos no Brasil, a despeito das várias alegações em contrário, em realidade submeteram seus escravos africanos ao tratamento mais cruel que se possa imaginar. Deformações físicas resultantes de excesso de trabalho pesado; aleijões corporais consequentes de punições e torturas, às vezes de efeito mortal para o escravo – eis algumas características básicas da “benevolência” brasileira para com a gente africana (Nascimento, 2016, p. 69).

Não existia para o autor, nesse sentido, qualquer tratamento que pudesse minimizar a dor da escravização porque os cativos não eram vistos como seres humanos, e a crueldade era o meio usado pelos proprietários de escravos para dominar aqueles que seriam os braços mais fortes da expansão do seu capital. Afinal, aos proprietários tudo pertencia e, para acumular riqueza e poder, era necessário ter completo domínio daqueles que, de fato, produziam sua riqueza e, conseqüentemente, seu poder. Rique (2001, p.19), afirma:

[...] o produtor indireto – que está ausente da produção material, só dirige, dá ordens –, é o verdadeiro proprietário de tudo que foi produzido; tudo legalmente lhe pertence, o que ele adquiriu pela compra (mercadoria, força de trabalho [o escravo em si]) e o que foi produzido pela mercadoria particular que ele comprou; uma mercadoria que ao ser consumida gera valor - a força de trabalho. O produto final que sai do circuito produtivo, que contém valor capitalista, é seu.

A violência era, portanto, a estratégia para manter dominada a força de trabalho que lhes gerava riquezas e, nesse sentido, obviamente, as violências não se restringiam somente à figura masculina do escravizado, mas também à feminina. A questão que se destaca nesse processo é a vulnerabilidade das mulheres às mais diversas formas de violência a elas infligidas, como discute Davis (2016, p. 20):

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era a expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras. Os abusos especialmente infligidos a elas facilitavam a cruel exploração econômica de seu trabalho.

O corpo das mulheres, nesse sentido, era a mercadoria mais vantajosa do sistema econômico vigente, pois além de serem “uma força de trabalho completa” (Davis, 2016, p. 21), por fazer as atividades domésticas e realizar as mesmas tarefas pesadas que os homens nas lavouras, sem diferença na produtividade obrigatória exigida para eles, a elas cabia também o lugar de objeto de exploração sexual dos proprietários e feitores e, algumas, eram “[...] designadas para a função de “reprodutoras” ou “amas de leite” [...] obviamente, os proprietários buscavam garantir que suas “reprodutoras” dessem à luz tantas vezes quantas fosse biologicamente possível” (Davis, 2016, p. 21).

Nos arranjos econômicos da escravidão, o papel reprodutivo das mulheres era lucrativo, uma vez que cada criança nascida viva era mais uma mercadoria valiosa a ser explorada nas

lavouras, pois assim como as suas mães elas possuíam um baixo custo de manutenção, quando comparado ao dos homens jovens e fortes.

O oferecido para cada um deles era o exclusivamente necessário para que cada corpo estivesse pronto para o trabalho forçado e lucrativo e, assim, para que as negociações fossem vantajosas e o negócio de escravização das negras e negros, africanas e africanos se ampliasse. Este, era o objetivo maior dos trafiendedores europeus.

Em sua obra, Mattoso (2003) relativiza os fatos ocorridos durante o processo de escravização, o que pode influenciar o leitor a pensar a questão do tráfico de escravos e da escravização sob uma perspectiva deturpada da realidade, como se eles estivessem recebidos, de fato, atenção e cuidados, bem como feito uma viagem tranquila e harmoniosa em tumbeiros de primeira classe:

É bem verdade que as condições do aprisionamento dos cativos eram horríveis. É preciso, porém, evitar as generalizações, pois o tratamento aos cativos variava de um navio a outro, como variavam igualmente o desconforto, a fome, a sede e a sujeira (Mattoso, 2003, p. 46).

Apesar de apresentar informações importantes sobre o violento tratamento dado às escravizadas e aos escravizados desde a captura até a chegada ao Brasil, a autora se contradiz no decorrer do texto, ora apresentando a realidade vivenciada por eles, ora relativizando e corroborando para uma visão romantizada do processo de escravização, bem como salvacionista, em que o povo africano ao ser escravizado estava sendo salvo do paganismo e da miséria em África. Essa visão de que a escravização era o melhor que poderia ser oferecido àqueles povos pagãos desconsidera a violência da perda da liberdade, como se esta pudesse ser trocada, no Brasil, por trabalho, por comida e por educação. É importante destacar, no entanto, como se discutirá no decorrer deste trabalho, que o acesso à educação foi objeto de luta por parte da população negra. O que se ofereceu às pessoas negras escravizadas, como sinônimo de educação, foi a conversão religiosa e a imposição de outras práticas culturais consideradas civilizadas, baseadas na imposição da perspectiva do dominador por meio da violência. Uma das formas dessa violência era o uso do chicote e outros castigos físicos destinados aos pretos desobedientes que não se dobravam aos seus senhores. Nesse cenário, a visão de Mattoso não difere da de quem lamenta profundamente a abolição da escravatura.

Apesar de se propor a fazer uma discussão sobre o homem como mercadoria, Mattoso (2003) parece tratar o processo de escravização como algo legítimo e natural, e faz críticas ao processo abolicionista em função do impacto que gerou nos circuitos de trabalho:

A abolição não forneceu qualquer garantia de segurança econômica, nenhuma assistência especial a esses milhares de escravos libertos. Lei áurea, sem dúvida, mas que abandona à sua sorte o liberto, **desorganiza os circuitos de trabalho** em benefício dos homens livres e **anula os ajustamentos sociais** criados por três séculos de sistema escravista (Mattoso, 2003, p. 239-240, grifos nossos).

O descontentamento demonstrado pela autora com o processo abolicionista, no que tange às garantias de dignidade não oferecidas aos libertos é, sem dúvidas, legítimo. No entanto, a leitura de sua obra nos leva a interpretar que a continuidade do sistema escravocrata no Brasil era muito mais vantajosa economicamente para o país, pois eliminá-lo desorganizou os circuitos de trabalho para beneficiar os homens livres e anulou os ajustamentos sociais criados com tanta devoção e por tanto tempo. É contraditório culpabilizar os abolicionistas por contribuir para a libertação dos escravizados sem pensar em sua reinserção social e econômica, ao mesmo tempo em que parece demonstrar o desejo de manutenção do sistema escravocrata.

É certo que a garantia da libertação dos escravizados deveria ter vindo acompanhada da garantia de reinserção social e econômica, e das condições necessárias de sobrevivência para os libertos. A perspectiva de Mattoso (2003), no entanto, não evidencia uma efetiva preocupação com os rumos marginais da vida desses homens libertos das correntes e da posse dos seus antigos senhores. Em vez disso, é possível perceber um incômodo com o processo de desorganização dos circuitos de trabalho em função da libertação dos cativos, o que desestruturou o que ela chamou de “ajustamentos sociais” criados naqueles tempos.

Dessa forma, é preciso enfatizar que Mattoso (2003) organiza um caminho trançado por uma perspectiva que reforça o discurso colonialista para explicar a escravidão. Dessa forma, seu argumento aciona um conjunto de elementos que desconsidera a força e a importância da libertação em si para mulheres e homens, negras e negros, que, de muitas formas, já estavam empenhadas e empenhados para promover a ruptura com o sistema escravista.

No processo de escravização, tanto no período colonial quanto na contemporaneidade, acorrentados pelo sistema capitalista, os corpos das mulheres e homens, negras e negros, sempre foram mercadorias usadas para produção de novas mercadorias, sendo, portanto, um elemento de dominação. Corpos aprisionados em nome da sobrevivência física, mas tendo suas almas esfomeadas de liberdade. Durante a escravização, a fuga era a forma de a morte pedir passagem à vida. No capitalismo, onde o trabalho assalariado é o modelo escravagista contemporâneo, a luta incessante por direitos é a maneira da vida ludibriar a morte diária. Para Moura (1994),

A propriedade sobre o escravo é absoluta. Se ele trabalha de ganho em atividade na qual há uma relação monetária ele (escravo) é exterior a essa transação, embora a realize materialmente. [...] Daí acreditarmos que esses escravos, embora privilegiados na divisão do trabalho (quando são escravos de ganho ou alugados na zona urbana) continuam escravos como os outros. Achamos por isto, como Carlos Simões, que: “O escravo não possui o corpo como livre instrumento de sua vontade. A subordinação absoluta a que está submetido advém-lhe da expropriação de qualquer propriedade. Expropriado dos meios de produção, não se torna livre, proprietário natural de si mesmo para vender sua força em troca de salário. [...] Mas a propriedade de si mesmo é um atributo que impede aos expropriados, no modo de produção capitalista, tornarem-se escravos. No escravagismo a expropriação torna o trabalhador escravo; no modo capitalista torna-o livre” (Moura, 1994, p. 25-26).

Ser propriedade absoluta de outro sujeito é a condição que determina o ser escravo, ter sido objetificado e coisificado, tornado mercadoria independentemente de sua condição de vida ou do tipo de atividade que exerça. Apropriar-se de si mesmo e alimentar o corpo e a alma com possibilidades de construir caminhos coletivamente nas trincheiras solitárias do sistema capitalista é formar novos quilombos. Para a intelectual negra e nordestina, Beatriz Nascimento,

O quilombo é um avanço, é produzir ou reproduzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser um guerreiro. E também é o recuo quando a luta não é necessária. É uma sapiência, uma sabedoria. A continuidade de vida, o ato de criar um momento feliz, mesmo quando o inimigo é poderoso, e mesmo quando ele quer matar você. A resistência. Uma possibilidade nos dias de destruição. (Nascimento, 2018, p. 7)

Os quilombos, enquanto construções coletivas são, portanto, uma possibilidade nos dias de destruição e a luta é um caminho de ruptura construído em meio a toda estrutura posta, uma vez que a opressão organiza as condições de resistência. Dessa forma, a fuga era a única opção de continuidade da vida, mas era preciso traçar bem as estratégias e planejar com cuidado cada passo para atravessar a encruzilhada da exploração. Tais estratégias e planejamentos eram a construção de um projeto político.

A etimologia da palavra fuga é “do latim *fūga*, **AfugENTAR**, que significa saída, escapatória, retirada, subterfúgio” (Cunha, 2007, p. 1813). No contexto da escravização a fuga é o renascimento em diáspora, é o respiro pós atravessamento forçado na escuridão-dor do Atlântico. A fuga é o trançar das encruzilhadas da liberdade, o pulsar, novamente, de um peito adormecido junto ao silêncio dos tambores. A fuga é o reerguer do corpo e da voz que não mais se dobra aos açoites. É o atravessar da mata na direção e velocidade da flecha para chegar nas montanhas junto ao grito dos trovões que ecoam por justiça. A fuga era, e continua sendo, a única esperança.

A busca pela ruptura com a tecnologia do sofrimento e da violência imposta aos seus corpos-África pelo sistema escravocrata vigente foi a raiz de um projeto estratégico de liberdade. A fuga pode, assim, ser compreendida como uma das “[...] experiências anticoloniais [que] lutam diretamente contra a opressão e o autoritarismo” (Barbosa, 2023, p. 57). Estar em fuga era construir um novo caminho, buscar um novo espaço para o seu povo e para si mesmo.

Tal espaço “só pode ser compreendido a partir da noção de movimento”, na visão de Rique (2001, p. 12), e a fuga é esse corpo-dança que se dispõe num movimento coletivo de ruptura com o processo de opressão e que promove a construção de novas paisagens que terão as suas “formas-conteúdos” (Santos, 2020), tanto as físicas quanto as culturais, redefinidas no espaço de onde o grito de liberdade haverá de ecoar. Para Santos (2020),

Os movimentos da sociedade, atribuindo novas funções às formas geográficas, transformam a organização do espaço, criam novas situações de equilíbrio e, ao mesmo tempo, novos pontos de partida para um novo movimento (Santos, 2020, p. 106).

O movimento de fuga se configurou então na empreitada por um novo espaço de produção, tanto das relações sociais participativas entre os homens e as mulheres afrodiaspóricas que obtiveram sucesso em suas fugas do cativo, quanto do trabalho coletivo nos novos limites da terra adotada como casa, espaço de luta, resistência e produção da vida. Diferente da sociedade capitalista, que se organiza em classes, as comunidades de fugitivos se organizavam horizontalmente, em relações não-classistas, para a produção coletiva e política do espaço (Lindoso, 2011).

A fuga protagonizou, portanto, o movimento de criação dos quilombos. Estes deram à paisagem uma nova forma, marcada pela cultura dos que ali se instalaram, bem como atribuíram-lhe uma nova função, onde uma nova lógica e um novo sistema foi estruturado politicamente, nesse espaço², para a (re)organização e (re)produção de uma sociedade desacorrentada pela sua própria luta e coragem, a partir da fuga. Os termos dessa (re)organização e dessa (re)produção se deram a partir de um duplo movimento: de organização, através da fuga, e reorganização, através de um sistema político baseado em sua cultura e em seus valores, enquanto grupo socialmente livre do processo de opressão colonial e da sua consequente escravização; de produção econômica, através do cultivo coletivo da agricultura

² Tomo de empréstimo a categoria de análise usada por Henri Lefévre, em seu livro “Espaço e Política” (2008). Embora o autor a utilize para estudar o espaço urbano, acredito que os mecanismos operacionalizados em sua discussão também são válidos para pensar a organização do espaço do quilombo, fazendo a ressalva de que este é um elemento de ruptura e não de reprodução das relações sociais de produção vigentes na sociedade capitalista.

de subsistência, e de reprodução (da cultura e das relações sociais quilombolas a partir das memórias de África) coletiva da terra, do trabalho e da vida. Nesse sentido, é importante destacar que os quilombos e toda a sua forma de organização marcaram a estética da paisagem de modo profundo.

O documentário “Orí”, lançado em 1989 pela cineasta e socióloga Raquel Gerber, que retrata os percursos dos movimentos negros que surgiram no Brasil entre as décadas de 1977 e 1988 e que tem a história pessoal da historiadora Beatriz Nascimento como a linha que tece os caminhos para essa arte, apresenta através do olhar da estudiosa, uma relação entre os quilombos no Brasil e os quilombos em África, e retrata a fuga como elemento importante para a existência dos quilombos no Brasil:

O quilombo surge do fato histórico que é a fuga. A fuga é o ato primeiro de um homem que não reconhece que é propriedade de outro homem. Daí a importância da migração, da busca do território. Então, quando o quilombo se estabelece, ele estabelece um sentido de nação estritamente africano e Bantu, a nação aculturada. Na cultura Bantu os homens se reconhecem na sua relação de pessoa para pessoa, se conhecem através daquela raiz, da sua língua nacional (Gerber, 1989).

A fuga deve ser, portanto, compreendida como um ato de reencontro do sujeito escravizado com a sua humanidade, com a sua ancestralidade. Ao se reconhecer humano e não objeto, eles e elas empreendem estratégias de fuga através de tecnologias ancestrais aprendidas em reinos africanos, como é o caso do uso das tranças³, pelas mulheres, como mapas desenhados nas cabeças das meninas, para guiar os homens em suas jornadas de fuga até lugares distantes e de difícil acesso.

Para planear la fuga de sus amos, las mujeres se reunían alrededor de la cabeza de las más pequeñas y, gracias a la observación del monte, diseñaban un mapa lleno de caminitos y salidas de escape, ubicando los montes, los ríos y los árboles más altos. Los hombres, al verlas, podían conocer hacia dónde partir. El lenguaje en el cuerpo, con códigos desconocidos para los amos, permitía a la gente huir. Así, peinados que podrían haber servido como marcadores de pertenencia tribal, y étnica, y aún de estatus social, tuvieron un papel preponderante como lenguaje hermoso pero intrincado y secreto para quienes lo desconocían (Álvarez, 2003, p. 119).

A sagacidade das mulheres, ao fazer uso da linguagem e da estética corporal, foi um importante instrumento para ajudar os homens em seus projetos de fuga. Ao desenhar mapas

³ No Brasil, o uso das tranças como mapas, utilizados como instrumento para a fuga, se consolidou como uma narrativa simbólica.

nas cabeças das crianças através do trançar de seus cabelos, localizando, nessa paisagem, as saídas de fuga e os caminhos para as montanhas, elas destrançavam os nós da servidão violenta imposta pelo sistema colonialista aos seus corpos e (re)trançavam as linhas da sua (re)existência.

Simbolicamente, essa era a cartografia da fuga, por meio da qual se entrelaçavam as pontes entre a ruptura com o processo de escravidão e a construção dos quilombos. A paisagem, definida por Santos (2020, p. 103) como “[...] o conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área”, especialmente a partir de seus aspectos físicos, foi o instrumento determinante para traçar as rotas de fuga nos penteados das crianças. Rios, árvores, montanhas, estradas e outros elementos físicos da natureza, eram desenhados como códigos que só podiam ser compreendidos pelos negros escravizados e, através daqueles, a fuga se tornava possível.

Do ponto de vista histórico e político, a fuga pode ser entendida como a principal força motriz que mobilizou os homens negros e as mulheres negras a insurgirem-se contra o poder hegemônico estabelecido pelo Estado Colonial, sem ela, essa experiência que desmontou o cerco opressor, os colonizados estavam condenados a sobreviver na barbárie, como afirma Césaire (2020), sobre essa relação entre o colonizador e o colonizado:

Entre colonizador e colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o necrotério, a presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. Nenhum contato humano, porém relações de dominação e submissão que transformaram o homem colonizador em peão, em capataz, em carcereiro, em açoite, e o homem nativo em instrumento de produção. É minha vez de apresentar uma equação: *colonização = coisificação* (Césaire, 2020, p. 24, grifo do autor).

A violência e a barbárie são intrínsecas ao sistema de colonização e, ao longo de todo esse processo de coisificação mencionado por este autor, e das fugas empreendidas, as mulheres e os homens entenderam que eram capazes de sobreviver diante das intempéries do solo brasileiro e, de mãos dadas com essa compreensão, movimentaram sua existência não mais para a fuga, pois um novo projeto nascia enquanto coletividade.

A fuga é o primeiro caminho, é uma ação concreta de resposta ao desespero, à violência, à exploração e à barbárie do projeto colonial. Desde a sua concepção, como construção estética e intelectual materializada e disfarçada nas linhas das tranças, ela é o ponto inicial para a tentativa de construção de uma realidade outra, que pode ser ainda indefinida, mas já é marcada pelo desejo de liberdade que se expressa por uma ação coletiva, unindo as mãos que trançam,

as cabeças que guardam a rota e os pés que constroem o caminho. O coletivo que trança, pensa e foge, no conjunto de suas ações, aponta a rota para a construção de uma resposta anticolonial à coisificação dos sujeitos que caracteriza a colonização. Margeado o duro sofrimento, a fuga-correnteza, que também é caminho, constrói um novo curso, este é anticolonial na sua essência, e deságua na construção do quilombo, constituindo-se enquanto caminho permanente de liberdade. Para Lindoso (2007),

[...] a criação de uma comunidade de mocambos, e que depois se organizou num quilombo, implica que não se tratou de um fato meramente de *fugas de escravos*, mas de um enorme fato político, que abalou a estrutura do Estado Colonial. O que se pensou ali não foi só em fugir, mas em criar. E criar o que? A permanência do estado de liberdade com autonomia, como depois os escravos do Haiti fizeram: com sua cultura, com suas religiosidades, com seus costumes, com suas formas de vestir, de comer e de morar, **e com isto se fez uma nação**. Pois o que se tentou no Quilombo dos Palmares foi mais do que criar um estado de alforria por conta própria, foi criar um estado de nação. E uma nação se faz assim: criando suas formas de viver” (Lindoso, 2007, p. 18-19, grifo nosso).

Criar um estado permanente de liberdade com autonomia, sem as amarras do “modo capitalista de produção” (Harvey, 2005), que há tanto já lhe explorava os corpos, e sem os grillhões dos valores e dos costumes branco-cristãos, os quais dilaceraram-lhes a alma, foi o objetivo primeiro da formação dos quilombos e toda a sua geografia. Para Moreira (2005), “os quilombos e as missões jesuíticas são contrapontos ao modelo de sociedade que Portugal instituiu na Colônia” e, seguramente, pode-se dizer que os quilombos, e não as missões jesuíticas, iniciaram, umbilicalmente vinculados às suas raízes culturais africanas, um processo de ruptura com as violências e silenciamentos imputados pelo sistema colonial europeu aos povos sequestrados de África.

As missões jesuíticas não devem ser pensadas como contraponto ao modelo de sociedade imposto por Portugal, na Colônia, conforme afirmado por Moreira, porque estão integradas à dinâmica da dominação colonial por meio de um projeto cristianizador, do qual os jesuítas foram protagonistas. Nesse sentido, suas missões estão política e ideologicamente alinhadas ao modelo de sociedade imposto pelo colonizador. Para compreender esse alinhamento, é preciso ter em mente o fato histórico de que as missões jesuíticas foram um elemento fundamental da violência simbólica empreendida pela colonização, a partir da demonização das religiões dos povos indígenas⁴ e africanos e da morte da diversidade

⁴ Um exemplo emblemático desse processo violento de demonização das religiões indígenas empreendido pelas missões jesuíticas é a peça de teatro *Auto representado na Festa de São Lourenço* (Anchieta, 1973), de autoria do padre jesuíta José de Anchieta. Encenada no Brasil, por ocasião da festa

linguística desses povos, a partir da imposição da língua portuguesa, dentre outros elementos. A esse respeito, Césaire (2020, p. 10-11) denuncia:

[...] o que, em seu princípio, é a colonização? É concordar que não é nem evangelização, nem empreendimento filantrópico, nem vontade de empurrar para trás as fronteiras da ignorância, da doença e da tirania, nem expansão de Deus, nem extensão do Direito; [...]. Continuando minha análise, acho que a hipocrisia é de data recente; que nem Cortez descobrindo o México [...], nem Pizarro diante de Cuzco [...] arvoram-se mensageiros de uma ordem superior; que matem; que saqueiem; que tenham capacetes, lanças, cupidez; mas os embusteiros vieram depois: e o grande responsável nesse campo é o pedantismo cristão, por ter elaborado as equações desonestas: *cristianismo* = *civilização*; *paganismo* = *selvageria*, das quais só poderiam resultar as abomináveis consequências colonialistas e racistas, cujas vítimas seriam os índios, amarelos e negros.

O projeto das missões, em sua gênese, partia, assim, de um princípio dominador pautado na suposta superioridade intelectual e espiritual do homem branco colonizador. Ao abordar as manifestações culturais e religiosas dos povos indígenas e africanos do ponto de vista eurocêntrico do paganismo e da selvageria, as missões jesuíticas, na verdade, revestiram com a hipocrisia de um falso ideal civilizatório a barbárie que o colonizador implantou nas terras colonizadas. Pensadas por essa perspectiva, tais missões são um elemento importante para a consolidação da sociedade colonial, como afirma Munanga (2020, p. 23): “ [...] as missões cristãs, [foram] encarregadas da educação dos colonizados, da conversão das suas almas e de seu encaminhamento progressivo ao universo do dominador”.

O contraponto e, mais radical que isso, a tentativa de ruptura com o modelo de sociedade colonial consolida-se por meio da formação dos quilombos enquanto projeto de liberdade. Para aqueles que os construíram, a liberdade era uma árdua conquista, jamais um objeto com valor de troca. Nesse sentido, é importante ressaltar que as alforrias nunca trouxeram a liberdade dos povos escravizados (Nascimento, 2019), haja vista que, sem condições de manter seu próprio sustento, eles continuavam escravizados nas fazendas ou nas cidades, vendendo sua força de trabalho por um prato de comida e um teto para dormir, por isso “As fugas eram, [...], a forma principal de os escravos das *plantations* ganharem a liberdade. As fugas, e não as alforrias” (Lindoso, 2011, p. 66). Com as fugas eles podiam construir, noutra espaço, a sua própria

em memória da morte do referido santo, o Auto atribui nomes indígenas aos demônios. Estes são representados como guardiões da aldeia, perversores dos povos indígenas (na peça, todos os costumes indígenas, como beber cauim e curandeirar, por exemplo, são atitudes influenciadas por esses demônios). No desfecho do Auto, eles são derrotados pelas personagens que representam os ideais cristãos.

maneira de existir, podiam cuidar, coletivamente, das feridas abertas pelo colonialismo (Kilomba, 2019).

A abolição da escravatura das africanas e dos africanos, no Brasil, jamais foi pensada pelos brancos como um direito desses povos, mas como uma obrigação imposta pela Inglaterra e, da forma como foi feita, como uma estratégia de manutenção da miséria e, conseqüentemente, da força de trabalho barata.

Que sentido teria, para os africanos e seus descendentes, aquele simulacro de libertação? Eles já tinham experiência desse tipo de fraude; antes de 1888, os chamados africanos “livres”, isto é, os doentes, aleijados, idosos, os imprestáveis pelo esgotamento do trabalho intensivo, eram compulsoriamente “libertados”. Na prática, significava que os senhores se autolibertavam de qualquer responsabilidade em fornecer-lhes alimentos, roupas e moradia e se exoneravam de qualquer tipo de ajuda aos “livres”, abandonando-os impiedosamente à morte lenta pela fome e pelas enfermidades, tanto nos campos quanto nas cidades. Seguindo idêntica lógica, a “abolição” significou o mesmo tratamento, só que agora aplicado em massa: os africanos escravos e seus descendentes, algumas centenas de milhares, se viram atirados a uma “liberdade” que lhes negava emprego, salário, moradia, alimento, roupa, assistência médica e o mínimo apoio material. Muitos africanos “emancipados” e cidadãos foram obrigados pelas circunstâncias a permanecer com seus antigos senhores, trabalhando sob condições idênticas às anteriores, sem nenhuma outra alternativa ou opção (Nascimento, 2019, p. 88-89).

Diante do pensamento de Abdias Nascimento (2019), entendemos que a libertação das escravizadas e dos escravizados foi uma farsa que relegou à própria sorte todos os sujeitos da afrodiáspora que ganharam o título mais importante de suas vidas, o da liberdade. Ao passo que o tal título lhes livrara da posse de seus senhores, também lhes condenara à impossibilidade de atravessar as encruzilhadas da mutabilidade. Nas religiões de matriz africana, Exu e suas encruzilhadas representam a mutabilidade da vida, o movimento necessário e incontornável de sucessivas passagens de um estado a outro, como afirma Rufino (2017). A encruzilhada para a liberdade não é atravessada com a carta de alforria. Com ela, o chicote torna-se outro, mas continua sendo chicote. As mulheres e os homens alforriados seriam escravos tão somente do capitalismo e sofreriam com os açoites do desemprego, da fome, da falta de moradia, de saúde, educação e, sobretudo, de respeito e dignidade.

A poesia de Conceição Evaristo, escritora negra que trata das questões sociais e dos oceanos-dor dos povos afrodiáspóricos, retrata a estrutura de exclusão à qual as pessoas negras foram submetidas. Em seus poemas *Favela e Pão* (Evaristo, 2017, p. 45-47), a autora desnuda, à luz da questão histórica e econômica do Brasil, as valas abertas para os pretos adentrarem, no novo cativeiro, a partir do processo de abolição:

FAVELA

Barracos
 montam sentinela
 na noite.
 Balas de sangue
 derretem corpos
 no ar.
 Becos bêbados
 sinuosos labirínticos
 velam o tempo escasso
 de viver.

E também,

PÃO

Debaixo da língua
 a migalha de pão
 brinca à fome.

A assinatura “alcanhada de ‘Lei Áurea’ (para os brancos)” (Nascimento, 2019, p. 87), que determinou a abolição da escravatura em território brasileiro, fez surgir novos navios negreiros, encalhados nos meandros dos becos e nas vielas dos morros e grotas das grandes cidades. Essa tal liberdade aumentou as negras e negros nas favelas, os “quartos de despejo”, assim denominados pela escritora Carolina Maria de Jesus em sua obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada” lançado em 1960. A estes também podemos chamar de quilombos contemporâneos, onde a resistência se faz presente diariamente na escassez de dignidade, e onde a luta pela vida dribla cotidianamente a pena de morte imputada aos negros pelo racismo sistêmico que mata de fome, de dengue⁵ ou de bala perdida, que sempre encontra as “peles alvo” (Emicida, 2019).

Sobre essa liberdade, oferecida pela elite branca europeia, que relegou, novamente, os ex-escravizados à margem da sociedade e a um novo genocídio, falaremos mais adiante, por enquanto, manteremos os olhos voltados para os quilombos.

⁵ Enquanto escrevo esta tese, o Brasil vive uma nova epidemia de dengue que, pelo racismo ambiental e outras facetas do racismo, vitimiza sobretudo a população negra e pobre, assim como aconteceu na epidemia de Covid-19. A dengue é, pois, uma metonímia para me referir às doenças que, em geral, assolam os mais vulneráveis.

1.2 Os quilombos como espaço de luta e resistência

Malungueiro, malungá
 Bakongo, Cabinda, Uigê
 Luba, Lunda, Benguela, Zaire
 Quicongo, tradição
 Imagens que pintam de lá
 Meus parentes agudá
 Minha laia, minha gente
 Irmandades, confraria, malungá
 Na tumba, tumbeiro não
 Não sou marinheiro na barca furada
 Eu sou malungueiro de partida à chegada
 Kizomba, Zumbi, kizomba, Zumbi, kizomba, Zumbi
 Da costa Brasil adentro
 Mandinga e fé
 Heranças, danças, tranças
 Mafuá, malungo, reinventar.
 (Saudação Malungo - Luedji Luna)

Da partida à chegada, nas encruzilhadas dos tumbeiros, do eito ou das danças de terreiro, com mandinga e fé, com suas heranças, suas danças, suas tranças e seus mafuás, os malungos⁶ se reinventaram (e se reinventam) em meio à tormenta. Unindo suas forças, os malungos lutaram, resistiram e executaram a revolução da sua própria história através da formação dos quilombos, assim como também o fizeram durante a revolução do Haiti. Tomo de empréstimo a poesia cantada pela cantora e compositora baiana Luedji Luna para destacar, aqui, a força ancestral dos malungos que atravessaram com vida os porões do tempo-Atlântico e a tormenta das senzalas, subvertendo a ordem do destino traçado no plano colonialista, para abrir caminhos para o levante dos mocambos, das roças, dos punhos, escrevendo na memória do tempo o grito ecoado do alto da liberdade.

É soltando, à força, as correntes desumanas dos grilhões coloniais que surge, em meio às matas, em regiões de difícil acesso, “uma sociedade alternativa ao projeto colonial” (Lindoso, 2011, p. 165), composta por homens, mulheres e crianças da afrodiáspora que, interagindo

⁶ Segundo Robert W. Slenes (1992, p. 52), para alguns autores a palavra “malungo” seria derivado de mu + lungu, significando “na canoa”, tanto em kimbundu quanto em kikongo; ou viria do vocábulo malungu, significando “companheiros” em ambas as línguas, kimbundu e umbundu”, no entanto, ainda segundo Slenes (1992, p. 54) “para os escravos falantes de kikongo, kimbundu e umbundu, [...] o termo “Malungo” significava não apenas “barco”, ou “camarada de embarcação”, mas “companheiro de travessia da vida para a morte (branca)”, e “possível companheiro da viagem de volta para o mundo (preto) dos vivos”.

simultaneamente com um conjunto de elementos naturais e culturais, acabam transformando esteticamente a paisagem e, conseqüentemente, construindo o espaço dos quilombos.

Enquanto herança africana, a própria palavra quilombo chega ao Brasil como bagagem cultural e linguística dos povos que forçosamente fizeram a travessia transatlântica. De acordo com Munanga (2001, p. 21),

o quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (ki-lombo, aportuguesado qui-lombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos grupos Lunda, Ovimbundu, Mbundu, Kongo, Imbangala, etc...cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire.

Nessa perspectiva, a partir de reflexões sobre o quilombo, em Angola, Nascimento (2006, p. 119), considerando sua pluralidade de sentidos, afirma que “Kilombo aqui recebe o significado de instituição em si. Seria Kilombo os próprios indivíduos ao se incorporarem à sociedade Imbangala”. Transpondo essa possibilidade de pensar o quilombo para o contexto brasileiro, do ponto de vista existencial, construí-lo é reconstruir-se, é carregar em si uma memória ancestral que se materializa coletivamente a partir da luta pela liberdade. Nesse sentido, os quilombos são “uma instituição livre, paralela ao sistema dominante” (Nascimento, 2006, p. 123).

Assim como Beatriz Nascimento, Abdias Nascimento tece os fios do significado de quilombo a partir de uma perspectiva de liberdade. Para ele, “quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (Nascimento, 2019, p. 289-290). No centro dessa discussão acerca do conceito de quilombo está a busca pela liberdade como um movimento de resistência e luta contra um sistema opressor que tenta desumanizar e matar os homens e as mulheres da afrodiáspora. Além da herança linguística, anteriormente mencionada por Munanga, a presença de quilombos no Brasil é uma forma de, na diáspora, reconstruir aspectos estruturais da vida em África. Para esse autor,

[...] o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e plantações e ocuparam parte de territórios brasileiros não povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência. Campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade: negros, índios e brancos, prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (Munanga, 2001, p. 30).

Sendo uma cópia dos quilombos africanos, os quilombos brasileiros eram formados “[...] praticamente em toda a extensão do território nacional” (Moura, 1993, p. 13), com seus terrenos de difícil acesso, em áreas geograficamente estratégicas que pudessem garantir a seus integrantes o máximo de proteção contra todos aqueles que lhes desejassem recapturar. Assim, tornaram-se o sustentáculo que proporcionou a organização de importantes campos de resistência ao poder colonial. Campos de resistência esses que só foram possíveis devido à formação das comunidades mocambeiras. Elas foram assim denominadas por conta da maneira coletiva como conviviam socialmente os negros que haviam fugido da escravização, os indígenas que estavam desaldeados por conta dos conflitos impetrados com o espaço das *plantations* e também os brancos pobres excluídos daquela sociedade e, sobretudo, por conta da forma de habitação ou moradia que foi construída para que os negros fugitivos pudessem se refugiar em meio às matas úmidas. Tal forma de habitação, apesar de ser uma herança africana trazida pelos negros escravizados, nas condições daquele momento, foi influenciada pelo conhecimento cultural indígena (Lindoso, 2007).

Assim, os primeiros mocambos que compuseram essa comunidade constituíram-se como consequência do processo de fuga sem que os sujeitos envolvidos nessa ocupação tivessem, inicialmente, a dimensão do seu caráter político. Esse componente político intensifica-se, a partir do momento em que os mocambos começam a se configurar como uma organização social quilombola, na qual as cercas reais têm um papel fundamental, por serem elas o elemento que atesta a passagem de um estado de defesa para uma organização de busca pela unificação dos mocambos.

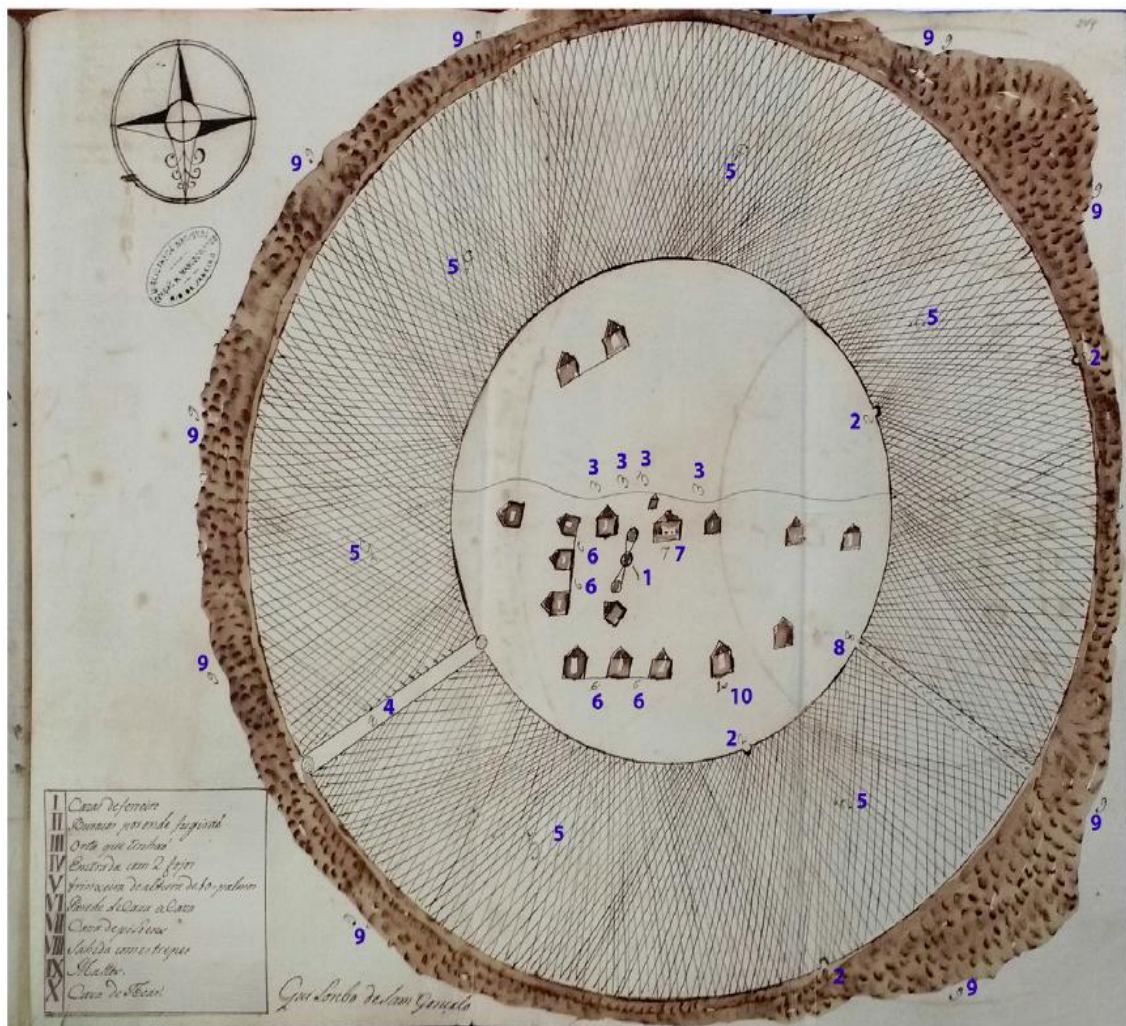
Esse elo entre defesa e organização, no sentido da unificação dos mocambos em comunidades quilombolas maiores pode ser compreendido a partir das Cercas reais. Antes denominadas de paliçadas, as cercas reais foram técnicas de proteção comunitária desenvolvidas pelos povos indígenas e amplamente usadas pelos negros fugidos da escravidão para a construção de uma cerca de defesa. As condições naturais da região onde se instalaram as comunidades mocambeiras e, posteriormente, quilombolas, eram essenciais para a construção das paliçadas, visto a necessidade do acesso à madeira extraída das matas para fazer as fortificações defensivas. De acordo com Lindoso (2007, p. 48-50):

As paliçadas eram de tronco de palmeiras e tinham 10 pés de altura. E também faziam outro modelo de paliçadas duplas: cercavam as cabanas com uma cerca de troncos rachados de palmeiras, com braço e meia de altura, e os troncos eram tão juntos que não deixavam passar uma flecha. Existiam umas aberturas por onde atiravam as flechas desde dentro. Ao redor dessa cerca faziam outra cerca de varas grossas e compridas, mas não muito perto umas das outras,

contanto que não passasse o corpo de um homem. [...] E além da paliçada externa, possuía fossos profundos, e numa distância de 15 pés da estacada havia buracos de bom tamanho e profundidade cobertos de ramos de árvores nos quais escondiam estrepes afiadíssimos. [...] e untados de veneno.

