

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

**GUILHERME ALVES SIMÃO DA SILVA**

**Geografia e Educação Escolar Quilombola:**  
avanços e impasses no Vale do Ribeira

São Paulo  
2025

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

**GUILHERME ALVES SIMÃO DA SILVA**

**Geografia e Educação Escolar Quilombola:**  
avanços e impasses no Vale do Ribeira

Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Valéria de Marcos

São Paulo

2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S586g Silva, Guilherme Alves S. da  
GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA AVANÇOS E  
IMPASSES NO VALE DO RIBEIRA / Guilherme Alves S. da  
Silva; orientadora Valéria de Marcos - São Paulo,  
2025.  
90 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade  
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da  
Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia.

1. Educação Escolar Quilombola. 2. Território. 3.  
Geografia antirracista. I. Marcos, Valéria de,  
orient. II. Título.

À minha mãe,  
Ao meu coração,  
Ao mar,  
Meus eternos lugares de refúgio.

## AGRADECIMENTOS

Deixo, antes de tudo, meu agradecimento a todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação na universidade pública.

Aos meus pais, registro um agradecimento especial pelo incentivo à educação, que me acompanhou desde os anos da infância até a graduação, mesmo eles não tendo tido a oportunidade de estudar. Um carinho particular à minha mãe, Dona Maria Luiza, que, durante a escrita e a formatação deste trabalho, precisou ser hospitalizada, mas ainda assim não soltou a minha mão (e eu, tampouco, soltei a dela).

À minha namorada, Marienne, agradeço pelos incentivos constantes à graduação e à pesquisa, pelas conversas longas e necessárias e, sobretudo, pela companhia que sempre romantizou nosso tempo de qualidade e, momentos de contemplação do céu e do mar.

Aos amigos que estiveram comigo durante a graduação, presentes ou não neste momento, deixo meu reconhecimento. Em especial, o Guilherme Rosa, dupla de diferentes trabalhos durante muitos semestres. As amigadas no geral foram fundamentais, especialmente no primeiro ano (2020), marcado por uma grande quebra de expectativas e pelo início de um verdadeiro “período das trevas”: a pandemia da COVID-19.

À minha professora orientadora, Valéria de Marcos, minha gratidão por ter se tornado referência não apenas como pesquisadora na ciência geográfica, mas também como pessoa. Obrigado por ser a professora que marcou a minha vida.

Agradeço ainda à equipe do projeto “Saberes em Diálogo”, que, ao longo de três anos e meio, complementou minha formação, trazendo discussões que muitas vezes não estavam presentes em sala de aula.

À professora Carolina dos Anjos, pela conversa sobre as experiências do Grupo de Pesquisa “Joana de Andrade” que agregou muito na construção deste trabalho, especificamente, no capítulo 4.

Por fim, agradeço à FFLCH, pela estrutura que tornou possível a realização do curso e a Universidade de São Paulo pela bolsa de incentivo a pesquisa e moradia.

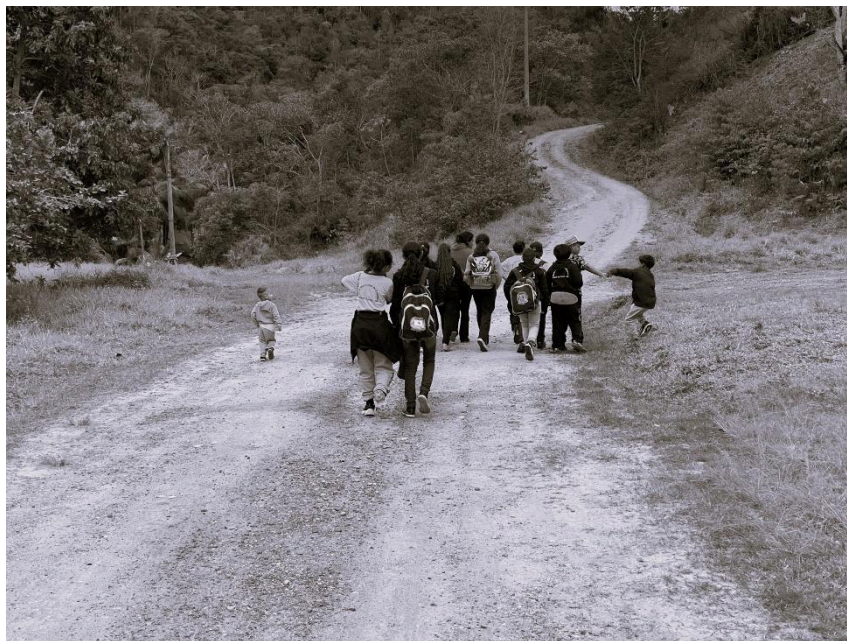


Imagem do acervo pessoal de alunos da Educação Infantil no quilombo Ribeirão Grande-Terra Seca.

“Quando o rio encontra outro rio, ele não deixa de ser rio. Ele passa a ser um rio maior.”

Antônio Bispo dos Santos (*in memoriam*).

## RESUMO

SILVA, Guilherme Alves S. da. **Geografia e Educação Escolar Quilombola: avanços e impasses no Vale do Ribeira**. 2025. 92 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

O presente trabalho tem como objetivo analisar, a partir das propostas dos projetos de Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Vale do Ribeira, os avanços e desafios da construção de uma educação diferenciada nas escolas públicas situadas no entorno ou dentro de comunidades quilombolas, com foco nas localidades de Barra do Turvo-SP e Adrianópolis-PR. Busca-se evidenciar como essa modalidade de ensino contribui para o fortalecimento e valorização da identidade quilombola, articulando saberes escolares e comunitários, e discutir conceitos fundamentais relacionados à questão agrária e à territorialidade quilombola.

A pesquisa parte da premissa de que a questão agrária no Brasil vai além da disputa pela posse da terra, abrangendo também a luta por direitos sociais, entre eles o direito à educação que reconheça e valorize identidades, memória e modos de vida quilombolas. Nesse contexto, a EEQ se apresenta como um campo em constante construção, no qual o protagonismo das comunidades é indispensável para a consolidação de práticas educativas emancipadoras. O ensino de Geografia, em especial, assume papel central, permitindo a leitura crítica do território, a compreensão das dinâmicas agrárias e o questionamento de concepções coloniais, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes de sua realidade e história.

O estudo de caso foi adotado como metodologia, possibilitando uma análise detalhada das dinâmicas territoriais e educativas. Observou-se que, embora existam experiências significativas, como oficinas temáticas, formações quilombolas e projetos construídos a partir das próprias comunidades, persistem desafios estruturais, incluindo a implementação das leis e diretrizes, resistência institucional e a presença do racismo estrutural, que limitam a consolidação de uma educação antirracista e diferenciada.

Por fim, os resultados indicam que a construção de uma Educação Escolar Quilombola efetiva se faz na prática entre os avanços e impasses articulando entre legislação, práticas pedagógicas locais e o enfrentamento direto do racismo, configurando um caminho de resistência cotidiana e reafirmação da autonomia quilombola. Reconhecer avanços e limitações é essencial para fortalecer políticas e práticas educativas comprometidas com a justiça territorial, social e educacional, consolidando a EEQ como direito e como prática transformadora no contexto quilombola.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola, Território, Geografia antirracista.