As paliçadas eram, portanto, verdadeiras fortalezas defensivas construídas em torno dos mocambos para proteger os seus habitantes de toda sorte de ataques coloniais. Após a unificação das comunidades de mocambos, as paliçadas passaram a se chamar cercas reais. Segundo Lindoso (2007, p. 37), tal nome pode ter sido “uma criação dos primeiros colonos, que chamavam de *reis e rainhas* aos chefes homens e mulheres dos quilombos”. A figura a seguir representa a estrutura do Quilombo de São Gonçalo, localizado na região oeste de Minas Gerais, “conhecida no século XVIII como sertão do Campo Grande” (Freire, 2021, p. 4) e que integra hoje o Triângulo Mineiro e o Alto Paranaíba, em Minas Gerais.

Figura 1 - Quilombo de São Gonçalo



Fonte: Freire (2021, p. 18).

Mesmo não possuindo cercas reais ou paliçadas e estando apenas “[...] cercados, e nem todos, de um fosso de 15 palmos de largura e buracos com estrepes [...]” como afirmou Lindoso (2007, p. 58), o Quilombo de São Gonçalo apresentava vários elementos do que denominou-se paliçada ou cercas reais. A imagem deste Quilombo representa a organização e toda a estrutura de proteção construída no espaço onde se levantaram os quilombos. A legenda da figura traz as informações sobre as construções internas e externas que compuseram o quilombo mencionado: “I- Cazas de ferreiro; II- Buracos por onde fugiraõ; III- Orta que tinhaõ; IV- Entrada com 2 fojos [buracos]; V- trinxeira de altura de 10// palmos; VI- Parede de Caza a Caza; VII- Caza de piloens; VIII- Sahida com estrepes; IX- Mattos; X- Caza de Thear”. Cada uma dessas construções eram essenciais para que o quilombo tivesse autonomia e se sustentasse social e economicamente. Chama a atenção a forma como toda a edificação do quilombo, sua divisão interna e sua estrutura externa, foi pensada e construída de modo que os agora ex-escravos pudessem traçar um encontro com a sua própria autonomia, visto as “cazas de ferreiro” que compunham essas paisagens e que eram usadas para a confecção própria de ferramentas para o cultivo agrícola ou para armas em ferro, as “cazas de piloens” construídas para a produção de farinha, provavelmente, a partir da mandioca e, também, as “cazas de thear”, que fabricavam os tecidos de algodão a partir da fibra dessa cultura, de acordo com Freire (2021, p. 26). Ainda na parte interna do quilombo, o cultivo de alimentos como a mandioca, o milho, o feijão, o algodão, o fumo, as hortaliças e tantas outras culturas agrícolas formou a base nutritiva e econômica para o seu fortalecimento e a resistência de seu povo. O quilombo era espaço de construção da liberdade e da autonomia, em contraposição à escassez e à violência impostas pelo regime escravocrata colonial.

Essa liberdade e essa autonomia produtiva precisavam ser protegidas e a maneira encontrada para suprir tal necessidade era erguida com a força coletiva dos negros-irmandade. Sob a forma de cerca e fazendo o uso de troncos de árvores, os malungos levantavam as “trinxeira de altura de 10// palmos” numa tentativa de isolar do lado de fora da trincheira, toda a perversidade do sistema colonialista, bem como de capturar a maldade europeia nos estrepes afiados e envenenados dispostos nos buracos anticoloniais dos arredores da liberdade.

As cercas reais, encontradas em quilombos como o de Palmares, constituíam núcleos a partir dos quais o quilombo se desenvolveu política e administrativamente. Esse desenvolvimento político e administrativo atinge seu ápice no momento em que os mocambos se unificam e passam a ser reconhecidos como confederação de mocambos, conforme demonstra Andrade (2001, p. 82):

Era comum que convivessem em um mesmo engenho ou fazenda negros de origens diversas com negros de um sub-grupo; neste caso, muitas vezes a hierarquia africana tinha continuidade no Brasil. Um chefe que era escravizado com um grupo que lhe devia obediência, mantinha, mesmo no engenho, uma relação de autoridade sobre os outros negros; daí a existência e o reconhecimento entre eles de reis e rainhas africanas. [...] Em quilombos maiores, muitas vezes cada mocambo era formado por um sub-grupo que tinha um governo local próprio, dependente, naturalmente, do chefe geral do mesmo. O quilombo seria, assim, uma espécie de federação ou confederação de mocambos, de acordo com as diferenciações culturais existentes entre os que o formavam ou a distância em que ficavam uns dos outros.

Desse modo, organizado nos moldes de uma confederação de mocambos, conforme aponta o autor citado, o que se pretendia nos quilombos, em especial o de Palmares, era criar uma “nação negra e uma organização social unificada” (Lindoso, 2007, p. 55-56), ganhando com isso uma forte dimensão política e, assim, pondo em risco a estabilidade do governo colonial.

Desestabilizar o governo colonial era o efeito causado pelo trabalho coletivo realizado junto à terra, bem como pela distribuição coletiva dos frutos produzidos pelo trabalho dos quilombolas. A organização social quilombola era uma ameaça para a sociedade colonial, por isso encontrava-se ao mesmo tempo em um lugar de poder, mas também de risco, visto que sua existência impedia os colonizadores de transformar as ricas e férteis terras dos quilombos em áreas de produção de monocultura para a exportação, sendo a cana-de-açúcar um ótimo exemplo. Nesse contexto, para além de um conjunto de outros elementos, o poder quilombola assentava-se, principalmente, sobre a localização geográfica de suas terras e a organização social adotada à sombra das cercas reais, esta que foi a unidade política fundamental para o fortalecimento dos quilombos. É da soma desses fatores que decorre a sua capacidade de resistência.

Devemos dizer, para se ter uma ótica acertada do nível de resistência dos escravos, que a quilombagem foi apenas uma das formas de resistência. Outras, como o assassinio dos senhores, dos feitores, dos capitães do mato, o suicídio, as fugas individuais, as guerrilhas e as insurreições urbanas se alastravam por todo o período. Mas o quilombo foi a unidade básica de resistência do escravo (Moura, 1993, p. 13-14).

Nesse sentido, os esforços feitos para destruir Palmares, por exemplo, foram proporcionais à sua resistência, ao seu poder, e à sua importância. Tal importância e poder dos quilombos se revelam, portanto, no alinhavar das linhas que tecem a coragem para a luta, a organização para a permanência e resistência, e a união entre os que se pretendem livres. Aquilombar-se é trançar os fios da liberdade e soltar os nós do cativeiro contemporâneo

empreendido pela “colonialidade do poder” (Quijano, 2005). Aquilombar-se é erguer os alicerces das cercas reais para construir a ruptura com a lógica social econômica e ideológica vigente, a qual de forma semelhante àquela colonialista, relega os descendentes afrodiáspóricos à margem da sociedade. Aquilombar-se é educar-se e educar. A educação tradicional do Estado brasileiro sempre ignorou o aquilombar-se, pois sua regência sempre foi branquear-se. Branqueando-se tinha a chance de apagar da sociedade brasileira os corpos marcados a ferro e as memórias dos ferros marcando os corpos, no entanto, a força e a resistência do aquilombar-se sempre prevaleceu, se multiplicou e construiu “focos de resistência física e cultural” (Nascimento, 2019, p. 281) nos mais diversos espaços, principalmente nos periféricos, das grandes cidades brasileiras:

[...] associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram e são quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei, erguem-se os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os “ilegais” foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significados, a esta *práxis* afro-brasileira, eu denomino de **quilombismo** (Nascimento, 2019, p. 281-282, grifo nosso).

Integrar uma prática de libertação e assumir o comando de sua própria história, como afirma Abdias, tem sido o pacto dos povos negros desde a formação dos quilombos no Brasil. É interessante perceber que, desde a sua gênese, os quilombos são espaços de proteção, espaços de solidariedade, de trabalho e de luta coletiva, espaços de (re)existência negra, de (re)organização e fortalecimento da vida. O quilombismo está, portanto, presente nos terreiros de religiões de matrizes africanas, como o Candomblé e a Umbanda, onde a coletividade e a solidariedade fazem parte de todas as tarefas, cuidados e rituais realizados; está presente nas escolas de samba que trabalham coletivamente, fortalecendo a cultura negra africana, desde a construção do enredo até a dança, o canto e a harmonia impecável da bateria; e também está presente nos grupos de estudantes, como os NEABIs (Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas) encontrados nas Instituições Públicas de Ensino Superior e que representam um espaço de proteção para os estudantes e funcionários negros e negras, nesses lugares hegemonicamente ocupados pela branquitude, esta que, para Cida Bento (2022), é carregada de privilégios e que possui acordos não verbalizados de autopreservação entre seus pares para perpetuar o poder das pessoas brancas.

Nas mais diferentes escalas⁷, da local à global, o poder se manifesta na organização social dos espaços, que são um “eficaz mecanismo do exercício de poder” de acordo com Moraes (1987, p. 131). Nos quilombos, aqui compreendidos como microespaços de poder⁸, por ser o lugar onde se materializavam as relações sociais das ex-escravizadas e dos ex-escravizados através da tessitura de uma organização política, econômica e cultural construída através de práticas e saberes ancestrais, não se perpetuou o poder do estado colonial brasileiro. Este pode ser entendido como um macroespaço, tendo historicamente se organizado a partir do processo de dominação, de exploração e de violência, principalmente sobre os corpos negros capturados em África e trazidos à força para o Brasil.

Nos microespaços de poder dos quilombos, erguidos e fortalecidos por trincheiras ou cercas reais, o estado colonial não penetrou, não impôs sua ordem, não disciplinou seus corpos. Para adentrar os quilombos e dominar o seu povo era preciso, usando da força e do poder de suas instituições de segurança, invadir, destruir e matar os quilombolas. Somente por meio da força e da violência extrema o estado colonial brasileiro conseguiria acessar os quilombos, todavia, esse acesso só seria possível se fosse para exterminá-los e não para cooptá-los e discipliná-los por meio do sistema.

Os quilombolas possuíam seus saberes e práticas ancestrais adquiridos através de vivências e experiências outras, como pudemos perceber nas técnicas de construções empreendidas no levante das cercas de defesa e nas táticas de guerra utilizadas por eles, bem como no conhecimento medicinal utilizado nos quilombos, mas também durante o cativeiro, quando os açoites lhes dilaceravam a pele e eles só tinham as ervas e seus conhecimentos para ajudar na cura das feridas. Outrossim, o conhecimento sobre as culturas agrícolas, sobre o manejo da terra, sobre a produção da matéria prima para a construção ou fabricação de seus próprios utensílios domésticos, suas armas de guerra etc., são conhecimentos ancestrais, transmitidos de geração para geração pela oralidade, no espaço através do tempo. Embora parecesse insuficiente, o poder de organização dos quilombos (microespaços de poder) através dos saberes e das práticas coletivas resistiu às forças opressoras, desafiou seu poder e desestabilizou o estado colonial brasileiro (macroespaço de poder) por mais de um século, como foi o caso do quilombo dos Palmares.

A história e a geografia dos quilombos deixou um legado de luta e resistência para o povo afro-brasileiro. Nos morros ou nas grotas, nas margens ou nos centros do sistema de

⁷ “[...] medida que confere visibilidade ao fenômeno” (Castro, 2014, p. 123).

⁸ A partir da perspectiva escalar utilizada por Foucault (2017).

subalternização, o povo negro se estabeleceu e, apesar do acúmulo incalculável de miséria, alguns poucos gritos e soluços da fome de igualdade e justiça social começaram a desorganizar os ideais de silenciamento impostos pela aristocracia latifundiária aos atabaques da periferia. Alagoas é essa periferia de onde se ergueu o maior quilombo da América Latina e de onde se ecoou o mais latente grito de liberdade.

1.3 Nas encruzilhadas das terras alagoanas ecoou um grito de liberdade

“Importantes eram as amizades feitas nos quilombos, onde todos formavam uma grande família que continuava se ajudando [...]. Depois de uma rebelião esses laços ficavam ainda mais fortes, pois a luta unia os pretos e fazia com que se importassem mais uns com os outros, pois muitas vezes a força estava na quantidade de gente reunida em busca de liberdade”
(Gonçalves, 2020).

A luta unia os pretos em torno dos ventos de liberdade soprados em cada quilombo do Brasil. Ana Maria Gonçalves (2020), em seu romance “Um defeito de cor”, atravessa o Brasil e, principalmente, os corpos negros com suas palavras ao contar, ora de maneira real e ora fictícia, sobre a dor e o sofrimento de nascer da cor da noite, ao mesmo tempo que retrata a importância dos redutos onde os pretos se uniam e se fortaleciam através da amizade, da partilha, das ações coletivas em torno do desejo pela liberdade de seus corpos. Foi esse desejo de liberdade que uniu e fortaleceu as negras e os negros fugidos das crueldades da casa grande e das insalubridades da senzala e aglomerou milhares deles nos confins das serras do Oiteiro do Barriga, formando ali as comunidades mocambeiras que, unidas, deram origem ao Quilombo dos Palmares.

O ecoar do grito de liberdade nasce nas encruzilhadas das terras alagoanas em meio a riqueza e a fertilidade do solo de massapê, da diversidade da fauna que guardava em suas matas uma infinidade de animais, como a onça suçuarana, a onça pintada, a jaguatirica, os tatus, os guaxinins, as antas, raposas etc., mas também da flora silvestre, que desfrutava de várias espécies, inclusive aquelas que eram importantes para o setor industrial, como era o caso das florestas de maçanduba, de sucupira, de imbiriba, de sapucaia, de Pau d’arco (que deu nome a umas das comunidades quilombolas do estado e que aqui será estudada) de palmeira pindoba, tão extraordinariamente abundante e, por isso, responsável por dar nome ao Quilombo dos Palmares (Carneiro, 1958), e tantas outras vegetações, rios e lagunas que enchiam os olhos e atraíam a atenção tanto daqueles que desejavam apenas trabalhar, cuidar e viver da terra, quanto daqueles desejosos apenas de explorar sua fartura. Nesse sentido, “nossa riqueza sempre gerou

nossa pobreza” (Galeano, 2019, p. 19) por nutrir a ambição da aristocracia latifundiária dos barões e viscondes e, conseqüentemente, ser elemento gerador de conflitos entre estes e os indígenas, que foram violentamente excluídos das condições básicas de existência e até mesmo exterminados.

Assim, a terra que deu vida e alimentou de criatividade escritores da importância de Graciliano Ramos, Jorge de Lima e Aurélio Buarque de Holanda, teve sua formação socioterritorial marcada por inúmeros conflitos, dominações e resistências. É da morte dos indígenas e dos negros quilombolas, que não se acovardaram na luta contra a dominação e opressão do colonizador, que nasce a vida de Alagoas:

[...] Alagoas é o que se ama e dói. Alagoas não nasceu do sonho de um monarca. Nasceu da morte de milhares de índios Tapuia-Kariri, da morte de milhares de negros de etnias diversas, do trabalho de milhares de homens pobres: índios, negros, brancos e mulatos. Houve uma riqueza de poucos e uma pobreza de muitos. Esse foi o jeito que encontramos de criar Alagoas. Pois é bom que se diga: Alagoas nasceu de uma grande paixão. A paixão pela vida, a paixão pela morte. A paixão pela riqueza, a resignação pela pobreza (LINDOSO, 2011, p. 39-40).

A violência configura-se, nesse contexto, como elemento fundante da sociedade alagoana, numa perspectiva que, aliás, se alinha aos modelos de dominação colonial que promoveram uma nova forma de organização territorial de Alagoas, visto que essas terras já eram ocupadas por inúmeras etnias indígenas. A imposição da violência, como mecanismo de ocupação territorial, também teve a função de estratificar as classes sociais, por meio da consolidação de uma sociedade excessivamente desigual, cuja origem está marcada indelevelmente pelo processo de exploração e de dominação realizado pelo poder do Estado Colonial.

Para entender essa dinâmica, é importante considerar a perspectiva de Almeida (2011, p. 81), ao afirmar que “a vida econômica e social no território alagoano vai se conformando, tendo a escravidão como modo de produção dominante e a agricultura como esteio”. É preciso considerar, nesse sentido, a centralidade ocupada pelo monocultivo da cana-de-açúcar e sua prevalência na paisagem alagoana, uma vez que ela se torna, ao mesmo tempo, a principal força motriz para a economia local e o elemento difusor das desigualdades sociais que conformam socioeconomicamente o estado de Alagoas, por meio dos enriquecimentos dos senhores de terra à custa da exploração da mão-de-obra escravizada nos engenhos e na casa-grande.

A ocupação colonial das terras alagoanas foi realizada pelos portugueses com seu “projeto expansionista empenhado em estender suas bases econômicas para além de suas

fronteiras” (Almeida, 2011, p. 77). Essa expansão deu-se num cenário de muitos conflitos marcados pela luta contra os franceses no litoral, pelo extermínio dos povos indígenas, pela resistência aos holandeses e pela luta contra o Quilombo dos Palmares. De acordo com Carvalho (2015), toda essa dinâmica pode ser compreendida como movimentos de disputa e de ocupação que, ao longo dos séculos XVI e XVII, delinearão com linhas de sangue o contorno atual do território alagoano.

A ofensiva colonial sobre esse território encontrou muitas resistências e venceu todas elas com uma violência proporcional à ameaça e à força empreendida por cada opositor, fosse ele europeu, indígena, ou negro quilombola. Contra os negros quilombolas de Palmares os ataques das forças coloniais eram sempre mais dispendiosos, tanto por conta da dimensão das áreas habitadas, chegando a 27000 km², de acordo com Carneiro (1958, p. 50), quanto pela dificuldade de acessar os espaços onde se instalaram os quilombos, o que provocava uma ira ainda maior daqueles que tentavam, de forma árdua, atentar contra suas vidas. As tentativas de adentrar Palmares, segundo Carneiro (1958), deixou muitos dos homens do governo mortos, por ocasião da fome, da sede e das emboscadas distribuídas pelos caminhos. O fato era que:

A floresta era ínvia, impenetrável, desconhecida e hostil. Protegia os mocambos dos negros, castigando à fome e à sede os seus agressores, forçando-os a marchas exaustivas num terreno áspero e difícil, onde cada árvore, cada colina, podia ser uma emboscada fatal (Carneiro, 1958, p. 52).

Por isso, as expedições perderam muitos dos seus soldados, alguns morreram e foram deixados para trás, outros abandonaram a expedição, fosse pelas dificuldades do trajeto ou pelas emboscadas sofridas. Essas perdas sucessivas e constantes são reflexos do empenho duradouro das expedições militares comandadas pelos governos da Capitania de Pernambuco para destruir o Quilombo dos Palmares, que resistiu e seguiu durante todo o século XVII. A esse respeito, Carvalho (2015) destaca que tanto os holandeses quanto os portugueses organizaram expedições militares em ofensivas contra o Quilombo dos Palmares. O modo como Palmares ocupou o centro dos esforços militares, ao longo do século em que existiu, justifica-se pela sua importância e pela ameaça, inclusive política, que a sua existência representava para o poder colonial constituído. Para Santos (apud Carvalho, 2015, p. 100-101), “Palmares era um território, uma sociedade e um Estado ocupando o espaço vital do território, da sociedade e do Estado coloniais”, visto que as configurações socioespaciais de Palmares, a partir da Confederação de Mocambos, conferiam-lhe uma estrutura econômica, social e política

independente daquela que se estendia pelo restante das terras da capitania sob o controle dos portugueses.

Historicamente, a última ofensiva contra os movimentos de resistência ao poder colonial foi a mais longa e culminou com a destruição do Quilombo dos Palmares pela Grande Empresa⁹:

Só quando Palmares foi percebido como possível surgimento de uma *nação* negra, por ter organizado sua estrutura política, passando de comunidades mocambeiras esparsas a um quilombo politicamente unificado, com chefia única, e cercando suas aldeias - redutos com cercas reais, o Estado Colonial entendeu que de tal organização social saíra uma organização política em nascimento. Foi quando o Estado Colonial pensou em evitar. E concebeu a Grande Empresa que destruiria o Quilombo dos Palmares como uma ampla empresa de base financeira, contando, para tanto, com o apoio monetário da burguesia comercial do Porto, em Portugal, e com as arrecadações obrigatórias das vilas, distritos e engenhos de açúcar de toda a região do antigo Pernambuco (Lindoso, 2007, p. 67).

Conforme mencionado anteriormente, a ofensiva contra o Quilombo dos Palmares foi a mais longa e a mais dispendiosa empreendida pelo estado colonial brasileiro. Isso se deve a vários elementos, dentre os quais se pode destacar a força defensiva e a grandeza territorial e política que caracterizou o Quilombo dos Palmares. Essa grandeza é pontuada por Lindoso nos termos do “possível surgimento de uma *nação* negra”, que despertou no poder colonial um senso de urgência em relação à sua destruição. O principal elemento estruturante dessa nação negra era a sua organização social fundada pelo processo de unificação das comunidades mocambeiras, por meio do uso das cercas reais, adquirindo o *status* de “organização social quilombola unificada” (Lindoso, 2007, p. 43). Como reflexo dessa organização social quilombola, surge a perspectiva de pensar um elemento diferenciador para a identidade negra a partir do processo desencadeado pela fuga. Ainda nas palavras de Lindoso (2007, p. 78-79),

A condição de quilombola nem todos os negros escravos a têm. Ela surge de uma série de atos sociais sucessivos antecedentes. Por exemplo: a fuga, a

⁹ “A Grande Empresa Colonial [...] foi um projeto militar de conteúdo colonial para pôr fim à primeira sociedade de negros livres por fuga que existiu na sociedade colonial sesmeiro-escravista no Brasil. A primeira e a maior, pois se calcula entre 22.000 e 30.000 negros, na época que a destruiu a Grande Empresa Colonial. [...] Para destruir, pois, essa sociedade quilombola, não se podia utilizar apenas os capitães-do-mato que vigiavam os negros das plantações de tabaco e das plantações de cana-de-açúcar. Era preciso conceber-se um projeto militar que envolvesse a área numa grande guerra de destruição e que tirasse das mãos dos negros as ricas terras de matas úmidas e massapê. A Grande Empresa Colonial foi esse projeto, bem pesado politicamente e bem projetado com forças que se tinham retirado das guerras holandesas e com o dinheiro da rica burguesia comercial da cidade do Porto, talvez a mais rica de Portugal” (Lindoso, 2011, p. 91-92).

busca do esconderijo, a construção do modo de vida de fugitivo, a maneira como o escravo fugitivo transforma a sua fuga em um ato social global, que envolve toda sua vida; na transformação desses atos sociais antecedentes num modo de vida - o mocambeiro - coletivamente estruturado. [...] O ato de transformação do *status* de negro escravo de *plantation* para o *status* superior de negro fugitivo mocambeiro conduzia o ser escravo mocambeiro à categoria de negro fugitivo quilombola. E o *status* de negro fugitivo quilombola refletia no ser negro, na sua consciência de homem, a perspectiva da liberdade social.

O trajeto percorrido a partir da fuga desemboca na tessitura de caminhos essencialmente anticoloniais por se contraporem ao projeto econômico, político, social e cultural de dominação da população negra afrodiáspórica por meio da escravização. Nesse percurso trançado para e pela fuga, para retomarmos um termo caro a esse processo, é preciso compreender que o ser negro quilombola ao qual se refere Lindoso aponta a construção de uma identidade negra que só é possível a partir da fuga e de toda uma trajetória de luta pela liberdade. O negro quilombola, ao reivindicar a sua liberdade por meio da fuga, reconquista a sua identidade de homem negro e livre, ao tempo em que encontra, no quilombo, um espaço de resgate e de preservação da sua cultura. Nessa perspectiva, é importante trazer Fanon (2008, p. 30) para esta discussão, quando ele afirma que “a civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial”.

No processo de escravização, esse desvio existencial acontece a partir da tentativa de apagamento da humanidade por meio da crueldade do sistema colonial, que reduz sujeitos à condição de mercadoria, bem como da tentativa de apagamento da cultura. A travessia transatlântica é marcada por um ponto decisivo para essa tentativa de apagamento, que se concretiza com a imposição de um novo nome e de uma nova fé, conforme discute Silva (2018). A esse respeito Abdias Nascimento (2019) apresenta alguns argumentos que podem nos ajudar a refletir melhor sobre esse processo de apagamento e a consequente resistência a ele, usando o sincretismo como uma de suas referências:

Neste exemplo de sincretismo, a Igreja Católica era a religião oficial que ditava as normas de cima para baixo. Tanto não havia igualdade ou paridade religiosa, condição prévia do verdadeiro sincretismo, que os escravos se viam submetidos, ainda nos portos de embarque africanos, ao batismo compulsório (Nascimento, 2019, p. 121-122).

O batismo compulsório é um dos instrumentos por meio dos quais se pode perceber a atuação violenta do poder colonial, tendo a igreja como sua aliada, para a concretização do projeto de escravização, uma vez que “a escravidão espiritual constituía parte intrínseca da escravização física” (Nascimento, 2019, p. 122). Tal escravização espiritual submete as

religiões trazidas de África a um processo de demonização que culmina com o seu silenciamento. Compreender essa dinâmica é fundamental para entender, inclusive, a escassez de informações acerca da religiosidade praticada no Quilombo dos Palmares. De acordo com Décio Freitas,

A religiosidade palmarina combinava fragmentos de crenças africanas e do cristianismo dos brancos. Não apenas na Serra da Barriga, mas, depois, nas demais povoações palmarinas, as imagens das divindades africanas partilhavam altares com as de Jesus, Nossa Senhora da Conceição e São Brás (Freitas, 1984, p. 42-43).

A referência à presença das imagens das divindades africanas, compartilhando o espaço dos altares com imagens católicas, é um elemento da existência dos cultos de fé trazidos da cultura negra africana, bem como de sua resistência, mesmo diante das tentativas de silenciá-la. Esse processo dá a tônica do modo como as religiões de matriz africana, ao longo da história, precisaram construir estratégias de sobrevivência, frente à religião dominante imposta pelo poder colonial. Em Alagoas, séculos depois da destruição de Palmares, a ofensiva contra a cultura de matriz africana perpetua-se por meio de violências novamente cometidas pelo Estado. É sintomática, nesse contexto, a invasão que destruiu os terreiros de Umbanda e Candomblé e que ficou conhecida como O Quebra de Xangô, em 1912. Ao ter seu terreiro invadido, a Yalorixá Tia Marcelina foi brutalmente espancada por policiais e, diante da truculência sofrida, ela reafirma a permanência da sua fé para além de sua própria existência: “Vocês me acabam o corpo, mas não me matam a ideia” (Lindoso, 2011, p. 107).

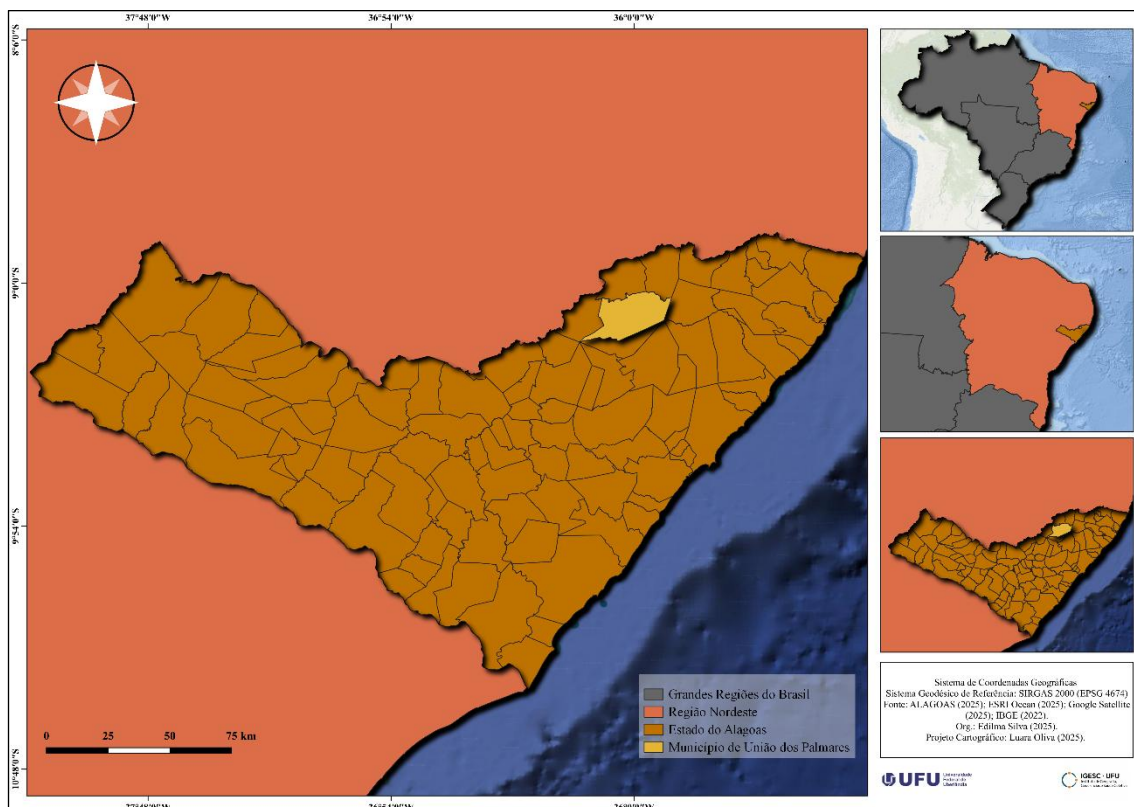
A resistência à violência do Estado contra as religiões de matriz africana faz parte da continuidade da luta e da resistência dos povos negros, pela manutenção da sua fé, da sua cultura e da sua identidade, após a derrocada de Palmares. Nesse sentido, a Grande Empresa que destruiu o Quilombo dos Palmares, assim como a violência que matou Tia Marcelina, não foram capazes de destruir a ideia de liberdade que os negros escravizados semearam em suas rotas de fuga. Essas sementes fizeram brotar uma pluralidade de movimentos que desencadearam revoltas e insurreições que se espacializaram pelo Brasil durante todo o período colonial e até mesmo depois da Proclamação da República, numa luta incessante pela liberdade. Nesse contexto, as formas de lutas empreendidas pelos escravos brasileiros como formas de resistência ao escravismo podem ser caracterizadas da seguinte maneira:

a) a revolta organizada, pela tomada do poder político, que encontrou sua expressão mais visível nos levantes dos negros malês (mulçumanos) na Bahia, entre 1807 e 1835; b) a insurreição armada, especialmente no caso de Manuel Balaio (1839) no Maranhão; c) a fuga para o mato, de que resultaram

os quilombos, tão bem exemplificados por Palmares. De fato, essas três formas fundamentais de luta caracterizam, de modo geral, os movimentos rebeldes dos escravos, a quilombagem no Brasil (Moura, 1993, p. 14).

Ao elencar todos esses movimentos, Moura sintetiza uma parcela significativa da luta por liberdade do povo negro no Brasil. Parte dessa história é evidenciada pela singularidade e pela grandeza dos esforços que permitiram a construção do Quilombo dos Palmares, este que foi o primeiro reduto de onde o grito de liberdade ecoou para a quebra das correntes que aprisionaram os corpos dos negros escravizados. Apesar da tentativa de amordaçamento da ideia de insubalternidade proclamada pela República de Palmares, demonstrada com os inúmeros ataques do sistema colonialista, o brado por justiça e igualdade ecoou em todo o território nacional, desde o interior até o centro da colônia. O interior de onde tal brado ressoou é hoje denominado de Terra da Liberdade, oficialmente é o município de União dos Palmares localizado no interior de Alagoas, a cerca de 80 km da capital, Maceió, conforme o Mapa 1. Pertencente à Mesorregião Leste do estado, também conhecida como Zona da Mata alagoana, e a Microrregião Serrana dos Quilombos, o município ocupa uma área territorial de 420.376 km², com população estimada em 59.280 habitantes, de acordo com os dados do IBGE (2022).

Mapa 1- Localização do Município de União dos Palmares, no estado de Alagoas.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

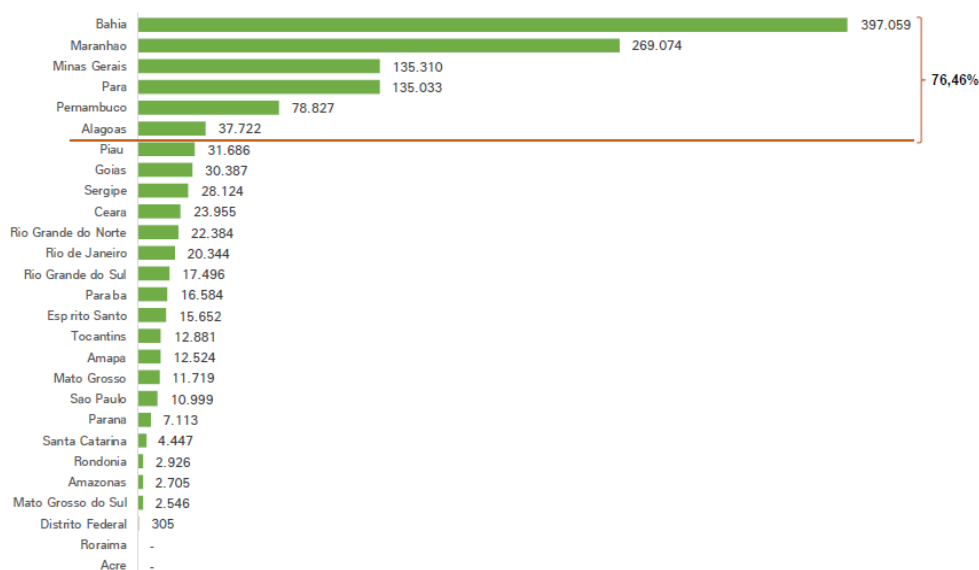
União dos Palmares é, hoje, uma paisagem carregada de história, de saberes e de tradições ancestrais que têm resistido ao tempo e até mesmo às forças da natureza que tentam apagar, com as águas das enchentes¹⁰ provocadas pelas chuvas que enfurecem o rio Mundaú, as vidas e as histórias das comunidades quilombolas, como vem ocorrendo, nas últimas décadas, com a Comunidade Quilombola do Muquém, localizada nos arredores do Parque Memorial Quilombo dos Palmares. É preciso enfatizar que tais enchentes não são consequência exclusiva das chuvas, elas são decorrência do desequilíbrio ambiental não só provocado pelas questões climáticas atuais, mas também pela construção de barragens que garantem, principalmente, a irrigação da monocultura da cana-de-açúcar. Essa é a realidade que continua a tentar obstruir os caminhos dos povos quilombolas, não somente em Alagoas, mas em todo o território brasileiro, quando da garantia do direito de exploração dada pelos órgãos ambientais aos detentores dos meios de produção.

Passado e presente se entrecruzam e a resistência é a linha que continua a costurar a permanência das forças das populações negras por meio das comunidades quilombolas na paisagem alagoana. De acordo com dados da Fundação Cultural Palmares (2024), o Brasil possui 3.691 Comunidades Remanescentes Quilombolas (CRQs)¹¹, assim denominadas pelos órgãos oficiais do governo, e dessas somente 3.005 comunidades foram certificadas até o ano de 2023. Do total apresentado, setenta e sete comunidades quilombolas estão situadas em trinta e sete municípios de Alagoas, dados que também são apresentados pelo Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas – ITERAL e pela Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio - SEPLAG. Considerando-se a já mencionada extensão territorial ocupada pelo Quilombo dos Palmares, é importante destacar que todas as comunidades quilombolas presentes no estado de Alagoas fizeram parte da República de Palmares.

¹⁰ Em 2010, a Comunidade Quilombola Muquém foi atingida por uma enchente que destruiu toda a região que abrigava a comunidade (Araújo, 2010).

¹¹ Esse é o termo utilizado oficialmente pela Fundação Palmares nos processos de certificação e titulação desses territórios. No entanto, no contexto desta tese, opto pelo uso da nomenclatura comunidades quilombolas, conforme registrou-se nas discussões realizadas até aqui.

Gráfico 1- Pessoas quilombolas, segundo as Unidades da Federação brasileira.

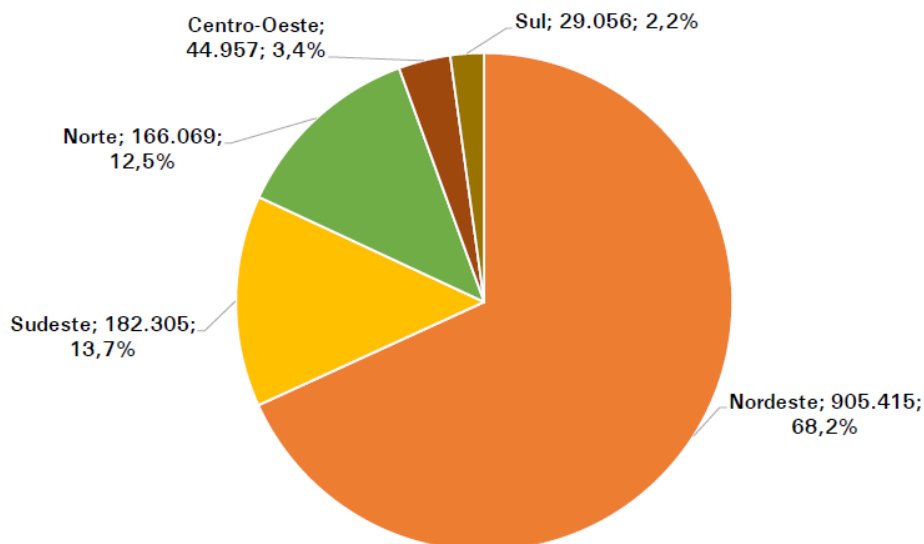


Fonte: Censo demográfico do IBGE, 2022.

O gráfico destaca que 76,46% das populações quilombolas encontradas no Brasil estão distribuídas nesses seis estados da Federação, o que nos leva a inferir que, provavelmente, esses também sejam os estados brasileiros onde há um maior número de comunidades quilombolas. A esse respeito, pode-se observar dois elementos importantes: a quantidade de comunidades quilombolas informadas no Censo e a densidade demográfica dessas comunidades. No estado da Bahia há um maior número de pessoas quilombolas, no entanto, há menos comunidades quilombolas informadas no Censo do que no Maranhão, por exemplo, que é o estado brasileiro com o maior quantitativo de comunidades. Isso nos leva a compreensão de que as comunidades quilombolas existentes na Bahia têm uma densidade demográfica maior que no Maranhão.

Outro dado significativo trazido pelo Censo demográfico do IBGE se refere ao número de populações quilombolas e enfatiza a grande disparidade no percentual populacional dessas comunidades entre as grandes regiões do Brasil. O gráfico a seguir detalha essas informações:

Gráfico 2- População quilombola, segundo as Grandes Regiões do Brasil



Fonte: Censo demográfico do IBGE, 2022.

É significativo destacar que em um universo de 1.327.802 quilombolas existentes no país, mais da metade, 68,2% dessa população vive na região Nordeste. A região Sudeste aparece na segunda posição com 13,7% dos povos quilombolas vivendo em suas terras, com destaque para o estado de Minas Gerais, que surge como o terceiro da federação com o maior número de comunidades quilombolas, sendo contabilizadas 486, assim como também dispõe do maior número de população, contando 135.310 pessoas quilombolas. No entanto, mesmo sendo uma referência nesse quantitativo por assegurar o terceiro lugar no ranking nacional, a região Sudeste não se sobrepõe aos números dos quais, somados, dispõe a região Nordeste.

É possível supor que esse grande número de quilombolas vivendo no Nordeste se deve ao fato dos estados dessa região, como Bahia, Pernambuco e Maranhão, principalmente, terem sido o ponto de tensão do sistema colonial, onde tanto as disputas por territórios quanto os primeiros focos de povoamento aconteceram na faixa litorânea desses estados. Nestes, um maior número de negros trazidos de África desembarcaram dos tumbeiros para deixar de ser e apenas servir, fosse de mão de obra escrava usada como sustentáculo dos trabalhos pesados no ciclo da cana-de-açúcar, fosse de objeto de exploração e humilhação no chão da casa-grande, o que nos faz compreender, desse modo, os motivos pelos quais a região Nordeste é contemplada com um maior número de comunidades e de populações negras quilombolas.

Importa destacar, que os dados aqui utilizados são frutos do trabalho que tem sido realizado pela primeira vez na história do Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o Censo das Comunidades Quilombolas, o qual é um marcador

de extrema relevância. Ele permite não só produzir uma cartografia de quantos são e de onde estão os povos quilombolas, mas também reconhecer todas as problemáticas que envolvem esses grupos e identificar, de maneira mais aprofundada, os gargalos de um processo excludente que afeta suas condições de vida e o desenvolvimento socioeconômico dos seus territórios. Ter acesso a esses dados por meio do Censo permite subsidiar a produção de políticas públicas voltadas para as necessidades específicas dessa população. No contexto desta tese, em especial, tais dados podem fornecer elementos para a compreensão não só da quantidade de comunidades certificadas, mas também trará elementos para a análise de políticas públicas voltadas para a educação nesses territórios.

Olhar para essas comunidades a partir de sua inclusão no Censo pode ser um elemento de reparação histórica, na medida em que o Estado brasileiro reconhece a singularidade desses grupos a partir do processo que o difere socialmente, seu pertencimento a um espaço de luta histórica contra a escravização, por igualdade e por justiça social, como é o caso dos quilombos. No que diz respeito à luta histórica contra a escravização do povo negro afrodiáspórico, Abdias Nascimento afirma que “Foi através do quilombo, e não do movimento abolicionista, que se desenvolveu a luta dos negros contra a escravatura” (Nascimento, 2019, p. 284).

No cerne dessa crítica está a consideração de que a abolição da escravatura não se efetivou concretamente como um movimento de libertação dos povos escravizados, uma vez que, os relegou a uma condição de precariedade que não diferia, do ponto de vista da garantia da sobrevivência, daquelas às quais eles estavam submetidos no sistema escravocrata. É essencial compreender que a garantia da libertação dos escravizados sem a garantia das condições mínimas de sobrevivência foi um processo cruel, pois abandonou as pessoas negras à própria sorte. Agora, não mais à sorte de açoites, castrações, estupros, dentre outras tantas violências extremas que continuavam a rasgar mesmo os corpos já desfalecidos, mas à sorte da fome, do frio, das ruas desertas de amparo e acolhimento, das cicatrizes da solidão e dos rios de memórias de tantas dores causadas pelo poder do colonizador, este que é a navalha mais afiada contra os corpos negros trazidos de África.

A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de calçados, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorçada, uma cidade ajoelhada, uma cidade estendida no chão. É uma cidade de pretos, uma cidade de bicots (Fanon, 2022, p. 36).

A cidade, para os que sobreviveram à escravização e os seus descendentes, é para Fanon (2022) o espaço da falta de todas as condições básicas de vida, o espaço da precariedade, da humilhação. Na cidade do colonizado, aquela surgida nos arredores escuros dos espaços

urbanos e que tem na base de sua arquitetura os restos de madeira, os restos de papelão e os restos de lona, o cativo é a invisibilidade. O abolicionismo soltou as correntes que prendiam os escravizados à casa-grande e as amarrou às senzalas das grandes cidades, aos precários espaços da desesperança, onde a geografia de sua paisagem invisibiliza não só os sujeitos, mas também as suas necessidades sociais e econômicas.

A possibilidade de uma vida digna foi abolida quando se ofertou apenas a porta da rua da casa-grande, como recompensa pelo trabalho que enriqueceu os seus senhores e pelas crueldades extremas sofridas desde a captura em África. Livre e enxotado do espaço da casa-grande, depois da abolição, os ex-escravizados viram-se obrigados a rumar para uma paisagem desconhecida, onde o seu “defeito de cor” lhes asseguraria apenas a miséria como companhia da tão sonhada e, às vezes, até comprada, liberdade.

A tocaia do tempo-espaço presente não mais é feita pelo capitão do mato, mas pela fome extrema, esta contra quem as mulheres e homens negros, geralmente periféricos, têm que lutar diariamente, como afirmou Jesus (2020, p. 36): “E assim, no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual - a fome!”. Na luta contra a precariedade vivenciada por milhares de brasileiros empobrecidos, as favelas são também grandes quilombos (des)estruturados nas paisagens urbanas. Na verdade, de acordo com Campos (2005, p. 63-64),

[...] uma das possibilidades é compreender a favela como uma transmutação do espaço quilombola, pois, no século XX, a favela representa para a sociedade republicana o mesmo que o quilombo representou para a sociedade escravocrata. Um e outro, guardando as devidas proporções históricas, vêm integrando as “classes perigosas”: os quilombolas por terem representado, no passado, ameaça ao Império; e os favelados por se constituírem em elementos socialmente indesejáveis após a instalação da república.

Além de abordar os aspectos mencionados, o autor demonstra que, por diversos caminhos, espaços reconhecidos como quilombos urbanos, no período colonial, tais como os espaços coletivos que abrigavam negros fugidos no entorno das cidades, a partir de políticas públicas de higienização dos centros urbanos foram gradativamente convertidos em favelas. Desse processo, as favelas guardam, dentre outras heranças dos quilombos, a presença de uma população majoritariamente negra empobrecida e resistente ao sistema de opressão e violência, seja ele o sistema escravocrata do passado ou a pobreza como principal marca das façanhas do sistema capitalista. A fome, nesse contexto, é uma dessas marcas e intoxica as ideias de modo a transformá-las em ódio de classe: “eu quando estou com fome quero matar o Janio, quero enforcar o Adhemar e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos” (Jesus, 2020, p. 37).

Na condição de mulher negra e favelada, Carolina Maria de Jesus é uma figura emblemática para pensarmos não só essa relação de ódio de classe, como consequência da pobreza, mas também, e principalmente, o modo como a resistência é um elemento que potencializa a força, a luta e o desejo de transformação social. No Quilombo dos Palmares, nas comunidades quilombolas e nas favelas, de modos distintos e guardadas as diferenças históricas, o fenômeno da luta e da resistência estão presentes no cotidiano dos povos que os constituem. No Quilombo dos Palmares, a resistência se opunha contra o sistema escravocrata e seu desejo de mandar os negros quilombolas de volta para o cativeiro. Nas comunidades quilombolas, do tempo presente, a luta é pela certificação e/ou titularidade das terras e a resistência é para garantir o direito de se manter nelas. Já nas favelas, a luta e a resistência é contra o Estado que precariza a vida em todas as suas instâncias e, à luz do seu poder, encarcera e mata, sobretudo, a juventude negra, já que, como disse a canção composta por Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisses Cappelletti, famosa na interpretação de Elza Soares:

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo do plástico
 E vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos

Nesse contexto, é importante considerar essa relação entre o processo histórico e o tempo presente, pois ela traz questões significativas para entendermos como se processa e ecoa, hoje, a relação entre uma estrutura escravocrata e uma construção que torna, no momento atual, a classe trabalhadora submetida às mesmas estruturas sobre as quais se constituíram a escravocrata. Nesse sentido é extremamente significativo construir um caminho de reflexão que tenha os quilombos como ponto de partida e possibilidade de uma tessitura anticolonial. Dessa forma, é necessário pensar espaços e formas de superação de uma relação estruturada pela opressão para a construção de uma sociedade outra.

Essa construção só é possível a partir da luta e da conquista de direitos sociais básicos, como é o caso da saúde, da moradia, da alimentação e da educação, esta que historicamente foi sempre negada à população afro-brasileira. Inferiorizar o povo negro pela precariedade do processo escolar tem sido o trabalho do Estado brasileiro desde a conquista do direito desses à escolarização. Por isso, o direito a uma educação de qualidade, a uma geografia e cartografia do conhecimento capaz de contribuir para a autoconstrução da consciência dos sujeitos, e o entendimento de quem eles são, qual o seu papel e que lugar ocupam nessa sociedade classista e racista, deve ser o motivo da luta constante de todos aqueles que foram e continuam sendo

excluídos pelo sistema vigente. O conhecimento é, provavelmente, a chave que garante a abertura dos caminhos para o direito à memória e à tradição de um povo, bem como pode ser a via que possibilita a ruptura com a estrutura racista engendrada na sociedade brasileira desde o período colonial, mas, para isso, esse conhecimento precisa ser contra-hegemônico, na perspectiva de contribuir para a união e o fortalecimento das trabalhadoras e trabalhadores de um Brasil geograficamente negro.

A esse respeito apresentaremos, no capítulo a seguir, uma discussão sobre a importância de tratar com mais seriedade o conhecimento do continente africano, da história e geografia dos quilombos no Brasil, das culturas e tradições ancestrais difundidas oralmente nas comunidades quilombolas e da questão racial no Brasil, à luz da educação geográfica ensinada nas escolas.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Que noite mais funda calunga
 No porão de um navio negreiro
 Que viagem mais longa candonga
 Ouvindo o batuque das ondas
 Compasso de um coração de pássaro
 No fundo do cativoiro
 É o semba do mundo calunga
 Batendo samba em meu peito
 Káwo-kabiesile-káwo
 Okê-arô-okê

Quem me pariu foi o ventre de um navio
 Quem me ouviu foi o vento no vazio
 Do ventre escuro de um porão
 Vou baixar no seu terreiro
 Êpa raio, machado e trovão
 Êpa justiça de guerreiro

[...]

Ô aprender a ler
 Pra ensinar meus camaradas
 Vou aprender a ler
 Pra ensinar meus camaradas
(Yáyá Mاسsemba - Maria Bethânia)

A epígrafe que dá início a este capítulo me permite abordar a centralidade da educação na consolidação da liberdade para as populações subalternizadas, das quais destaco a população negra, para a qual este trabalho se volta. “Yáyá Mاسsemba” é uma canção composta pelo baiano e poeta Capinam e pelo também baiano, músico e professor Roberto Mendes, consagrada na voz de Maria Bethânia a partir do seu lançamento no ano de 2003. Na língua Yorubá, “Yáyá” significa mãe e na língua Kimbundo “Mاسsemba” significa umbigada, que é onde tudo começa. Yáyá Mاسsemba é, então, mãe, casa, legado. Em sua complexidade de significados, a letra aponta para um nascimento marcado pela dor: retiradcao à força do continente africano, o povo negro é transformado em escravizado e a música traz elementos desse cruel nascimento, associando elementos da maternidade ao navio negreiro, como se pode ver em “quem me pariu foi o ventre de um navio/ [...] do ventre escuro do porão [...]”.

Nesse contexto, a dor é coletiva e, portanto, compartilhada; a liberdade, arrancada; a alegria, amordaçada. É importante destacar, ainda, que mesmo arrancada, a liberdade ainda pulsa como sentimento e necessidade de um povo. É assim que o bater das ondas no casco do

navio negreiro se mistura ao batuque do coração. O sequestro, enquanto passagem no fundo de um navio, tem seu ritmo determinado pelo som das ondas a marcar o “Compasso de um coração de pássaro/ No fundo do cativoiro”. Os elementos naturais, aí, são fundamentais para a compreensão de todo esse processo, porque marcam o ritmo do coração que foi transformado em cativo e, além disso, servem de confidente e de elementos de fé, ao fazerem a necessária ponte com o divino: “Quem me ouviu foi o vento no vazio/ [...] Êpa raio, machado e trovão/ Êpa justiça de guerreiro”. A fé é marcada pela consciência da condição injusta a qual a escravidão lhes submete, por isso, essa é uma fé que invoca a justiça de Xangô “Káwo-kabiesile-káwo”, uma vez que naquele contexto eles só dispunham da coragem e da fé em suas divindades para se manter vivos, ao mesmo tempo em que constrói o movimento de luta contra as adversidades, a partir da compreensão de que há um conhecimento que precisará ser adquirido e compartilhado para que a liberdade seja reconquistada: “Vou aprender a ler/ Pra ensinar meus camaradas”.

Pelos temas que aborda e nos permite refletir, a letra da música é utilizada aqui como uma porta de entrada para apresentar as questões que serão analisadas neste capítulo. Inicialmente, partiremos de uma abordagem histórica do acesso à educação formal como elemento de luta fundamental para a conquista da igualdade e da justiça social pelas populações negras, tomando como marco referencial vozes que nos permitem compreender esse legado de luta, tais como Gomes (2017), Davis (2016), Mbembe (2018), Moura (1992), e também Freire (1996; 2005; 2019). Posteriormente, discutir-se-á os marcos legais voltados para o ensino de Geografia e para o ensino das relações étnico-raciais, sobretudo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), sendo estes dois últimos implementados pela legislação brasileira e parte de algumas das principais conquistas dos movimentos sociais negros no Brasil.

2.1 A luta pela educação no Brasil: passado e presente amarrados por um nó colonial

A liberdade é como o vento dançando e cantando na beira do mar, ela alegre, traz leveza para os caminhos e ensina na prática a aprender como se ritmar os passos de toda e qualquer ginga. No entanto, o movimento que ritma tais passos na luta pela liberdade necessita ser constante, coletivo e interseccional, combinando justiça racial, econômica, de gênero e sexual, como afirma Davis (2016). A educação, e de forma mais específica o conhecimento anticolonial, é um dos caminhos para se gingar livre das amarras coloniais e para rasgar o véu

que encobre as assimetrias sociais. No Brasil, o fortalecimento do neoliberalismo é o ponto de sustentação do racismo educacional, uma vez que a proposta do sistema neoliberal é economizar no investimento público educacional, contratando professores de forma precária e impondo um currículo extremamente empobrecido nas instituições geridas pelo estado, o que impacta desproporcionalmente os alunos racializados.

No contexto da discussão realizada nesta tese, é importante observar de forma mais detida as relações entre capitalismo neoliberal e racismo para, a partir disso, pensarmos a educação, uma vez que o racismo é um dos elementos estruturantes do processo de exploração capitalista. Essas relações são discutidas por Achille Mbembe (2018) a partir do conceito de capitalismo racial, que se manifesta por meio da exploração e da dominação da população negra. Segundo o autor, o capitalismo sempre recorreu a subsídios raciais como meio de garantir a acumulação de capital. Nesse contexto, a raça constitui-se como um dispositivo de poder usado para justificar a dominação e a exploração a partir da noção de que “[...] o negro em particular era o exemplo consumado desse ser-outro, vigorosamente forjado pelo vazio [...]” (Mbembe, 2018, p. 30).

A manutenção desse vazio, forjado pelo racismo e que caracteriza essa forma do ser e do estar no mundo sendo negro, exige um investimento constante do sistema capitalista numa educação alienada e alienante. E é assim que o racismo educacional se manifesta, no apagamento de identidades, desvantagens estruturais e violências simbólicas, ou seja, na dança desigual das cadeiras do conhecimento, as quais estão disponíveis somente para quem nasceu com as vantagens de gênero e raça (in)corpo(radas) ao seu sobrenome. O combate ao racismo educacional exige uma luta social coletiva por mais investimentos para a educação pública, por valorização docente, por uma descolonização curricular e por políticas afirmativas integradas num projeto educativo democrático e antirracista. Libertar-se das amarras coloniais do passado que continuam firmes no presente é a batalha constante daqueles que querem acessar um sistema educacional público, gratuito e de qualidade e daqueles que escolheram gingar na encruzilhada do sistema para ofertar, em suas salas de aula, um conhecimento crítico e conscientizador.

A luta pela educação no Brasil sempre teve os corpos racializados, mais especificamente, presentes num movimento coletivo de construção histórica de ruptura com as forças alienantes que objetificam o homem e a mulher, principalmente negros e negras, e o posicionam na periferia de seu próprio ser, completamente à margem da autorreflexão e da autoconsciência da realidade a qual está inserido, como reflete Munanga (1996). Na perspectiva de Freire (2019), a tomada de consciência do homem sobre o seu lugar no tempo e no espaço

só é possível se a educação estiver despida da linguagem que corrobora para a manutenção da opressão e se for caminho a guiar o homem e a mulher ao seu lugar de sujeito:

Nunca pensou, contudo, o autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arregimentassem – usando todas as armas contra qualquer tentativa de aclaramento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. É bem verdade, que ao fazerem isso ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” – tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é umas das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa (Freire, 2019, p. 52-53).

Defender uma educação que desperte nos indivíduos a capacidade de analisar sua realidade, seja ela social, econômica, cultural ou política, e reconhecer estruturas de opressão, é a força motriz da pedagogia freiriana. Ensinar a “ler o mundo” antes mesmo de ler a palavra é contribuir para a autoconstrução da consciência e, portanto, para a transformação do “homem-objeto em homem-sujeito” (Freire, 2019, p. 52). Nesse sentido, fazer da educação a arma capaz de atingir e fazer tombar as forças que sustentam a ignorância de uma sociedade, é contribuir para a promoção de uma educação libertadora, política, crítica e comprometida com a dignidade humana.

O movimento negro brasileiro tem sido esse dispositivo com potencial para articular e ritmar a educação para a comunidade negra em outro compasso, marcado por lutas, trocas e reinvenções. Em sua base, está a consciência de que a educação tem um potencial transformador da realidade e precisa ser emancipadora. Como fruto dessa consciência é possível pensar os modos como o movimento negro é educador e atua no processo de ressignificar o conceito de raça, conforme afirma Nilma Lino Gomes (2017):

No caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (Gomes, 2017, p.21).

A potência de emancipação trazida para o conceito de raça por meio de sua ressignificação é evocada pelo Movimento Negro brasileiro como um importante elemento para a construção de uma educação que cumpre um papel fundamental de ruptura com as forças hegemônicas, coloniais e racistas, que estão na base da construção da sociedade brasileira. É por isso que a educação ocupa um lugar de centralidade no processo de organização da luta e das reivindicações do Movimento Negro e é justamente no âmbito da educação que esse movimento tem alcançado mudanças significativas. Ainda de acordo com Nilma Lino Gomes (2017),

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (Gomes, 2017, p.24-25).

Historicamente, sobretudo para a população negra brasileira, o acesso à educação formal constituiu-se como elemento de disputa, como objeto de luta fundamental para tentar construir a emancipação social desse grupo. As intervenções do movimento negro nessa esfera deram-se a partir de diversos elementos que vão desde a histórica luta pelo direito de acesso à educação formal, à reivindicação de políticas públicas que garantam as condições de permanência dessa população no espaço escolar. O principal ponto de convergência desses esforços é a tentativa de superar a negação de direitos e a invisibilização da presença negra na construção da sociedade brasileira.

O direito à educação foi sistematicamente, desde o início da colonização, negado à população negra do Brasil. Esse processo de negação teve início ainda durante a escravização dos homens e das mulheres africanos e africanas e se estendeu ao longo dos séculos por meio de várias políticas excludentes de acesso à educação que contribuíram para o “racismo estrutural” (Almeida, 2020). No período escravocrata, um dos pontos cruciais para a manutenção e sustentação do colonialismo “[...] consiste, como aconteceu historicamente com os povos de origem africana, em transformar a pessoa humana em coisa, objeto ou mercadoria” (Mbembe, 2018, p.28). Considerar o modo como negras e negros foram submetidas e submetidos a um processo que tentou lhes destituir de sua humanidade, transformando-as/os em “coisa, objeto ou mercadoria” como afirma Mbembe, é fundamental para entender a base a partir da qual se construiu toda uma história de negação do acesso à educação formal para essa

população que, na perspectiva colonial, não era reconhecida como sujeito e, conseqüentemente, não possuía direitos.

Ser ou não sujeito no contexto colonial é um processo que deve ser lido a partir das relações de poder e das disputas que configuram os processos de subjugação e/ou de resistência que lhes são inerentes. Tentar subjugar povos e territórios a partir do esvaziamento de suas mentes e das riquezas de suas terras funda estruturas sociais que se baseiam na dicotomia homem-objeto x homem-sujeito, para retomar as palavras de Paulo Freire. Ainda de acordo com ele, é imperativo construir “[...] uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras que lhe são sujeitos” (Freire, 2019, p. 51-52). No que diz respeito ao povo negro, a luta para, literalmente, cortar as correntes da sua objetificação foi constante e o acompanhou em todo o processo colonial de escravização, seja por meio dos mecanismos de fuga e de construção dos quilombos, como discutido no capítulo anterior, seja por meio da compreensão de que a educação também pode conduzir a uma encruzilhada em que todos os caminhos apontam para a liberdade.

O período colonial no Brasil e, em especial em Alagoas, que integrava a Capitania de Pernambuco, é marcado por uma perspectiva elitista de educação a partir da qual “[...] saber ler e escrever era privilégio de raros. [...] Com a criação da Capitania de Alagoas (16 de setembro de 1817), a instrução pública tomou um certo impulso, mas, visando, preferencialmente, ao ensino secundário, às classes abastadas” (Costa, 2011, p 31-32). Quem eram as classes abastadas às quais o ensino secundário era destinado? Em Alagoas, assim como em todo o território nacional, ela era composta pela elite latifundiária branca e escravocrata. Como consequência disso, o acesso à educação formal era um privilégio exclusivo dos filhos homens dessa elite. Compreender esse dado social é fundamental para delimitar as bases históricas sobre as quais se assentaram as políticas educacionais brasileiras que são racistas em sua origem e assim se mantiveram ao longo do tempo, constituindo-se como um dos pilares para o racismo estrutural, conforme mencionado anteriormente.

Após a abolição da escravatura, em 1888, nenhuma política pública de inclusão social ou educacional foi oferecida aos negros libertos. Suas liberdades se caracterizavam pela absolvição dos açoites após o trabalho forçado sob as intempéries da natureza e os gritos do estômago, mas, a escravização se fazia presente na mordada que lhe tapava a voz e os ouvidos para o conhecimento. Era preciso sentir-se gente e isso a abolição não negociou. Negociar dignidade com/para aqueles que lhe foram por muito tempo instrumento de enriquecimento, era dar a elas o caminho, bem como o sentimento, de ser e pertencer àquela sociedade, e isso

poderia ser um risco ao lugar social de privilégios ao qual as elites coloniais estavam acostumadas. De acordo com Moura (1992),

O dia 14 de maio foi festivo para grande parte dos escravos que saíram das senzalas. Durante a euforia predominante, supuseram quem haviam conquistado a liberdade e que os caminhos da cidadania estavam abertos para eles. A princesa Isabel passou a ser, para a sua maioria, o símbolo da redenção do cativo. Os ex-escravos tinham como certa sua equiparação aos demais cidadãos do Império. Houve uma parcela de negros que criou o *isabelismo*, pensamento que reivindicava a defesa da princesa regente por acreditarem que ela fosse a personalidade que os redimira da escravidão num ato de bondade pessoal. [...] A áspera estrada do negro pela conquista da cidadania começava. Julgando-se cidadão, pensando poder invocar os seus direitos, o egresso das senzalas teve uma grande decepção. A sua cidadania nada mais era do que um símbolo habilmente elaborado pelas classes dominantes para que os mecanismos repressivos tivessem possibilidade de elaborar uma estratégia capaz de colocá-lo emparedado num imobilismo social que dura até os nossos dias (Moura, 1992, p. 63-64).

Nesse contexto, a abolição, como aponta o autor, foi simbólica e a falta de políticas públicas sociais que garantissem direitos à população recém-liberta serviu como elemento de manutenção da população negra no lugar de subalternização e de marginalidade social. Um desses direitos negados, para além daqueles que garantiriam sua subsistência, foi a educação. Impedida de acessar o conhecimento formal nas instituições de ensino do país, a população negra reconheceu que quaisquer conquistas posteriores à abolição precisariam ser fruto da sua própria luta, assim como àquela travada para sobreviver a todas as violências, desde o sequestro em África até o saqueamento de suas identidades na diáspora.

Tomando por base o contexto da abolição da escravatura nos Estados Unidos, Angela Davis (2016) demonstra que a população negra estadunidense tinha consciência de que a abolição, por si, não seria suficiente para mudar a realidade em que tais pessoas estavam inseridas. Segundo a autora, “essas pessoas sabiam exatamente o que queriam: mulheres e homens almejavam possuir terras, ansiavam votar e ‘estavam dominados pelo desejo por escolas’” (Davis, 2016, p.108-109). Os três desejos elencados – terra, voto e escola – garantiriam a possibilidade de trabalho e de manutenção da vida, de participar politicamente das decisões que recairiam sobre suas vidas e de, a partir do acesso formal à educação, reivindicar para si e para os seus os direitos que lhe foram negados.

Assim como aconteceu no Brasil, no entanto, não houve nenhum movimento, por parte dos poderes instituídos, no sentido de garantir direitos à população negra ou meios de sobrevivência. O que se seguiu a esse momento histórico, guardadas as devidas diferenças, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, como discutem Moura (1992) e Davis (2016), foi

um processo de progressivo empobrecimento dessa população a quem os antigos senhores negavam-se a pagar para que fizessem remuneradamente os trabalhos que sempre realizaram na condição de escravizados e de escravizadas.

É necessário enfatizar que a abolição da escravatura e a conseqüente libertação das pessoas negras da condição de escravizadas/os foi um importante acontecimento histórico e social no sentido de romper com os grilhões da escravidão. Por outro lado, também é importante destacar que, como afirmam o autor e a autora já citados, a abolição sem a garantia de direitos e de condições dignas de trabalho e de vida foi responsável pelo processo de continuidade de um violento sistema de opressão que vem, historicamente, tentando impedir qualquer possibilidade de mobilidade social para essas pessoas.

Assim, do ponto de vista histórico, político, social e econômico, o período que se segue à abolição da escravatura é marcado pela manutenção das desigualdades sociais que, por meio do racismo estrutural, tentou manter essa população num lugar de pobreza e de marginalização social. A esse processo, no entanto, tanto individual quanto coletivamente, as pessoas negras opuseram a sua luta e a sua resistência o que também lhes proporcionou não só a conquista de direitos, mas também a possibilidade de ocupar espaços e de levantar sua voz contra esse projeto de subalternização. Nesse aspecto, a luta pelo acesso à educação ocupou e continua a ocupar um lugar de centralidade na luta dessas pessoas, que logo compreenderam a importância da organização e da luta coletiva entre seus pares. Tal organização foi o que permitiu o surgimento do movimento negro no Brasil.

Como consequência direta dessa falta de políticas públicas voltadas ao atendimento das necessidades materiais e simbólicas da população negra, pós-abolição, mantém-se um cenário de exclusão social que repercutirá de forma direta no acesso à educação formal por parte da população negra brasileira. Nesse contexto, em torno de trinta anos antes da abolição, destaca-se o Decreto nº 1.331 de janeiro de 1854, que, “Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte”. Em seu artigo 69, a referida lei veta a matrícula de escravos, subentendendo que pessoas pardas e negras livres podem se matricular.

Após a abolição, de forma expressa, é a Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951, que vai fazer referência direta ao acesso de pessoas negras às escolas públicas brasileiras. Conhecido como Lei Afonso Arinos, o referido marco legal destaca-se no cenário abordado aqui, porque “inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr”. Assim também é tratada como contravenção penal a prática de “Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou gráu, por preconceito de raça ou de côr” (Brasil, 1951).

Para a população negra brasileira, somente na metade do século XX o Estado brasileiro dar-lhe-á garantias legais de que seu acesso à educação formal não será mais impedido. É importante observar, contudo, que garantir legalmente que o acesso à educação formal não deva ser impedido tem um significado político diferente de dar garantias para que ele seja ofertado. Assim, ao longo do século XX, a educação formal brasileira constituiu-se e se consolidou mais como um mecanismo de reprodução da desigualdade racial, o que contribuiu para manter as pessoas negras em condições de subalternidade, do que para lhes proporcionar as condições de tentar mudar esse quadro.

No que diz respeito ao acesso às universidades, o cenário não é diferente daquele ao qual a população negra esteve submetida no tocante à educação básica. De acordo com Abdias Nascimento (2016),

tampouco à universalidade da universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo ocidental europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (Nascimento, 2016, p. 114).

Foi na luta árdua pelo acesso ao ensino superior que o movimento negro brasileiro fortaleceu-se. Ao se referir a esse contexto, Abdias Nascimento aborda não só a exclusão das pessoas negras da universidade, mas também o desafio para esse grupo abordar a identidade negra nesse espaço formal de educação. Do ponto de vista histórico, é importante destacar que o autor fala de um momento anterior à aprovação da Lei de cotas. Depois de sua aprovação, já não é possível dizer que são “raros os universitários afro-brasileiros”, no entanto, falar sobre identidade negra continua provocando “todas as iras do inferno”, especialmente em alguns cursos, como é o caso da realidade vivida por esta pesquisadora que, aqui, transgride o que a universidade tenta determinar como padrão de pesquisa científica em Geografia.

Nesse contexto de mudanças, o Movimento Negro é caracterizado “[...] como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações” (Gomes, 2017, p. 23). Foi, portanto, a ação do Movimento Negro o instrumento determinante para a implantação de políticas públicas de ações afirmativas, mesmo diante da insatisfação das universidades e da sociedade, que fez estudantes negros, pobres e periféricos se infiltrarem nos espaços da universidade, agora com legitimidade legal. A entrada desses corpos negros no chão que por décadas foi pisado somente pela elite branca significou, dentre tantos ganhos, a necessária imposição do debate sobre os mais diversos temas relativos às questões étnico-raciais.

A mudança do visual das universidades, mediante a circulação desses novos corpos, que traziam consigo suas estéticas, símbolos e culturas diversas, pelos corredores dos mais diferentes cursos, foi a “revolução silenciosa”¹² articulada estrategicamente pelo Movimento Negro e que foi denominada de Lei de Cotas (Brasil, 2012). A Lei de Cotas permitiu o ingresso de milhares de estudantes negros (pretos e pardos), indígenas e de baixa renda em universidades públicas, tradicionalmente ocupadas pela elite branca, mudando assim o perfil do ensino superior no país e causando, por conseguinte, uma transformação estrutural.

Do ponto de vista político, social e simbólico, a aprovação da Lei de Cotas foi marcada por um potencial de renovação que pode ser considerado revolucionário, principalmente quando se pensa o contexto do acesso ao ensino superior no Brasil. Nesse sentido, o referido marco legal cumpre um duplo papel para a população negra brasileira: a um só tempo, é ação afirmativa e política de reparação histórica. Enquanto ação afirmativa, a presença de estudantes negras/os no espaço do ensino superior tenciona currículos e instituições que se veem obrigados a olhar para si a partir de novas presenças questionadoras que apontam o modo como a produção tanto do conhecimento quanto do próprio espaço da universidade é pautada em padrões eurocêntricos/ brancos. Já enquanto política de reparação histórica, a Lei de Cotas aponta caminhos no sentido de tentar sanar a dívida histórica que o Brasil possui com a maior parte de sua população, proporcionando-lhe, hoje, o acesso à universidade que sempre lhe foi negado.

Ao cumprir esse importante papel, misto de ação afirmativa e de política de reparação histórica, a Lei de Cotas, como conquista do Movimento Negro, recoloca o currículo, o conhecimento e o próprio espaço da universidade em disputa (Arroyo, 2013) e torna ainda mais premente a necessidade de garantir não só a entrada, mas também a permanência na universidade das/os estudantes que são sujeitos de direito da referida lei. Nesse contexto, é significativo considerar que, mesmo antes desse movimento de forçar as portas da universidade para a entrada de estudantes negras/os e de filhas/os da classe trabalhadora, surge o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES – (Brasil, 2007) como política pública voltada para a promoção de

[...] mecanismos para a permanência, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso. A implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil representou um marco histórico na área da assistência estudantil, pois foram anos de reivindicações dos

¹² BRITO, Débora. Cotas foram Revolução Silenciosa no Brasil, afirma Especialista. **Agência Brasil**, Brasília, 27 de maio 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista> Acesso em: 15 dez. 2024.

diversos movimentos sociais para que essa temática tivesse uma atenção especial [...] (Vasconcelos, 2010, p. 613-614).

Em sua análise a respeito do PNAES¹³, Vasconcelos (2010) destaca ainda que ele é um importante marco no sentido de construir uma política pública de assistência estudantil que se distancia dos modelos assistencialistas que caracterizam a história da assistência estudantil brasileira. Conforme discutido anteriormente, a consolidação do PNAES e a sua posterior transformação em lei respondem às reivindicações dos movimentos sociais que compreendem a necessidade não só de implantar políticas de acesso, mas também de garantir a permanência na universidade do novo público que passou a acessar o seu espaço a partir da Lei de Cotas.

Outra conquista mais recente é a ampliação da lei de Cotas, no novo texto que lhe foi dado em 2025 (Brasil, 2025), ao estabelecer novas regras para o preenchimento de vagas em concursos públicos e processos seletivos no âmbito da administração pública federal através da ampliação da reserva de vagas para 30% do total de vagas ofertadas, destinando-as para pessoas negras, quilombolas e indígenas. Cumpre destacar que, diferentemente do que acontece na aplicação da referida lei para o ingresso na universidade, no caso de sua aplicação para os concursos e seleções públicas, as leis adotam apenas o critério étnico-racial que será comprovado por meio do fenótipo, para candidatos negros (pretos e pardos), e de documentação, para candidatos indígenas e quilombolas.

Para o contexto dessa discussão, o conjunto dessas leis tende a alterar, no sentido de ampliá-la, a presença de um maior percentual de pessoas negras nas instituições de ensino, sejam as universidades ou os institutos federais, na condição de servidoras/es ou de estudantes. Uma das contribuições diretas da ampliação dessa entrada, por meio da Lei de Cotas, é a possibilidade de tornar as instituições de ensino mais diversas não só no que diz respeito à pluralidade de corpos que a comporá, mas também no que se refere à produção do conhecimento e à introdução desse conhecimento na formação tanto docente quanto discente.

Ainda no que diz respeito ao contexto da educação formal, outro marco legal importante para a mudança de paradigmas na educação brasileira é a Lei 10639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar “[...] obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, incluindo-o no “[...] currículo oficial da rede de Ensino” (Brasil, 2003). É importante destacar que, ao alterar o currículo da educação

¹³ O PNAE foi instituído pela PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007 e tornou-se lei em 2024 com a promulgação da [Lei nº 14.914, de 3 de Julho de 2024](#), que “institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o que constitui mais um importante passo na luta por garantia de condições de permanência na universidade para a população negra brasileira.

básica, a referida lei também impõe a necessidade de alterar o currículo da formação de professores, já que as licenciaturas também precisarão incluir em seus currículos disciplinas que abordem o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena¹⁴.

A Lei 10.639/2003, também é parte de uma das grandes conquistas da luta histórica dos movimentos sociais negros pelo acesso à educação e, no caso dessa lei, pela adoção de uma perspectiva antirracista nos currículos da educação básica. A referida lei foi criada com o objetivo de permitir a construção de propostas educacionais para o combate ao racismo estrutural, além de ser um importante instrumento para a promoção da igualdade racial e para a valorização da identidade e da cultura afro-brasileira. Em sua gênese, ela tem a perspectiva de reconhecer a necessidade de reparação histórica e de reeducação social como formas de combater o racismo e os estereótipos dele provenientes, por meio da educação formal. A aplicação da lei, na prática, deve se dar através da abordagem de conteúdos que retratem a história da África e dos africanos, a luta do povo negro no Brasil primeiro pela sua liberdade e, posteriormente, pelo acesso à moradia, ao trabalho remunerado, à educação, ao voto, à liberdade de crença e ao respeito a sua diversidade cultural. Além disso, deve permitir o reconhecimento e a valorização da contribuição dos negros/as para a formação da sociedade brasileira no âmbito social, econômico, político e cultural.

No momento em que escrevo esta tese, já se passaram mais de vinte anos da aprovação da Lei 10.639/2003 e, apesar disso, ainda são muitos os desafios encontrados para a sua aplicação na prática. Com o objetivo de compreender esse cenário, vinte anos após a promulgação da referida lei, o Geledés Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana pesquisaram a aplicação da lei nas escolas da rede municipal do Brasil. Os dados quantitativos desta pesquisa demonstram que “69% [das secretarias municipais de educação pesquisadas] afirmam que a maioria ou boa parte das escolas realiza atividades apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra” (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 49). Este é apenas um dado discutido em “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira” (Benedito; Carneiro; Portella, 2023). Dentre outros resultados, é possível perceber que “o cenário de implementação da lei ainda é crítico, revelando baixa institucionalização e alta resistência dos implementadores das políticas públicas [...]” (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 74). Os dados mencionados acima dizem

¹⁴ A Lei 11.645/2008 altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/2003 para incluir no currículo da educação básica da rede de ensino a obrigatoriedade da temática sobre “História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena”. No contexto desta tese, que trata de forma mais específica da educação escolar quilombola, discutiremos as questões voltadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira a partir de uma perspectiva anticolonial.

respeito às escolas municipais do país, mas servem como um elemento importante de análise para pensarmos a efetividade da aplicação da referida lei no âmbito das outras redes de ensino.