## ABSTRACT

Silva, Guilherme Alves S. da. **Geography and Quilombola School Education: Advances and Challenges in the Vale do Ribeira**. 2025. 92 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

This study aims to analyze, based on the proposals of Quilombola School Education (QSE) projects in the Vale do Ribeira, the advances and challenges in building a differentiated education within public schools located in or around quilombola communities, with a focus on the municipalities of Barra do Turvo-SP and Adrianópolis-PR. It seeks to highlight how this educational modality contributes to the strengthening and appreciation of quilombola identity, articulating school and community knowledge, as well as to discuss fundamental concepts related to the agrarian issue and quilombola territoriality.

The research is based on the premise that the agrarian issue in Brazil goes beyond the dispute over land ownership, also encompassing the struggle for social rights, including the right to an education that recognizes and values quilombola identities, memory, and ways of life. In this context, QSE emerges as a field in constant construction, in which the protagonism of the communities themselves is indispensable for the consolidation of emancipatory educational practices. Geography teaching, in particular, plays a central role, as it enables a critical reading of the territory, an understanding of agrarian dynamics, and the questioning of colonial conceptions, thus contributing to the formation of subjects who are aware of their reality and history.

The case study methodology was adopted, allowing for a detailed analysis of territorial and educational dynamics. The research revealed that, although there are significant experiences—such as thematic workshops, quilombola training initiatives, and projects developed by the communities themselves—structural challenges persist, including the partial implementation of laws and guidelines, institutional resistance, and the persistence of structural racism, which hinder the consolidation of an antiracist and differentiated education.

Finally, the results indicate that building an effective QSE takes place in practice, navigating advances and setbacks through the articulation of legislation, local pedagogical practices, and the direct confrontation of racism. This process constitutes a path of everyday resistance and reaffirmation of quilombola autonomy. Recognizing both achievements and limitations is essential to strengthen educational policies and practices committed to racial, territorial, and social justice, consolidating QSE as both a right and a transformative practice within quilombola contexts.

Keywords: Quilombola School Education; Territory; Antiracist Geograph



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 TERRA, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 ENTRE O TERRITÓRIO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	17
1.2 A CENTRALIDADE DA LUTA PELO TERRITÓRIO.....	18
1.3 EDUCAÇÃO PARA QUEM E PARA QUÊ? .....	23
1.4 A TRAJETÓRIA EXCLUDENTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	25
<b>2 MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>28</b>
2.1 EDUCAÇÃO PARA TODOS?.....	28
2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	29
2.3 NOVOS RUMOS: A EDUCAÇÃO E OS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS .....	33
2.4 A COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS - CONAQ.....	34
<b>3 TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR     QUILOMBOLA (EEQ).....</b>	<b>36</b>
3.1 UM NOVO SUJEITO? NAVEGANDO PELOS MEANDROS DO CONCEITO.....	36
3.1.1 <i>Primeiro ato: semantização do conceito de quilombo</i> .....	37
3.1.2 <i>Segundo ato: ressemantizações do conceito de quilombo (primeira linha             explicativa)</i> .....	38
3.1.3 <i>Terceiro ato: segunda linha explicativa e a sobreposição com a primeira linha             explicativa</i> .....	40
3.2 A QUESTÃO QUILOMBOLA E A TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA.....	44
3.3 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	47
3.4 O PAPEL DO CURRÍCULO E DA GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	56
<b>4 PARA ALÉM DA FRONTEIRA DO DIREITO: OS PROJETOS E A CONSTRUÇÃO     DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....</b>	<b>60</b>
4.1 ANÁLISE CRÍTICA DOS DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO VALE DO RIBEIRA E NO BRASIL.....	60
4.2 SABERES EM DIÁLOGO: COMUNIDADE, ESCOLA E UNIVERSIDADE NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM BARRA DO TURVO (SP).....	67
4.3 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO ESTADO DO PARANÁ E O PROJETO JOANA DE ANDRADE.....	74
4.4 ACERTOS E IMPASSES DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA TERRITORIALMENTE REFERENCIADA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>81</b>

## INTRODUÇÃO

A trajetória da educação no Brasil revela um longo processo de disputas, avanços e contradições, no qual a ampliação do acesso à escola para populações historicamente marginalizadas como indígenas, quilombolas, camponesas vêm se consolidando por meio de lutas sociais e políticas públicas conquistadas. O que vemos hoje é a construção, a partir da disputa seja pelo território, seja pelo currículo, de práticas pedagógicas e formas de educação que buscam valorizar os saberes, modos de vida e cultura desses sujeitos até então, e ainda hoje, marginalizados.

A história da formação social brasileira é marcada por profundas desigualdades territoriais, raciais e até mesmo educacionais. A persistente negação de direitos a camponeses, indígenas, quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais evidencia não apenas o legado colonial ainda em curso, mas também a urgência de repensar as políticas públicas sob uma perspectiva de justiça territorial e social e, sobretudo, educacional. Neste contexto, a educação emancipadora e antirracista, e em especial a Educação Escolar Quilombola (EEQ), constitui-se como um campo de disputa simbólica, política e pedagógica, seja pelo território, seja pelo currículo, onde se confrontam modelos hegemônicos e propostas de emancipação baseadas nos saberes e nas territorialidades específicas desses povos.

A territorialidade quilombola, enquanto construção social, simbólica e política, é o eixo estruturante deste estudo. Reconhecê-la implica em romper com concepções homogêneas de currículo e de espaço escolar, assumindo que a escola pode e deve ser um espaço contra-hegemônico, que afirma identidades, reconta histórias silenciadas e resiste às lógicas da exclusão. A Geografia, enquanto disciplina crítica, se revela aqui como uma potente ferramenta para aproximar escola e comunidade, ao promover uma leitura do mundo enraizada no território vivido.

Ao longo deste trabalho, buscamos compreender como a EEQ se insere nas lutas mais amplas dos movimentos sociais do campo, particularmente dos movimentos quilombolas, cuja trajetória é atravessada por disputas históricas em torno do território, da identidade e do direito à educação. Para isso, partimos de uma análise da questão agrária, não como mera disputa fundiária, mas como expressão de um conflito estrutural que permeia as relações sociais e a organização do espaço no Brasil. Em seguida, investigamos os processos de luta por uma educação diferenciada, destacando o papel estratégico dos movimentos socioterritoriais e a importância de uma escola vinculada ao território e às vivências dos sujeitos que dela fazem parte e, por fim, buscamos práticas em consonância com a construção da Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Vale do Ribeira.

O Vale do Ribeira se estende do estado do Paraná ao estado de São Paulo, tendo como principal referência o rio Ribeira de Iguape, cuja importância se destaca pelas questões socioambientais e socioculturais que atravessam a região. A educação nesse território encontra-se em construção, evidenciada por experiências significativas como os projetos *Saberes em Diálogo: Comunidade, Escola e Universidade na Construção da Educação Quilombola em Barra do Turvo (SP)* que atua com escolas que recebem e, portanto, possui a demanda de estudantes quilombos e *Educação Quilombola no Estado do Paraná – Projeto Joana de Andrade* que se diferencia justamente por trabalhar com as escolas no próprio território quilombola.

## 1 TERRA, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO

*“O povo de vocês gostaria de receber informações sobre como cultivar a terra?”*

*“Não. O que eu desejo obter é a demarcação de nosso território.”*

Diálogo entre o general R. Bayma Denys e Davi Kopenawa, durante audiência com o presidente José Sarney, 19 abr. 1989.