Ainda no contexto da pesquisa, a “falta de conhecimento sobre como aplicar o ensino” (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 61) é um dos desafios apontados pelas secretarias municipais de educação em relação à implementação da Lei 10.639/2003. Dentre as possibilidades de compreender esse dado relacionado à falta de conhecimento em relação à implementação da lei a partir do ensino, é importante destacar a necessidade de formar professoras/es no contexto da educação para as relações étnico-raciais, uma vez que a falta de formação adequada para as/os docentes abordarem a história e a cultura africana e afro-brasileira é um dos obstáculos para a implementação da lei no cotidiano escolar. Além disso, é preciso destacar a importância de acesso a materiais didáticos voltados para a temática, com destaque para a sua abordagem de forma perene no livro didático.

No que diz respeito à formação de professores para atuar conforme a Lei 10.639/2003, é preciso considerar a falta de adequação dos currículos dos cursos de licenciatura para o cumprimento do que está disposto como obrigatoriedade na lei, uma vez que essa legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, com o objetivo de combater o racismo estrutural e valorizar a diversidade cultural do Brasil. No entanto, o que percebo ao analisar o currículo dos cursos de Licenciatura em Geografia ofertados nas instituições públicas de ensino superior de Alagoas¹⁵, é que a formação inicial nessas instituições não prepara adequadamente os docentes para trabalhar com as diretrizes da Lei 10.639/2003, posto que, a grade curricular desses cursos oferta disciplinas que dialogam com a temática da Educação para as Relações Étnico-raciais exclusivamente nas suas disciplinas eletivas ou em tópicos no âmbito da ementa dessas disciplinas, o que não contempla a totalidade de estudantes dos cursos de licenciatura e, portanto, não prepara todos os docentes que atuarão no ensino de Geografia para trabalhar com a referida lei.

Nesse sentido, após 22 anos da aprovação da Lei 10.639/2003, ainda é necessária e urgente a introdução, na grade curricular, de disciplinas obrigatórias que tratem da temática determinada pela lei e, principalmente, que apresentem em seu arcabouço teórico uma bibliografia que costure criticamente a história e a cultura afro-brasileira e os estudos étnico-raciais com as concepções pedagógicas antirracistas. Assim, para a realização de uma prática pedagógica outra, é imperativo não “reforçar os sistemas de dominação existentes” (Hooks,

¹⁵ A análise mencionada diz respeito ao artigo intitulado “O apagamento da educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos de Licenciatura em Geografia das instituições públicas de ensino superior em Alagoas”, publicado na Revista Observatorium, do PPGEU/UFU.

2017, p. 31). Isso exige que questionemos o conjunto de conhecimentos e as consequentes visões de mundo que, a partir da formação docente nas universidades, são levados para as salas de aula da educação básica. A centralidade dessa discussão recai sobre o currículo, porque, por meio dele, é possível compreender as relações de poder que atravessam a construção desse conhecimento (Apple, 2006). Dessa forma, quando reivindico, por exemplo, a urgência de consolidar uma educação antirracista nas instituições de educação básica, entendo que é necessário levar em consideração os desafios impostos pela ausência de um currículo que contemple as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura.

Além da ausência de disciplinas que incluam as temáticas apresentadas como obrigatórias pela Lei 10.639/2003 na formação inicial docente, também é necessário discutir a importância da promoção de formação continuada voltada para essa temática, sobretudo como meio de garantir que professoras e professores que não tiveram acesso a disciplinas que tratam das temáticas trazidas pela lei em seus cursos de licenciatura possam, a partir de outros caminhos, construir uma base de conhecimento que lhes permita garantir o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira a partir de sua atuação docente. Retomo, aqui, os dados apresentados pela pesquisa realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana sobre a aplicação da lei nas escolas da rede municipal do Brasil que apontam a escassez de “[...] oferta regular de formação continuada aos profissionais de educação, com orientação curricular referenciada ao contexto local [...]” (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 41). A ausência de disciplinas obrigatórias no currículo das licenciaturas e a falta de oferta de formação continuada para as/os docentes que já estão na sala de aula, vinte e dois anos depois da aprovação da lei, são elementos que permitem refletir sobre a distância entre a aprovação de um marco legal e a sua efetivação, sobretudo no contexto de um país cuja história está alicerçada em uma base escravocrata.

Outro aspecto que precisa ser destacado no âmbito dessa discussão diz respeito ao livro didático, uma vez que ele se constitui como um elemento muito presente na sala de aula e muitas vezes é o único, ou principal, suporte ao qual professoras/es e estudantes têm acesso no cotidiano escolar. Para Oliveira e Sampaio (2023, p. 205),

a lei 10.639/2003 ainda não está sendo cumprida em sua totalidade, por inúmeros motivos; entre eles estão: materiais didáticos que ainda possuem imagens estereotipadas, a falta de investimento na formação dos professores e a negação em abordar a temática nas aulas.

Ao se voltarem especificamente para o modo como os livros didáticos de Geografia abordam a representação social dos negros africanos e da África, as autoras concluem que

existem imagens que ao “tentarem” representar a diversidade étnica brasileira, colocam sempre os negros africanos em condição de escravizados, em cargos inferiores, seja no engenho, em plantações, em minas de recursos naturais, bem como no navio negreiro como seres passivos e retratados como sujeitos de sofrimento. A postura reducionista da África e dos negros africanos em Livros Didáticos reforçam ideias simplistas sobre o continente, destacam uma ideia homogênea sobre um território primitivo e pobre. Através das imagens percebe-se a permanência do etnocentrismo nos currículos e nos Livros Didáticos mesmo após a promulgação da Lei 10639/2003 (Oliveira e Sampaio, 2023, p. 205).

Olhar para o livro didático e para o modo como nele estão representados os sujeitos e os elementos da história e da cultura africana e afro-brasileira, é perceber o quanto a efetivação da lei permanece um sonho distante de se tornar realidade, visto que a inadequação do material didático disponibilizado nas instituições públicas de ensino básico, para tratar o tema de forma crítica e contextualizada, é mais um dos tantos obstáculos que atravessam e estrangulam o conhecimento e sua diversidade, bem como as identidades dos estudantes e as suas potencialidades ancestrais. Por isso, é preciso invocar outros caminhos para que não somente a lei se cumpra, mas para que cumpramos também, enquanto profissionais responsáveis pela formação de uma consciência crítica e reflexiva da realidade social de cada sujeito, o nosso papel de trabalhador que se percebe nessa condição e luta por uma educação que liberte o filho de outros trabalhadores do crivo alienante dos parâmetros proclamadores de verdades únicas. Tal compreensão desloca o pensar e o fazer docente para além do material didático pedagógico, os movimentando para a prática pedagógica, aquela que acontece no chão da sala de aula e, ali, entoa outros saberes, trazendo-nos o entendimento de que

[...] ler esse mundo com os dizeres que nos foram impostos não é suficiente. As gramáticas maternas, as tecnologias ancestrais, os princípios comunitários, os chãos, matas, águas e corpos daqui são leituras que precedem as das línguas que reduzem subjetividades e tentam conformar outros sentidos de mundo (Rufino, 2023, p. 92).

Ler o mundo a partir dos saberes ouvidos e vividos é forjar um outro caminho para o conhecimento. Esse outro caminho para o conhecimento, a partir de tais saberes, também pode ser aquele que nos guiará, efetivamente, até o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. As práticas pedagógicas são os passos para que os caminhos para uma educação antirracista possam se firmar nos espaços educativos da sociedade brasileira. Tais práticas devem ser construídas em diálogo com os saberes e vivências dos estudantes e precisam tecer uma abordagem crítica, inclusiva e contextualizada, que possa reconhecer o valor das identidades culturais, das histórias de vida, bem como dos conhecimentos tradicionais de estudantes e suas comunidades. É imprescindível, portanto, soltar o nó colonial que apagou os

saberes ancestrais e construir saberes anticoloniais a partir de concepções e de práticas pedagógicas outras.

Diante disso, é importante que tensionemos cada vez mais os currículos, sobretudo quando eles, ao excluírem esses conhecimentos, promovem o apagamento do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, já que, como afirmam Apple e Buras (2008, p.31), “[...] o currículo oficial é reconstruído no nível da recepção, à medida que professores e alunos entram no interminável processo cotidiano de compreensão, resistência e ensino e aprendizado”. No contexto específico da discussão realizada aqui, pensar o nível da recepção e a situar como possibilidade de reconstrução do currículo oficial, a partir do “interminável processo cotidiano de compreensão, resistência e ensino e aprendizado”, abre possibilidades para que professoras e professores trabalhem as temáticas exigidas pela lei, mesmo quando elas não estão contempladas no currículo.

2.2 As DCNs para a Educação Escolar Quilombola: um mapa feito de memória e futuro

O espaço é uma das categorias fundantes para a construção do saber geográfico. No caso específico das comunidades quilombolas, elas são espaços que possuem em seu DNA as relações sociais coletivas que foram construídas a partir de um processo de resistência e de reivindicação da humanidade negada a um povo. Nessa perspectiva é possível pensar, de acordo com Milton Santos que

[...] o espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais (Santos, 2004, p. 95-96).

Dessa forma, se o espaço colonial era marcado por movimentos de recusa nas quais esses povos só podiam existir a partir do uso das correntes, por sua vez, o espaço do quilombo oferece-lhes a possibilidade de construção coletiva da liberdade. Esses movimentos de recusa e de oferta marcam os espaços de produção da morte e da vida, respectivamente, reafirmando o modo como o espaço funciona e se constitui como resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais e, por conseguinte, também é produtora de conhecimentos.

A partir do modo como Milton Santos (2020) discute o espaço em sua obra “A natureza do Espaço”, percebo que o quilombo, enquanto espaço, não se configura como um palco passivo onde os eventos acontecem. Ele se constitui, sim, como um agente que participa ativamente da produção do conhecimento, pois ele é influenciado pelas relações sociais,

econômicas e políticas que nele se realizam. Esse conhecimento produzido por mulheres e homens no espaço dos quilombos é marcado por saberes e fazeres ancestrais que se organizam no sentido contrário à produção dos saberes hegemônicos. Nesse sentido, é fundamental destacar que, assim como o espaço é marcado por desigualdades, o acesso aos meios de produção do conhecimento também se dá de forma desigual. Determinadas regiões ou grupos sociais dispõem de maiores recursos e oportunidades para produzir e disseminar saberes, enquanto outros são sistematicamente marginalizados nesse processo.

A educação escolar quilombola deve ser redemoinho que, em espiral, levanta e move o conhecimento na direção do desassossego de uma sociedade que estruturou o saber sobre uma base racista e hegemônica. O conhecimento instituído na escola quilombola deve romper com o imaginário racista e separatista que alimenta, ainda nos dias de hoje, os ideais da casa grande e da senzala. Tais ideais dialogam diretamente com uma perspectiva de superioridade, quando se trata da cidade e dos serviços nela disponíveis; e de inferioridade, quando se trata das comunidades tradicionais e das ausências atribuídas a esses espaços.

Proporcionar, a partir da educação escolar quilombola, a feitura de cabeças que possam conectar-se com a melhor versão intelectual de si mesmas, posicionar-se na direção contrária à subalternidade e impulsionar um processo de qualificação de seu lugar, de sua gente, de seus conhecimentos tradicionais e de suas memórias ancestrais, é construir um caminho para o aniquilamento do epistemicídio dentro das instituições públicas de ensino, de modo particular àquelas que se encontram no espaço quilombola. O conhecimento advindo das culturas não ocidentais e, portanto, dos grupos que estão à margem da sociedade, como é o caso das comunidades quilombolas, são sempre desqualificados e deslegitimados e, a esse processo, Sueli Carneiro (2005), chama de epistemicídio:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p.97).

No contexto de uma estrutura racista e eurocêntrica que ainda se desenha nas sociedades contemporâneas, a autora nos coloca diante de uma realidade vívida que tenta destruir de forma sistemática os saberes, as práticas e epistemologias dos povos negros e indígenas. É importante observar que não se trata apenas de ignorar ou não valorizar os conhecimentos desses povos, mas de um processo ativo e persistente de anulação, inferiorização e deslegitimação desses saberes. O epistemicídio é um processo vivo que carrega a morte na sua essência e se manifesta na negação do acesso, seja à educação de qualidade para populações historicamente marginalizadas, seja ao sonho que alimenta a esperança de continuar vivo e apto, não somente a respirar o cheiro da terra infértil da sorte, mas, a viver o direito de cultivar, através das oportunidades, o alimento para a sua própria jornada.

A importância de a escola quilombola atuar com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola está diretamente ligada à necessidade de que os profissionais da educação promovam uma ruptura com o modelo eurocêntrico de conhecimento e com os estereótipos que associam a população negra à inferioridade intelectual — ideias que impactam negativamente a autoestima dos estudantes e comprometem seu pleno desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, importa que as escolas quilombolas e os profissionais que atuam nessas instituições tenham conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e possam atuar de acordo com o que determina essa resolução, no intuito de fortalecer a identidade étnica desses sujeitos e romper com o silêncio imposto aos currículos, no que se refere à plena contribuição dos povos negros na formação e desenvolvimento do território brasileiro. O parágrafo 1º, incisos V e VI do artigo 1º, estabelece que a Educação Escolar Quilombola, no âmbito da Educação Básica:

V – deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (Brasil, 2012, p. 3).

Dentre as possibilidades de ruptura com o modelo de conhecimento eurocêntrico, a Educação Escolar Quilombola reconhece, como ponto de partida para essa transformação, a importância de garantir aos estudantes o direito de ter contato e de se apropriarem de todos os saberes, práticas e formas de vida, que englobam os conhecimentos sobre a natureza, o manejo do solo, o uso das plantas e raízes junto ao conhecimento dos mais velhos nos cuidados com a saúde, a música, a dança, a culinária, a produção de artesanatos e tanto outros saberes e práticas

que devem ser valorizados no ambiente escolar como conhecimentos legítimos e importantes, numa perspectiva de combater o apagamento histórico e cultural a partir da continuidade das culturas e tradições de seu povo. Ora, não há como fortalecer a Educação Escolar Quilombola se esta não for uma política pública estruturada e articulada com outras políticas que estejam voltadas para os povos do campo e os povos indígenas. Como política pública estruturada, suas ações não podem ser pontuais ou improvisadas. Além disso, é importante destacar que para consolidar a Educação Escola Quilombola como uma política pública educacional, o ensino precisa reconhecer a contribuição dos quilombolas para a sociedade brasileira e estar alinhado à realidade sociocultural desses estudantes. Essa consolidação passa pela reivindicação do currículo como eixo estruturante das ações pedagógicas que se voltam para a Educação Escolar Quilombola.

Esse currículo deve ser definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Citada ao longo dessa discussão, tais diretrizes constituem um importante marco legal que orienta a organização da educação tanto nas escolas das comunidades quilombolas quanto naquelas que atendem aos estudantes quilombolas fora de seus territórios. A proposta desse documento é garantir que a Educação Escolar Quilombola seja ofertada em um contexto de valorização da identidade étnico-racial, da história, da cultura, da luta e dos saberes desses povos tradicionais. No contexto das lutas do Movimento Negro, as diretrizes se situam como um dos elementos da política de reparação histórica, no sentido de reconhecer o papel dos quilombos nos caminhos que delinearam a luta pela liberdade do povo negro no Brasil. No conjunto de seus objetivos, essa resolução busca fortalecer a luta pela igualdade racial, pela valorização dos territórios quilombolas como produtores de saberes que devem ser inseridos no currículo escolar. Nessa perspectiva tal normativo é mais um passo em direção à promoção de uma educação antirracista.

O artigo 35, do Capítulo I, Título VII, estabelece que, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o currículo da Educação Escolar Quilombola deve:

- I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
- II – implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004; [...]
- IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo (Brasil, 2012, p. 13-14).

Em síntese, o que fica estabelecido nas Diretrizes é um currículo que dialogue com o afeto pelo território de vida e de construção da liberdade e que costure laços de identidade étnico-racial. Nessa perspectiva, o currículo e, por conseguinte, a escola constituem-se como meio para o reforço de um sentimento de pertencimento não só ao território de vida e de trabalho, mas também a uma história ancestral de luta, de resistência e de reafirmação do próprio valor diante das estruturas racistas cujas bases se assentam em um passado colonial e escravocrata. O território no qual vive a comunidade quilombola ganha centralidade, nesse contexto, porque ele é o ponto de referência a partir do qual a identidade, a cultura, a linguagem, bem como a noção de quilombo, enquanto símbolo de luta e de organização social, passam a nortear a construção do currículo e as abordagens pedagógicas que emergem no cotidiano escolar.

É fundamental que a noção de quilombo e sua relevância social estejam presentes não apenas no currículo das escolas situadas dentro das comunidades quilombolas, mas também naquelas que acolhem estudantes oriundos desses territórios. Isso se faz ainda mais necessário para aqueles que precisam se deslocar de suas comunidades para estudar em instituições localizadas longe de seu lugar de origem — lugar este que, conforme o geógrafo Yi-Fu Tuan (1983), são marcados por relações de afeto, segurança e profundos significados, como o sentimento de lar. Nesses casos, é essencial que a história e as formas próprias de organização dessas comunidades sejam não apenas respeitadas, mas também incorporadas de forma pedagógica às práticas escolares, valorizando e fortalecendo a identidade, a importância e a singularidade do pertencimento à comunidade quilombola.

Adaptar o currículo escolar à realidade dessas comunidades, sem impor um modelo único e descontextualizado, é transgredir às regras historicamente desenhadas no solo das sociedades colonizadas e constranger o sistema reprodutor de exclusões. Segundo Silva (1999, p. 55),

O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (Silva, 1999, p. 55).

A perspectiva do autor parte da ideia de que o currículo não é um território neutro ou meramente técnico, mas sim uma zona ativa de produção de significados sobre o mundo, sobre

as pessoas e sobre o que é considerado, por quem detém o poder político e econômico, importante aprender. O que é incluído ou excluído do currículo, quem nele está representado e como os conteúdos programáticos são tratados, está estreitamente relacionado a quem detém o poder de decisão sobre que conhecimentos são ou não válidos (Apple, 2006). A ausência da história dos povos africanos e dos povos indígenas no currículo tradicional é um ótimo exemplo sobre as escolhas impostas ao currículo e que reflete uma proposta educacional estruturada a partir da exclusão, da desigualdade e do silenciamento histórico. Sendo esse “campo de disputa” sobre o qual se refere Silva (1999), ao pensar sobre o currículo, é importante salientar que apesar de serem significados impostos por um determinado grupo, não são simplesmente aceitos por outros grupos, os quais não somente o contestam, mas lutam para dar voz àqueles que continuam silenciados, como é o caso dos quilombolas, dos indígenas, das mulheres, das pessoas LGBTQIAPN+ e tantos outros.

O currículo, além de ser um instrumento político, configura-se como um verdadeiro 'território em disputa', conforme aponta Arroyo (2013), sendo um espaço permeado por múltiplos interesses e tensões. Por isso, o currículo deve se tornar um instrumento de resistência e de construção de novos caminhos, deixando de reproduzir exclusões para assumir um papel ativo na promoção da transformação social. É nesse contexto que se evidencia a relevância das DCNEEQ. Essa Resolução, assim como a Lei 10.639/2003, apresenta um conteúdo significativamente potente para a construção de uma educação antirracista. No entanto, até o presente momento em que elaboro esta tese, tais dispositivos ainda não são efetivamente notados, no sentido de que sua aplicação não é efetiva nem mesmo no contexto de escolas quilombolas, como as que compõem o corpus deste trabalho, tampouco se consolidaram como instrumentos de transformação no campo da educação étnico-racial.

Nesse horizonte de transformação ao qual direcionamos nosso olhar, especialmente no contexto de uma proposta de educação diferenciada, é relevante destacar o Inciso II do artigo 38, Capítulo I, Título VII das DCNEEQ, que trata do currículo da educação básica na Educação Escolar Quilombola, e que estabelece a necessidade de haver:

II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas (Brasil, 2012, p. 14).

Esse inciso abre espaço para que se possa pensar, no contexto do currículo das escolas quilombolas, sobre a necessária articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil. MEC, 2018b), que é um dos componentes do currículo que propõe conteúdos

programáticos obrigatórios para todo o país; e a parte diversificada – componente que indica os conteúdos adaptados à realidade local e a diversidade cultural dos estudantes. Com isso, o dispositivo visa garantir que o conhecimento escolar (formal) e os conhecimentos tradicionais quilombolas (informais, culturais etc.) sejam integrados e valorizados igualmente, bem como que as formas de ensinar e de aprender dessas comunidades sejam respeitadas.

Embora as DCNEEQ busquem garantir que o currículo das escolas quilombolas costure os fios do conhecimento, integrando ao conhecimento formal o saber fazer das comunidades, é preciso atentar para o que determina os dispositivos legais que orientam a formação docente no Brasil, como é o caso da Resolução CNE/CP Nº 2/2019¹⁶ – a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – e compreender se há, entre esses documentos, um diálogo que garanta uma formação contextualizada para os estudantes quilombolas. O texto da Resolução discorre sobre os objetivos, os fundamentos e políticas dos cursos e sobre as várias formas de organização dos cursos de formação de professores. No que tange aos objetivos, é interessante observar que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi instituída logo após a aprovação da BNCC em 2017, tendo em vista alinhar os conhecimentos teórico-conceituais e práticos da formação docente à BNCC, de acordo com o que fica estabelecido no Parágrafo único, do artigo 1º, Capítulo I, que trata dos objetivos desse dispositivo:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2019, p. 2).

O que se observa no conteúdo deste parágrafo é uma clara tendência à padronização dos currículos — tanto da Educação Básica quanto da formação de professores — e da própria prática docente. Essa padronização pode comprometer de forma significativa os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), principalmente ao subordinar a formação docente à BNCC, visto que essa não traz de forma específica, em sua estrutura textual, nenhum artigo que trate de forma direta sobre a Educação Escolar Quilombola. Tal movimento reflete os interesses de grupos econômicos e políticos que historicamente não demonstraram compromisso com a oferta de uma educação pública, crítica e contextualizada, especialmente para as populações mais vulneráveis da

¹⁶ A Resolução CNE/CP nº 2/2019 substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

sociedade brasileira, incluindo os povos tradicionais, como os quilombolas e os indígenas. A lógica que prevalece é a de manter silenciados aqueles que desejam gritar. De acordo com Freire (2005):

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido” (Freire, 2005, p. 22).

Em um sistema onde corpos e mentes são dominados pelo poder hegemônico, geralmente os pobres, operários, trabalhadores manuais, aqueles que mais produzem, são também os que menos têm voz na sociedade. Os oprimidos, nesse contexto, não participam das decisões, nem da construção do discurso que rege a vida coletiva. O conhecimento crítico da realidade é a base para intervir e transformar o mundo, de acordo com Freire (1996) e, a palavra, para esse autor, é mais que simplesmente a fala, é expressão, consciência e ação no mundo. Aqueles que dominam a palavra, dominam também a verdade oficial, a narrativa, o poder de definir a realidade, de controlar a linguagem, os meios de comunicação, a educação e tudo mais que for crucial, no caso do Brasil, para o bom funcionamento do neoliberalismo em seu território. “Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder se interpõe uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de ‘desorientadores’” (Fanon, 2022, p.34), nesse contexto, romper com o poder e tomar a palavra é deixar de ser objeto e passar a ser sujeito. Isso envolve se conscientizar sobre o seu lugar no mundo, se organizar coletivamente e confrontar as estruturas de poder que tentam a todo custo manter, também através dos currículos, o controle dos nossos saberes e das nossas consciências.

Esse controle sobre o conhecimento, o que se deve ensinar e o que se deve aprender, está evidenciado nos documentos normativos que estruturam e planejam a educação no Brasil. Na Resolução CNE/CP nº 2/2019, no Capítulo III, Artigo 7º — que trata da “organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 4) — são apresentados os princípios que devem orientar essa formação. Entre os diversos incisos, apenas o inciso XIV, o último do artigo, menciona, de maneira bastante superficial, a questão das etnias nacionais: “XIV – adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (Brasil, 2019, p. 5).

No entanto, se tais diretrizes exigem que o currículo da formação docente esteja alinhado à BNCC — e considerando que a Base não faz menção direta à Educação Escolar Quilombola —, como garantir que os futuros professores estejam devidamente preparados para atender às especificidades e às necessidades dos estudantes quilombolas? Não há como responder a essa questão, uma vez que tais documentos normativos ignoram o que está disposto nas DCNEEQ. Conforme estabelece o artigo 16 e seu Parágrafo Único, do Capítulo IV da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que trata dos cursos de licenciatura, fica definido que:

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, **devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução** e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Parágrafo único. As licenciaturas referidas no caput, além de **atender ao instituído nesta Resolução**, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas pelo CNE (Brasil, 2019, p. 9 – grifos nossos).

Nesse contexto, garantir a formação de professores capacitados para atender às especificidades dos estudantes quilombolas ainda representa um grande desafio. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) apontem caminhos para a construção de uma educação de qualidade nessas escolas, sua efetivação esbarra em limitações. Isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabelece que as licenciaturas voltadas para a atuação em escolas quilombolas devem, em primeiro lugar, seguir suas orientações, ela praticamente ignora, em seus dispositivos que tratam do currículo e da formação docente de forma geral, qualquer menção específica à Educação Escolar Quilombola, deixando uma lacuna significativa na formação dos futuros professores. Considerar essa lacuna é fundamental, porque tal documento normativo ignora o fato de que as escolas fora do território quilombola também devem se preparar para receber os estudantes provenientes dessas comunidades. Para isso, seus professores, no âmbito da formação docente inicial, precisam ser preparados para atuar de acordo com as DCNEEQ em qualquer instituição onde houver estudantes quilombolas matriculados, como determina o artigo 49, Capítulo IV, que trata sobre a formação inicial, continuada e sobre a profissionalização dos professores para atuação na Educação Escolar Quilombola:

Artigo 49 – Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para **atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes**

oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas (Brasil, 2012, p. 16 – grifos nossos).

É importante destacar que o disposto nesses instrumentos normativos e orientadores trazem contradições que precisam, aqui, ser evidenciadas, visto que, a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019, há uma subordinação do exercício da docência à BNCC, por meio da BNC-Formação e de sua visão tecnicista. Tal processo enfraquece as conquistas dos movimentos sociais e a construção de uma educação antirracista. A BNC-Formação, que compõe a Resolução CNE/CP nº 2/2019, tem um embasamento alinhado às competências impostas pela BNCC da Educação Básica. Nesse contexto, a formação dos professores estrutura-se em torno de uma matriz de competências que reduz a formação a um modelo instrumental, orientado para "aplicar" a BNCC, sem valorizar a formação crítica, política e social do docente. Ao definir a BNCC como base estruturante da formação docente, a BNC-Formação reduz o professor à figura de um mero executor da BNCC; em suma, o professor é visto como executor de competências, numa formação que enfatiza, principalmente, a busca por “[...] resultados de avaliações em larga escala [...]” (Brasil, 2019, p. 17-18). Tal prática ignora o direito à autonomia no exercício da docência e vai de encontro ao que está disposto nas DCNEEQ, pois elas exigem a construção de um currículo contextualizado capaz de incluir e de valorizar a diversidade de saberes das comunidades quilombolas, o que, por sua vez, exige a formação de um docente reflexivo, ético e engajado socialmente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), por conseguinte, entram em contradição com o que está disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2019, no tocante a sua lógica conteudista e que, pelo apagamento das questões étnico-raciais, acaba por reproduzir desigualdades sociais. As DCNEEQ são um instrumento normativo que busca valorizar o currículo como espaço de pluralidade, de afirmação da cultura afro-brasileira e, sobretudo, da identidade e da cultura quilombola. A BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, todavia, pouco ou nada abordam desses aspectos, sob o pretexto de uma falsa neutralidade. Tal postura pretende, principalmente, esvaziar as políticas de educação antirracista.

É importante observar que as DCNEEQ é um instrumento normativo que se centra na educação das relações étnico-raciais como eixo transversal da construção do currículo e que exige uma formação específica para lidar com as desigualdades raciais. Contraditoriamente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 praticamente ignora a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, (obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena), deixando lacunas

graves na formação docente. Além disso, em sua matriz de competências, sequer é mencionada a palavra quilombo, ignorando o fato de que a Lei 10.639/03 deve ser contemplada na formação inicial de todos os professores da educação básica. Essa obrigatoriedade deve ser enfatizada, visto que a atuação dos professores em escolas de todo o território nacional, especialmente onde se concentra uma maioria de estudantes autodeclarados brancos, necessita de uma abordagem antirracista, numa perspectiva de educar, sobretudo esses estudantes, para a valorização e o respeito às diversidades étnico-raciais.

Esse silenciamento, em relação à Lei 10.639/03, pode ser evidenciado no fato de que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 menciona a diversidade, mas de forma genérica e superficial, sem diretrizes claras para a formação docente numa perspectiva antirracista. Essa postura enfraquece as políticas de afirmação, de inclusão e de justiça social preconizadas pelas DCNEEQ. Nesse contexto, é importante salientar que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 é um documento normativo que foi elaborado de forma centralizada e com pouca participação da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais. Conforme discutem Ximenes e Melo (2022), esse processo de centralização na construção da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e de outros normativos, como é o caso da BNCC para a Educação Básica, denota um retrocesso e uma ruptura nos processos democráticos que pautaram os diálogos com a sociedade civil, com os movimentos sociais, com os sindicatos e com os professores na construção das políticas educacionais oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Romper com os silenciamentos e construir políticas educacionais de formação docente antirracistas é o que preconiza as DCNEEQ. Dessa forma, seguir as orientações específicas das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade contribuiria significativamente para a formação de todos os professores da Educação Básica. No entanto, esse potencial é comprometido pelo fato de que as DCNEEQ não são incorporadas, ou sequer mencionadas, nas disciplinas ou nas referências bibliográficas dos cursos de licenciatura das diversas áreas do conhecimento. Na contramão desse processo, as poucas iniciativas que atendem ao disposto nas DCNEEQ buscam alinhar o respeito à diversidade étnico-racial, combater o racismo estrutural, valorizar a cultura e as tradições afro-brasileiras e oferecer uma educação de qualidade social, através das costuras político-educacionais, como as que são feitas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade), uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade:

Art. 2º. [...] fomentar a formação inicial de professores para a educação escolar indígena, quilombola, do campo, educação bilíngue de surdos e educação especial inclusiva, abrangendo tanto as redes públicas de educação básica quanto as redes comunitárias de formação por alternância (Brasil, 2025).

Essa iniciativa busca, através da formação inicial específica de nível superior, respeitar e valorizar as especificidades culturais, históricas e sociais dessas comunidades, contribuindo para a efetivação de uma educação escolar diferenciada e, no caso da Educação Escolar Quilombola, uma educação contextualizada e antirracista, como previsto nas DCNEEQ. Um dos elementos que contribuem para essa efetivação é o Inciso IV, do Artigo 3º, Capítulo 1, que trata sobre os objetivos específicos do PARFOR Equidade:

IV - promover a aproximação entre a educação superior e a educação básica, reconhecendo as comunidades e as escolas como espaços privilegiados de formação, produção de conhecimento e pesquisa (Brasil, 2025).

De acordo com esse dispositivo, o PARFOR Equidade busca estabelecer um diálogo que possa contribuir para a construção de uma educação capaz de diminuir a distância entre a comunidade e a universidade. Ao reconhecer a escola e a comunidade na qual ela se insere como espaços privilegiados de formação, de produção de conhecimento e de pesquisa, o PARFOR Equidade dá um importante passo no sentido de colaborar para a formação inicial de professores numa perspectiva contra-hegemônica, que reconhece os saberes tradicionais como elemento estruturante para a construção do conhecimento acadêmico.

No contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) alagoanas, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) é, por enquanto, a única IES pública do estado de Alagoas que aderiu ao programa e ofertou um total de 220 vagas distribuídas em três cursos, sendo 30 para Licenciatura Intercultural Indígena, 30 para Licenciatura em Educação do Campo e 160 para Licenciatura em Educação Escolar Quilombola. No caso desta última, as vagas são ofertadas em três *campi* da Uneal – Arapiraca, Santana do Ipanema e União dos Palmares – sendo destinadas exclusivamente para pessoas quilombolas, sendo 50% das vagas direcionadas à reserva de vagas de professores/as quilombolas autodeclarados pretos/as ou pardos/as e de professores/as quilombolas autodeclarados pessoas com deficiência (Uneal, 2024).

Essa é uma iniciativa de extrema relevância para o estado de Alagoas, quando consideramos o significativo número de comunidades quilombolas presentes nesse território. Em contrapartida, apesar desse número significativo de comunidades quilombolas, as escolas presentes nas comunidades não ofertam uma educação escolar quilombola, como discutiremos no próximo capítulo. Nesse sentido, ter a oferta de um curso de Licenciatura em Educação

Escolar Quilombola para professores da rede pública e para pessoas quilombolas que ainda não possuem uma graduação é uma conquista que vai impactar diretamente a consolidação da Educação Escolar Quilombola em Alagoas, como modalidade de ensino, de acordo com o preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96.

O PARFOR Equidade é, sem dúvidas, uma encruzilhada de oportunidades que desabrocha na terra árida de uma educação esquecida. Ele inicia seu trabalho, primeiramente, cultivando o acesso de inúmeros sujeitos quilombolas ao ensino superior, semente que nunca antes alguns deles imaginaria plantar, posto que, apesar das tantas políticas públicas de acesso às Universidades e de permanência em seus cursos, esse horizonte ainda não se apresentava como uma possibilidade para centenas deles. O fato é que no Salão nobre das instituições de ensino superior no Brasil, sejam elas públicas ou privadas, os colonizados de pele branca, aqueles que mais adequadamente se fundiram ao sistema colonial, são as visitas mais aguardadas e bem servidas. Nestes espaços, o Apartheid racial se faz presente e, geralmente, o quilombola ou os dele descendentes, que têm a pele negra como um marcador social continuamente violentado pelo colono moderno, adentra o salão nobre, ainda, somente para servir.

Forçar as portas do salão nobre das universidades para que os afrodescendentes sejam bem recebidos e servidos de conhecimento e respeito, é o que os programas como o PARFOR Equidade fazem, ao construir propostas que contribuem para reduzir desigualdades no acesso à formação docente de qualidade e, especialmente, ao promover a formação inicial e continuada de professores, com ênfase na educação inclusiva, antirracista, intercultural e voltada para a diversidade. Tal proposta de formação inicial dialoga diretamente com uma proposta de educação contra-hegemônica de conhecimento, onde o currículo deve estar pautado na história, na cultura, nas tradições, nas relações sociais que ensinam, aprendem e constroem através da oralidade e/ou da prática cotidiana coletiva.

Enquanto proposta de educação contra-hegemônica, construída a partir de práticas pedagógicas outras, conforme preconizado pelas DCNEEQ, é possível pensar o PARFOR Equidade e a sua proposta de formação inicial para a atuação docente na Educação Escolar Quilombola como um importante passo no sentido de construir uma iniciativa em que as práticas cotidianas coletivas das comunidades quilombolas integram e se constituem como eixo central do saber escolar. As práticas cotidianas coletivas podem ser pensadas aqui, a partir da perspectiva de Fanon (2008), como um importante elemento para o desenvolvimento da consciência crítica e para atuar num sentido inverso ao da lógica colonial: “eu me defino como tensão absoluta de abertura. Tomo esta negritude e, com lágrimas nos olhos, reconstituo seu

mecanismo. Aquilo que foi despedaçado é, pelas minhas mãos, lianas intuitivas, reconstruído, edificado” (Fanon, 2008, 124).

Reconstituir o despedaçado mecanismo da negritude, no contexto da Educação Escolar Quilombola, conforme mencionado anteriormente, também significa alicerçar o currículo na história, na cultura, nas tradições e nas relações sociais que fundam o ser e a comunidade quilombola. Essa reconstrução, a partir de tais bases, deve ser pautada em um movimento contra-hegemônico e anticolonial que destaca a importância da luta e da resistência à violência da dominação colonial, que se dá, no contexto da Educação Escolar Quilombola e da formação inicial para atuar nela, por meio da legitimação do saber acumulado pelas comunidades quilombolas.

Legitimar saberes insubmissos à perspectiva colonial e eurocêntrica é um desafio que se impõe não só no campo de discussão desta tese, que se volta para o contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para a Educação Escolar Quilombola, mas também na construção de outras possibilidades de pensar o currículo, enquanto território em constante disputa (Arroyo, 2013), conforme discutido anteriormente. Essa discussão é ainda mais urgente no contexto atual da educação brasileira em que a imposição da BNCC traz, em seu bojo, uma perspectiva de trabalho que padroniza tanto o currículo quanto a sua abordagem por meio da obrigatoriedade de atender às habilidades que devem ser trabalhadas, como veremos no tópico seguinte a partir da discussão acerca da BNCC e do ensino de Geografia.

2.3 A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Geografia

O debate em defesa da necessidade de estabelecer parâmetros comuns voltados à orientação dos conteúdos, dos objetivos, das competências e das habilidades que deveriam ser desenvolvidas por estudantes ganhou mais ênfase nas discussões realizadas a partir dos anos 90, com o surgimento de alguns documentos, dentre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9394/1996 (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), conforme afirma Lemos (2017). Em especial a aprovação da LDB, em 1996, apesar das duras críticas que recebeu desde a sua criação (Saviani, 1997), foi um fator impulsionador que tornou imperativo o debate acerca do currículo e da construção de uma base nacional curricular, uma vez que a referida lei, em seu artigo 26, determina que

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Ao definir o estabelecimento de uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”, a LDB tornou imperativo o surgimento de novos documentos que respondessem a essa exigência normatizadora. O primeiro resultado desse imperativo que, a partir de 1996, tornou-se uma exigência legal foi o estabelecimento dos PCNs (Brasil, 1997) e de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). É importante destacar que a LDB de 1996, após tramitar por oito anos, não teve aprovado o texto que pleiteava uma mudança estrutural na educação, segundo Libâneo; Oliveira e Toschi (2012).

A versão não aprovada da LDB, defendida por organizações e movimentos de educadores, previa a existência de um sistema nacional de educação, de um Fórum Nacional de Educação e de um Conselho Nacional de Educação, que seria o órgão articulador dos vários sistemas de ensino. Com caráter deliberativo, normativo e de assessoria ao MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE), **com representação permanente da sociedade civil**, poderia ser o garantidor da continuidade da política educacional (Saviani, 1997). Na lei aprovada, a LDB de 1996, o sistema nacional de educação foi substituído pela organização da educação nacional. O Fórum, que seria o órgão articulador e de **consulta à sociedade** para a produção coletiva do Plano Nacional de Educação (PNE), foi também retirado (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 329 - grifos nossos).