(KOPENAWA; ALBERT, 2015.p. 376)

A fala de Davi Kopenawa possui um ponto de partida fundamental para compreendermos a intrínseca articulação entre políticas públicas, relações de poder e os mecanismos de silenciamento historicamente impostos não só aos povos indígenas, mas quilombolas e camponeses. Esses mecanismos não se limitam à invisibilização cultural e política, mas se expressam concretamente na precariedade de acesso à terra e na fragilidade da garantia territorial, elementos centrais para a reprodução física, social e cultural desses grupos.

No Brasil são reconhecidos 28 diferentes povos e comunidades tradicionais<sup>1</sup>, sobre os quais ainda é precária a disponibilização de dados (Brasil, ca. 2023, p.11; Habitat Brasil, 2018). No campo brasileiro, essa diversidade se manifesta também nas popularmente conhecidas ‘terras de preto’, ‘terras de santo’ e as ‘terras de índio’ (Almeida, 1989). O que consta nos estudos acerca dessa temática é que há diversas formas de uso e posse da terra, acessos aos recursos naturais, compartilhamento do território mantidas pelas comunidades de pescadores, caiçaras, babaqueiros, entre outros povos e comunidades tradicionais-PCTs (Diegues e Arruda, 2001). Os estudos desses pesquisadores contradizem o imaginário posto e revelam com contundência uma verdade muitas vezes negligenciada: o Brasil é tecido por uma imensa diversidade de povos e comunidades tradicionais que não representam uma exceção<sup>2</sup>, mas sim uma parcela expressiva de sua população presentes em todos biomas desse país (Mata Atlântica, Cerrado, Amazônia, Caatinga, Pampa e Pantanal).

Segundo Foucault (2010), a interdição do discurso frequentemente opera como um mecanismo de controle social, ao restringir a possibilidade de fala de determinados sujeitos. Esse processo reforça estruturas hierárquicas na sociedade, nas quais apenas determinados

<sup>1</sup> Estabelecido pelo decreto 6.040, somente em 2007 sendo representados pelo Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. BRASIL. Decreto no 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 15 jul. 2025.

<sup>2</sup> Comumente expresso no imaginário da construção de políticas públicas e na própria ideia de ‘remanescentes’.

grupos detêm legitimidade para enunciar, silenciando o outro e negando-lhe o direito de expressar-se por si mesmo.

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlado, selecionado, organizado e redistribuído por certo número de procedimentos que têm por função confirmar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2010, p. 8-9).

A fala do General reflete um imaginário político e social excludente e, por vezes, violento, ao tentar reduzir a relação do povo Yanomami com o Estado brasileiro à condição assistencialista, como se essas populações não estivessem aqui desde sempre e não soubessem manejar a terra. Essa postura, além de desinformada, reforça a marginalização histórica desses grupos e contribui para políticas públicas que seguem negando direitos fundamentais, como o acesso a dados invisibilizados, pauta que veremos mais à frente. Reconhecer essa diversidade não é apenas um exercício acadêmico, é um ético, político e urgente à transformação social. É preciso romper com os discursos que invisibilizam e começar a escutar, valorizar e garantir os direitos de quem sempre esteve aqui, mesmo quando ignorado.

Assim como Diegues e Arruda, Santos, R. (2024) evidencia algo essencial: os povos e comunidades tradicionais são verdadeiros refúgios bioculturais, onde está a maior conservação da biodiversidade - algo fundamental em tempos de crise ambiental, sintoma da crise de civilização do modelo de modernidade (Leff, 2000)<sup>3</sup>. Esse estudo realizado pelo pesquisador Santos, R., mapeou 186 etnias em biomas como o Cerrado, a Mata Atlântica e a Caatinga, revelando uma conclusão incontestável: a conservação ambiental no Brasil deve muito a esses sujeitos. Em seu trabalho ele expõe, portanto, conhecimentos que foram historicamente invisibilizados.

Com base nesse entendimento, avançamos para a questão agrária que, embora se manifeste de formas diversas no tempo e no espaço, expressa uma disputa constante pela produção e reprodução do território. Esse conceito vai além de conflitos centrados apenas na posse da terra e nos ajuda a articular projetos de soberania alimentar, educação, direitos e reconhecimento dos movimentos sociais.

Diante desse impasse, a questão agrária surge dessa contradição do modo de produção capitalista que resulta na desigualdade política e econômica. Por isso, compreendê-la é

---

<sup>3</sup> Na obra *Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável*, Enrique Leff destaca que a falta de consciência ambiental presente nas teorias e práticas econômicas contemporâneas é resultado histórico e ideológico de um modelo baseado na exploração tanto da força de trabalho quanto da Natureza.

fundamental para o debate sobre o controle político e os modelos de desenvolvimento (Fernandes, 2004, p. 5). Segundo Fernandes (2004, p. 4-5),

A questão agrária nasceu da contradição estrutural do capitalismo que produz simultaneamente a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria. Essa desigualdade é resultado de um conjunto de fatores políticos e econômicos. Ela é produzida pela diferenciação econômica dos agricultores, predominantemente do campesinato, por meio da sujeição da renda da terra ao capital (Martins, 1981, p. 175<sup>4</sup>). Nessa diferenciação prevalece a sujeição e a resistência do campesinato à lógica do capital. Na destruição do campesinato por meio da expropriação, ocorre simultaneamente a recriação do trabalho familiar através do arrendamento ou da compra de terra e, também; uma pequena parte é transformada em capitalista pela acumulação de capital, compra de mais terra e assalariamento.

A questão agrária pode se somar nessa relação como instrumento de luta tanto nas disputas políticas e econômicas quanto na teoria dos currículos escolares. Sendo assim, a questão agrária, assim como o território e a educação diferenciada, estão intrinsecamente conectados e são fundamentais para compreender os desafios históricos e contemporâneos postos aos camponeses, povos e comunidades tradicionais no Brasil.

A disputa pela terra, um dos pilares da formação do país, gerou profundas desigualdades sociais e territoriais, especialmente entre os povos indígenas, os quilombolas e os camponeses. Autores como Oliveira (2001) e Fernandes e Molina (2016) apontam que a expropriação de terras tem sido um dos principais motores da marginalização dessas populações. Sem acesso à terra e sem um território demarcado, essas comunidades enfrentam sérios desafios em termos de identidade, autonomia e direitos, impactando diretamente na qualidade da educação oferecida nessas áreas - isso quando oferecida.

A falta de território limita o desenvolvimento de práticas educacionais que respeitem as especificidades dessas comunidades, impedindo a construção de uma educação diferenciada<sup>5</sup> e contextualizada. É claro que, por outro lado, mesmo com demarcações e direitos estabelecidos, a luta não se encerra aí, e é nesse sentido que a educação diferenciada surge como uma proposta pedagógica essencial para superar as desigualdades e marginalizações históricas.

---

<sup>4</sup> MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1981.

<sup>5</sup> A educação diferenciada, ao reconhecer e valorizar as distintas realidades socioculturais do campo brasileiro, consolidou-se como um marco importante nas lutas por direitos educacionais e, posteriormente, na criação de modalidades específicas que atendem às demandas históricas de grupos sociais diversos, como a Educação do Campo (2008); a Educação Escolar Indígena (2009); e a Educação Escolar Quilombola (2012).

De acordo com Caldart (2012) e a própria pedagogia de Paulo Freire (1979; 1987), a Educação do Campo deve ir além do ensino tradicional e acadêmico, incorporando os saberes locais, as tradições culturais e as realidades socioeconômicas das populações rurais. A proposta é formar sujeitos críticos, que compreendam as relações de poder e os desafios sociais que enfrentam, e que sejam capazes de atuar na transformação de suas realidades.