Não é um mal da contemporaneidade a exclusão da sociedade civil das ações e das decisões que impactam diretamente suas vidas, mas um processo histórico que se arrasta desde a redemocratização do Brasil. Apesar das inúmeras lutas e conquistas dos movimentos sociais e das associações, ainda se enfrenta o autoritarismo das instituições para dar voz às necessidades da educação, mas ainda assim tais necessidades não são ouvidas. A LDB é somente uma das tantas leis que normatizam a educação sem consultar a sociedade. Não há interesse daqueles que detêm o poder sobre o conhecimento em possibilitar que coletivamente a sociedade reflita, opine, se oponha ou mesmo decida sobre os rumos da educação. A colonialidade do saber, esta que segundo Quijano (2005) diz respeito à imposição e naturalização do conhecimento europeu ocidental como o único válido e universal - marginalizando, deslegitimando ou invisibilizando outras formas de conhecimento, especialmente as produzidas por povos colonizados - continua presente e ativa na vida social brasileira. São as relações de poder que determinam quem estuda o que (Freire, 1996).

Os PCNs, assim como a LDB, são fruto desse modelo controlador de organização do saber. Seus documentos fazem parte da memória e da continuidade das políticas educacionais no Brasil, sendo fundamentais para que os profissionais da educação possam entender como o currículo foi pensado ao longo dos anos, inclusive, entendendo que a construção dos PCNs, de acordo com Cunha (2009), também não foi feita de forma democrática:

Os PCN foram elaborados logo ao início da gestão de Paulo Renato Sousa no Ministério da Educação (1995/2002). O projeto contou com a participação de professores de uma escola privada de São Paulo, reuniu numerosos assessores e recorreu à consultoria de César Coll, especialista espanhol em questões curriculares, inspirador da reforma educacional de seu país natal. [...] reclamei da pressa no processo de elaboração, do descarte da colaboração institucional das universidades e institutos de pesquisa, assim como da desconsideração para com o grande esforço de construção curricular que vinha sendo desenvolvido, havia anos, em vários estados e municípios, esforço esse que foi atropelado pelo MEC (Cunha, 2009, p. 404-405).

As escolhas e tomadas de decisões sobre o conhecimento que deve ser ofertado ou negado, sobre o alimento que deve ser oferecido natural ou envenenado, em suma, sobre a vida e a morte do povo, são sempre feitas por poucos, às pressas, no esconder do sol. A imposição é um dos grandes problemas da educação brasileira. Nossas vozes, ávidas por silenciar os gritos autoritários das instituições que não nos querem pensando e arguindo, são abafadas pela mordaza da exclusão. Geralmente, é assim que os documentos que normatizam a educação, aqueles que são os mais importantes e deveriam garantir a qualidade e a equidade do conhecimento, são elaborados e aprovados.

Apesar de não estarem mais em vigor, os PCNs ainda se constituem como um documento orientador e reflexivo para os educadores, especialmente devido à sua influência na estrutura curricular e ao fato de que esse documento é um dos marcos legais que orientou a formação inicial de professoras e de professores a partir de 1997, ano em que foram publicados os parâmetros para o primeiro e o segundo ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1997). Criados na década de 1990, os PCNs constituem-se como um conjunto de documentos orientadores, sem caráter obrigatório, a partir dos quais as redes de ensino poderiam formular os seus planos de educação para a construção dos currículos, uma vez que esse conjunto de documentos era pautado pela flexibilidade. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os PCNs deixam de ser o documento oficial de orientações educacionais e a BNCC se configura como uma norma conservadora e autoritária.

Em relação ao autoritarismo, para além do seu caráter obrigatório, é importante discutir o modo como o documento passa a centrar o ensino nas competências e nas habilidades a serem

desenvolvidas. De acordo com Souza (2023), a construção da BNCC foi marcada por vários movimentos de ruptura que denunciam o caráter impositivo e autoritário da construção desse documento. Essa característica acentua-se quando, para a proposição da terceira versão do documento,

[...] como resultado de uma sequência de cisões e arbitrariedades [...], surgiu um documento que, na prática, rompeu com o que vinha sendo desenvolvido, especialmente por:

- Abandonar a perspectiva dos objetivos de aprendizagem, priorizando uma organização por competências e habilidades (Souza, 2023, p. 15).

Para a autora, “o cenário que se desenha nesse momento, portanto, é o de uma Base que desarticula a Educação Básica; e rompe com o debate feito até então (que já era alvo de inúmeras críticas por sua limitação)” (Souza, 2023, p.16). Essa ruptura é um dos principais elementos que evidenciamos para criticar o autoritarismo que marcou não só a construção da BNCC, mas também o modo como ela incide sobre a atuação e a formação docente, conforme discutimos anteriormente, sobretudo ao impor uma organização dos conteúdos a partir de competências e de habilidades que sequer estavam postas nas versões anteriores do documento.

É possível perceber que, nos PCNs, a organização era centrada na abordagem dos conteúdos por áreas e temas transversais. Estes são um importante elemento para percebermos o modo como a BNCC também se constitui como um retrocesso, no sentido de se configurar como um documento marcado pelo conservadorismo que suprime a abordagem de questões sociais que já estavam postas nos PCNs, como ética e orientação sexual, por exemplo, que eram tratadas nos temas transversais. Para Souza (2023, p. 19), há um conjunto de fatores sociais e políticos, desde a influência da rede formada pela iniciativa privada, a partir de uma perspectiva neoliberal da educação, que se baseia em metas e em avaliações de larga escala, dentre outros elementos, até a atuação de grupos neoconservadores que, em conjunto, promoveram caminhos marcados pela impossibilidade da construção democrática de normativos para a educação brasileira, naquele contexto.

Assim, observamos incrédulos, do chão da escola e das universidades, o neoconservadorismo avançando, sem camuflagens, nos documentos que foram sendo impostos a partir da BNCC, como podemos perceber na mudança dos temas transversais, atualmente abordados nos documentos que fazem parte da BNCC:

A segunda mudança diz respeito à ampliação dos temas, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordavam seis Temáticas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente,

Multiculturalismo e Saúde) englobando 15 Temas Contemporâneos “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2017, p. 19).

Os temas presentes nos PCNs - Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo - foram, de acordo com o que está posto na BNCC, ampliados. Essa ampliação em seis macroáreas temáticas, de forma específica, direciona o trabalho pedagógico para o âmbito do conservadorismo de maneira explícita quando traz o tema “cidadania e civismo” para compor a mesa do conhecimento. Até que ponto podemos pensar o “civismo” como um tema importante para o trabalho pedagógico numa sociedade democrática? Se pensarmos que a disciplina “Educação moral e cívica” foi criada no período da ditadura militar no Brasil, trazer a temática “civismo” em temas transversais ditos contemporâneos e como disciplina nas mais novas escolas cívico-militares que vêm sendo implantadas no país desde o ano de 2018, é fazer alusão ao passado sombrio do Brasil e mostrar que o espectro da ditadura continua vivo, como apontam os autores Zanelato; Gomes e Machado (2024, p. 455):

É necessário destacar o movimento que vem ocorrendo dentro de todo o território nacional, desde o ano de 2018, com a implantação/expansão do modelo educacional das escolas cívico-militares. A disciplina de civismo é um grande chamariz dentro do currículo dessas escolas, evidenciando que as matrizes implantadas no passado da ditadura continuam latentes dentro de ambientes educativos.

Esse movimento de tentar acordar, através dos currículos e das escolas, regimes autoritários que estavam, em tese, adormecidos, deve servir como um elemento de monitoramento e resistência, não somente dos profissionais da educação - mas especialmente deles -, e de toda a sociedade que não deseja ver erodir os seus direitos e liberdades. Assim como os autores afirmam, também no que diz respeito à BNCC, percebemos que a referência ao civismo nesse documento pode ser lida como um retrocesso que demonstra o quanto “as matrizes implantadas no passado da ditadura continuam latentes dentro de ambientes educativos” brasileiros. Esse aspecto acentua-se nesse momento em que a educação brasileira, a partir da aprovação da BNCC, é marcada por elementos conservadores como o mencionado.

Para além de toda essa trama de (re)acender as chamas antidemocráticas usando o currículo como um portal, a BNCC também lança a fumaça da padronização e da subordinação - essas que já foram mencionadas anteriormente - para manter o docente sem fôlego, caminhando devagar e obediente às dez linhas das competências gerais da educação básica e das habilidades por ela definidas. De acordo com Ximenes e Melo (2022, p. 756), a BNCC é um risco porque “serve não só para padronização do currículo, mas também para o controle do

trabalho e da formação docente”. A padronização a qual me refiro está presente não somente nesse documento, que rege os currículos no sentido de que determina o que deve ser ensinado, mas também de sua abordagem, por meio da imposição das habilidades que devem ser trabalhadas em sala de aula. Essa imposição repercute de forma direta na produção do material didático que chega às escolas, uma vez que os livros didáticos publicados a partir do advento da BNCC fazem a correlação entre o conteúdo a ser trabalhado e a habilidade a ser desenvolvida a partir dele, oferecendo uma visão instrumental e tecnicista dos conteúdos, ainda segundo Ximenes e Melo (2022).

Com a ascensão do conservadorismo na sociedade brasileira, muitas/os professoras/res acabam se sentindo pressionadas/os a adequar suas práticas pedagógicas às diretrizes impostas pelos currículos oficiais, especialmente aquelas presentes nos livros didáticos - muitas vezes o único recurso pedagógico disponível nas escolas da rede pública de ensino. Esses materiais já vêm estruturados com as chamadas habilidades nas margens dos textos, direcionando o ensino a partir de interesses neoliberais sobre o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Diante desse cenário, compartilho da visão de Souza e Machado (2021), que defendem a necessidade de “subverter a BNCC”, utilizando um olhar teórico-metodológico crítico e criativo para desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade concreta de docentes e discentes. Trata-se, portanto, não apenas de construir um currículo crítico, mas também de formar sujeitos conscientes do lugar social que ocupam e de seu papel social, capazes de intervir e transformar suas realidades — como propõe Paulo Freire (2005). São muitas as lacunas para que haja um ensino-aprendizagem de Geografia, a partir da BNCC, que seja crítico e comprometido com a diversidade de povos, culturas e saberes.

Nos PCNs de Geografia, ao menos em sua proposta, as questões sociais eram tratadas de forma menos limitadora. Claro que há nuances importantes, entre o que está no papel e o que acontece na prática, que precisam ser consideradas. Os PCNs de Geografia, do terceiro e quarto Ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), publicados no final dos anos 1990, foram elaborados com uma perspectiva mais crítica e cidadã, alinhada com os debates educacionais pós-Constituição de 1988. Um dos traços dessa perspectiva é o reconhecimento de que o espaço geográfico é uma construção social e histórica atravessada por relações de poder que se materializam em desigualdades sociais, econômicas e ambientais. Dessa forma “Em Geografia, as questões sociais fazem parte de seu próprio objeto de estudo. Mesmo assim é fundamental abordá-los em diferentes contextos de aprendizagem, tanto na própria área como no convívio escolar” (Brasil, 1998, p. 42). Essa abordagem permite que, a partir do ensino de geografia, o

estudante desenvolva a capacidade de analisar criticamente o espaço onde vive, entendendo que ele é resultado de relações sociais concretas.

Na proposta dos PCNs de Geografia, no estudo do tema "urbanização", incentiva-se que o professor aborde questões como a favelização, o acesso desigual aos serviços, a segregação socioespacial, a mobilidade urbana e a especulação imobiliária, por exemplo. Essa abordagem evidencia uma concepção de acordo com a qual esses temas, ao serem tratados no ensino de geografia, possuem caráter eminentemente social e político, o que coloca em destaque o modo como este documento recomenda que seja dado um enfoque crítico aos conteúdos.

Apesar dos PCNs de Geografia proporem uma abordagem mais crítica para os conteúdos, sua implementação enfrentou diversos obstáculos. Entre eles, destacam-se a formação docente – muitas vezes distante de uma perspectiva geográfica crítica –, os conteúdos apresentados de forma diluída ou neutra nos livros didáticos e a autocensura de muitos professores, que se sentiam (e ainda se sentem, de forma acentuada nos dias atuais) pressionados a evitar temas considerados politizados. Além disso, para o contexto de discussão desta tese, temas voltados para as questões étnico-raciais, de modo específico, não aparecem nesse documento.

Nesse ponto específico das questões étnico-raciais é importante destacar que a BNCC, ao contrário dos PCNs (Gerais e de Geografia), surge num contexto histórico marcado pelos avanços do movimento negro no que diz respeito à obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, que determina o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras. Diante disso, é possível perceber nesse documento uma indicação extremamente tímida que aponta para temas voltados às questões étnico-raciais em diálogo com a educação geográfica, como é apontado por Souza e Machado (2021):

De 70 objetos de conhecimento apresentados pela BNCC para a etapa Ensino Fundamental apenas nove objetos são apresentados como conteúdos relacionados às questões étnico raciais [...]. Destacamos ainda que do 1º ao 3º ano não há nenhuma indicação, o que é bastante preocupante, pois dos sete aos nove anos de idade conforme a BNCC os conteúdos de Geografia não abordam conteúdos étnico-raciais (Souza; Machado, 2021, p. 11).

Ao observar os objetos de conhecimento propostos pela BNCC, para além do que é discutido pelas autoras citadas, é possível perceber que a possibilidade de uma abordagem voltada, de fato, para as questões étnico-raciais é posta a partir das prescrições trazidas, especificamente, pelas habilidades e não no objeto de conhecimento em si. Nesse sentido, por exemplo, é significativo observar que o objeto “Território e diversidade cultural” e “Processos

migratórios no Brasil”, presentes na unidade temática “o sujeito e seu lugar no mundo”, do 4º ano do Ensino Fundamental, trazem a possibilidade de abordar as questões étnico-raciais. No entanto, esse direcionamento só é dado na habilidade que se volta para o objeto “Território e diversidade cultural”, ignorando que o objeto “Processos migratórios no Brasil” também poderia trazer em sua habilidade a proposta de discutir a formação da sociedade brasileira a partir do sequestro dos povos africanos e de sua chegada ao território brasileiro.

Embora os PCNs de Geografia e a BNCC sejam marcos legais estruturados pensando na garantia das aprendizagens essenciais para a educação básica (Brasil, 2018) a todos os estudantes, em todas as regiões, desde os grandes centros urbanos até as mais longínquas periferias de todo o país, muitos são os conhecimentos que foram e continuam sendo sistematicamente apagados, marginalizados ou subvalorizados nos currículos escolares, principalmente aqueles que evocam uma descentralização da proposta branca, cristã, europeia e patriarcal (Guimarães et al., 2022). Um exemplo inequívoco desse processo de apagamento, marginalização e subvalorização está nas diversas temáticas ausentes ou tratadas de maneira superficial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — temas fundamentais para que estudantes negros possam realizar a autoconstrução da consciência de si. A resistência dos povos indígenas no Brasil, por exemplo, é abordada de forma limitada tanto nos currículos quanto nas práticas pedagógicas. Da mesma forma, a história da África anterior ao processo de escravização é praticamente invisível nos livros didáticos e ainda mais negligenciada na própria BNCC. Saberes de matriz africana — como a medicina tradicional e a espiritualidade afrodescendente — também são sistematicamente marginalizados, tanto nos documentos oficiais como nos currículos escolares e nas práticas de ensino.

Muitos têm sido os esforços para que, diante de políticas públicas educacionais que não contemplam toda a diversidade de povos existentes no Brasil - quilombolas, indígenas, ribeirinhos, do campo, da floresta, das favelas, dos grandes centros urbanos, etc. - práticas pedagógicas outras sejam pensadas coletivamente e trabalhadas em cada instituição de ensino, na perspectiva de (re)desenhar as asas daqueles que se mantêm presos aos pensamentos coloniais. Não é mais tolerável mantermo-nos acorrentados ao que deseja a colonialidade do saber, conforme afirma Quijano (2005), necessário se faz costurar com as agulhas do movimento negro - que tanto alinhavam diálogos quanto incomodam quem não se interessa por suas reivindicações - outros caminhos e possibilidades de avançar em um ensino que seja espelho e faça refletir a importância de cada ser no espaço-tempo onde se encontra. Como defende Guimarães et al., (2022, p. 34-35) “É preciso disputar o currículo questionando o papel

do eurocentrismo, da branquitude e do racismo não apenas nos materiais didáticos mas também nas práticas educativas dos professores”.

A proposta dos autores citados dialoga com o que discuto nesta tese, sobretudo, quando considero o contexto da educação escolar quilombola em Alagoas. No Plano Estadual de Educação de Alagoas - PEE (Alagoas, 2016), as especificidades dessa modalidade de ensino são contempladas ao longo das estratégias apresentadas no documento. No entanto, é preciso levar em consideração o fato de que o referido documento segue a lógica que temos discutido aqui de pautar a educação a partir do estabelecimento de índices que devem ser alcançados. Nesse contexto, a meta sete do PEE propõe “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o IDEB” (Alagoas, 2016, s/p). Nesse contexto, algumas estratégias buscam, ao menos no que está posto no papel, nortear a construção de um currículo que contemple tais especificidades:

7.30. Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação buscando, para isso, a parceria com os movimentos sociais e redes de educação contextualizada vinculados ao Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo (Alagoas, 2016, s/p).

A estratégia apresentada direciona de forma interessante o que precisa ser pensado para os currículos das comunidades específicas, uma vez que considera os conteúdos culturais dessas comunidades e propõe a produção e disponibilização de materiais didáticos específicos para elas. Além disso, aponta a necessidade de construção de parcerias com os movimentos sociais, em especial, com o Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo.

O PEE é um documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação pública do estado de Alagoas. Trata-se de um marco legal que apresenta metas de longo prazo com validade de 10 anos - de 2016 a 2026. Nele são propostas diretrizes estruturais e prioridades de política educacional de forma ampla. O modo como essa política é executada é proposto por outro documento que o complementa: o Referencial Curricular de Alagoas - ReCAL. Sua função é operacionalizar essas diretrizes a partir de orientações pedagógicas concretas para as escolas, por meio da proposição de práticas de ensino/aprendizagem, de conteúdos e de metodologias, que consideram a realidade local. No caso do ReCAL, é importante observar um

estreito alinhamento entre ele e a BNCC. Há, no entanto, uma tentativa de direcionar a adoção de abordagens pedagógicas que considerem as diferenças regionais, culturais, linguísticas e as realidades do território alagoano, como se observa a seguir:

O Referencial Curricular de Alagoas apresenta uma perspectiva de ensino e contextualização que parte dos saberes e identidades do território alagoano, principalmente elementos das culturas indígenas e quilombolas: artesanato, pinturas corporais, danças, jogos, lutas, lendas, religião, língua, origem, relações étnico raciais, território, história de Alagoas, história oral, costumes, tradições, processo de demarcação, remédios, chás, interação com a fauna e flora e muito mais (Alagoas, 2019, p. 41).

Embora pareça um desenho bem projetado de um currículo que valoriza o conhecimento que emerge das mais profundas raízes históricas, sociais e culturais do estado de Alagoas, ao elencar os principais elementos abordados, o Referencial não ultrapassa o limite de uma abordagem que não se concretiza na realidade dos currículos, como veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

ENSINO DE GEOGRAFIA E EXPERIÊNCIAS ANTIRRACISTAS EM ESCOLAS QUILOMBOLAS

“Dos 4 milhões de pessoas que comemoraram a emancipação, diversas, como o menino escravo Frederick Douglass, já haviam percebido muito antes que o conhecimento torna uma criança inadequada para a escravidão” (Davis, 2016).

Com Angela Davis (2016), introduzo este capítulo e uso nossas vozes para fortalecer os fios de liberdade que meu trabalho propõe. Referindo-se ao contexto histórico da abolição da escravatura nos Estados Unidos, a autora discute o modo como o acesso à educação ocupou um lugar central na luta das pessoas negras, enfatizando a relação entre educação e liberdade. Conforme discutido no decorrer desta tese, a despeito das muitas promessas e das expectativas criadas pela população negra no pós-abolição, esta se viu num contexto de pobreza e de completa falta de políticas públicas para lhe garantir as condições materiais de sobrevivência.

Nesse contexto, lutar pela garantia de condições básicas de vida, tais como moradia e alimentação, era imperioso. Para além da necessidade de suprir essas carências imediatas e urgentes, havia também a compreensão de que era preciso suprir outras faltas que não se restringiam apenas ao plano material da condição de vida, mas que o afetava diretamente. Davis (2016) aponta a centralidade da educação na consolidação da liberdade para as populações subalternizadas, das quais destaco a população negra, para a qual este trabalho se volta.

Ao tomar Frederick Douglas como referência para discutir a relação entre conhecimento e liberdade, a autora discorre acerca da importância da educação como forma de garantir que o recém conquistado direito à liberdade concretize-se por meio da autoconstrução da consciência, numa perspectiva de tornar as populações negras inadequadas para a escravidão. É importante destacar que, no contexto da discussão em que Douglas é mencionado, não se trata de considerar que existam pessoas adequadas para a escravização. Trata-se, sim, da compreensão de que o acesso ao conhecimento é marcado por um componente transgressor que ameaça a estrutura escravocrata.

Enquanto objeto de desejo e motivo de luta, o acesso à educação constrói-se historicamente como caminho para a liberdade. Nesse sentido, este capítulo volta-se para a relação entre o currículo e o ensino de Geografia, em escolas localizadas em comunidades quilombolas no estado de Alagoas, como possibilidade de apresentar experiências e pensar concepções pedagógicas antirracistas. A pesquisa de campo que subsidia a construção desta tese traz dados importantes para essa discussão.

Entre os diversos aspectos que serão abordados a seguir, destaca-se a importância de repensar a formação continuada a partir de um diálogo efetivo entre a universidade e a escola quilombola. Uma das formas de fomentar esse diálogo é por meio da oferta de cursos de extensão voltados aos docentes de Geografia – e também de outras áreas – que, em sua formação inicial, não tiveram o devido contato com as questões étnico-raciais, fundamentais para uma prática educativa antirracista.

3.1 Escolas quilombolas: desafios e possibilidades no trançar dos caminhos

O recorte que fazemos para compreender a relação dos processos escravocratas e de libertação estão presentes também na escola. Dessa forma, este capítulo discute os mecanismos de controle do Estado e, ao mesmo tempo, propõe caminhos para superá-los. Esses mecanismos não surgiram do tempo presente, pois são oriundos diretamente da história escravocrata brasileira que se reorganiza permanentemente.

A educação escolar quilombola pode ser entendida como um dos fios que permite a (re)elaboração dessa trança. A guiar a tessitura da sua trama, insurge-se, enquanto movimento de continuidade de luta e de resistência, a necessidade de construir outras possibilidades de significar o vivido, a partir das realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas que compõem cada comunidade. Nesse sentido, ela não existe fora do diálogo com a realidade local e um dos seus objetivos é reforçar o “conhecimento da história dos quilombos, dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil” (BRASIL, 2013, p. 428). Assim, pensar a educação quilombola é imprescindível para a efetivação do processo de ruptura com as abordagens hegemônicas. Para Munanga (2012, p.10),

[...] no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial.

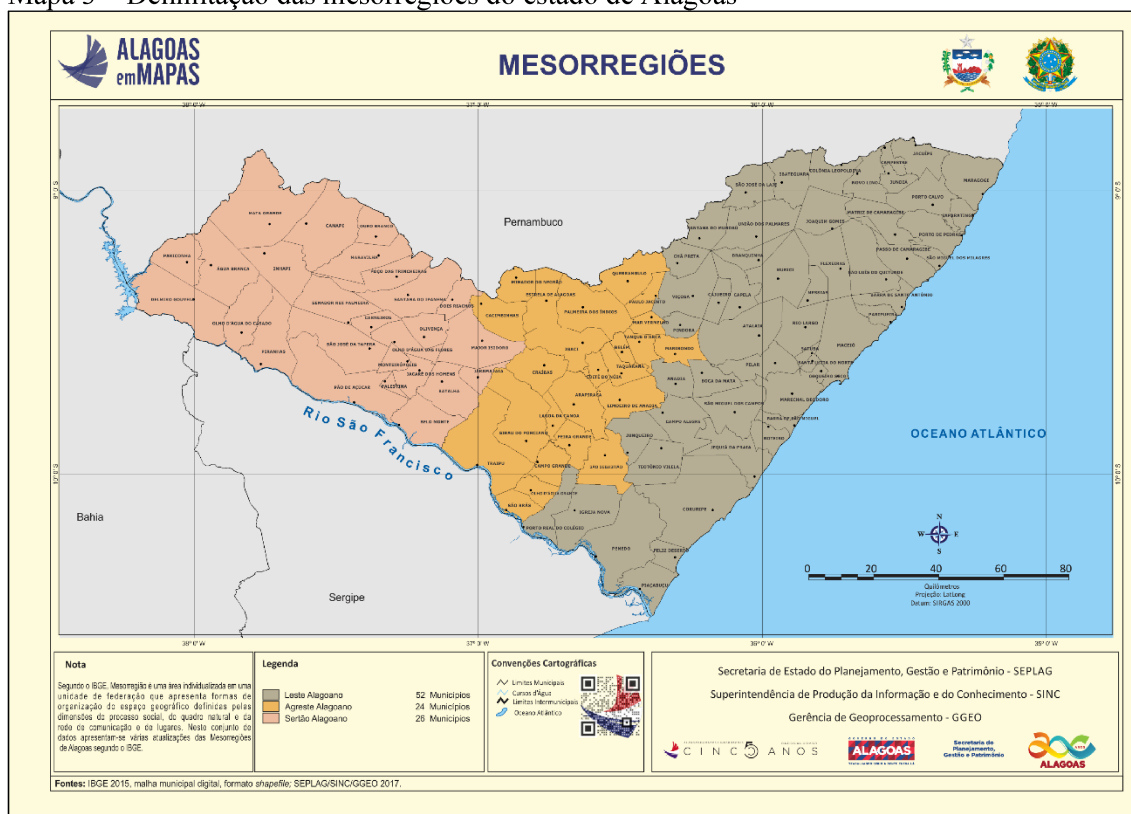
É esse componente de insurreição contra o discurso dominante e sua ideologia racista difundida pela escola, enquanto instituição a serviço de um Estado opressor, que deve nortear o processo de construção de uma educação escolar quilombola que se quer anticolonial, a fim de reconstruir a identidade de um povo e reelaborar sua história numa perspectiva positiva. Essa reelaboração positiva da história, conforme discutido ao longo desta tese, teve

como ponto de partida a fuga, que levou à construção de uma sociedade que se solidifica espacialmente pelas lutas. É justamente essa solidificação espacial das lutas o componente central para a compreensão das comunidades quilombolas e para a abordagem de uma educação para as relações étnico-raciais no ensino de Geografia a partir de uma perspectiva antirracista.

Em um estado tão marcado pela diversidade cultural e que concentra uma população proveniente do maior Quilombo negro da história do Brasil, pensar uma abordagem antirracista e anticolonial para o currículo do ensino de Geografia das escolas quilombolas alagoanas, em específico, é pensar na construção da identidade étnico-racial de um povo que teve sua própria história contada numa perspectiva hegemônica, que tenta apagar da sua memória toda a violência do processo de escravização ao qual foi submetido.

Nesse contexto, faz-se necessário apresentar a delimitação do *corpus* que subsidiou a construção desta análise. As escolas pesquisadas estão situadas no território onde se localizou o Quilombo dos Palmares, símbolo de luta e de resistência para a população negra de todo o Brasil, e em especial de Alagoas. De forma mais específica, a pesquisa foi realizada em três escolas de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), localizadas nas três mesorregiões de Alagoas: Leste Alagoano, Agreste e Sertão.

Mapa 3 – Delimitação das mesorregiões do estado de Alagoas



Fonte: Alagoas em dados (2023).

A escolha das comunidades quilombolas onde se situa cada escola foi pautada a partir do critério quantitativo, identificando e selecionando a comunidade com maior número de famílias residentes em cada mesorregião, bem como do qualitativo (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17), identificando as comunidades mais antigas dessas mesorregiões, aquelas que possuem suas certificações há mais de uma década.

Assim, as escolas que compõem este estudo estão localizadas nas seguintes comunidades quilombolas: Escola Municipal de Educação Básica Santo Antônio, na comunidade Tabuleiro dos Negros, localizada no município de Penedo, mesorregião Leste de Alagoas, composta por 425 famílias e certificada em março de 2007; Escola de Ensino Fundamental Professor Luiz Alberto de Melo, na comunidade Pau D'arco, localizada no município de Arapiraca, mesorregião Agreste de Alagoas, possuindo 510 famílias e certificada em fevereiro de 2007; e Escola Municipal de Educação Básica Muniz Falcão, na comunidade Alto do Tamanduá, localizada no município de Poço das Trincheiras, mesorregião Sertão de Alagoas, integrada por 300 famílias e certificada desde abril de 2005.

Tabela 1 – Delimitação do *corpus* da pesquisa

Escola	EMEB Santo Antônio	EEF Prof. Luiz Alberto de Melo	EMEB Muniz Falcão
Comunidade Quilombola	Tabuleiro dos Negros	Vila Pau D'arco	Alto do Tamanduá
Município	Penedo	Arapiraca	Poço das Trincheiras
Mesorregião	Leste de Alagoas	Agreste de Alagoas	Sertão de Alagoas
Número de famílias	425	510	300
Certificação	março de 2007	fevereiro de 2007	Abril de 2005

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Fundação Cultural Palmares (2024).

Situadas nas áreas rurais dos municípios citados, muitas são as dificuldades para acessar as escolas, visto que para além do transporte coletivo público – com número reduzido de viagens – somente é possível chegar até elas de mototáxis, transportes alternativos ou mesmo de transporte próprio, carro ou moto. As dificuldades de acesso às escolas, para quem não mora nas comunidades onde elas se situam, é um dos elementos que reafirma a importância e a necessidade de formar professoras/es da comunidade para atuar nas escolas quilombolas, conforme determinam as Diretrizes discutidas no capítulo anterior.

O contato com as referidas escolas possibilitou o acesso aos documentos que norteiam os caminhos geográficos e antirracistas desta tese, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas quilombolas pesquisadas, com ênfase no currículo de Geografia. Para além disso, foi fundamental a promoção de diálogos com a comunidade escolar (gestão e corpo docente), a partir de entrevistas. Todo esse percurso de análise documental e de diálogo com a comunidade escolar é discutido a seguir, nos próximos subcapítulos, e permite lançar as bases para a proposição de caminhos para uma abordagem pedagógica antirracista para o ensino de Geografia nas três escolas quilombolas pesquisadas. Nos subitens a seguir, serão apresentadas algumas informações e dados importantes sobre as referidas escolas.

3.1.1 Escola Quilombola da Comunidade Vila Pau D'arco

A predominância de árvores Pau D'Arco no espaço que deu origem à comunidade é um elemento da paisagem fundamental para compreender a origem do nome dado à comunidade quilombola. Segundo a história oral contada pelos mais antigos moradores da comunidade, os primeiros habitantes que lá se estabeleceram eram pretos e, por isso, mais tarde ela ficou

conhecida como o “Pau D’Arco dos Negros”, segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Fundamental Professor Luiz Alberto de Melo (2023).

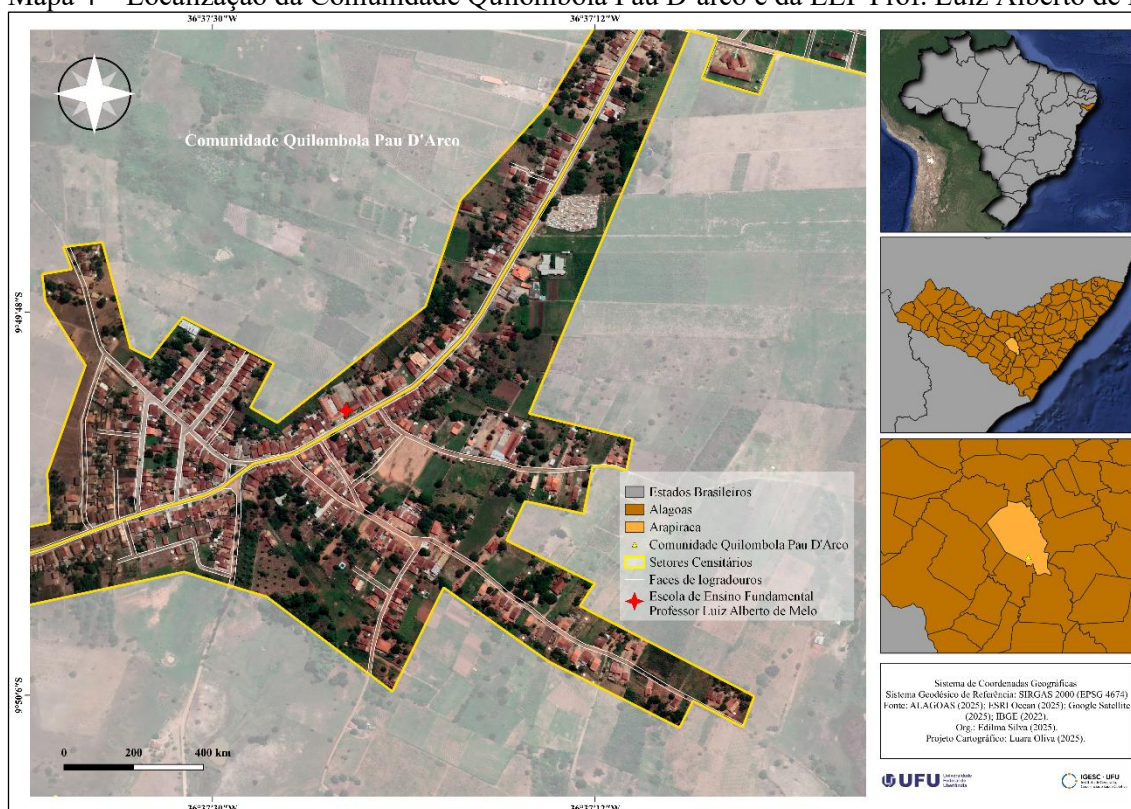
Apesar do seu longo tempo de existência, embora não se saiba ao certo o ano em que a comunidade surgiu, tem-se conhecimento de descendentes nascidos ali antes da década de 1930. No entanto, a comunidade somente foi reconhecida como Comunidade Remanescente de Quilombos, em fevereiro de 2007 pela Fundação Cultural Palmares, através do Decreto de nº 4.887 de 20 de novembro de 2003 (Fundação Cultural Palmares, 2024). É interessante perceber que nos documentos da escola e da prefeitura do município de Arapiraca, o espaço geográfico onde se organiza há décadas essa população descendente de escravizados, é denominado de Vila Pau D’arco, o que sugere, à primeira vista, uma negação da denominação de Comunidade Remanescente Quilombola. No entanto, esta denominação tem sido utilizada, dadas as informações impressas nos documentos oficiais aos quais tive contato, junto a Fundação Cultural Palmares, para fins de políticas públicas. Observar que o endereço da escola, nos documentos emitidos pela Secretaria de Educação do município, não remete a esse espaço como comunidade quilombola faz pensar em todo o silenciamento já sofrido e em contínuo processo que contribuiu e continua a contribuir para o apagamento da identidade desses povos, em especial das crianças e adolescentes que estão no caminho de autoconstrução de sua identidade étnico-racial.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, do ano de 2023¹⁷ da Escola de Ensino Fundamental Professor Luiz Alberto de Melo, a instituição foi fundada em 1968 e funcionou inicialmente como Escola de 1º grau Professor Deraldo Campos. Segundo o referido documento, em 1986 a prefeitura do município de Arapiraca, em convênio com a Companhia Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), cedeu a esta o prédio da referida escola para que pudesse funcionar no período noturno, atendendo aos estudantes da comunidade que não podiam estudar durante o dia, sendo, nesse momento, instituída a Escola de 1º e 2º graus Cenequista Professor Luiz Alberto de Melo. Ainda de acordo com o PPP (2023), com o crescimento populacional da comunidade a demanda de estudantes aumentou e, com isso, em 19 de maio de 1995 a escola foi municipalizada através da Lei nº 8767/71 tendo, mais uma vez, o seu nome modificado para Escola de Ensino Fundamental Professor Luiz Alberto de Melo, que se mantém até o momento. O nome da escola é uma homenagem a um professor da comunidade local, que lecionou na escola e que faleceu ainda jovem.

¹⁷ Esse foi o ano do meu primeiro contato com a instituição de ensino e, conseqüentemente, com as primeiras informações e dados da pesquisa.

A Escola de Ensino Fundamental Professor Luiz Alberto de Melo está localizada na comunidade quilombola Pau D'Arco, latitude $9^{\circ}49'52.8''\text{S}$ e longitude $36^{\circ}37'24.4''\text{W}$, na zona rural do município de Arapiraca, agreste alagoano, segunda maior cidade do estado de Alagoas, à 13km do centro urbano pela rodovia AL 110. Ela atende aos estudantes da comunidade local e das comunidades circunvizinhas ofertando o Ensino Fundamental I e II, com turmas do 4º ao 9º ano e um total de 305 estudantes matriculados no ano letivo de 2023, somados os dois turnos, manhã e tarde (Escola de Ensino Fundamental Professor Luiz Alberto de Melo, 2023). A comunidade possui mais uma escola pública municipal que oferta vagas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, a qual não faz parte desse estudo. O mapa a seguir demarca a localização geográfica da comunidade quilombola Pau D'arco e da EEF Professor Luiz Alberto de Melo:

Mapa 4 – Localização da Comunidade Quilombola Pau D'arco e da EEF Prof. Luiz Alberto de Melo.



Fonte: Elaborado por Luara Oliva (2025) a partir das Malhas Territoriais do IBGE (2022).

Essa comunidade tem uma população total residente de cerca de 510 famílias, segundo dados divulgados pela Fundação Cultural Palmares (2024), a partir do censo do IBGE (IBGE, 2022). Nesse contexto, a escola da comunidade quilombola do Pau D'arco precisa ser reestruturada para atender a demanda de crianças e jovens que frequentam a instituição de ensino. De acordo com os dados do PPP, a escola conta, hoje, com apenas oito salas de aula,

sendo sete adequadas para o uso e uma inadequada; uma secretaria para atendimento de todas as demandas burocráticas e pedagógicas da instituição; uma sala para os professores que se percebe inadequada para o uso, devido ao tamanho do espaço que não comporta todos os professores de um mesmo período nos intervalos entre as aulas. Além destas, a área livre e a quadra de esportes fazem parte do mesmo ambiente, à céu aberto, tornando-se inadequadas para o uso dos estudantes, especialmente nos dias chuvosos e nos horários de maior intensidade do sol; os banheiros dos professores, dos alunos e dos portadores de necessidades especiais, de acordo com as informações apresentadas no PPP, também são inadequados para o uso, provavelmente pela falta de infraestrutura adequada para atender a todos que frequentam a escola.