A educação diferenciada e mais especificamente a Educação do Campo, portanto, para esses autores, deve ser uma ferramenta de emancipação e resistência, promovendo a autonomia desses sujeitos e o fortalecimento de suas identidades.

Para o MST, por exemplo, a educação é uma forma de empoderamento que reforça a luta pela terra e pela reforma agrária, e deve estar alinhada com os princípios de justiça social, igualdade e transformação social. A perspectiva omnilateral (Gramsci, 2000 apud Katuta e Melzer, 2015, p.70) reforçam essa ideia, bem como a necessidade de práticas e organizações como esta para romper com modelos hegemônicos.

Katuta e Melzer (2015) argumentam que a educação deve ser entendida como um espaço de formação crítica, onde as questões de poder, território e luta social são abordadas de forma a conscientizar os sujeitos sobre suas condições e fortalecer sua capacidade de ação. Isso posto, os autores ainda acrescentam para o debate a questão agrária como fundamental para construir o pensamento crítico nas escolas e disputar poder, no currículo e no território da escola.

A articulação entre a Educação do Campo e a questão agrária implica em um olhar atento às especificidades locais e à história de luta das populações rurais. No entanto, a escola tem sido, muitas vezes, um espaço que reforça as “histórias únicas” (Adichie, 2019)<sup>6</sup>, além de desigualdades sociais e territoriais, pois seu currículo tende a desconsiderar as realidades do campo. Para que a Educação do Campo seja efetiva, ela deve se distanciar dessa visão monolítica e reconhecer as diversas formas de saber e viver das populações rurais. Nesse contexto, a educação diferenciada, que respeita as tradições culturais e sociais, se apresenta como uma alternativa que não apenas ensina, mas também fortalece a identidade e autonomia das comunidades, tornando-se uma ferramenta crucial na luta pela terra e por justiça social.

Em síntese, a questão agrária e o território são elementos centrais na Educação do Campo (EC). A luta pela terra e pelo reconhecimento territorial das comunidades rurais está diretamente ligada à construção de uma educação que seja capaz de refletir as realidades

---

<sup>6</sup> A autora discute esse conceito a partir de uma experiência pessoal distinta, mas que, em sua essência, guarda relação com o contexto educacional rural, marcado por visões limitadas e estereotipadas. Assim como Adichie, que ao sair de seu território de origem para estudar em outro espaço enfrentou diversos preconceitos, os sujeitos do campo também vivenciam processos de invisibilização e estigmatização.

dessas populações e que as empodere para a transformação social. A EC, ao integrar os saberes locais, deve atuar como um espaço de resistência e conscientização, permitindo que as comunidades enfrentem os desafios históricos e atuais e avancem na conquista de seus direitos. Assim, a Educação do Campo não é apenas uma questão de acesso ao ensino, mas também uma forma de resistência, de fortalecimento das identidades e de luta por um futuro mais justo e igualitário.

### **1.1 Entre o Território e a Educação do Campo**

A análise histórica demonstra que o campo sempre desempenhou um papel central nas transformações sociais, tanto no Brasil quanto em outros contextos globais.

No Brasil, a questão agrária assume particular relevância ao refletir as tensões históricas e estruturais ligadas à concentração fundiária e à exploração do campo. O desenvolvimento capitalista, especialmente durante sua fase industrial, transformou radicalmente as dinâmicas rurais, intensificando a urbanização e reforçando desigualdades no acesso à terra e à educação (Marques, 2002). Nesse contexto, a educação foi mobilizada como ferramenta de controle, com as elites julgando desnecessária a escolarização dos camponeses, considerados aptos para o trabalho rural sem qualquer instrução formal (Freitas, 2012).

Historicamente, a escola reproduziu conhecimentos alinhados à lógica urbana e industrial, negando outras formas de produção e de vida. Essa exclusão reforça um modelo hegemônico que marginaliza modos de organização e saberes tradicionais, especialmente aqueles ligados às populações camponesas, indígenas e quilombolas. Compreender a questão agrária, portanto, implica analisar como as disputas pela terra e pela educação revelam as contradições do capitalismo e seus impactos sobre o campo.

Vale destacar, sobretudo, que a educação, embora historicamente utilizada como instrumento de opressão e reprodução das desigualdades sociais, possui caráter dialético, pois também se configura como um espaço de resistência e possibilidade de libertação. Nessa perspectiva, alguns autores como Paulo Freire e Miguel Arroyo, compreendem a educação como um campo de disputa e construção de emancipação humana, capaz de promover a formação crítica dos sujeitos e fortalecer a base para transformação das condições sociais que sustentam a dominação.

A exclusão educacional das populações camponesas no Brasil foi atenuada apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e iniciativas como o Encontro Nacional por uma Educação do Campo, em 1997. Esses avanços trouxeram para o debate público a necessidade de uma educação que respeite as



especificidades do espaço rural, embora persistam desafios devido aos interesses das elites dominantes que historicamente negligenciam essas demandas.

O conceito de conflitualidade, apresentado por Fernandes (2008), é central para compreender os movimentos de resistência no campo. Segundo o autor, o capitalismo promove simultaneamente a territorialização, desterritorialização e reterritorialização, processos que refletem a destruição e recriação contínuas das relações sociais. Essa lógica contraditória do desenvolvimento capitalista, que busca explorar sem necessariamente expropriar, explica a permanência de comunidades camponesas e modos de produção não capitalistas.

No Brasil, as disputas agrárias se intensificam em torno do modelo hegemônico do agronegócio, que privilegia a monocultura de exportação em detrimento da agricultura familiar e da reforma agrária. Esse modelo perpetua a concentração fundiária e marginaliza pequenos produtores, extrativistas, ribeirinhos, indígenas e quilombolas. A invisibilização dessas populações e seus modos de vida é amplamente reforçada pelos livros didáticos, que frequentemente reproduzem narrativas que desvalorizam a agricultura familiar e simplificam a formação socioespacial dos quilombos e comunidades indígenas (Katuta & Melzer, 2015).

Além disso, práticas violentas, como a grilagem de terras e a expropriação de territórios tradicionais, perpetuam o ciclo de desigualdade no campo, conforme destaca Oliveira (2007). Esse cenário evidencia que a questão agrária transcende a redistribuição de terras, exigindo transformações políticas, sociais e econômicas que reconheçam os direitos das populações do campo e rompam com o domínio do grande capital agrícola.

Por fim, a Educação do Campo, enquanto proposta alternativa promovida por movimentos sociais, destaca-se como uma resposta às desigualdades históricas. Ela propõe um currículo que valorize os diversos sujeitos do campo e suas relações com o território, em contraposição ao modelo hegemônico que subordina as populações rurais a uma lógica capitalista e urbana. Incorporar essa perspectiva na análise educacional e nos materiais didáticos é essencial para romper com a invisibilização histórica e promover uma educação que dialogue com as especificidades e resistências das comunidades rurais.

## **1.2 A centralidade da luta pelo território**

O conceito de território é essencial para compreender, muitas vezes, os conflitos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, justamente porque esses modelos envolvem a projeção de territórios distintos. O território camponês, em particular, se organiza em oposição à territorialidade imposta pelos grandes fazendeiros, especialmente no século XXI (Marques,

2004, p. 146). A partir dessa distinção, é crucial entender como isso afeta os direitos à demarcação de terras, a identidade e o direito à educação.

Com o advento da propriedade privada, que constitui um elemento central da territorialidade capitalista, o acesso dos camponeses à terra passa a ser regulado pela lógica da propriedade individual. Nesse modelo, os limites da posse definem as fronteiras do território, o que implica na permanência desses camponeses no campo e, consequentemente, no seu direito a uma educação diferenciada.

Ao discutir o retorno à terra, surge a questão da viabilidade da autonomia, um ideal central para os trabalhadores, como argumenta Marques (2004, p. 149). Nesse sentido, o debate sobre a privatização fundiária e a expansão da produção capitalista exige uma reflexão sobre as condições que, atualmente, subordinam esses indivíduos à busca pelo título de propriedade. Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer, ainda que de maneira parcial, que a função social da terra deve prevalecer sobre os interesses da propriedade privada.

Embora frequentemente tratados como sinônimos, os conceitos de terra e território possuem significados distintos. Como aponta Gallois (2004, p. 39), "território não é apenas anterior à terra, e terra não é apenas uma parte do território; são duas noções absolutamente distintas". A terra refere-se a um processo político-jurídico relacionado ao direito de propriedade privada, enquanto o território reflete uma construção culturalmente variável entre uma sociedade e sua base territorial. Essa distinção é crucial para compreender as especificidades de uma sociedade e sua relação com o território.

Um exemplo marcante das lutas pela terra no Brasil é o confronto entre a territorialidade capitalista, baseada na mercantilização da terra, e a territorialidade quilombola, que valoriza o uso coletivo e sustentável. Nesse contexto, é necessário reconhecer que muitos povos e comunidades tradicionais possuem uma visão de território distinta da definição jurídica predominante, refletindo diferenças significativas nas percepções e subjetividades relacionadas ao território.

Essa discrepância é evidenciada, por exemplo, nos processos de demarcação de terras, nos quais as definições legais muitas vezes não capturam as relações simbólicas e práticas dessas comunidades com o espaço. Em diversos casos, observa-se o desconhecimento ou uso limitado do termo "território" por essas populações, ilustrando o que Rivière (1984) define como uma "ausência de um senso de territorialidade" (*apud* Gallois, 2004, p. 39). Esse contraste não apenas revela uma diferença semântica, mas também um desafio profundo na harmonização entre sistemas de pensamento distintos.

Apesar disso, o termo "território" tem se tornado um princípio jurídico crucial para a legitimação de territorialidades específicas, como as de seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, quilombolas, ribeirinhos, castanheiros e pescadores, que foram construídas culturalmente (Almeida, 2004, p. 39). Para que essa territorialidade seja reconhecida, é fundamental considerar os limites necessários: áreas permanentemente ocupadas, áreas utilizadas para atividades produtivas, zonas essenciais para a preservação de recursos ambientais e aquelas indispensáveis para a reprodução física e cultural das comunidades (Gallois, 2004, p. 41).

É importante destacar ainda o papel do Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Esse decreto, ao definir o que são povos e comunidades tradicionais e reconhecer seus territórios (permanentes ou temporários) como espaços fundamentais para a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, reforça a legitimidade da Educação Escolar Quilombola (EEQ) enquanto modalidade diferenciada. Tal conceituação é central porque oferece um marco jurídico que possibilita às comunidades quilombolas cobrar dos municípios a implementação de políticas públicas adequadas.

Essas formas de organização socioterritorial fazem do território um elemento essencial para a reprodução sociocultural dos grupos. As diversas lógicas espaciais expressam diferentes formas de organização territorial, e o território deve ser pensado com base nas particularidades de cada grupo. Nesse sentido, o território é vital para a reprodução sociocultural, como argumenta Almeida:

[...] 'terras tradicionalmente ocupadas', que expressam uma diversidade de formas de existência coletiva de diferentes povos e grupos sociais em suas relações com os recursos da natureza. Não obstante suas diferentes formações históricas, elas foram instituídas no texto constitucional de 1988 [...] (ALMEIDA, 2004, p. 9).

A diversidade das atividades produtivas relacionadas aos recursos naturais dá origem à compreensão das "terras tradicionalmente ocupadas", que representam formas de existência descritas por Almeida (2004). A territorialidade, nesse caso, está intrinsecamente ligada à identidade, que se traduz nas extensões territoriais correspondentes no momento atual. Como observa o autor:

Diferentes modalidades de apropriação dos recursos naturais, que caracterizam as denominadas 'terras tradicionalmente ocupadas', combinam o uso comum dos recursos com a propriedade ou posse, de forma perene ou temporária, e envolvem

atividades produtivas como extrativismo, agricultura, pesca e pecuária (ALMEIDA, 2004, p. 12).

Vale destacar que a noção de "tradicional" vai além de uma perspectiva histórica<sup>7</sup>, incorporando identidades coletivas que se redefinem de forma situacional por meio de uma mobilização contínua. Nesse contexto, as unidades sociais envolvidas podem ser vistas como unidades de mobilização, não restritas a uma época específica.

A implementação dos dispositivos legais, no entanto, ainda enfrenta obstáculos, evidenciando os conflitos em torno do reconhecimento jurídico dessas práticas. Em especial, essas medidas contrastam com a histórica invisibilidade social das formas de apropriação dos recursos discutida por Almeida (2004), que são sustentadas por práticas de uso comum e valores culturais próprios, ao mesmo tempo em que impulsionam mudanças na estrutura fundiária do país. Essas transformações reverberam no mercado formal de terras e impõem a necessidade de revisar as categorias presentes nos cadastros rurais oficiais e nos levantamentos agropecuários.

Em relação às comunidades quilombolas, o processo de afirmação não se iniciou com a Constituição de 1988, mas, ao contrário, esta surgiu a partir de um longo histórico de mobilizações, tensões e confrontos sociais, consolidando termos como "terras de preto", "mocambos" e "lugares de preto", que reforçam múltiplas formas de territorialização das comunidades remanescentes de quilombos (Almeida, 1989). Nesse contexto, a Constituição representa não um ponto de origem, mas uma conquista histórica, marcando um divisor de águas nos movimentos sociais, especialmente aqueles cujas identidades se constroem em torno de questões étnicas (Almeida, 2004)<sup>8</sup>.

A questão agrária e o enfraquecimento das políticas públicas para o campesinato após o golpe de 2016 revelam retrocessos diretamente relacionados aos processos históricos e à crescente pressão sobre terra e território. A Lei 13.465, promulgada no governo Temer, ilustra a consolidação desse golpe ao promover novas pressões sobre territórios tradicionais, favorecendo a regularização fundiária e a legalização da grilagem de terras valendo tanto para áreas urbanas quanto rurais, incluindo regiões da Amazônia Legal<sup>9</sup>. Esse movimento abrange

---

<sup>7</sup> Trabalharemos mais profundamente no capítulo 3 sobre comunidades "remanescente" quilombola.

<sup>8</sup> Aprofundaremos a discussão também no capítulo 3.

<sup>9</sup> Alguns autores LEITE e SAUER nos escritos "*Lei 13.465 e o decreto que reduzirá a reforma agrária a um negócio: uma minuta para uma análise*" (Boletim Dataluta, n. 131, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/BD/article/view/52863> discutem que a lei favorece a grilagem (apropriação ilegal) de terras públicas; enfraquece a reforma agrária, transformando-a num negócio de compra e venda e aumenta conflitos fundiários e risco de desmatamento.

tanto a seleção de famílias para a reforma agrária quanto o deslocamento forçado de acampados, colocando as políticas públicas em um cenário de confronto de interesses.