No mais, são muitas as faltas: falta uma diretoria, sala de coordenação pedagógica, sala de atendimento educacional especializado, sala de leitura e biblioteca, sala de TV e Vídeo, sala de informática, sala de laboratório, auditório, depósito para material de limpeza e, principalmente, refeitório para que os estudantes possam realizar as refeições, as quais são recebidas na cozinha da escola e consumidas nas salas de aula. A precariedade a qual a infraestrutura da Escola de Ensino Fundamental Professor Luiz Alberto de Melo está submetida, demonstra a negligência do poder público para com as escolas que atendem comunidades vulneráveis e, primordialmente, aquelas que estão nas zonas rurais, longe dos centros urbanos, e que fazem parte de uma população etnicamente excluída dos processos sociais.

Sobre os equipamentos de uso indispensável, como as carteiras e cadeiras usadas diariamente pelos estudantes, por exemplo, os dados do PPP apontam que das 250 carteiras e cadeiras existentes nas salas de aula da escola, 190 de cada uma delas estão inadequadas para o uso, ou seja, 76% desses equipamentos não estão em condições de serem usados.

Ainda de acordo com o PPP da escola, a instituição é contemplada pelos seguintes programas: Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, Programa Escola 10 (estadual), Programa de Promoção da democratização e da Autonomia da Gestão Escolar de Arapiraca- PDGE (municipal). O movimento de confrontar os documentos oficiais da escola e a realidade constatada na prática da pesquisa de campo, traz alguns elementos que precisam ser discutidos.

Destaco, por ora, o descompasso entre o que se apresenta na escola e o que é determinado pelos programas que a contemplam. Tanto no âmbito federal quanto no âmbito

municipal, a escola é contemplada por programas de descentramento de recursos que devem atender a diversas necessidades, incluindo a de manutenção da sua infraestrutura. No entanto, a realidade da escola, de acordo com as observações *in loco* e com as informações presentes no PPP, demonstra que os recursos recebidos não são suficientes para garantir a infraestrutura mínima adequada para o bom funcionamento da escola. É importante observar que, devido às especificidades da localidade onde está situada a escola, o baixo número de estudantes matriculados impacta diretamente as verbas recebidas pela instituição, considerando a lógica de cálculo de repasse de verba que condiciona o valor recebido à quantidade de matrículas realizadas. Desse modo, sem o apoio da gestão municipal, a escola não tem condição financeira de garantir a manutenção estrutural da qual necessita, seja ela relacionada à reforma do espaço, ou à compra e à substituição de equipamentos de uso contínuo.

No que diz respeito ao Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, responsável pela distribuição de acervo bibliográfico para as escolas públicas, a escola é contemplada por ele, mas é importante destacar que, embora o PPP indique a existência de dois servidores efetivos trabalhando diretamente em um espaço para leitura, a realidade e o próprio documento mencionado apontam que a estrutura física da escola não possui sala de leitura ou biblioteca, o que significa que eles desenvolvem suas atividades em espaços adaptados para esse fim. Além disso, na pesquisa de campo, não foi possível ter acesso a esse acervo para compreender de que modo a escola o utiliza.

Para além desses desafios relacionados a questões de infraestrutura que impactam o bom funcionamento da escola, também foi possível observar uma estrutura precária no que diz respeito ao quadro de profissionais que atuam na instituição. Os desafios, nesse contexto, são ainda mais consideráveis, visto o significativo número de funcionários, especialmente de professores contratados temporariamente. A tabela 2, a seguir, apresenta de forma mais sistemática esses números:

Tabela 2- Profissionais atuantes na Escola de Ensino Fundamental Professor Luiz Alberto de Melo em 2023.

Cargo	Natureza Jurídica do Vínculo	Nº de profissionais
Professores	Efetivos	10
	Contratados	12
Equipe Técnica Administrativa	Efetivos	11
	Contratados	3
Total	Efetivos e Contratados	36

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do PPP institucional (2023).

A escola, de acordo com dados do Projeto Político Pedagógico – PPP, conta com trinta e seis funcionários, sendo que vinte e dois fazem parte do quadro pedagógico e quatorze da equipe técnica administrativa, incluindo porteiros, merendeiras e auxiliares de serviços gerais. Dos vinte e dois que estão ligados ao corpo pedagógico, somente dez são efetivos. Destes, apenas cinco estão lecionando, visto que três estão, no momento, assumindo cargos na gestão da escola e dois foram readaptados de função para a sala de leitura. Os outros doze professores foram contratados temporariamente – geralmente possuem contratos de dois anos – pela secretaria de educação do município de Arapiraca, inclusive o professor que leciona a disciplina de Geografia. No que tange ao quadro técnico administrativo, dos quatorze funcionários, apenas três têm contratos temporários. Estes ocupam os cargos de cuidador/a existentes na escola. É importante destacar que na entrevista concedida pela gestão escolar, o número de docentes efetivos se limita a três profissionais, sendo estes as/os gestoras/es. Como o meu acesso ao documento institucional foi obtido somente em momento posterior à entrevista, não tive a oportunidade de cruzar as informações para entendê-las melhor. Independentemente de qual informação traz o panorama real da natureza jurídica do vínculo desses profissionais, o fato é que a instabilidade do vínculo de quem trabalha com contrato temporário na instituição é um elemento que prejudica a continuidade dos trabalhos realizados, incluindo os trabalhos formativos propostos no PPP e voltados para a realidade da comunidade quilombola, conforme discutiremos neste capítulo. No caso específico dos cuidadores, a possível perda do vínculo pode prejudicar o aprendizado e o desenvolvimento do estudante no caso da quebra do contrato. Outra informação relevante é que, devido à alta rotatividade de profissionais, os docentes não são quilombolas nem pertencem à comunidade.

As problemáticas abordadas até aqui estão relacionadas aos desafios enfrentados pela escola no que diz respeito à infraestrutura e à rotatividade de professores na escola, o que impacta de forma direta a qualidade do trabalho educativo realizado, sobretudo quando se considera a abordagem das questões étnico-raciais dentro de uma escola quilombola, ponto central para a análise que será desenvolvida no decorrer deste capítulo. Ainda na continuidade da construção deste subcapítulo, também serão discutidas as possibilidades para a construção de uma educação antirracista, tomando como ponto de referência para a discussão os projetos pedagógicos desenvolvidos na escola, como, por exemplo, o Projeto Construindo a Identidade Afrodescendente, iniciado em 2005, e a possibilidade de formação docente continuada para essa atuação.

3.1.2 Escola Quilombola da Comunidade Alto do Tamanduá

Segundo o histórico do município e da comunidade quilombola, apresentados no Marco Situacional do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Muniz Falcão, a origem da comunidade Alto do Tamanduá — anteriormente chamada Lagoa do Mijo — remonta a mais de 300 anos, marcada por uma trajetória de luta e resistência contra a escravidão. Os primeiros focos de povoamento surgiram na região de Poço das Trincheiras, cujo nome se deve à existência de um poço cercado por trincheiras de pedras utilizadas como defesa contra os ataques holandeses. Os habitantes iniciais eram, provavelmente, descendentes do Quilombo de Palmares (Poço das Trincheiras, 2022). Apesar da sua longa trajetória de vida plantada no solo rachado e fértil do Sertão de Alagoas, trajetória essa tão penosa que não teve seu tempo contado, a não ser aquele em que o céu perfumava a terra com suas gotas de fertilidade, a comunidade somente tornou-se oficialmente reconhecida como Comunidade Remanescente de Quilombos, pela Fundação Cultural Palmares, em abril de 2005, através do Decreto de nº 4.887 de 20 de novembro de 2003.

Assim como acontece na Comunidade Quilombola Pau D’arco, os documentos oficiais municipais de identificação do local onde está situada a comunidade a denominam como “Povoado Alto do Tamanduá” e não como “Comunidade Quilombola Alto do Tamanduá”. Tal nomenclatura me leva a inferir, além do que já foi explanado sobre a Comunidade anteriormente citada, que o reconhecimento e certificação tardia dessas comunidades, bem como a falta de demarcação para a sua titulação e denominação como Territórios Quilombolas podem ter feito com que os municípios tratassem esses espaços apenas como povoados, ou seja, como lugares habitados, cheios de gente, sem se importar com as especificidades dessa gente e com a importância de sua história para a formação do estado de Alagoas e do Brasil.

A Escola Municipal de Educação Básica Muniz Falcão, está localizada na comunidade quilombola há cerca de 57 anos, desde a sua fundação entre os anos de 1967 e 1968, e o seu nome foi escolhido na gestão do prefeito José Medeiros Wanderley em homenagem ao então governador do Estado de Alagoas, Muniz Falcão, segundo o histórico da escola apresentado em seu Projeto Político Pedagógico. Ainda de acordo com o mesmo documento, sua atual sede foi inaugurada em agosto de 2018, construída de acordo com o padrão estabelecido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. A construção da nova sede deu-se em função da necessidade de mais espaço para atender ao crescente público atendido pela instituição.

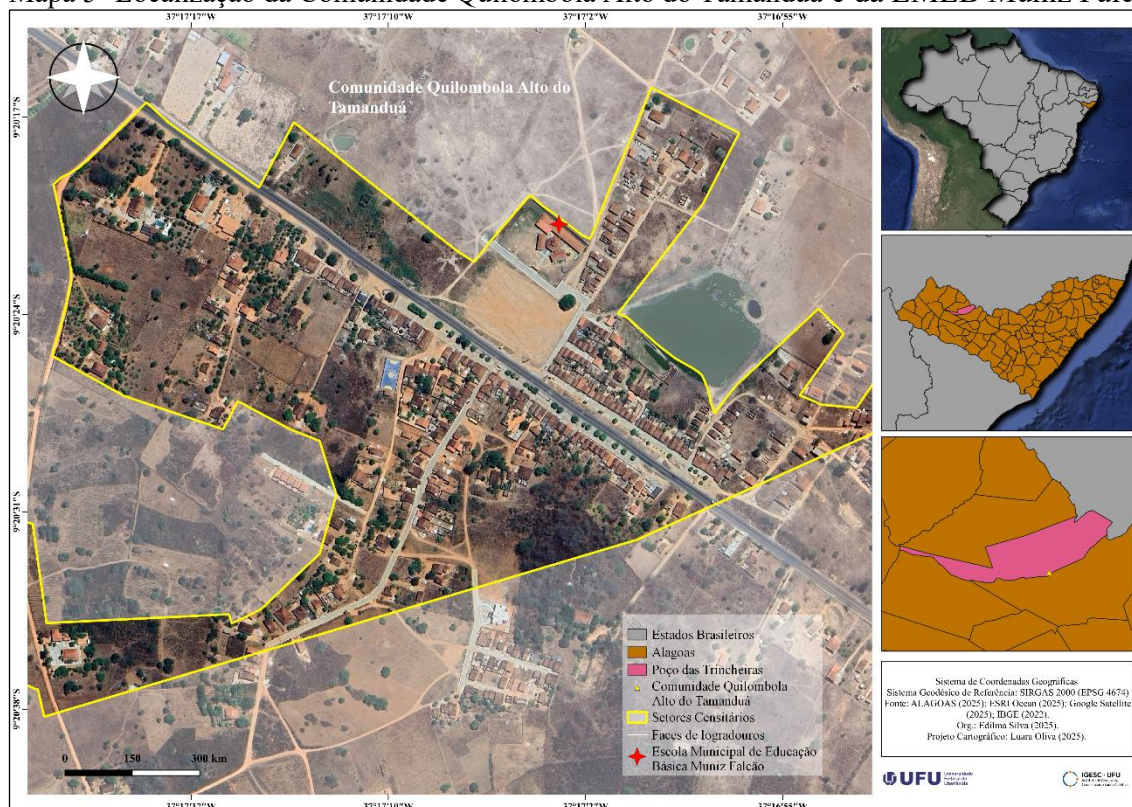
Sua estrutura anterior atendia a uma quantidade menor de estudantes. Sua pequena estrutura e o número de matrículas foram elementos considerados pelo poder público para configurá-la como escola anexo e vinculá-la à Escola Municipal de Ensino Fundamental Diógenes Medeiros Wanderley, escola polo que funcionava como sua sede administrativa, em consonância com a política de nucleação¹⁸ adotada em Alagoas. Na condição de escola anexo, a instituição não possuía autonomia administrativa nem financeira e era gerida pela escola polo. Com a construção da nova sede e a consequente ampliação do número de matrículas, a escola passou a ser considerada como escola polo, com estrutura administrativa autônoma e, portanto, desvinculada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Diógenes Medeiros Wanderley, no ano de 2021.

A Escola Municipal De Educação Básica Muniz Falcão está localizada na Comunidade Quilombola Alto do Tamanduá, latitude 9°20'21.0"S e longitude 37°17'03.2"W, na zona rural do município de Poço das Trincheiras, situada na mesorregião do Sertão alagoano e microrregião de Santana do Ipanema, à 5,8 km do centro urbano de sua sede, pela rodovia BR-316 e AL-130. Ela atende aos estudantes da comunidade local e das circunvizinhas, ofertando as modalidades de Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) e de Educação de Jovens e Adultos - EJA (Poço das Trincheiras, 2022).

Com um total aproximado de 374 estudantes matriculados no ano letivo de 2023, de acordo com informações fornecidas pela gestão da escola durante entrevista concedida na pesquisa de campo, e distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, a escola é a única existente na comunidade, o que acarreta uma demanda significativa de matrículas, visto o número de pessoas residentes na mesma. O mapa a seguir apresenta a localização geográfica da Comunidade Quilombola Alto do Tamanduá, no território alagoano, e da EMEB Muniz Falcão:

¹⁸ Instituída junto às diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, a política de Nucleação surge com a intenção de concentrar recursos e racionalizar custos, com o discurso de melhoramento da qualidade educacional. Tal política propõe, dentro de um discurso neoliberal enraizado, melhorar a qualidade da educação nas escolas localizadas no campo através da ampliação estrutural das escolas mais centralizadas em detrimento daquelas menores e mais isoladas. [...] A Política de Nucleação se traduz, na prática, na precarização e consequente fechamento das escolas no campo (Silva, 2016, p. 86).

Mapa 5- Localização da Comunidade Quilombola Alto do Tamanduá e da EMEB Muniz Falcão



Fonte: Elaborado por Luara Oliva (2025) a partir das Malhas Territoriais do IBGE (2022).

De acordo com os dados divulgados pela Fundação Cultural Palmares (2024), a partir do censo demográfico do IBGE (IBGE, 2022), a Comunidade Quilombola Alto do Tamanduá é composta por cerca de 300 famílias. A escola quilombola do Alto do Tamanduá possui uma boa estrutura física para atender à demanda de crianças e de adultos matriculados na instituição de ensino, uma vez que a sede da escola é nova e foi inaugurada em 2018. De acordo com os dados do PPP, a escola conta, hoje, com seis salas de aula, todas adequadas para o uso; uma sala de direção e de coordenação pedagógica, uma secretaria e sala dos professores, uma sala de arquivos, uma sala de reforço, uma sala de informática, uma biblioteca, uma cozinha, um almoxarifado, um vestiário, dois banheiros para estudantes, dois banheiros para funcionários, uma despensa, um depósito, um pátio coberto, um jardim, três áreas de circulação e uma área de serviço.

Ainda no que diz respeito à estrutura básica para o bom funcionamento da escola, a instituição apresenta um mobiliário suficiente e adequado para o uso, composto por 110 carteiras, para o público do ensino fundamental (anos iniciais) e da educação de jovens e adultos, por 12 conjuntos de mesa infantil com quatro cadeiras para as crianças matriculadas na educação infantil, bem como por mobiliário usado em outros espaços e que dão suporte às

atividades realizadas na escola. Além disso, há também uma variedade de equipamentos de uso regular e coletivo, como é o caso de datashow, impressora, copiadora, televisão, Microsystem, roteador para internet, geladeira, bebedouro industrial, dentre outros.

Ainda de acordo com o PPP, ao se referir aos investimentos financeiros, há o registro de que a escola é contemplada pelo Programa Dinheiro Direto na Escola - PPDE. Não há, no entanto, referência aos outros programas nacionais que são voltados para a educação básica e que, certamente, subsidiam o funcionamento da escola, tais como Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE.

Já a estrutura de pessoal da instituição aponta um dado importante. Segundo o PPP, o quadro de profissionais que atuam na escola é composto por cinquenta e dois funcionários, dos quais trinta aparecem registrados nos Recursos Humanos como pessoal docente e vinte e dois como pessoal não docente (Poço das Trincheiras, 2022). Não há, no referido documento, indicativo do tipo de vínculo (efetivo ou contrato temporário) desses trabalhadores com a instituição. Tal informação foi obtida, na pesquisa de campo, por meio da entrevista concedida pela gestão escolar, de acordo com a qual, dos vinte e dois não docentes oito são cuidadores, os demais são auxiliares de sala e serviços gerais e todos eles atuam em regime de contratação temporária. A informação relativa à função desempenhada por eles diverge dos dados do PPP, pois o mesmo aponta para quatro vigilantes, oito auxiliares de serviços gerais, seis agentes administrativos e quatro merendeiras/os, não apresentando, assim, nenhum cuidador/a nem auxiliares de sala dentre os vinte e dois funcionários não docentes. Ainda segundo a gestão, o quadro docente é composto integralmente por funcionários efetivos. A tabela abaixo apresenta os números mencionados:

Tabela 3- Profissionais atuantes na Escola de Educação Básica Muniz Falcão em 2022.

Cargo	Natureza Jurídica do Vínculo	Nº de profissionais
Professores	Efetivos	30
	Contratados	0
Equipe Técnica Administrativa	Efetivos	0
	Contratados	22
Total	Efetivos e Contratados	52

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do PPP institucional (2022).

A esse respeito, é importante destacar que ter um quadro docente integralmente composto por servidores efetivos é um elemento que pode contribuir para a continuidade de trabalhos permanentes voltados para as questões étnico-raciais, uma vez que, nesse caso, não

há grande rotatividade de professores, como é comum em outras escolas, principalmente naquelas localizadas na zona rural. Para além disso, pode haver um fortalecimento do vínculo dos estudantes com o corpo docente e com a própria instituição, o que pode favorecer o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes.

De acordo com as informações obtidas por meio de entrevista, durante a realização da pesquisa de campo, delinearam-se alguns desafios, principalmente quando se considera algumas das especificidades do quadro docente: nenhum dos **professores** é quilombola, nenhum deles vive na comunidade e cerca de 70% deles – 21 docentes – se autodeclararam como pessoas brancas. No caso dos funcionários classificados como não docentes pelo PPP, conforme as informações obtidas por meio da entrevista, dos vinte e dois profissionais, oito são cuidadores. Esses **cuidadores** são quilombolas, residem na comunidade e, entre eles, cerca de 90% são negros. Na tabela a seguir, é possível visualizar com mais detalhes os percentuais informados pela gestão durante a entrevista:

Tabela 4- Especificidades dos funcionários atuantes na Escola de Educação Básica Muniz Falcão em 2022.

Cargo		Quilombolas	Negros	Branco s	Residentes na comunidade
Professores		0%	30%	70%	0%
Equipe Técnica Administrativa	Cuidadores	100%	90%	10%	100%
	Demais profissionais	0%	60%	40%	0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do PPP institucional (2022).

Essas especificidades podem gerar a necessidade de um trabalho de formação continuada e permanente, no sentido de preparar esses docentes para um trabalho na perspectiva antirracista dentro da escola quilombola, uma vez que a formação inicial daqueles que se encontram na sala de aula desde antes da promulgação da Lei 10.639/2003 não dialogava – e ainda não dialoga – com uma educação antirracista, pensada e estruturada para fortalecer a identidade étnico-racial dos estudantes.

3.1.3 – Escola Quilombola da Comunidade Tabuleiro dos Negros

De acordo com relatos orais feitos a partir da memória dos moradores mais velhos, a Comunidade Quilombola Tabuleiro dos Negros remonta ao período escravocrata, mas não se

sabe ao certo de que maneira ela surgiu, uma vez que estes habitantes divergem em duas versões com relação a sua origem. Em uma das versões,

Tabuleiro dos Negros e Sapé foram o resultado da atitude de brancos ricos abolicionistas no século XIX [...] família, de sobrenome Lemos, que forjou documentos de alforria a vários cativos e os ajudavam a se esconder em uma abertura minúscula da Igreja de Nossa Senhora da Corrente, construída no século XVIII no centro da cidade de Penedo a mando da própria família (Araújo, 2019, p. 59).

Na outra versão:

[...] a região que hoje compreende Tabuleiro dos Negros e Sapé foi o refúgio de um grupo de escravizados que resistiram às correntes impostas pela força de um senhor de engenho de uma região que hoje compreende o município de Marechal Deodoro. A fuga foi organizada por Inácio, filho de uma mulher escravizada e do senhor de engenho que a estuprou, e de Felix, também cativo na referida fazenda (Araújo, 2019, p. 60).

Diante dos relatos orais que fazem referência ao período do cerco ao Quilombo dos Palmares, Araújo (2019) arrisca dizer que a comunidade Tabuleiro dos Negros surgiu na segunda metade do século XVII e sua denominação, ainda de acordo com os relatos colhidos pela autora, fazem referência ao relevo da região, com características de planaltos, visto a altitude elevada e os topos planos, em formato de tabuleiro. Como a maioria dos que ali se estabeleceram eram negros, essa também foi uma referência usada para identificar o quilombo. Assim como as outras comunidades quilombolas aqui estudadas – Pau d’arco e Alto do Tamanduá – esta também é denominada, em documentos oficiais do município onde se situa, como povoado e não como comunidade quilombola. Somente para fins de políticas públicas, especificamente junto a Fundação Cultural Palmares, é que ela se denomina Comunidade Remanescente de Quilombo.

Importa destacar que, diferente dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas analisadas anteriormente, nesta, não havia um histórico mais aprofundado sobre a comunidade no documento institucional, talvez, devido à dificuldade de acesso a documentos ou trabalhos científicos orais que relatem a história da comunidade quilombola. A comunidade Tabuleiro dos Negros, somente tornou-se oficialmente reconhecida como Comunidade Remanescente de Quilombos pela Fundação Cultural Palmares em abril de 2005, através do Decreto de nº 4.887 de 20 de novembro de 2003.

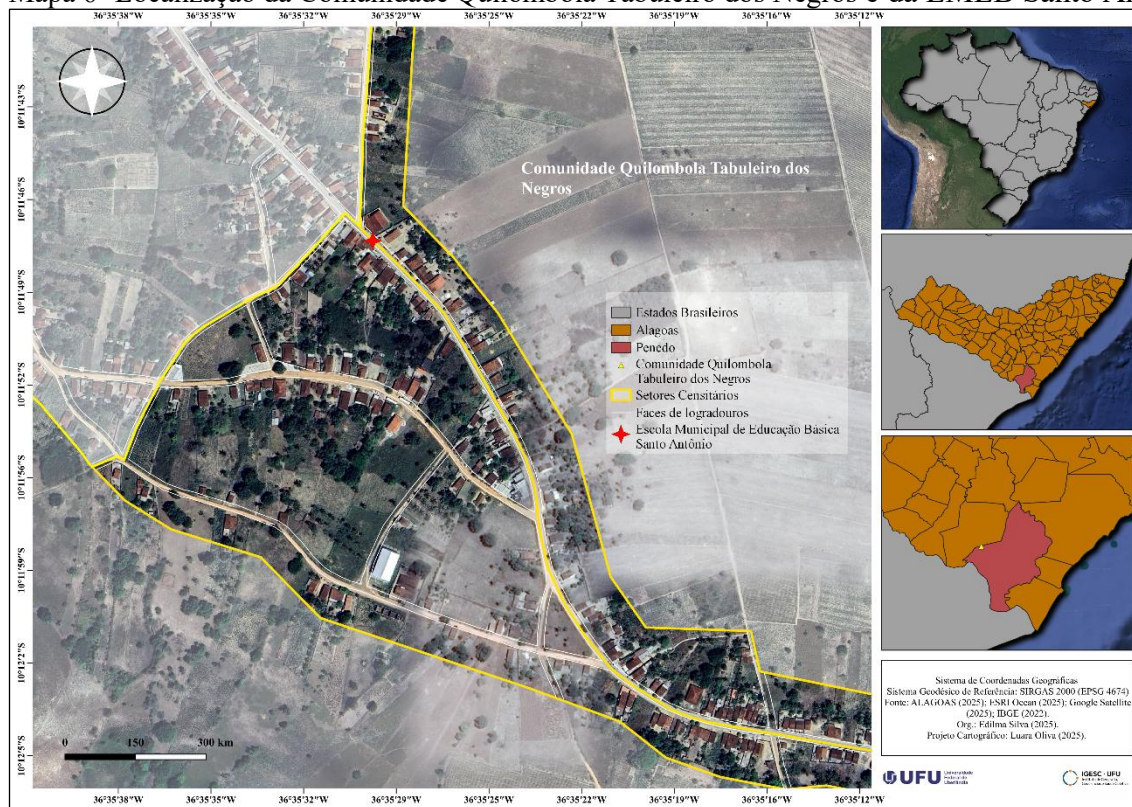
A Escola Municipal de Educação Básica Santo Antônio está localizada na comunidade quilombola há cerca de 43 anos, desde a sua fundação no ano de 1982, e o seu nome foi escolhido em homenagem a Santo Antônio, de acordo com informações contidas no PPP e em

entrevista concedida pela gestão da escola e por uma funcionária que está na instituição desde a sua fundação e, apesar de já se encontrar aposentada continua a realizar um trabalho de colaboração, preparando as refeições dos estudantes junto da atual merendeira. Em entrevista, elas afirmaram que a escola surgiu a partir da iniciativa de duas professoras da comunidade que ensinavam em suas casas e que, em determinado momento, solicitaram junto com a comunidade ao então prefeito, Tancredo Pereira, e ao vereador, Severino Camilo, que a prefeitura construísse uma escola para as crianças da comunidade. Tendo o pedido atendido, foi construída uma escola somente com uma sala de aula, um banheiro e uma cantina e, posteriormente, com a contribuição coletiva da comunidade e de novos gestores públicos municipais, outras salas de aula foram sendo construídas para que pudesse atender a todas as crianças (Entrevistado A, Entrevistado B, mai. 2023). Segundo a caracterização da escola apresentada em seu Projeto Político Pedagógico, o seu nome foi escolhido como uma homenagem a Santo Antônio, a pedido da Professora fundadora da escola, Marinete Matias, – aos governantes da época –, como forma de agradecimento por uma bênção alcançada. (Penedo, 2020).

Localizada na Comunidade Quilombola Tabuleiro dos Negros, a Escola Municipal de Educação Básica Santo Antônio, latitude 10°11'47.4"S e longitude 36°35'29.5"W, fica na zona rural do município de Penedo, situado na mesorregião Leste de Alagoas, no Baixo São Francisco, à 13km da área urbana de Penedo, pela rodovia AL-110. A escola atende principalmente aos estudantes da comunidade local, oferecendo as modalidades de Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano, (Penedo, 2020). No ano letivo de 2023, a escola contava com aproximadamente 183 alunos matriculados, dos quais cerca de 60% eram do sexo feminino, conforme informações fornecidas pela gestão escolar durante entrevista. Esses estudantes estavam distribuídos em oito turmas, organizadas nos turnos matutino e vespertino, de acordo com a disponibilidade do espaço físico da instituição.

O mapa, a seguir, apresenta a localização geográfica da Comunidade Quilombola Tabuleiro dos Negros e da EMEB Santo Antônio:

Mapa 6- Localização da Comunidade Quilombola Tabuleiro dos Negros e da EMEB Santo Antônio



Fonte: Elaborado por Luara Oliva (2025) a partir das Malhas Territoriais do IBGE (2022).

Segundo os dados divulgados pela Fundação Cultural Palmares (2024), a partir do Censo do IBGE (IBGE, 2022), a Comunidade Quilombola Tabuleiro dos Negros possui uma população residente estimada em cerca de 425 famílias. No que se relaciona à estrutura física da EMEB Santo Antônio, de acordo com o PPP e com a observação registrada *In Loco* por essa pesquisadora, a escola, que possui cinco salas de aula, necessita de uma ampliação para atender de forma mais adequada às crianças da comunidade, uma vez que ela não possui biblioteca, refeitório, espaço recreativo para as crianças da educação infantil, nem laboratório de informática para ampliar o acesso dos estudantes ao conhecimento a partir das tecnologias digitais, como determina a competência cinco da BNCC (Brasil, 2018), que foca na cultura digital.

De acordo com os dados obtidos no PPP, a escola conta, hoje, com cinco salas de aula, todas adequadas para o uso; uma sala de secretaria; uma sala de almoxarifado; uma sala de despensa (materiais pedagógicos); três banheiros – sendo dois femininos e um masculino e uma cozinha. Não há informações no documento analisado e nem foi observado durante a pesquisa de campo, a existência de sala de direção, sala de coordenação pedagógica e nem sala para os professores.

Ainda no que se refere à estrutura básica para o bom funcionamento da escola, a instituição dispõe, segundo informações fornecidas pela gestão escolar durante entrevista, de um mobiliário considerado suficiente e adequado para o uso. No entanto, a quantidade de móveis presentes em cada sala de aula não consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), tampouco foi informada na entrevista. Ainda em relação ao mobiliário disponível, a escola possui seis birôs, nove armários de sala de aula, um armário de cozinha, além de outros móveis distribuídos por diferentes espaços, que contribuem para o suporte das atividades escolares. A instituição também conta com diversos equipamentos de uso frequente e coletivo, como impressora, caixas de som, televisão, notebook, geladeira, instrumentos musicais – atabaque, pandeiro etc. – dentre outros (Penedo, 2020).

No que se refere aos investimentos financeiros na escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) não menciona a participação da instituição em programas nacionais ou estaduais que ofereçam subsídios para seu funcionamento como, por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PPDE, Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e/ou o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE.

No que tange ao quadro de recursos humanos da escola também são poucas as informações disponíveis no PPP. Segundo o referido documento institucional – que possui algumas informações sendo atualizadas, de acordo com a gestão escolar – o quadro de profissionais que desenvolvem atividades na escola é composto por um total de dezoito funcionários, dos quais dez aparecem registrados no quadro funcional como professoras, dois são agentes administrativos, três auxiliares de serviços gerais, um secretário/a escolar e dois gestores, sendo uma direção e uma coordenação pedagógica (Penedo, 2020). O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola não apresenta informações sobre o tipo de vínculo jurídico dos profissionais que atuam na instituição, ou seja, não especifica se são efetivos ou contratados temporariamente. No entanto, durante entrevista com a gestão escolar, foi informado que a maioria dos professores trabalha sob contratos temporários, não pertencendo à comunidade quilombola nem residindo nela. Segundo a gestão, dos dez docentes atualmente na escola, apenas dois são efetivos e têm vínculo com a comunidade, embora residam na zona urbana da cidade — assim como os demais profissionais da equipe escolar.

É importante destacar que a alta rotatividade de professores nas escolas de educação básica, especialmente nas zonas rurais de pequenas cidades brasileiras, é um fenômeno que merece atenção e análise cuidadosa, visto que “[...] a ausência de continuidade, imputada por elevada incidência de rotatividade do quadro docente, produz interferências não apenas sobre

as finalidades da educação escolar, mas também diretamente sobre a função do próprio trabalho docente” (Frantz; Alves, 2021, p. 3). Essa realidade impacta diretamente o processo de aprendizagem e compromete a construção de um conhecimento consistente por parte dos estudantes dessas regiões.

A atuação de professores sob contratos temporários — geralmente com duração de até dois anos — tende a gerar diversas fragilidades no percurso formativo dos alunos. A descontinuidade no trabalho pedagógico pode provocar, por exemplo, a desmotivação dos estudantes, que, muitas vezes, precisam se adaptar constantemente a novos professores, com diferentes metodologias e práticas de ensino, antes mesmo de estabelecerem um vínculo sólido com o docente anterior. Para Frantz e Alvez (2021)

É preciso considerar que mudanças frequentes no quadro de uma escola implicam abdicar do caráter coletivo, processual e contínuo que a formação humana intencional e planejada requer. Destaca-se ainda o reconhecimento de que a consecução de seus fins demanda a manutenção de vínculo do professor, em longo prazo, com o estudante, de modo a assegurar a adesão e motivação deste para a participação cotidiana em um trabalho imaterial e a conversão da obrigação social de estudar em interesse subjetivo (Frantz; Alves, 2021, p. 6).

A perspectiva de uma educação pautada em concepções pedagógicas antirracistas é, justamente, trabalhar em caráter coletivo, de modo a pensar e construir um conhecimento que fortaleça os vínculos dos estudantes, não somente com a comunidade pedagógica, mas principalmente com a cultura e a identidade de sua comunidade-vida, quando falamos de comunidades quilombolas.

3.2 Caminhos possíveis no fiar de uma educação antirracista

Fiar é o processo artesanal de transformar a fibra em fio. Antes do surgimento da indústria têxtil, essa era uma tarefa trabalhosa, que exigia técnica, habilidade e tempo até que o fio estivesse pronto para ser convertido em tecido. A educação antirracista é essa fibra emaranhada por entre os dedos sendo delicadamente torcida até virar um fio. Transformar algodão em fio é o ofício da fiandeira, um ofício antigo, segundo os meus mais velhos. Fiar uma educação antirracista é trabalho criativo e demorado, daqueles que, ensinando, aprendem a enxergar o outro sob o prisma do respeito a sua história e a sua identidade. Assim, construir os fios de uma educação com propósito antirracista exige, antes de mais nada, o reconhecimento de que a educação que temos hoje foi historicamente moldada por práticas racistas.

A educação antirracista é uma abordagem comprometida em identificar, confrontar e desmontar o racismo estrutural e institucional presente na sociedade, e de modo especial na escola, que se configura como um dos “aparelhos ideológicos do estado” (Althusser, 1985) e, como tal, historicamente reproduz e reforça as desigualdades que o sustentam. O objetivo dessa educação é promover a equidade racial, reconhecendo a diversidade étnico-racial como parte fundamental da identidade nacional e valorizando as contribuições históricas, culturais e sociais de povos negros, indígenas e outros grupos racializados. Essa proposta fundamenta-se na crítica ao currículo colonial e propõe práticas baseadas na valorização do conhecimento produzido por diferentes grupos étnico-raciais. Nesse sentido, ela não se limita à inclusão de conteúdos sobre a história do continente africano ou dos povos originários, porque além de trazer tais conteúdos para o currículo, o que é uma obrigação legal, é necessário abordá-los de forma a garantir a valorização da história do continente africano e de sua fundamental contribuição para a formação do território brasileiro, especialmente quando se trata do ensino de Geografia trabalhado em escolas quilombolas.

Trata-se de uma prática transformadora, que visa à justiça social e à desconstrução do racismo em todas as suas formas e tem como ponto de partida a compreensão de que as relações sociais e o currículo escolar se assentam a partir da mesma base colonial e racista. Para Gomes (2021):

A descolonização das mentes insta-nos a construir práticas pedagógicas e epistemológicas antirracistas. Consiste em uma tomada de posição emancipatória diante de si mesmo e do outro, bem como na desconstrução da lógica racista presente na nossa socialização e nos processos formativos construídos na vida privada e pública (Gomes, 2021, p. 437).

Ao pautar a construção de práticas pedagógicas e epistemológicas antirracistas a partir do processo de descolonização das mentes, Gomes aponta um caminho que possibilita a desconstrução da lógica racista que atravessa o processo de socialização e, aqui, destaco os processos formativos que são construídos na vida pública a partir da mediação da escola. Se, por um lado, enquanto instituição a serviço do Estado, ela é marcada historicamente pela reprodução de violências e de desigualdades, dentre as quais destaco a reprodução do racismo, conforme discute Cavalleiro (2024), por outro lado, ela pode se configurar como um espaço de desconstrução dessa lógica e dessa mentalidade, conforme aponta Gomes (2021). Ainda de acordo com a autora, para “[...] sair do lugar do imobilismo frente à questão racial [...]” (Gomes, 2021, p. 442), professoras e professores

Deverão portanto, partir para a ação concreta, construindo práticas pedagógicas acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas. Trata-se de uma postura pessoal, profissional, política e epistemológica, que recusa toda e qualquer forma de racismo e discriminação, e que produz mudanças efetivas na vida dos sujeitos com o rompimento das hierarquias raciais (Gomes, 2021, p. 442).

Nesse sentido, o fio dessa pedagogia antirracista tem sido construído nas escolas *locus* deste estudo a partir de experiências pedagógicas que buscam, como afirma Gomes, romper com as hierarquias raciais e construir propostas de fortalecimento da identidade dos estudantes quilombolas, como é caso da proposta desenvolvida pela Escola de Ensino Fundamental Professor Luiz Alberto de Melo, na Comunidade Quilombola Pau D'arco, por meio do

[...] projeto **Construindo a Identidade Afro Descendente**, [que] surge como instrumento dinamizador de ações afirmativas de inclusão, visibilização e elevação da auto-estima através de uma educação quilombola estimuladora de conhecimentos, informações e práticas no resgate de saberes hereditários e sócio-culturais, valorizando a história da Vila Pau D'arco e a compreensão do seu patrimônio territorial (Arapiraca, 2023, grifo nosso).

A análise deste projeto específico demonstra a centralidade que o território quilombola (Sanzio, 2006) ocupa como elemento estruturante para a proposta que é desenvolvida ao longo de todo o ano letivo, com culminância no dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra. Para o contexto desta tese que se volta para as concepções pedagógicas antirracistas no ensino de Geografia, esse é um dado muito significativo porque acredito que a construção de uma educação antirracista, em seu aspecto macro, e de uma pedagogia antirracista, em seu contexto micro, do chão da escola, é constantemente atravessada por essa dimensão territorial enquanto elemento de vida, de luta e de construção de saberes contra-hegemônicos. Para Rafael Sanzio (2006, p. 339), “[...] o território étnico seria o espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial, onde geralmente a sua população tem um traço de origem comum”.

Percebo que esses elementos apontados pelo autor são estruturantes do projeto mencionado, uma vez que sua metodologia propõe:

- (a) pesquisas, coletando informações, depoimentos e histórias das vivências e costumes contadas pelos moradores mais velhos com a finalidade de construir e deixar registrada a história da Comunidade Quilombola da Vila Pau D'Arco e levantamento genealógico das principais famílias que deram origem a atual Vila;
- (b) Pesquisa de campo, executando a demarcação geográfica da área territorial ocupada pela atual Vila Pau D'Arco;

- (c) Pesquisa de campo, construindo mapeamentos dos valores culturais civilizatórios, organização social, espaços de lazer e ocupação econômica;
- (d) Desenvolvimento de ações pedagógicas na construção de gráficos estatísticos com levantamentos da demografia, área territorial e produtividade econômica (Arapiraca, 2023).

Em meio ao contexto de precarização – da estrutura física e dos recursos humanos – vivenciado pela escola, como apontado no subcapítulo anterior, é importante perceber o esforço da comunidade escolar para a formatação de um trabalho que busca garantir o cumprimento do que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, visto que todo o percurso mencionado acima foi traçado numa perspectiva de construção da autoconsciência da identidade dos estudantes e moradores da comunidade quilombola, bem como da promoção de uma proposta pedagógica contributiva para a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, a tanto negligenciada ou mesmo “tratada com timidez e indiferença por parte dos educadores e instituições responsáveis, [quando não é] lembrada apenas de forma alegórica e folclorizada nas datas alusivas e comemorativas do calendário festivo e histórico brasileiro” (Arapiraca, 2023).

A proposta pedagógica voltada ao fortalecimento e/ou à conscientização da identidade quilombola dos estudantes e moradores da comunidade quilombola Alto do Tamanduá, na Escola de Educação Básica Muniz Falcão, tem sido desenvolvida, também, por meio de projetos didático-pedagógicos, culturais e sociais, articulados entre a escola e a comunidade. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, sua missão é:

Atuar com profissionalismo na formação integral do aluno, superando os desafios da educação, promovendo uma educação pública de qualidade, formando cidadãos conscientes da sua identidade quilombola, valorizando o conhecimento como condição de acesso ao mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudo (Poço das Trincheiras, 2022).

Assumir como missão a formação de cidadãos conscientes de sua identidade quilombola significa reconhecer a escola quilombola e a Educação Escolar Quilombola como ferramentas fundamentais para a promoção de uma educação antirracista. Essa abordagem busca romper com o modelo eurocêntrico de ensino, responsável pelo apagamento e desvalorização de saberes e culturas negras – o epistemicídio (Carneiro, 2005). Nesse sentido, a educação antirracista é antes de tudo um meio de superação do racismo. Para Silva (2024):

A luta contra o racismo e pelas ações afirmativas em torno da identidade negra é fundamental para a reconstrução da confiança da população brasileira racializada em si, como agentes capazes de combater o racismo, pela posituação da identidade negra, pela desconstrução de comportamentos

racistas, pela representatividade da população negra nos espaços de poder, pela possibilidade de inserir esses sujeitos excluídos em espaços que lhes foram negados (bons empregos, universidade, mídia, entre outros) (Silva, 2024, p. 45).

Fazer parte dos espaços historicamente negados à população racializada é, para além da necessária representatividade, um movimento de construção de uma sociedade mais justa, plural e comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais que estruturaram e marcaram a história e a geografia do Brasil. Por isso, a educação antirracista não deve se restringir ao ambiente escolar e nem mesmo se limitar à transformação de comportamentos racistas, uma vez que tal postura “negligencia o racismo como constitutivo da sociabilidade capitalista e o encara sob a perspectiva individualista do neoliberalismo”, segundo Silva (2024, p. 46). Ela deve ser pensada como uma estratégia ampla, capaz de abrir caminhos - coletivos - para que pessoas negras tenham acesso a diversos espaços de poder e decisão, como cargos no parlamento, posições de liderança em instituições públicas de ensino superior, entre outros que estiveram sempre sob o poder de uma maioria de pessoas brancas e privilegiadas. A presença nesses espaços é essencial para romper com ciclos de exclusão, assegurar representatividade e promover transformações estruturais.

Como afirma o rapper Emicida (2018), “tudo que não é coletivo, é do sistema”. Nesse contexto, quando sujeitos negros e de outras origens racializadas têm acesso a uma formação de qualidade e, a partir disso, passam a ocupar espaços estratégicos, não estão apenas assegurando direitos individuais - estão também abrindo caminhos para seus pares. Sua presença contribui para a formulação de políticas públicas mais inclusivas, para o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados e para a construção de novas referências sociais.

É partindo da premissa de que a Educação Escolar Quilombola é um instrumento potencial para o desenvolvimento pessoal dos estudantes e da comunidade quilombola como um todo, que a EMEB Muniz Falcão propõe em seu PPP, um projeto didático-pedagógico que acontece durante todo o ano letivo, denominado “**Sou quilombola**” e que tem como objetivo principal, de acordo com o referido documento (Poço das Trincheiras, 2022):

- ✓ Estudar a influência da cultura afro na construção da identidade dos brasileiros;
- ✓ Valorizar as diferentes manifestações culturais dos negros como elementos importantes para inclusão, respeito e tolerância.
- ✓ Realizar trabalhos enfocando as contribuições dos negros no desenvolvimento do nosso país;
- ✓ Disseminar o repúdio ao preconceito racial;

- ✓ Favorecer um ambiente onde todos possam conviver respeitando a diversidade de raça, cor, religião, etc;
- ✓ Conhecer a história quilombola;
- ✓ Valorizar a cultura quilombola;
- ✓ Despertar a importância da cultura local resgatando suas tradições;
- ✓ Promover acesso a outras comunidades quilombolas;
- ✓ Respeitar a diversidade étnico-racial.
- ✓ Desenvolver atividades de produções textuais e apresentações.

Objetivos que não somente valorizam e impulsionam narrativas que articulam a efetivação da Lei 10.639/2003, mas que constroem alternativas ao eurocentrismo (Santos, 2010) ao tecer caminhos para a construção de saberes antirracistas e anticoloniais, em especial aqueles que dialogam diretamente com o Ensino de Geografia. Ao abordar temas como “as contribuições dos negros para o desenvolvimento do Brasil” e “a influência da cultura afro na construção da identidade brasileira”, promove-se, no contexto da disciplina em questão, uma reflexão sobre a formação do território nacional a partir da perspectiva dos colonizados, e não apenas dos colonizadores.

Os processos de organização didático-pedagógicos são elaborados de maneira específica por cada instituição, considerando a realidade de suas respectivas comunidades. Alguns Projetos Políticos Pedagógicos apresentam de forma clara e bem estruturada as propostas voltadas à aplicação da Lei 10.639/2003, bem como ao fortalecimento da identidade quilombola e à promoção da consciência sobre essa identidade. Esses projetos têm como ideia principal contribuir para que os sujeitos quilombolas e a sociedade como um todo valorizem os saberes quilombolas e reconheçam a importância do território quilombola no contexto da sociedade nacional.

Na Escola Municipal de Educação Básica Santo Antônio, o Projeto Político Pedagógico é direcionado à valorização da Educação Escolar Quilombola. Essa abordagem se justifica pela especificidade dos estudantes e pelas características da comunidade em que a escola está inserida, reconhecendo a importância de um trabalho pedagógico contextualizado e comprometido com a realidade local. Desse modo, entende-se que

os profissionais da educação básica nas comunidades quilombolas precisam elaborar um currículo onde sejam propostas práticas pedagógicas que possibilitem a compreensão [...] dos aspectos históricos, sociais e culturais do povo quilombola facilitando a compreensão e reconhecimento da sua própria identidade (Penedo, 2020).

Elaborar um currículo no qual sejam propostas práticas pedagógicas contextualizadas com a vivência quilombola é o maior desafio na construção e sustentação de uma Educação

Escolar Quilombola. Mas, a cada alinhavo no tecido desse projeto de educação antirracista e anti-epistemicida vai-se, retalho por retalho, costurando equidade e justiça social para os povos racializados. Ali, onde os retalhos se juntam, nas frestas do tecido, que muitas vezes se esgarça, outras possibilidades surgem para que novos pontos de conexão possam ir fortalecendo a trama. Esta tem sido feita por muitas mãos, algumas encalçadas outras menos experientes, mas todas empenhadas em promover mudanças estruturais que provoquem rupturas na base social racista que sustenta a vida dos sujeitos marginalizados.

O Projeto Político Pedagógico ganha centralidade, nesse contexto, porque ele é o fio que une as partes dessa grande costura educacional. No caso das escolas quilombolas estudadas aqui, percebo que os projetos didático-pedagógicos trazidos nos PPPs apresentam-se como uma tentativa de aplicabilidade da Lei 10.639/2003, uma vez que ela é mencionada como principal documento que embasa a construção de tais propostas. Essa construção, no entanto, acontece de forma singular em cada uma das escolas. No caso da EMEB Santo Antônio, o PPP traz em sua estrutura algumas lacunas no que se refere aos projetos didático-pedagógicos que são implementados na escola ao longo do ano letivo. É significativo observar, no entanto, que o referido PPP apresenta uma diversidade de propostas que devem ser trabalhadas no ano letivo, algumas delas com duração anual. Esse não é o caso dos projetos que se voltam para a abordagem das questões étnico-raciais e, mais especificamente, ao ser quilombola. Apenas dois projetos tratam desse tema: o Projeto Pedagógico Revivendo Nosso Folclore, que tem vigência mensal, realizado provavelmente em agosto; e o Projeto Pedagógico Consciência Negra, que tem vigência mensal, realizado provavelmente em novembro – o PPP não informa o mês de realização das duas atividades. Além disso, é importante destacar que a cultura quilombola é representada como folclore¹⁹ no referido documento.

De acordo com a entrevista concedida pela gestão escolar, há um projeto didático-pedagógico de samba de roda denominado “As quilombolinhas”, trabalhado com meninas da comunidade que são estudantes da escola. Tal projeto não é apresentado no PPP da instituição e, em decorrência disso, não temos informação sobre o seu período de vigência, se mensal ou anual, sobre como ele se organiza, nem, de forma específica, sobre seus objetivos pedagógicos. Apesar de não haver registro do Projeto no PPP, é inegável sua importância pedagógica para a formação dos estudantes, especialmente tratando-se de crianças quilombolas, uma vez que o samba de roda é uma manifestação cultural surgida da mistura de tradições africanas trazidas

¹⁹ Em sua tese de doutorado, intitulada *O que restou é Folclore: o negro na historiografia alagoana*, Jeferson Santos da Silva (2014) aborda o modo como o folclore é utilizado como um elemento de apagamento da presença negra na historiografia alagoana.

por pessoas escravizadas e que foi reconhecido como Patrimônio Imaterial Brasileiro, pelo IPHAN em 2004 e como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO no ano de 2005 (Sandroni, 2010).

É significativo evidenciar a roda de samba como uma manifestação cultural de base negra, marcada por elementos que destacam a continuidade de uma tradição de matriz africana trazida para cá por pessoas negras escravizadas. Dentre esses elementos, destaco, a partir das experiências desta pesquisadora, a forma circular da dança como característica presente não só na roda de samba, mas também na capoeira e nos rituais religiosos de matriz africana. A roda na qual se dança, ginga e ritualiza é um elemento espacial e cultural que cria vínculo, gera pertencimento e fortalece a identidade. Segundo as ideias de Carvalho e Serpa (2015, p. 232), “[...] o samba de roda surge no imaginário social como definidor da identidade do Recôncavo”. Esse é um processo que, na minha percepção, também se materializa no território quilombola a partir das relações sociais e culturais que são construídas nele com a mediação da roda de samba como elemento que valoriza e fortalece a identidade quilombola.

A roda de samba realizada pela EMEB Santo Antônio contribui, ao pensarmos na perspectiva do ensino de Geografia, para a construção de uma proposta didático-pedagógica que aborda, por exemplo, o conceito de lugar a partir da vivência dos estudantes com a experiência da roda de samba. O vínculo com a comunidade, por meio de um referencial subjetivo, como a experiência coletiva da dança, pode ajudar a compreender a comunidade quilombola nessa perspectiva de lugar, conforme definido por Tuan (1983), a partir das experiências vividas pelos estudantes na sua comunidade e da permanência da prática da roda de samba. Juntos, esses dois elementos – experiência e permanência – geram identidade e pertencimento.

No caso dos projetos mencionados e executados nas escolas estudadas, dois deles estão inseridos em seus respectivos Projetos Políticos pedagógicos, como forma de garantir a presença e a continuidade deles nas escolas, mesmo num contexto de rotatividade de professores. Dessa forma os projetos não se restringem a iniciativas individuais de professores, uma vez que se configuram como propostas políticas das escolas. Já o trabalho desenvolvido a partir da roda de samba “As quilombolinhas”, embora a proposta implementada na instituição não tenha sido contemplada na estrutura do PPP, é importante destacar a sua relevância como um trabalho que contribui para a aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

No entanto, é preciso reafirmar a necessidade de um programa curricular que trabalhe na perspectiva de uma educação antirracista, em sala de aula, para além da execução dos projetos mencionados. É importante destacar, ainda, que as propostas trabalhadas nas

instituições contribuem para a construção, apesar de todos os desafios presentes nas instituições estudadas, dos caminhos possíveis no fiar de uma educação e de um ensino de Geografia antirracista.

3.3 Concepções pedagógicas antirracistas sobre o ensino de Geografia em escolas quilombolas

Historicamente o ensino de Geografia consolidou-se a partir de uma base conservadora e colonialista pautada pela perspectiva positivista que fundamentou a Geografia tradicional (Moraes, 2005). Em decorrência disso, a Geografia chega às escolas como uma disciplina marcadamente descritiva, voltada para a descrição e para a memorização de nomes de países e de elementos da paisagem. Nesse contexto, ensinar Geografia era, e continua a ser, em alguma medida, trabalhar na perspectiva de transmitir o conhecimento fragmentado de uma ciência que se quer neutra e que não dialoga com a realidade vivida pelos estudantes, com suas necessidades e com suas diferenças. A consequência disso, como discute Kaercher (1999, p. 74), “é uma típica herança positivista: ver o mundo de forma compartimentada e estanque”.

Como uma reação a essa forma tradicional e positivista de pensar a Geografia, surge, nos anos 1970, um movimento de renovação do pensamento geográfico, cujas bases filiam-se ao pensamento teórico marxista. Na perspectiva de Souza (2011, p.51),

Esse movimento buscava inserir a Geografia em um quadro teórico que permitisse explicar as transformações socioespaciais em curso e abordar os problemas sociais de uma forma diferente da Geografia moderna positivista. Com essa preocupação, a Geografia crítica marxista, ao postular o compromisso geográfico com a prática da justiça social, fixou como meta prioritária a denúncia da despolitização ideológica do saber e do fazer das geografias de então.

Por meio desse movimento de renovação do pensamento geográfico e dos postulados da Geografia crítica, começa a se desenvolver outra forma de pensar e de ensinar a Geografia, a partir da complexidade das relações sociais que se constroem no espaço/tempo e da consideração das relações que se constroem mutuamente entre a sociedade e o espaço. Com isso, a suposta neutralidade da Geografia tradicional é criticada, uma vez que ela está pautada em elementos políticos e ideológicos voltados para a despolitização de uma parcela da população em favorecimento de outra. Nesse contexto, colocou-se em pauta uma abordagem dialética, que considera a contribuição de aspectos históricos e sociais para a construção do

saber geográfico. Essa perspectiva, segundo Kaercher (1999, 76), tem o objetivo de “[...] entender a Sociedade e suas contradições usando o espaço como categoria para tal entendimento”. As contradições sociais, as desigualdades, as construções políticas do espaço, tudo passa a ser considerado como elemento constituinte do saber geográfico.

Na construção desse ensino de Geografia que se quer crítico, é necessário costurar bases epistemológicas outras que permitam a compreensão de que as desigualdades para as quais a Geografia deve lançar seu olhar tem raízes coloniais e, portanto, racistas. Reivindico, nesse contexto, a Geografia Antirracista como possibilidade de considerar o espaço geográfico a partir das relações raciais que o constituem. Para Guimarães (2019, p.592), essa Geografia apresenta “[...] perspectivas antirracistas com possibilidades de considerar a relação intelecto-corpo; memória-corpo; afetividade-corpo na construção de conhecimentos afrocentrados, o que faz toda a diferença em uma pesquisa que elege as relações raciais negras como debate central”. Ainda de acordo com a autora,

quando a proposta é pensar uma Geografia Antirracista, as bases são outras e estão em permanente construção porque envolvem, dentre outras coisas, as perspectivas dos “migrantes nus” (Glissant, 1995) por suas vivências, experiências, memórias e conhecimentos [...] (Guimarães, 2019, p. 593).

A Geografia Antirracista permite, nesse sentido, construir uma possibilidade de compreensão do espaço e de outras categorias geográficas a partir de uma perspectiva que recusa as dicotomias que estão na base do pensamento eurocêntrico e legitimam processos de exclusão, por isso essa abordagem não desvincula “intelecto-corpo; memória-corpo; afetividade-corpo na construção de conhecimentos afrocentrados”. É a partir da consideração dessa perspectiva geográfica e desses pares que olho para as comunidades e para as escolas quilombolas como possibilidade de construir concepções pedagógicas antirracistas e anticoloniais, centradas na relação que os estudantes estabelecem com o intelecto, com a memória, com o afeto a partir de seus próprios corpos na construção de suas identidades.

Feita essa discussão inicial, é importante buscar compreender de que forma o ensino de Geografia tem chegado às escolas quilombolas, considerando, principalmente, o lugar de centralidade que o livro didático ocupa na sala de aula, em escolas da rede pública de ensino, sejam elas de áreas urbanas ou rurais. Apesar de tudo o que preconizam as Diretrizes Educacionais para a Educação Escolar Quilombola, inexistem livros didáticos que atentem para as especificidades do ensino de Geografia ofertado para os estudantes das escolas quilombolas.

Aliado a isso, conforme discutido no capítulo anterior, tampouco existe uma formação inicial²⁰ e/ou continuada que prepare os professores e as professoras para atuarem nessas comunidades no sentido de promover uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, no geral, ou de considerar as especificidades da Educação Escolar Quilombola, em particular. Na perspectiva de Souza e Santos (2020, p. 277),

os caminhos da educação parecem apontar no sentido de cultivar a heterogeneidade, a flexibilidade e a diferença, princípios estruturantes na sociedade atual, no entanto, as relações étnico-raciais são encaradas, muitas vezes, como tabus no espaço escolar, sobretudo devido à incipiente formação docente para o tratamento das diferenças, a falta de acesso a materiais didáticos e paradidáticos que abordam a questão e, no caso da geografia escolar, a dificuldade em relacionar a ciência geográfica em seu corpus teórico-conceitual, ao tratamento destas temáticas.

Embora não façam referência a esse conceito, as autoras apontam vários elementos que nos permitem pensar os desafios para a realização de uma Geografia Antirracista nas escolas, alguns dos quais já abordei ao longo desta tese. Destaco, neste momento da discussão, que, além do tabu em relação ao tema, conforme mencionado pelas autoras, há uma dificuldade em relacionar os conceitos da ciência geográfica às questões étnico-raciais. Esse é um ponto comum encontrado nas pesquisas de campo, a partir da entrevista com professoras e com professores das escolas quilombolas pesquisadas. Nesse sentido, também é importante destacar que as falas tornam evidente o modo como as/os docentes não são preparadas/os, em sua formação inicial, para trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais e, de forma mais específica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Nas entrevistas, as/os professoras/es fazem referência à oferta de formações continuadas para o corpo docente das escolas quilombolas. No entanto, é importante se perguntar sobre a efetividade dessas formações para o trabalho nas escolas onde atuavam, no momento da entrevista, considerando a alta rotatividade do corpo docente, conforme discutido anteriormente. As mudanças no quadro docente, em função do número reduzido de professores efetivos nas escolas, podem ser percebidas como um elemento que prejudica a aplicabilidade do que é apreendido durante as formações, uma vez que a maior parte do corpo docente está sempre mudando.

²⁰ No capítulo anterior, discuti a implantação do Parfor Equidade, com a oferta de um curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, promovido pela Universidade Estadual de Alagoas e ofertado no Campus V, em União dos Palmares. A oferta da primeira turma iniciou-se neste ano e esse passo aponta a possibilidade de mudança no cenário que estamos apresentando.

Em uma das escolas²¹ pesquisadas, por exemplo, o/a professor/a de Geografia, a quem entrevistei durante a pesquisa de campo, não faz parte do quadro efetivo de professores/as da escola e é o/a único/a professor/a de Geografia atuando na escola. Na ocasião da entrevista, o/a docente informou que aquele era o seu segundo ano na escola, que possuía um contrato de dois anos e que não sabia dizer se permaneceria na escola ao final do contrato. É importante destacar, ainda, que o/a professor/a não é morador da comunidade e precisa se deslocar até ela nos dias de sua aula. A conversa com o/a docente seguiu o roteiro da entrevista semiestruturada, que pode ser consultada nos apêndices desta tese.

As duas primeiras questões da entrevista dizem respeito à identidade étnico-racial, de forma mais ampla, e ao ser quilombola, de forma mais específica. No que diz respeito a esse último tema, ao ser perguntado “para você o que significa ser quilombola?”, o/a docente responde e faz referência ao vínculo dessa identidade com o continente africano:

Uma comunidade com traços e cultura afrodescendente, né? E tenta se manter com as tradições do continente africano, né? Como eu falei, os menino não se interessa muito, né? E por isso que eu falei tenta, né? Porque é difícil daqui uns 10 anos, se algum desses alunos aí vão tá continuando com os projetos que tem aqui na comunidade, né? [...] Quando os mais velhos forem partindo, será que a juventude vai seguir os passos ou as tradições? (Entrevistado C, mai. 2023).

É importante destacar o modo como o/a docente associa o ser quilombola à ideia de uma comunidade que possui traços e cultura afrodescendentes como primeiro elemento definidor dessa identidade, apontando, ainda, a tentativa de manter as tradições do continente africano. Sua perspectiva demonstra preocupação em relação ao que ele percebe como desinteresse dos estudantes no que se refere a essa cultura e à continuidade dos projetos que são desenvolvidos na comunidade quando os mais velhos partirem. A partir dos argumentos trazidos por Souza e Santos (2020), citadas anteriormente, é importante perceber que essa discussão acerca do ser quilombola abre espaço para a discussão de conceitos geográficos, como lugar e território. Nesse sentido, é importante destacar que a resposta do/a professor/a não faz referência ao próprio quilombo, como lugar a partir do qual se constrói essa identidade e que poderia ser trazido no âmbito da discussão a partir da contribuição do ensino de Geografia para a discussão do que é ser quilombola. Além disso, o profissional aponta sua preocupação com a continuidade das atividades culturais da comunidade, mas não reflete sobre como essas atividades impactam ou não a autoconstrução da identidade dos quilombolas dessa comunidade.

²¹ A escola não foi identificada para manter, também, o anonimato da/do docente entrevistado.

Perguntado/a a respeito de seu conhecimento acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o/a docente responde:

Rapaz, se eu falar pra você a verdade, eu tenho um conhecimento que existe, mas eu não fui a fundo na hora, não. Eu vi na LDB também, né? Tem que ter um currículo, não é? Essa parte aí eu tenho conhecimento, agora eu tenho que estudar a fundo.

[...]

Não me aprofundei, eu era pra ter me aprofundado. É coisa demais, se for aprofundar mesmo, você não tem tempo de fazer nada (Entrevistado C, mai. 2023).

A resposta do professor sobre seu desconhecimento acerca das Diretrizes mencionadas reafirma a necessidade de discutir os limites da formação docente em Geografia, no que diz respeito à Educação para as Relações Étnico-Raciais e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, conforme já mencionei ao longo deste trabalho e abordo de forma mais detida no artigo “O apagamento da Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo dos cursos de Licenciatura em Geografia das instituições públicas de ensino superior em Alagoas”, de minha autoria, em parceria com o meu orientador, Túlio Barbosa²². Segundo as informações dadas pelo/a docente, ele/a é Licenciado/a em Geografia, formado/a pelo Curso de Licenciatura em Geografia EAD, ofertado pela Universidade Aberta do Brasil, em parceria com a Universidade Federal de Alagoas. Conforme discuto mais detidamente no artigo mencionado, o PPP desse curso não oferta nenhuma disciplina voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais, à aplicação da Lei 10.639/2003, ou à Educação Escolar Quilombola, o que traz um dado importante para a compreensão do desconhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, tomando como referência a formação inicial docente.

A análise das disciplinas e das ementas nessa licenciatura evidencia um quadro de apagamento dessas discussões na formação docente, a despeito dos documentos legais que tornam a abordagem dessas questões obrigatórias. Num total de 35 disciplinas ofertadas (UFAL, 2022), apenas quatro fazem algum tipo de referência às questões étnico-raciais. São elas: 1) “Tópicos Especiais: Temas Contemporâneos Transversais”, que, em um dos pontos da sua ementa, propõe a “Adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a

²² Cf. SILVA, Edilma José da; BARBOSA, Tulio. O apagamento da educação para as relações étnico raciais no currículo dos cursos de Licenciatura em Geografia das instituições públicas de ensino superior em Alagoas. (2025). **Observatorium: Revista Eletrônica De Geografia**, 16(1), 287-302. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OREG-v16-n1-2025-80165>.

nacionalidade brasileira” (UFAL, 2022, p. 65), mas não apresenta nenhuma bibliografia que subsidie essa discussão; 2) “Geografia Cultural”, que faz referência às Relações Étnico-Raciais e propõe abordar “as raízes africanas e indígenas e a formação da cultura material e imaterial do povo brasileiro; história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira; o negro e o índio na formação da sociedade nacional” (UFAL, 2022, p. 74), mas não apresenta nenhuma referência bibliográfica que embase essa discussão; 3) Prática II - Ensino da geopolítica e da organização do espaço brasileiro”, que menciona o “Continente africano e o Brasil” (UFAL, 2022, p. 92), em sua ementa, mas não traz referência bibliográfica para fundamentar a discussão dessa relação; 4) “Prática III - Ensino de Geografia das Alagoas”, cuja ementa menciona as “culturas afro-brasileiras e indígenas” (UFAL, 2022, p. 92), mas também não apresenta referência bibliográfica que permita abordar o tema.

Esse cenário é discutido de forma mais detida no artigo mencionado, a partir da análise dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Geografia ofertados pelas Instituições de Ensino Superior públicas existentes em Alagoas e aponta um cenário preocupante, marcado pelo apagamento das discussões étnico-raciais na formação docente em Geografia. Essa abordagem evidencia a precariedade da formação docente ofertada para os professores de Geografia no que diz respeito à Educação para as Relações Étnico-Raciais e à Educação Escolar Quilombola, sobretudo quando considero que esses profissionais, ao concluírem seus cursos de graduação, estarão habilitados para dar aulas de Geografia nas escolas quilombolas, como é o caso do/a professor/a entrevistado/a.

Outro aspecto importante abordado na entrevista diz respeito aos componentes curriculares sobre África e a sua abordagem em sala de aula. Perguntado sobre esse tema, tomando como referência o livro didático usado na escola, o professor afirma:

nesse livro, aí, não teve assim coisa ruim [...], questão do turismo é bem elogiado, porque é um continente belíssimo, tem todo tipo de vegetação, tem todo tipo de relevo, aí nessa parte aí é bem e a questão cultural também, [...]eu lembrava uma coisa, assim, negativo são brigas tribais, o ponto da divisão dos países que, na hora de dividir, eles não leva em consideração a questão tribal, que eles dividiram tribos ao meio e em um único país ficaram 3, 4 tribos rivais aí eles até hoje vêm, quando tem uma guerra civil de alguns países por conta disso, eles não se entendem, as questões rivais é que denota, é alguma coisa assim negativa, né? eles não conseguiram ainda o pensamento negativo virar assim uma nação sempre é dividir, mas as questões tribais em África são bem complexas [...] (Entrevistado/a C, mai. 2023).

O modo como o professor discute a abordagem do continente africano a partir dos conteúdos trazidos pelo livro didático²³ aponta alguns elementos que merecem consideração nessa discussão. A abordagem tradicional destaca-se, em sua fala, a partir de uma perspectiva do ensino de Geografia focado no relevo, na vegetação e nos elementos da paisagem, que podem ser lidos como atrativos turísticos, mas não são abordados de forma crítica. Essa forma de pensar a abordagem do continente africano dialoga de forma direta com a perspectiva da Geografia tradicional, conforme discutido por Kaercher (1999, p. 68, grifos meus):

[...] foi institucionalizada uma Geografia de cunho meramente descritivo e de ‘cultura geral, desinteressada’, e **com ênfase às paisagens naturais**. Por dois motivos: primeiro, **construir junto à população uma identidade ideológica que associasse povo a território, paisagem natural**, gerando uma associação não raro ufanista entre território, paisagem e governo [...].

Essa construção de uma identidade ideológica subjaz sob o argumento de que, hoje, as tribos ainda vivem em conflitos e provocam guerras civis, como se o problema fosse a permanência delas e não o colonialismo que tenta homogeneizar povos diversos a partir do conceito de nação e da identificação a um território demarcado a sangue. Assim, a perspectiva trazida pelo/a docente reforça uma visão hegemônica do processo de colonização. É importante notar que, apesar de identificar sua complexidade, o/a docente coloca a questão tribal como único elemento negativo que aparece na abordagem dos conteúdos relacionados ao continente africano, indicando a dificuldade que alguns povos, segundo sua perspectiva, têm para se reconhecer como uma nação, sem mencionar a violência colonial que é a base para o acirramento desses conflitos.

Embora essa análise tenha como referência a fala de um/a docente, acredito que ela aponta a necessidade de pensar essa questão de forma mais ampla e coletiva, no sentido de questionar a formação docente nos cursos de Licenciatura em Geografia, sejam presenciais ou a distância, a partir da ausência de disciplinas e de suas bibliografias voltadas para a discussão da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para a Educação Escolar Quilombola, dentre outras questões urgentes e relevantes para a formação docente. Reafirmo, diante desse contexto, a necessidade de pensar a Geografia, o seu ensino e a formação de professores para atuarem nessa área a partir de uma perspectiva anticolonial e antirracista.

²³ De acordo com o professor, para o ensino de Geografia, a escola adota os livros didáticos da Coleção Araribá Mais, publicados pela Editora Moderna.

Por fim, trago alguns elementos para pensar a questão da autoconstrução da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas e o que, na perspectiva do/a professor, deveria ser proporcionado para eles em relação ao conhecimento étnico-racial, ao conhecimento quilombola e às questões afrobrasileiras. Em relação à identidade, é preciso considerar que o/a professor/a aborda a questão a partir de um ponto de vista que é corrente na sociedade brasileira em função da sua base social racista aliada à falta de letramento racial crítico na formação docente. De acordo com a sua perspectiva,

a gente tentar passar as situações, as coisas relacionadas a esse tema, mas eles têm que se autoconstruir. Porque se eu for na cabeça do menino, tentar fazer a cabeça dele! Por exemplo, o professor não tem como mexer com a mente dos alunos, porque se ele puxar muito nessa questão aí ele pode ser extremista também [...] (Entrevistado/a C, mai. 2023).

Inicialmente, o/a professor/a aborda a questão da identidade étnico-racial a partir da autoconstrução e da autoafirmação, conforme afirmado em outro momento da sua entrevista: “rapaz, uma educação de autoafirmação, que não se deixe abalar por preconceitos, procure o seu lugar ao sol, não fique olhando para a sua cor de pele quando for fazer alguma coisa, se dedique, estude que você vai conseguir” (Entrevistado/a C, mai. 2023). É possível perceber que há alguns pontos de sua fala que requerem maior atenção. Na sociedade brasileira, há uma visão distorcida do professor que atua a partir de perspectivas críticas, sobretudo quando trata de questões que dizem respeito às desigualdades de raça, de gênero e de classe, dentre outras, situando esse trabalho no campo da doutrinação²⁴. Alinhado a essa perspectiva, o/a docente acredita que “o professor não tem como mexer com a mente dos alunos, porque se ele puxar muito nessa questão aí ele pode ser extremista também[...]” (Entrevistado/a C, mai. 2023). Convém destacar, ainda, que ao falar em uma educação de autoafirmação, o/a docente refere-se à ideia de trabalhar para que o estudante quilombola não tenha preconceito com a sua própria cor, porque ela não é um fator limitante em relação ao que o estudante pode alcançar: “Não é a sua cor que vai dizer se você vai limpar mato, se vai ser agricultor, um servente de pedreiro ou se você vai ser um médico, um advogado” (Entrevistado/a C, mai. 2023).

Como demonstram as discussões realizadas até aqui, é importante considerar essa discussão numa perspectiva mais ampla que considere, dentre outros fatores, a formação inicial docente e a necessidade de formação continuada para os professores que já estão inseridos nas escolas quilombolas. Estes passaram por cursos de licenciatura que não lhes proporcionaram base e referenciais para atuar nessa modalidade de ensino a partir das especificidades que ela

²⁴ Para essa discussão, cf. Francisco e Ponce (2020).

exige. Nesse sentido, é importante destacar o trabalho de formação continuada realizado por uma das escolas que compuseram o corpus da pesquisa, em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas/ Uneal, no que diz respeito à Educação para as Relações Étnico-Raciais e à Educação Escolar Quilombola. O/a professor/a faz referência a essa formação no decorrer da sua entrevista:

como eu falei pra você que eu estou chegando agora eu aprendi muito o ano passado que teve umas palestras, aí a gente tenta, dependendo do conteúdo, a gente tenta falar de acordo com a cultura quilombola, de acordo com o que eu aprendi mesmo nas palestras. Foi uns 4 ou 5 dias que a gente veio. Foi tipo um minicurso, o pessoal veio, um professor lá da Uneal, o Prof. Clébio, ele veio aqui e aí deu um minicurso, aí a partir daí que a pessoa vai se familiarizando, compreendendo e tentando pegar o currículo, pegar o assunto e tentar falar mais de acordo, com a realidade daqui, que é quilombola. Eu tô tentando! (Entrevistado/a C, mai. 2023).

Ao proporcionar momentos de formação continuada com pesquisadores que são referência nos estudos da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a comunidade escolar demonstra que está atenta à necessidade de formação do quadro docente para atuar na escola quilombola, considerando, sobretudo, a sua rotatividade.

No caso da segunda escola pesquisada, tive a oportunidade de entrevistar um/a dos/as professores/as que atua no Ensino Fundamental I, com formação em Pedagogia. É importante destacar que a referida escola não tem professores de Geografia em seu quadro docente, porque não oferece o Ensino Fundamental II. Além disso, como será visto ao longo das próximas páginas, há um cuidado na abordagem dos temas, por parte do/a professor/a, na tentativa de aproximá-lo dos estudantes, em consideração à sua idade. A conversa com o/a docente também seguiu o roteiro da entrevista semiestruturada, que pode ser consultada nos apêndices desta tese.

Perguntado/a sobre o ensino de Geografia na escola quilombola, o/a professor/a afirma que

[...] todas essas disciplinas, assim, [...] que são tipo decorativa. É, decorativa. A gente procura passar de maneira lúdica com contação de história, com música, com brincadeiras, tudo usando a ludicidade, que quando você trabalha a ludicidade a criança tende a aprender mais fácil (Entrevistado/a D, mai. 2023).

Dois pontos importantes para a abordagem do ensino de Geografia precisam ser considerados aqui, a partir da fala do/a professor/a. O primeiro diz respeito à visão da Geografia e de outras disciplinas, como a História, que ele/a também menciona em sua entrevista, como disciplinas decorativas. Isso remete a uma abordagem tradicional para o ensino de Geografia, pautada na memorização, conforme discute Kearcher (1999, p. 69): “[...] a maioria de nós se

lembra das aulas de Geografia como algo extremamente enfadonho e desinteressante, porque a única qualidade que se exigia do aluno era uma boa capacidade de memorizar [...]”. Ao se referir à Geografia como disciplina decorativa, o/a professor/a resgata essa abordagem tradicional que vincula a construção do saber geográfico à habilidade de memorizar. No entanto, apesar de se filiar a essa perspectiva, o/a docente não transforma o ensino de Geografia em um exercício de memória enfadonho, porque ele/a introduz um segundo elemento nessa abordagem, que é o uso da ludicidade. Tradicional e lúdico, como demonstra o/a professor/a, não são elementos inconciliáveis em sua prática docente.

Perguntado/a sobre a importância de trabalhar com temas que contribuam para a autoconstrução da identidade étnico-racial com os estudantes quilombolas, o/a docente reafirma a importância desse trabalho, pois ele

[...] contribui para o que eles realmente são. Porque se a gente trabalhar nessa perspectiva que eles são quilombolas, no sentido de que o quilombola mostra como foi o passado. Que o passado existiu daquela forma e que agora não pode existir daquele jeito, porque agora nós temos um mundo diferenciado, onde abre caminhos para todos, né? (Entrevistado/a D, mai. 2023).

É importante perceber que o trabalho realizado pelo/a docente se desenvolve no sentido de reafirmar a identidade quilombola, mas o faz numa perspectiva que se vincula apenas ao passado: “[...] o quilombola mostra como foi o passado. Que o passado existiu daquela forma e que agora não pode existir daquele jeito [...]”. Diante dessa abordagem, é necessário refletir sobre o que é ser quilombola hoje e de que forma o ensino de Geografia, pensado aqui como antirracista e anticolonial, aliado à Educação Escolar Quilombola, pode contribuir para a construção de uma identidade que reafirme a sua ancestralidade e a reinsira no presente em que o estudante vive.

Por fim, trago alguns dados relativos à terceira escola pesquisada. No caso dessa escola, o/a professor/a que atua no Ensino Fundamental I, com formação em Pedagogia, optou por responder à entrevista por escrito. É importante destacar, ainda no contexto das análises realizadas que, do corpus de professoras/es entrevistadas/os, apenas esse/a professor/a é negro/a, quilombola e morador/a da comunidade onde atua como docente efetivo/a.

Perguntado/a sobre o conhecimento acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e sobre a sua importância, o/a professor/a respondeu que as conhece, disse ainda que “acho muito importante. A escola trabalha a questão quilombola com muita seriedade e defendendo os direitos da comunidade escolar buscando o resgate e a valorização da identidade da clientela assistida” (Entrevistado/a E, mai. 2023). Além de afirmar

que a escola conhece as Diretrizes, é importante observar que o/a professor/a compreende que a escola quilombola desenvolve um papel político importante junto à comunidade, defendendo os direitos da comunidade escolar e contribuindo para o resgate e para a valorização da identidade quilombola.

Como um dado significativo relacionado a esse tema, é importante destacar ainda que, ao ser perguntado/a sobre a importância de trabalhar temas que contribuam para a autoconstrução da identidade quilombola dos estudantes, o/a docente enfatiza essa importância e afirma: “[...] enquanto professor/a e quilombola que sou fundei o grupo de dança As Quilombolinhas que trabalha a cultura do samba de roda” (Entrevistado/a E, mai. 2023). Além de reafirmar a própria identidade, enquanto pessoa quilombola, o/a professor/a faz referência ao seu trabalho e à fundação do grupo de dança, As Quilombolinhas, já discutido ao longo deste trabalho.

Em sua entrevista, o/a professor/a afirma, ainda, que não são ofertadas formações continuadas para os docentes se apropriarem das legislações específicas que tratam da Educação Escolar Quilombola. No entanto, na pergunta seguinte, ele/a afirma que “a professora Valéria Cavalcante, da Ufal, grande parceira, nos ajudou dando formação de mais de 500 horas sobre currículo, identidade e diversidade” (Entrevistado/a E, mai. 2023). Por fim, o/a professor/a evidencia um dado que a pesquisa também revelou. Perguntado/a sobre o que ele/a gostaria que as escolas proporcionassem para os estudantes, em relação ao conhecimento étnico-racial, ao conhecimento quilombola e às questões afro-brasileiras, ele/a responde: “professores preparados para atuar em escola quilombola” (Entrevistado/a E, mai. 2023).