Adicionalmente, o levantamento realizado pelo ISA e pela CONAQ demonstrou que 43% dos 29 territórios quilombolas na região apresentam registros irregulares no Cadastro Ambiental Rural (CAR), ou seja, os territórios quilombolas no Vale do Ribeira (SP) enfrentam sobreposições com imóveis privados, como demonstrado no mapa divulgado pelo Instituto Socioambiental.

**Mapa 1: A sobreposição de imóveis privados nos quilombos do Vale do Ribeira**



Fonte: INCRA; FCP; CONAQ. Mapa retirado de Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://www.socioambiental.org>. Acesso em: dez. 2024.

O Vale do Ribeira, situado entre os estados de São Paulo e Paraná, representa uma das regiões de maior relevância no Brasil no que se refere à preservação da Mata Atlântica, destacando-se por ser um território habitado por uma significativa presença de povos indígenas, comunidades quilombolas, caboclas e caiçaras<sup>10</sup>. Essas populações tradicionais,

<sup>10</sup> O trabalho do Instituto Socioambiental sobre o Vale do Ribeira pode ser acessado em: <https://www.socioambiental.org/onde-atuamos#ribeira>

com seus modos de vida e práticas culturais, desempenham um papel essencial na preservação ambiental, resistindo ativamente à exploração predatória e ao uso indiscriminado dos recursos naturais. A convivência dessas comunidades, com suas diferentes tradições e saberes, confere ao Vale do Ribeira um valor ímpar, tornando-o um patrimônio socioambiental que reflete tanto a diversidade sociocultural quanto ambiental da região.

Conforme já abordado, a ausência de um território demarcado é um dos principais fatores que inviabilizam as condições de vida dessas populações, limitando, ainda, a possibilidade de reivindicação por uma educação diferenciada. O território, nesse contexto, não é apenas um espaço físico, mas um elemento crucial para a construção e manutenção da identidade e da autonomia das comunidades e povos indígenas. A apropriação de um espaço específico, no qual se praticam e se perpetuam os saberes e as culturas, é, portanto, fundamental para que se preserve o modo de vida e se assegure os direitos dessas populações.

O processo de demarcação do território, portanto, surge como uma das principais bandeiras de luta dessas comunidades, alinhando-se com outras demandas estruturais, como a reforma agrária e a implementação de uma educação escolar diferenciada. A garantia de um território legítimo não só assegura a continuidade das práticas culturais, mas também estabelece as condições mínimas para a construção de um sistema educacional que atenda às necessidades e especificidades dessas populações.

Neste sentido, assim como argumental Katuta e Melzer (2015) é fundamental que a formação de professores de Geografia e educadores do campo contemple a questão agrária e a geografia agrária como elementos centrais do currículo. O ensino da geografia agrária deve estar ancorado na realidade das populações do campo, abordando, de maneira crítica, os desafios impostos pela urbanização, pela concentração de terras e pela exploração predatória dos recursos naturais.

### **1.3 Educação para Quem e Para Quê?**

A escola, como instituição que conhecemos hoje, é um fenômeno relativamente recente. Sua consolidação como espaço de educação de massa se deu apenas no final do século XIX, um processo que se iniciou com a expansão do modelo educacional europeu. Antes desse período, a educação era um privilégio restrito, destinado às elites, e as instituições escolares disseminavam um conhecimento altamente seletivo, que refletia os interesses de uma classe dominante - o que, de certa forma, se mantém ainda hoje.

O modelo educacional europeu foi trazido ao Brasil pelos colonizadores, o que nos leva a refletir sobre as práticas e sentidos de educação que já existiam no território brasileiro antes

da chegada dos portugueses. Segundo Bello (2001), as populações indígenas que habitavam a região possuíam suas próprias formas de ensino não formal, que se distinguiam por serem mais inclusivas e não repressivas, como o modelo europeu. Bello também destaca que, com a chegada dos jesuítas, não foram introduzidos apenas valores morais e religiosos europeus, mas também os métodos pedagógicos característicos do sistema educacional europeu, que visavam à domesticação e à subordinação das populações indígenas.

Esse modelo educacional exterior era centrado, restritivo e exclusivo, e tinha como principal objetivo a formação de uma elite intelectual, promovendo a diferenciação social e uma alteridade moral. No século XVIII, com as reformas culturais e educacionais implementadas pelo Marquês de Pombal, houve uma tentativa de transferir a responsabilidade pela educação do clero para o Estado, especialmente após a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses. Contudo, essas reformas não resultaram em uma educação acessível e igualitária no Brasil, e o sistema educacional continuou a ser marginalizado, principalmente para as classes populares.

Outro momento relevante na história da educação brasileira foi a chegada da Família Real, que propiciou algumas mudanças institucionais importantes, mas, mesmo nesse contexto, a educação continuou sendo vista como algo secundário e voltado para o atendimento de uma elite. Durante a Proclamação da República em 1889, várias tentativas de reforma educacional foram feitas, mas, ao analisar essas tentativas, percebe-se que a educação brasileira não passou por um processo evolutivo significativo em termos de mudança do modelo educacional.

Após a Proclamação da República, a educação brasileira ganhou um caráter mais positivista, com ênfase na liberdade, na laicidade e na gratuidade do ensino (Bello, 2001, p.6/7). O impulso da industrialização exigiu uma mão de obra especializada, o que gerou um incentivo para a alfabetização. Em 1931, com a criação do novo Ministério da Educação e Saúde Pública, iniciou-se um processo de organização do ensino secundário, que se consolidou com a Constituição de 1934, que determinou que a educação seria um direito de todos, sendo responsabilidade tanto da família quanto dos poderes públicos.

Foi a partir desse momento que, com o capitalismo industrial, a alfabetização se generalizou e se tornou um pré-requisito para a inserção no mercado de trabalho. No entanto, a educação rural continuou marginalizada, sendo responsabilidade dos municípios, que enfrentavam sérios problemas financeiros e de gestão, o que dificultava sua implementação. Essa negligência no atendimento das necessidades educacionais do campo resultou em um cenário em que a educação rural foi muitas vezes inexistente ou extremamente precária.

Nesse contexto, as instituições escolares, ao longo do tempo, se tornaram instrumentos de afirmação e reprodução das estruturas e valores da sociedade em que estavam inseridas. A escola, portanto, não é um espaço neutro; ela reflete as relações de poder e as hierarquias sociais de seu tempo. Esse controle sobre o saber é evidente na análise dos materiais didáticos e dos currículos contemporâneos, que frequentemente reforçam uma visão de mundo simplificada e monolítica, muitas vezes caracterizada por uma "história única" (Adichie, 2019). Esse processo de normalização e controle da educação é um mecanismo de reprodução dos valores e normas sociais, que serve para perpetuar as desigualdades.

A literatura tem se mostrado uma poderosa ferramenta para resgatar memórias silenciadas e denunciar os mecanismos históricos de apagamento das populações negras no Brasil. Obras como *Água de Barrela*<sup>11</sup>, de Eliana Alves Cruz (2016), recuperam a trajetória de gerações de uma mesma família negra, desde a África até a contemporaneidade, evidenciando como o racismo e a luta por dignidade atravessam o tempo e os territórios. A memória coletiva construída por essas narrativas contribui para desconstruir a ideia de um Brasil mestiço e pacificado, fortalecendo a compreensão de que a disputa por território é também uma disputa por narrativa e pertencimento.