Em linhas gerais, a ida às escolas quilombolas revelou um quadro complexo, marcado pela falta de formação inicial que contribua para o adequado trabalho docente no sentido de atender e de entender as especificidades da Educação Escolar Quilombola. Em nenhuma das escolas, houve referência à formação continuada ofertada pelas secretarias municipais de educação. Em todas as escolas onde foram registradas iniciativas nesse sentido, elas foram realizadas por docentes das universidades públicas, seja a Universidade Federal de Alagoas, seja a Universidade Estadual de Alagoas. Também foi possível observar que, mesmo essa formação continuada encontra dificuldades no sentido de consolidar a Educação Escolar Quilombola nas instituições estudadas diante da rotatividade de professores, uma vez que, nessas escolas localizadas na zona rural, há um número grande de professores contratados que, por não serem da comunidade, dentre outras questões, principalmente as relacionadas ao tempo dos contratos temporários assinados junto às secretarias municipais de educação, permanecem pouco tempo no quadro das escolas. Nesse sentido, ainda é importante observar que, no

conjunto de docentes entrevistados/as, dois/duas são efetivos/as e um/a é contratado/a. Dos/as três docentes, dois/duas são brancos/as e não residem na comunidade onde trabalham. Apenas um/a professor/a é negro/a, quilombola e morador/a da comunidade onde atua como docente. Em relação a isso, é importante observar, ainda, que essa foi a única pessoa entrevistada que afirmou conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, demonstrando maior propriedade na abordagem não só da legislação mencionada, mas também das questões relacionadas às especificidades da Educação Escolar Quilombola.

Ao longo deste capítulo, foi possível perceber que, de forma perene ou pontual, as escolas quilombolas pesquisadas têm realizado práticas pedagógicas que se alinham à perspectiva das questões étnico-raciais e da autoconstrução da identidade quilombola a partir de projetos, alguns dos quais estão contemplados em seus PPPs. A inclusão de tais iniciativas no PPP das escolas constitui-se como uma estratégia para o fortalecimento e a continuidade desses projetos, já incorporados à vivência da comunidade escolar a partir do seu calendário acadêmico, uma vez que quando não estão incluídas nesses documentos não há garantia de que eles terão continuidade.

Todo esse percurso aponta os caminhos que as escolas quilombolas estudadas já conseguiram trilhar no sentido de construir práticas pedagógicas voltadas para a educação escolar quilombola a partir de suas especificidades e de suas possibilidades, diante do cenário discutido nesta tese. Com o objetivo de contribuir nesta caminhada e somar os meus passos aos das escolas dessas comunidades que conheci, como continuidade deste capítulo, apresento possibilidades de práticas pedagógicas que podem ser alinhadas à perspectiva da Geografia Antirracista a partir da qual também me construo como pesquisadora e como professora.

Tomo como referência para essa construção o trabalho de Souza e Machado (2021), já discutido anteriormente, como um desdobramento e uma proposta de continuidade para as abordagens que as autoras propõem no sentido de garantir que, a partir de nossas práticas subversivas, em relação ao currículo e à BNCC, os conteúdos sejam trabalhados considerando a abordagem étnico-racial que o trabalho na sala de aula, sobretudo das escolas quilombolas, exige. Dessa forma, o que proponho são algumas bases para que professoras e professores de Geografia possam construir suas próprias práticas pedagógicas para trabalhar os conteúdos previstos nas séries do Ensino Fundamental a partir da abordagem étnico-racial que as autoras propõem. Tais bases partem das linguagens que podem ser usadas, uma vez que “as linguagens constituem recursos didáticos que necessitam ser utilizados no mundo atual [...]” (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009, p.215). Na sequência, recorreremos à poesia e à fotografia como possíveis linguagens para a construção das práticas pedagógicas para o ensino de Geografia

numa perspectiva antirracista e anticolonial. No contexto dessa construção, cabe ainda considerar que, tais linguagens são compreendidas, aqui, como recursos didáticos (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009) e, como tais, devem ser adequados às finalidades da proposta pedagógica trabalhada:

Os recursos didáticos – ou empregados com propostas didáticas –, na qualidade de mediadores do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis, obedecem, em sua seleção e utilização, a alguns critérios, tais como adequação aos objetivos propostos, aos conceitos e conteúdos a ser trabalhados, ao encaminhamento do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula e às características da turma, do ponto de vista das representações que trazem para o interior da sala de aula (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009, p.215-216).

Compreendidas essas dimensões, apresento na sequência algumas propostas que, como dito anteriormente, podem se configurar como base para a construção de práticas pedagógicas outras e têm como referência as abordagens propostas por Souza e Machado (2021):

Quadro 1. Geografia - Ensino Fundamental / 6º Ano

Ano	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Possibilidades de Abordagem Étnico-Racial
6º	1 - O sujeito e seu lugar no mundo	<u>Identidade sociocultural</u>	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários	Abordar histórica e criticamente problematizando os grandes desafios e resistências de povos e pessoas racializadas.

Fonte: Souza e Machado (2022)

Para tratar do conteúdo sobre Identidade sociocultural, proponho o trabalho com a literatura. Para isso, é importante considerar que “à medida que o aluno aprofunda sua capacidade de análise e compreensão, torna-se possível desenvolver um olhar mais crítico sobre o texto e exercitar sua capacidade de expressar-se por meio da criação de um texto que seja seu” (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009, p. 219-220). O aprofundamento da capacidade de análise e compreensão, o desenvolvimento de um olhar crítico e a produção do próprio texto

são alguns dos objetivos desenvolvidos na proposta pedagógica que parte do contato com a literatura para o ensino de Geografia a fim de abordar a identidade sociocultural dos estudantes.

Como passo inicial, é importante colocar os estudantes em contato com um texto, em prosa ou em verso, que se adeque à proposta pedagógica que será desenvolvida. No caso da abordagem construída aqui, usarei um texto inédito de minha própria autoria:

Cicatrizes da terra

Nos veios antigos
da serra e do chão
rios escorriam entre pedras

a terra adubava
com sonhos nas mãos
semente brotava
alimentando o sertão

povos primeiros
guardiões da reza
do canto,
da dança,
do sol da floresta
desenham no corpo traços de festa

o homem retinto
 açoitado ao mar
mapeou na cabeça
 caminho de se libertar
batucando e gingando
 ergueu seu lugar

o sol foi dormir
e a noite nasceu
os ventos mudaram
novo tempo ascendeu
destruindo o ninho que o bem-ti-vi escreveu

paisagens mudaram,
cortadas por ferro,
converteram o campo em concreto e favela

onde era mata,
ergue-se estrada,
onde era reza,
é terra explorada.

A escolha por um texto de minha própria autoria tem o objetivo de colocar os estudantes em contato com a possibilidade de escrita do próprio texto, enxergando-se também nesse lugar

da autoria. Conforme as autoras citadas, uma das finalidades do trabalho com o texto é levar os estudantes a elaborarem as suas próprias produções escritas e isso também pode acontecer com o texto literário a partir da mediação docente. Ainda de acordo com as autoras citadas (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009), é importante considerar que o trabalho com o texto, em sala de aula, requer mais de uma leitura para que os estudantes percorram um caminho que vai do reconhecimento de uma visão geral do texto à abordagem crítica das questões mais relevantes presentes nele. Nesse processo de incentivar a leitura e as releituras, é importante incentivar os estudantes a ler o texto em voz alta. No caso da leitura de poesia, isso pode ajudar a turma a compreender o ritmo próprio do texto, identificando suas pausas, suas ênfases e outros recursos que a voz ajuda a acentuar na leitura.

Todo esse trabalho com a leitura ajudará os estudantes a se aproximarem das questões trazidas pelo texto a partir da mediação docente. Nesse sentido, é importante observar o modo como o texto dialoga com as questões relativas à identidade sociocultural, bem como com as habilidades que devem ser desenvolvidas e, principalmente, com a abordagem étnico-racial que deve ser dada ao conteúdo geográfico. Desse modo, os estudantes podem começar a perceber as modificações das paisagens presentes no poema e que dialogam com o lugar onde vivem (a comunidade quilombola, no caso da proposta pensada aqui). De acordo com Carlos (2018):

A paisagem é uma forma histórica específica, que se explica por meio da sociedade que a produz, um produto da história das relações materiais dos homens que a cada momento adquire uma nova dimensão, é específica de um determinado estágio do processo de trabalho vinculado à reprodução do capital (Carlos, 2018, p. 85).

Essa historicidade da paisagem pode ser percebida pelos estudantes, através da mediação do professor. Ela aparece no poema a partir de um percurso que permite pensar a fuga da escravização, a construção do quilombo e o presente de muitas comunidades que ainda lutam pela demarcação das suas terras. Dessa forma, ao olhar para os conceitos geográficos a partir do texto e da vivência em sua própria comunidade, os estudantes também podem construir uma abordagem crítica que permite discutir, historicamente, os desafios enfrentados e os movimentos de resistência empreendidos pelos povos racializados, com destaque para os quilombolas aos quais pertencem. Um dos objetivos é chamar a atenção para o modo como o texto literário, em especial a poesia, funciona a partir da construção de imagens que trazem sentido para o texto. Uso como exemplo disso, os versos “mapeou na cabeça/ caminho de se libertar”. Esses versos recuperam alguns elementos históricos relacionados às estratégias de fuga para os quilombos, como discutido anteriormente, a partir das tranças, mas também trazem

a compreensão de um elemento do presente: a liberdade para os povos racializados é algo que se constrói a partir da memória, do que se mapeia na cabeça. Levar os estudantes a compreender esses elementos que permeiam a escrita de uma poesia é o primeiro passo para conduzi-los na escrita de seus próprios textos, com as imagens que eles mesmos criarão a partir da sua percepção do lugar onde vivem e de sua história.

Outra possibilidade de proposta pedagógica para trabalhar a Identidade Sociocultural, a partir da abordagem apresentada no quadro acima pode ser realizada por meio da fotografia como recurso didático. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009)

a imagem no ensino de Geografia, geralmente é empregada como mera ilustração. Mesmo que os autores de um texto tenham integrado as figuras ao conteúdo, o que nem sempre ocorre, elas não são utilizadas no contexto escolar como [...] recurso de onde é possível extrair informações e promover a articulação com o conteúdo da escrita (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009, p.278).

Ao abordar o uso da imagem no ensino de Geografia, as autoras apresentam algumas dificuldades relacionadas a esse uso e, mesmo quando há avanço, é importante observar que a imagem sempre é abordada a partir de uma relação de complementaridade em relação à escrita e não como uma finalidade em si. Nessa abordagem, proponho a utilização da fotografia como um recurso didático adequado para abordar o conteúdo mencionado. A proposta inicial consiste em utilizar a fotografia como um recurso de apropriação e de compreensão da paisagem, na perspectiva de trabalhar a realidade mais próxima dos estudantes, a própria comunidade em que vivem. Nas palavras de Asari, Antoniello e Tsukamoto (2004, p. 183),

[...] a utilização da fotografia pode estimular a observação e descrição das paisagens pelos alunos, preparando-os para tirarem suas próprias conclusões e elaborarem soluções para problemas da sua realidade, e não apenas como uma ilustração do conteúdo geográfico ministrado.

É, pois, a partir dessa possibilidade de utilizar a fotografia como recurso para estimular a observação e a descrição das paisagens que essa proposta pedagógica se delineia. No que diz respeito a essa possibilidade de trabalhar o conceito de paisagem, é importante reiterar que considero aqui o trabalho com a paisagem próxima. Essa consideração é importante, porque, segundo Cavalcanti (2010, p. 129), “a escola tem a função de ‘trazer’ o cotidiano para seu interior com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele por meio de uma confrontação com o conhecimento científico”. É, pois, a partir de imagens do cotidiano que os estudantes serão estimulados a produzir registros da comunidade quilombola na qual vivem, como forma de

reconhecer sua beleza. Nesse momento, a partir da mediação docente, os estudantes poderão perceber que, embora compartilhem a mesma paisagem, cada um apresentará percepções únicas do mesmo objeto fotografado, o que evidencia a singularidade do olhar de quem fotografa e de quem analisa a paisagem.

Posteriormente, os estudantes receberão a tarefa de pesquisar imagens mais antigas da comunidade, a partir dos álbuns de suas famílias, ou de outras pessoas. O objetivo, agora, é analisar as imagens comparativamente, colocando em perspectiva as fotografias atuais e as fotografias do passado. Que histórias da comunidade esses registros contam? Que modificações foram feitas na paisagem no decorrer do tempo? Que elementos característicos da comunidade e da identidade de seu povo eles identificam nas imagens a partir de uma leitura comparativa? Para Asari, Antoniello e Tsukamoto (2004, p. 194),

por mais que a fotografia seja produzida com certa finalidade, a sua representação vai conter um meio de informação e conhecimento, e o seu conteúdo irá ajudar o aluno a se constituir como um leitor crítico da paisagem, levando-o à compreensão de conceitos e acontecimentos, muitas vezes, abstratos e complexos.

Esse processo de se constituir como leitor crítico, a partir da fotografia, pode ser construído a partir da análise das fotografias apresentadas, sejam do passado ou do presente, como possibilidade de perceber de que forma essas imagens guardam a história de luta e de resistência da comunidade, configurando-se ainda como um elemento por meio do qual os estudantes podem pensar a resistência de sua comunidade no sentido de enfrentar as adversidades para continuar existindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecida com os fios da liberdade, esta tese se desdobra como um tear de memórias, de lutas e de esperanças que atravessam o currículo de Geografia nas escolas quilombolas. Cada fio — palavra, gesto, território, corpo, chão — entrelaça saberes ancestrais e vivências presentes, costurando um ensino que não apenas denuncia as amarras do racismo e do colonialismo, mas também inventa caminhos para desfazê-las. O currículo antirracista e anticolonial, aqui defendido, não é molde nem fôrma: é tecido vivo, bordado com vozes que recusam o silêncio e com mapas traçados por passos de liberdade. Nele, ensinar Geografia torna-se um ato de insurgência e de afeto, por meio do qual o conhecimento se fia com a dignidade e o sonho, fazendo do chão da escola quilombola um território de (re)existência e de futuro.

O chão da escola quilombola é o lugar do qual parte e para o qual voltam os passos trilhados ao longo da construção desta tese, num percurso que tem como principal referência o legado de luta, de defesa da liberdade e de resistência do Quilombo dos Palmares, território do qual se origina a maior parte das comunidades quilombolas do estado de Alagoas. A aproximação com as escolas quilombolas que compuseram o corpus desta tese, localizadas nas Comunidades Quilombolas do Alto do Tamanduá, do Tabuleiro dos Negros e da Vila Pau D'Arco, trouxe dados muito significativos que permitiram pensar alguns desafios encontrados nas escolas pesquisadas, bem como conhecer suas potencialidades.

Alguns dos dados encontrados no decorrer da pesquisa demonstram desafios que são compartilhados pelas escolas quilombolas, o que, na minha análise, evidencia o modo como as bases coloniais e racistas da sociedade brasileira atuam no sentido de tentar enfraquecer as políticas públicas e os direitos que foram conquistados por pessoas negras a partir de suas lutas, com ênfase para a atuação do Movimento Negro. Dentre esses desafios comuns às escolas, a partir do descumprimento do que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), foi possível perceber a rotatividade do quadro docente como um elemento que fragiliza as ações que são desenvolvidas nas escolas, em função da descontinuidade do trabalho pedagógico das/os docentes que são substituídos sempre que seus contratos temporários são encerrados.

Conforme discutido ao longo desta tese, as DCNEEQ determinam que a Educação Escolar Quilombola deve ser ofertada, preferencialmente, por docentes que pertencem à comunidade quilombola. Apesar dessa determinação, nas escolas pesquisadas, há um quadro que demonstra a acentuada ausência de docentes das comunidades atuando nas escolas,

o que se agrava pela instabilidade do quadro docente, que em sua maioria, além de não ser quilombola, é formado por professoras/es contratadas/os, que, em função dessa condição passam pouco tempo na escola. Isso acarreta uma perda para as práticas pedagógicas que, a partir dos projetos desenvolvidos nas escolas, contribuem para a autoconstrução da identidade negra quilombola, por parte das/os estudantes, porque as/os docentes que precisam realizar as ações que, muitas vezes, são distribuídas ao longo do ano, estão sempre mudando.

Ainda no campo das perdas relacionadas a essa rotatividade, para além do que já discutimos acerca da quebra do vínculo entre docentes e discentes, há um prejuízo para a aplicação efetiva, em sala de aula, do que é apreendido nas formações continuadas. Isso acontece, porque a maioria das/os professoras/es do quadro docente das escolas, na condição de trabalho de contrato temporário e sem morar na comunidade, não permanecem nas escolas para garantir nem a continuidade de suas formações, nem a continuidade do trabalho que, a partir delas, pode trazer mudanças efetivas para as práticas pedagógicas realizadas na escola. Os prejuízos dessa falta expressiva de professoras/es efetivas/os nas escolas quilombolas pesquisadas torna-se ainda mais evidente diante da necessidade de desenvolver um trabalho perene que, a partir de sua continuidade, possa promover mudanças no modo como as/os docentes atuam em relação às especificidades da educação para as relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola.

No que diz respeito à formação docente para atuar na Educação Escolar Quilombola, duas das escolas pesquisadas têm promovido formações para seu quadro docente, a partir da parceria com docentes da Universidade Federal de Alagoas e da Universidade Estadual de Alagoas. Se por um lado, esse contato demonstra que as gestões escolares estão atentas e tentam dar respostas concretas em relação à necessidade de formação continuada para as/os profissionais que compõem seus quadros docentes, por outro lado, essa prática evidencia que não há, por parte das secretarias municipais de educação, iniciativas nesse sentido.

Conforme discutido ao longo desta tese, a Educação Escolar Quilombola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são fruto das lutas do Movimento Negro e se constituem como importantes conquistas para as comunidades quilombolas, pois trazem marcos legais que tentam garantir a oferta de educação escolar que considere e parta

a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (BRASIL, 2012).

Trata-se, a partir desses marcos e como foi discutido, de garantir a oferta de uma educação que tenha a comunidade quilombola como princípio e fim de suas ações, a partir da valorização e da preservação do seu patrimônio, no sentido de conjunto de saberes, de fazeres e de formas de estar no mundo que fundam a identidade negra quilombola. A construção dessa educação e o fortalecimento da identidade quilombola, a partir dela, são importantes conquistas das comunidades quilombolas e do Movimento Negro. Estas, no entanto, veem-se constantemente ameaçadas pelo modo como o racismo e o colonialismo atualizam suas estratégias de ação a partir de uma estrutura que impõe obstáculos para a sua realização plena, seja por meio da falta de formação inicial e continuada que proporcione às/aos docentes uma base a partir da qual elas/es possam atuar nas escolas das comunidades quilombolas a partir do conhecimento dos marcos legais, dos marcos históricos e conceituais e do legado de luta que singulariza esse grupo, seja pela constante mudança de professoras/es às quais essas escolas são submetidas.

Outro dado significativo, no que diz respeito ao quadro docente das escolas quilombolas, diz respeito à atuação de um/a professor/a que é quilombola e morador/a na comunidade em que atua. A presença desse/a professor/a no quadro docente efetivo da escola, a partir da análise de suas concepções e práticas pedagógicas, conforme discutido no terceiro capítulo desta tese, é um importante elemento para o fortalecimento e a autoconstrução da identidade quilombola. Por pertencer à comunidade, conhecer suas dinâmicas de vida, sua história, sua cultura e sua luta, o/a docente trouxe, em sua entrevista, importantes contribuições para pensar não só as práticas pedagógicas que ele/a realiza, mas também a dimensão política que caracteriza a escola quilombola no sentido de defender os direitos da comunidade e de lutar para que eles sejam garantidos.

Outras potencialidades foram evidenciadas ao longo da tese, das quais, retomo a importância da implantação de um Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola ofertado pela Universidade Estadual de Alagoas, por meio do PARFOR - Equidade. A chegada desse curso ao estado de Alagoas, ainda que num contexto de absorver apenas uma pequena demanda de formação inicial, aponta um cenário de mudança no que diz respeito à escassez de oferta de cursos que, a partir de suas disciplinas, formem professores para atuar na Educação Escolar Quilombola e em alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

O conjunto da análise demonstrou, ainda, que as escolas quilombolas têm desenvolvido, por meio de projetos, práticas pedagógicas que se voltam para a valorização e para o fortalecimento da identidade quilombola, nas comunidades às quais pertencem. Nas entrevistas, foi possível perceber que, no caso das escolas que conseguiram realizar esse diálogo, docentes das universidades anteriormente mencionadas constituíram-se como importantes parcerias para a oferta da formação continuada das quais as escolas necessitam e isso repercute de forma direta nas ações que são realizadas ao longo do ano letivo. Esse ainda não é o cenário ideal quando pensamos que apenas os projetos não dão conta de construir uma base educacional que contribua para o fortalecimento da identidade dos estudantes e da comunidade como um todo, uma vez que é no currículo e nas concepções pedagógicas que essa proposta de uma educação escolar quilombola precisa, de fato, se apoiar para que as práticas na sala de aula sejam antirracistas, mas é um caminho que aos poucos tem sido trançado pelas mais diversas mãos.

No caso específico do currículo e do ensino de Geografia, a tese demonstrou um cenário marcado pela dificuldade de aproximá-lo da realidade da comunidade quilombola. Nesse contexto, esta tese apresenta a possibilidade de pensar tanto o currículo quanto o ensino de Geografia, a partir de uma perspectiva antirracista, por meio da reivindicação de uma Geografia Antirracista (Guimarães, 2019), que compreende o modo como as desigualdades raciais estruturam as relações sociais, os usos do espaço, a apropriação do território e a análise da paisagem, dentre outras possibilidades de abordar os conceitos geográficos.

Com isso, ressalto a importância de compreender que a postura docente, diante das imposições do currículo, deve-se pautar pela disputa (Arroyo, 2013) e pela subversão (Apple, 2006) dos discursos oficiais e de alguns marcos educacionais, como a BNCC, que, em nome da padronização, limita a atuação docente, por meio da imposição de habilidades que direcionam o trabalho docente para o que deve ser ensinado, de acordo com os interesses dominantes. Sob o discurso da padronização dos currículos, a BNCC traz novas camadas para o embranquecimento do currículo e o apagamento das questões étnico-raciais, pelo signo da ausência, conforme demonstram Souza e Machado (2024).

Além das contribuições já mencionadas, esta tese também traz alguns exemplos de práticas pedagógicas que podem ajudar professoras/es de Geografia a desenvolverem suas próprias concepções e práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva antirracista e anticolonial. Assim, a partir do chão do quilombo e da escola quilombola, novos passos se delineiam no sentido de construir uma Geografia Antirracista que valorize a identidade e o legado de luta do povo negro e de demais povos que compõem a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS EM DADOS. **Mapa Comunidades Quilombolas de Alagoas**. 2019. Disponível em: <https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/comunidades-quilombolas-de-alagoas/resource/949d7b60-4ac8-4e94-a2e4-fb5d1b5eb627> Acesso em: 18 out 2023.

ALAGOAS EM DADOS. **Mapa das mesorregiões de Alagoas**. 3. ed. 2023. Disponível em: https://dados.al.gov.br/catalogo/sv/dataset/mesorregioes-do-estado-de-alagoas/resource/0033a67d-f35d-44c5-b3fa-0e6f93c8ebd0?inner_span=True Acesso em: 25 out 2024.

ALAGOAS. Plano Estadual de Educação 2016-2026. **Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016**. Maceió: Assembleia Legislativa de Alagoas / Secretaria de Estado da Educação, 2016. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular de Alagoas – Ensino Fundamental**. Maceió: SEDUC-AL, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1A11UoZTPBNljVRiyT18OEF3gArEIHg7p/view> Acesso em: 17 jun. 2024.

ALMEIDA, Leda Maria de. **Alagoas: gênese, identidade e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2011.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ÁLVAREZ, Lina María Vargas. **Poética del peinado Afrocolombiano**. 2003. 181 f. Tesis de grado para optar al título de Socióloga - Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003.

ANCHIETA, José de. **Auto representado na festa de São Lourenço**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro - Ministério da Educação e Cultura, 1973. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000145.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

ANDRADE, Manoel Correia de. Geografia do Quilombo. In: MOURA, Clóvis (org.) **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia e Quilombos: territórios étnicos africanos no Brasil. **Africana Studia**, São Paulo, n. 9, p. 337-355, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W.; KRISTEN, L. Buras. **Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto alegre: Artmed, 2008.

ASARI, Alice Yatiuo; ANTONELLO, Ideni Terezinha; TSUKAMOTO, Ruth Youko (org.) **Múltiplas Geografias: ensino – pesquisa – reflexão**. Londrina: Edições Humanidades, 2004.

ARAÚJO, Glauco. 56 quilombolas escaparam da enchente em cima de jaqueiras. **G1 Brasil**. [s.l.], 24 jun. 2010. Disponível em: <https://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/06/56-quilombolas-escaparam-da-enchente-em-cima-de-duas-jaqueiras.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites — século XIX**; prefácio de Peter Eisenberg — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARBOSA, Tulio. **Manual de Anticolonialismo: a construção do anticolonialismo hoje**. Volume I. Uberlândia, MG: Nucleo Teoria Anticolonial, 2023.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (orgs.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso: 21 jun. 2024

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html> Acesso em: 25 de julho e 2024.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Regula o ensino primário e secundário no Brasil. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951**. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. 1951. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11390.htm Acesso em: 19/07/2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004, Seção I, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 25 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial União, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 24 abr 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, a. 149, n. 169, 30 ago. 2012. Seção 1. P. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, 2012. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_8_201112.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 de dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf Acesso em: 10 de dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Temas contemporâneos transversais na BNCC:** contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 102, de 24 de abril de 2025.** Regulamenta o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=17925> Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.142, de 3 de junho de 2025.** Dispõe sobre a reserva de vagas em concursos públicos federais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jun. 2025. Seção 1, p. 1.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia.** Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1999.

CAMPOS, Andrelino. **Do quilombo à favela:** a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Apresentando a metrópole na sala de aula. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na Sala de Aula.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2005. (Tese de Doutorado)

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares.** 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1958. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/75>. Acesso em: 05 nov 2023.

CARVALHO, Caê Garcia; SERPA, Angelo. O samba de roda como articulador de identidades territoriais e culturais no Recôncavo baiano. In: SERPA, Angelo (org.). **Territórios da Bahia:** regionalização, cultura e identidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2015, pp. 231-257. <https://doi.org/10.7476/9788523220129.0010>.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Formação Histórica de Alagoas.** 3. ed. – Maceió: EDUFAL, 2015.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORREÂ, Roberto Lobato. (Orgs.) **Geografia:** conceitos e temas. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014. p. 117-140.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** 16. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

COSTA, João Craveiro. **Instrução pública e instituições culturais de Alagoas e outros ensaios**. Maceió: EDUFAL, 2011.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**; assistentes: Cláudia Mello Sobrinho...[et. al]. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A luta pela ética no ensino fundamental**: religiosa ou laica? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 401-419, maio-ago. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a05.pdf>. Acesso em: 4 set. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200005>

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EMICIDA. **Ismália**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. (5:57 min). Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/0lvDrCwoPcDV60I7TuQPNI#login>. Acesso em: 22 dez 2023.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR LUIZ ALBERTO DE MELO. **Projeto Político Pedagógico**. Arapiraca-AL: Secretaria Municipal de Educação, 2023. Documento institucional.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MUNIZ FALCÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Poço das Trincheiras-AL: Secretaria Municipal de Educação, 2022. Documento institucional.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA SANTO ANTÔNIO. **Projeto Político Pedagógico**. Penedo-AL: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Documento institucional.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução Ligia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

FRANCISCO, Marcos Vinicius; PONCE, Rosiane de Fátima. Doutrina ideológica ou falsa neutralidade no processo de formação inicial de professores? Interloções com materialismo histórico-dialético. In. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP**, v. 31, n.esp.1, p. 60-77, dez. 2020. <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8283>

FRANTZ, Maíra Gallotti; ALVES, Thiago. Proposta de um indicador de rotatividade docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, n. 180, p. 206–229, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147211>

FREIRE, Karen Pessoa. Relatos de campanha: a expansão colonial portuguesa sobre os quilombos do Alto São Francisco e Alto Paranaíba no século XVIII. **ANAIS DO MUSEU PAULISTA**. São Paulo, Nova Série, vol. 29, 2021. p. 1-45. <https://doi.org/10.1590/1982-02672021v29d1e24>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Décio. **Palmares: a guerra dos escravos**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certificação Quilombola**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola> Acesso em: 06 fev 2024.

GERBER, Raquel. **Orí**. [filme]. São Paulo: Raquel Gerber Produções, 1989. 94 min.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, vol. 33, no. 59, 2021. <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Geografia Antirracista: métodos, metodologias e epistemologias**. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima, 2019.

GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES, Bruno [Orgs.]. **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Adelaide La Guardia Resende...[et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005. 252 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

Censo Demográfico 2022. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=10503&t=destaques>. Acesso em: 05 jan 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 3 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEMOS, Linovaldo Miranda. A construção da Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Geografia: elementos para análise. **Revista Educação Geográfica em Foco**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 165-184, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-rio.br/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/809>. Acesso: 06 fev. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LINDOSO, Dirceu. **A razão quilombola: estudos em torno do conceito quilombola de nação etnográfica**. Maceió: EDUFAL, 2011.

LINDOSO, Dirceu. **O poder quilombola: a comunidade mocambeira e a organização social quilombola**. Maceió: EDUFAL, 2007.

MACHEL, Samora. **Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder**. República Popular de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional, 1979. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/machel/ano/mes/escola.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Traduzido por Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MARX, Karl. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOSO, Kátia M. de Queiróz. **Ser escravo no Brasil**. Tradução James Amado. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MORAES, Antônio Carlos Robert. Foucault e a Geografia. In: TRONCA, Ítalo A. (Org.) **Foucault Vivo**. Campinas/SP: Pontes, 1987. p. 127-136.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Ruy. Sociedade e Espaço no Brasil (as fases da formação espacial brasileira: hegemonias e conflitos). **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n° 83, p. 7-31, 2005. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/760>. Acesso em: 05 ago 2023.

MOURA, Clovis. **História do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

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

MOURA, Clovis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silencioso. In; SCHWARCZ, Lilia Moritz. & QUEIROS, Renato da Silva. (Orgs). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996. p.220-221.

MUNANGA, Kabengele. Origem e história dos quilombos em África. In. MOURA, Clóvis (org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001.

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

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul.–out., 2012.

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

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

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTIS, Alex (org.). **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa oficial, 2006.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Quilombola e intelectual**: possibilidade nos dias de destruição. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

OLIVEIRA, Ana Flávia Borges de; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Um olhar sobre o livro didático de geografia do ensino fundamental ii – PNL D 2014 E 2020: representações sociais dos negros africanos e da África. **Boletim Paulista De Geografia**, V.1 Nº 111. jan.-jun. 2024. p. 202–228. <https://doi.org/10.61636/bpg.v1i111.3077>

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Alexandre Vieira. O comércio Das Almas E a obtenção De prestígio Social: traficantes de escravos na Bahia ao longo do século XVIII”. **Locus**: Revista de História, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 9-27, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20640>. Acesso em: 15 set. 2023.

RUFINO, Luiz. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. Orientadora: Mailsa Carla Pinto Passos. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça**: educação, jogo de corpo e outras mandingas. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. – 4. ed. 10. reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Revista Terra Livre**, v. 1, p. 141-160, 2010.

SANDRONI, Carlos. Samba de roda, patrimônio imaterial da humanidade. **Estudos Avançados**. v. 24, nº 69, p. 373 – 388, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000200023>

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação - LDB: trajetórias, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, Edilma José da. **A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União dos Palmares/AL (2005-2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. 147 f.

SILVA, Edilma José da; BARBOSA, Tulio. O apagamento da educação para as relações étnico raciais no currículo dos cursos de Licenciatura em Geografia das instituições públicas de ensino superior em Alagoas. (2025). **Observatorium: Revista Eletrônica De Geografia**, 16(1), 287-302. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OREG-v16-n1-2025-80165>. Acesso: 05 nov. 2025.

SILVA, Gian Carlo de Melo. Os filhos da escravidão e o primeiro sacramento: batismo, compadrio e sociedade escravista na freguesia de Santo Antônio do Recife, Capitania de Pernambuco, no fim do século XVIII. Dossiê Escravidão e Liberdade na Diáspora Atlântica. **História** (São Paulo) v.37, 2018. <https://doi.org/10.1590/1980-4369e2018024> Acesso em: 02 dez. 2023.

SILVA, Jeferson Santos da. **O que restou é Folclore: o negro na historiografia alagoana**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. 119f.

SILVA, Lenyra Rique da. **A natureza contraditória do espaço geográfico**. - 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2001. – (Caminhos da Geografia).

SILVA, Renata Rodrigues da. **A produção de saberes geográficos antirracistas por professores de Geografia**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-04062024-185330/>. Acesso em: 12 out. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SLENES, Robert W. “Malungu, Ngoma Vem!": África coberta e descoberta do Brasil. **Revista USP**, n. 12, p. 48-67, 1992. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i12p48-67>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25575>. Acesso em: 16 dez 2023. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i12p48-67>

SOUZA, Alice Moraes Rego de. BNCC democrática? Uma cartografia do processo de construção de um currículo nacional. **Periferia**. v. 15, n. 1, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/78498>. Acesso em: 10 abr. 2024. <https://doi.org/10.12957/periferia.2023.78498>

SOUZA, Lorena Francisco de; SANTOS, Camila da Conceição Reis. A geografia escolar e o ensino das relações étnico-raciais: apontamentos a partir do currículo referência do estado de Goiás. **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: “Geografias Negras”, abril de 2020, p. 273-291. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/865> Acesso em: 18 mai. 2023.

SOUZA, Lorena Francisco de; MACHADO, Luiza Helena Barreira. O ensino das relações étnico-raciais a partir de conteúdos geográficos na educação básica. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia-GO, V. 3, p. 1–36, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/71517> Acesso em: 8 mai. 2024.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia – EaD**. Maceió: UFAL, 2022. PDF. Disponível em: https://igdema.ufal.br/pt-br/graduacao/geografia-licenciatura-ead/documentos_curso/projetos-pedagogicos-do-curso/projeto-de-licen-geografia-ead-22.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv2n3/29-Pos-Graduacao.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

XIMENES, P. DE A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, 27 dez. 2022. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>

ZANELATO, I. A.; GOMES, M. A. de O.; MACHADO, M. C. G. A ditadura civil-militar no Brasil, a Educação Moral e Cívica e a reforma da educação básica: o capital acima de tudo. **Germinal: marxismo e educação em debate**. v. 16, n. 1, p. 454–468, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/58753>. Acesso em: 30 jan. 2025. <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i1.58753>

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA APLICADO AS/OS GESTORAS/ES**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE GEOGRAFIA - IG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGeo**

PESQUISA: FIOS DA LIBERDADE: práticas pedagógicas antirracistas e anticoloniais no currículo do ensino de Geografia em escolas quilombolas alagoanas

Pesquisadora: Edilma José da Silva

Data da entrevista:

ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTÃO

Escola pesquisada:

Endereço da Escola:

Entrevistado(a):

1. Quanto a história e organização da escola:

- 1.1 – Ano de fundação da escola?
- 1.2 – A escola participou ou acompanhou o processo de certificação da comunidade quilombola?
- 1.3 – Além dessa escola, há outra escola quilombola na comunidade?
- 1.4 – Houve um processo de luta, pela comunidade, para a construção da escola ou foi um projeto espontâneo do município?
- 1.5 – Quais as etapas de ensino e as séries que são ofertadas pela escola?
- 1.6 – Total de estudantes regularmente matriculados no ano letivo de 2023?
- 1.7 – Quantos destes são meninas e quantos são meninos?
- 1.8 – Quantos destes estudantes matriculados são quilombolas?
- 1.9 – Qual o percentual de alunas e alunos negras/os matriculadas/os em 2023?
- 1.10 – As/os docentes que atuam na escola, são quilombolas e vivem na comunidade?
- 1.11 – Se a resposta anterior for sim, quantos docentes se autodeclararam negras e negros?
- 1.12 – Os docentes que atuam na escola são efetivos?
- 1.13 – A escola possui momentos de reflexão (projetos, eventos e outros) ligados às questões da identidade étnico-racial, à cultura e às religiões de matrizes africanas?
- 1.14 – A Escola possui o Projeto Político Pedagógico - PPP? Eu posso ter acesso a uma cópia?

- 1.15 – O Projeto Político Pedagógico da escola possui uma proposta pedagógica que contribua com a autoconstrução da identidade étnico-racial desses estudantes?
- 1.16 – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola fazem parte do PPP da escola?

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA APLICADO AS/OS
PROFESSORAS/ES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE GEOGRAFIA - IG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGeo**

PESQUISA: FIOS DA LIBERDADE: práticas pedagógicas antirracistas e anticoloniais no currículo do ensino de Geografia em escolas quilombolas alagoanas

Pesquisadora: Edilma José da Silva

Data da entrevista:

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR / PROFESSORA

Escola pesquisada:

Endereço da Escola:

Entrevistado(a):

1. Quanto às questões pedagógicas relativas ao ensino de Geografia:

- 1.1 - O que é identidade étnico-racial para você?
- 1.2 – Para você o que significa ser quilombola?
- 1.3 - Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? Como você as define (acha importante)? Como a escola trabalha essas questões?
- 1.4 - De que forma os componentes curriculares sobre África, no ensino de Geografia, são apresentados em sala de aula?
- 1.5 – Os componentes curriculares do ensino de Geografia, contribuem para a desconstrução da memória de uma história negativa do povo negro?
- 1.6 - Diante das limitações impostas pelo currículo, como está sendo ensinada a Geografia na escola quilombola?
- 1.7 - Quais os recursos didáticos mais utilizados para trabalhar a disciplina Geografia na sala de aula?
- 1.8 – Qual o livro didático adotado nas séries que você trabalha? Ele aborda questões relacionadas à identidade étnico-racial, a cultura e as religiões de matrizes africanas, por exemplo?

- 1.9 – São ofertados momentos de formação continuada para os docentes que atuam nas escolas quilombolas apropriarem-se da legislação específica para a realidade na qual estão inseridos?
- 1.10 – Você conhece e, na sua prática pedagógica, utiliza a Lei 10.639/03?
- 1.11 – Algum coletivo do Movimento Negro alagoano tem ofertado momentos de discussão com os docentes dessa escola?
- 1.12 – Para você, é importante trabalhar com temas que contribuam para a autoconstrução das identidades étnico-raciais dos estudantes quilombolas? Porque?
- 1.13 – O que vocês gostariam que as escolas proporcionassem para esses estudantes, em relação ao conhecimento étnico-racial, ao conhecimento quilombola e as questões afro-brasileiras?