Como vimos, a escola, até então, não está dissociada do contexto social em que está inserida. Ela age como um aparelho de reprodução das estruturas e valores sociais, mas também pode ser um espaço contraditório, um local onde práticas sociais conflitantes podem ocorrer. Nesse sentido, é necessário compreender a escola não apenas como um local de opressão, mas também como um espaço em potencial.

A educação diferenciada surge, assim, como uma alternativa que questiona o modelo hegemônico de ensino, propondo uma abordagem que tenha como ponto de partida o sujeito e seu território. Por isso, a questão agrária, chave de entendimento, é central para discutir esse processo contraditório do ensino no Brasil.

A educação no meio rural, por exemplo, segundo Freitas (2012), sempre foi marcada por processos de exclusão e marginalização. Durante muito tempo, a educação rural foi tratada como um aspecto secundário dentro de um sistema educacional que, por si só, já era marginalizado. A luta pela Educação do Campo, no contexto do modelo importado de escola, não valorizava o sujeito nem o território em que ele estava inserido. Essa mobilização tem

---

<sup>11</sup> *Água de Barrela* é contada como um modo de sobrevivência em que mulheres negras de várias idades e gerações utilizam da tradição para lavar as roupas das patroas e sinhás brancas como forma de sustento que passa da época da colônia atravessando até o início do século XX (Cátia Cristina Bocaiuva Maringolo - Mestre em Estudos Literários pela UNESP).



como base a reivindicação de um direito que foi sistematicamente negado às populações do campo.

A partir da análise da questão agrária, torna-se evidente que a luta pela terra e a luta pela educação estão profundamente interligadas. Como vimos, a escola sempre esteve associada a um processo contínuo de conflitos e disputas, refletindo as contradições do modelo capitalista de produção. Reconhecer as marcas deixadas pela trajetória da educação no campo é essencial para entender os desafios enfrentados pelas populações rurais, e é por meio dessas lutas históricas que se pavimenta o caminho para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

#### **1.4 A trajetória excludente da educação brasileira**

Inicialmente, vale dizer que a Constituição de 1934 foi um marco importante, pois reconheceu a educação como um direito fundamental. No entanto, esse reconhecimento ainda era restrito, uma vez que a educação era voltada predominantemente para os segmentos mais privilegiados da sociedade, excluindo amplas camadas da população, especialmente os mais pobres e as populações indígenas.

As escolas eram como agência que promovia a penetração de um pensamento higienista, patriotismo e utilitarista. Para isso havia um aparato de características e estratégias utilizadas ideologicamente para doutrinação, como a presença de marcadores temporais e espaciais em cartilhas que traçavam, por exemplo, a vida positiva de Vargas, como bem explica SCHMITZ e COSTA (2017). A exemplo, as cartilhas voltadas para a juventude no Estado Novo.

Até a segunda metade da década de 1940, a educação popular era associada predominantemente ao ensino primário destinado às crianças pertencentes às camadas populares, como a classe média baixa e as populações empobrecidas (Fávero, 2004). Nesse contexto, Fávero aponta que o Censo Populacional de 1940 revelou que aproximadamente 56% da população acima de 15 anos era analfabeta. Esse cenário está intimamente relacionado ao processo de industrialização e à crescente urbanização no Brasil (Fávero, 2004, p.02). Tais transformações geraram novas demandas, as quais, por sua vez, alimentaram o discurso contra o analfabetismo.

Com a Constituição de 1946, promulgada após o fim do Estado Novo, a educação continuou a ser garantida como um direito, mas com limitações significativas. A universalização da educação ainda não estava plenamente implementada, e as disparidades no acesso à educação persistiam, especialmente no campo.

Durante as décadas de 1960 e 1970, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), primeiro em 1961 e depois em 1971, buscaram estruturar o sistema educacional brasileiro. Contudo, a LDB de 1971, implementada durante o período de ditadura civil-militar, perpetuava um sistema educacional excludente, com um ensino de qualidade voltado apenas para as classes mais altas. Nesse período, a educação de povos indígenas, afro-brasileiros e das classes populares era negligenciada. Essa exclusão contribuiu para a marginalização dessas comunidades, que, nos anos seguintes, passaram a lutar por uma educação que respeitasse suas especificidades culturais e sociais.

A década de 1970 e 1980 também marcou o início da luta por uma educação afro-brasileira diferenciada. Movimentos sociais começaram a se organizar, denunciando a invisibilidade da história e cultura afro-brasileira nas escolas. A educação passava a ser vista não apenas como um meio de transmitir conhecimento, mas também como um veículo de afirmação da identidade cultural e étnica. As demandas por um ensino que incluísse a história e a cultura afro-brasileira se fortaleceram como resposta às desigualdades raciais que permeavam a sociedade.

Até a década de 1980, a educação voltada aos povos indígenas no Brasil esteve marcada por um modelo assimilacionista, cujo objetivo central era “civilizar” e integrar esses sujeitos à sociedade nacional, negando suas línguas, culturas e modos próprios de vida. A partir da Constituição Federal de 1988<sup>12</sup> e, posteriormente, com a consolidação da Política Nacional de Educação Escolar Indígena (2009)<sup>13</sup>, esse paradigma foi rompido, dando lugar a um modelo diferenciado, específico, intercultural e bilíngue. Nesse novo horizonte, a escola indígena passa a ser concebida como espaço de afirmação identitária e territorial, em que as comunidades participam ativamente da definição dos projetos pedagógicos, da produção de materiais didáticos e da formação de professores, valorizando suas línguas maternas e saberes tradicionais em diálogo com o conhecimento ocidental. Assim, a Educação Escolar Indígena se opõe ao caráter homogeneizador do modelo “civilizatório”, assumindo a função de fortalecer as culturas indígenas e assegurar direitos coletivos historicamente negados.

Nesse contexto, ao olharmos parte da trajetória histórica da educação no Brasil, observamos que, apesar dos avanços obtidos ao longo do tempo, a proposta de uma educação

---

<sup>12</sup> Luciano (2011, p.75) argumenta “*Em termos conceituais e políticos foi a Constituição Federal de 1988 que revolucionou o rumo da política indigenista oficial e, junto, a educação escolar indígena.*”

<sup>13</sup> O Ministério da Educação estruturou um plano voltado à Educação Escolar Indígena diferenciada, fundamentado na LDB de 1996 e operacionalizado pelas secretarias estaduais e municipais de educação. A articulação e o acompanhamento dessa política contam com a atuação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), além da presença de representantes indígenas no Conselho Nacional de Educação (CNE).

universal não se concretizou de forma equitativa. Surge, então, a indagação: educação para quem, de fato?

A proposta de uma educação diferenciada emerge como resposta às lacunas históricas de um modelo educacional que, por muito tempo, excluiu ou invisibilizou sujeitos pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados. Trata-se, portanto, de uma concepção de educação que reconhece e valoriza as especificidades culturais, territoriais e identitárias de povos do campo, indígenas e comunidades quilombolas.

Assim, no capítulo seguinte, abordaremos os movimentos sociais e a educação diferenciada - que tem como foco central justamente o reconhecimento dos sujeitos.

## 2 MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS E EDUCAÇÃO

*O trato dado ao espaço nos currículos oficiais e no material didático está distante das experiências históricas dos coletivos que chegam às escolas com essas experiências de sem-lugar, sem-terra, sem-espaço, sem-território, sem-escola, sem-universidade que chegam à escola, às universidades carregando suas experiências de estrangeira na própria pátria.*

Miguel G. Arroyo, 2013

No capítulo anterior, tratamos da luta dos sujeitos pela garantia de seus direitos, bem como a diferença entre terra e território e até acerca das diferentes territorialidades no campo. Neste momento, passamos a olhar para os movimentos socioterritoriais, evidenciando os processos coletivos que estruturaram suas mobilizações ao longo do espaço e do tempo.

### 2.1 Educação para todos?

O princípio da "educação para todos" (EPT) no Brasil começou a ser considerado a partir de um processo histórico complexo, marcado por transformações políticas e sociais que culminaram na democratização da educação e na busca pela inclusão de diferentes grupos sociais. Este processo se consolidou principalmente a partir da segunda metade do século XX, intensificando-se nas décadas subsequentes. O caminho foi marcado por contradições e desafios, refletindo as desigualdades e exclusões estruturais da sociedade brasileira. Por isso, é possível questionar em que medida a educação é para todos.

Um dos traços da urgência por organizações sociais tanto no campo quanto na cidade está justamente no apagamento histórico de movimentos socioterritoriais segregados, cuja ausência ou invisibilidade ainda persiste nos currículos escolares, que não os reconhecem como sujeitos históricos e educativos que construíram e constroem disputas territoriais (Arroyo, 2013). Estamos falando aqui...

Para Arroyo “os coletivos populares não querem cultuar apenas uma história, no caso a deles, mas adicionar legitimamente suas histórias (que são parte da História do Brasil) e contá-las como memórias de resistências” (Idem, 2013, p.321). Isso configura-se como um ato de disputa e por isso, para além da disputa pelo território, é preciso disputar o espaço na escola, ou como diz o autor, é preciso lutar pelo território-escola.

A obra *Currículo: território em disputa* (2013), de Miguel González Arroyo, constitui um ponto de partida fundamental para esta reflexão. Nela, o autor evidencia que há múltiplas

disputas por reconhecimento e pertencimento, seja no território físico, como o quilombola, seja no simbólico, como o currículo escolar (ARROYO, 2013, p. 331). Nesse cenário, é imprescindível que os sujeitos historicamente marginalizados, protagonistas dessas lutas, estejam efetivamente inseridos no currículo.

O apagamento das histórias e memórias negras no currículo escolar é também denunciado pela literatura. Em *O avesso da pele*, Jeferson Tenório (2020) constrói uma narrativa que expõe as marcas do racismo nas instituições escolares e nas relações familiares, apontando para a urgência de uma educação comprometida com a justiça racial. Esse tipo de literatura, quando inserida em práticas pedagógicas, pode contribuir para uma leitura mais crítica e sensível da realidade vivida por estudantes negros e quilombolas. É nesse sentido que a Geografia Agrária, ao tratar da questão agrária<sup>14</sup>, torna-se estratégica para recentrar esses sujeitos nos debates educativos e, assim, disputar os sentidos e conteúdos que estruturam o currículo - como será aprofundado nas próximas seções.

## 2.2 A Educação do Campo

A luta pela Educação do Campo também está diretamente relacionada à questão agrária, que remonta aos conflitos sociais gerados pela expropriação das terras indígenas e pela escravização de africanos. Desde o século XVI, com a chegada dos colonizadores portugueses, começaram a se formar os primeiros grupos expropriados da terra (os sem-terra) cujas lutas por terra e direitos continuam a moldar a sociedade brasileira. Além dos indígenas e negros, também surgiram os quilombos e outros grupos de resistência, como os posseiros, que são frequentemente identificados como comunidades tradicionais, em oposição à expropriação promovida por grileiros e latifundiários (OLIVEIRA, 2001). Essas populações continuam a lutar pela terra, pelos territórios e pelos direitos, incluindo o direito à Educação do Campo, em um processo de resistência que atravessa séculos e que ainda é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, evidencia-se a centralidade da luta que perpassa tanto a esfera da garantia de direitos como o acesso à terra e a reprodução dos territórios como expresso na fala de Kopenawa “*O que eu desejo obter é a demarcação de nosso território*”<sup>15</sup> sem negar outras

---

<sup>14</sup> Se anteriormente a questão agrária era reduzida à disputa pela posse da terra, atualmente apresenta-se de maneira mais ampla e complexa, incorporando também a reivindicação por direitos sociais. Entre esses, ganha centralidade a defesa de uma educação diferenciada, concebida como instrumento de resistência, de afirmação identitária e de fortalecimento dos sujeitos, em especial daqueles que vivem no campo.

<sup>15</sup> Fala observado no diálogo apresentado no prefácio do Capítulo 1.

lutas, como a educação. Esses âmbitos se entrelaçam por meio de uma resistência coletiva, em que os sujeitos sociais disputam espaços no território e no currículo escolar.

No prefácio do livro *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*, de Maria Antônia de Souza, Bernardo Mançano Fernandes levanta uma reflexão pertinente ao destacar que a Educação do Campo (EC) ainda é frequentemente confundida com o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Essa associação não é casual, uma vez que ambos constituem marcos fundamentais na construção das políticas e práticas que deram origem a esse campo educativo.

A EC nasce então com e para os sujeitos do campo que se espacializa e territorializa formando territórios concretos e imateriais com suas particularidades ideológicas e visões de mundo (Souza, 2006, p. 16). Ela nasce em oposição à Educação Rural que tem como base os ruralistas que subordinam os camponeses, e tomam cuidado “de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para 'civilizar' e manter a subordinação” (Idem, Ibidem).

Partindo desses pressupostos, na Educação do Campo (2008), a questão agrária precede a discussão pedagógica. A Educação do Campo nasce das condições concretas das relações sociais no campo e se constitui concomitantemente à crescente complexidade das disputas territoriais nesse espaço (Camacho, 2019).

Dando continuidade às mobilizações por uma educação voltada às realidades do campo, em 1988, os movimentos sociais promoveram a Articulação Nacional “Por uma educação Básica do Campo” para suprir o abandono do Estado e exigir políticas públicas (Camacho, 2019)<sup>16</sup>. Essa articulação, que ocorreu em Luziânia (GO), contou com a participação das seguintes entidades:

[...] Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Universidade de Brasília (UNB) e o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária (GTRA). (Camacho, 2019, p.40-41).

Muitos desses movimentos têm como centralidade o direito ao acesso à terra e ao território essencial para a sua reprodução, por isso são lidos por Fernandes (2005) como

---

<sup>16</sup> Conforme destacam Arroyo, Caldart e Molina (2004), bem como Camacho (2014; 2017; 2018), essa mobilização surgiu em um contexto marcado pelo silenciamento sistemático e pela invisibilização das pautas educacionais do campo nas políticas públicas.

movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Somado a essa leitura, a discussão sobre a questão agrária também deve se fazer presente, como aponta Camacho (2019) que argumenta que

A falta de acesso a uma educação que permita o desenvolvimento territorial das comunidades no campo está relacionada com a história da estrutura agrária no Brasil baseada no latifúndio e na desterritorialização (expropriação) das populações camponesas de sua terra de trabalho (Camacho *et al.*, 2015 *apud* Camacho, 2019, p.41).

É no contexto das contradições históricas e estruturais do campo brasileiro que a Educação do Campo se afirma como expressão de resistência, não apenas no âmbito educacional, mas também na defesa dos territórios e na luta pelo acesso à terra. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que os movimentos socioterritoriais engajados também na luta por uma educação diferenciada incorporem de maneira articulada a questão agrária como dimensão central de suas reivindicações políticas e pedagógicas.

A Educação do Campo, ainda que se aproxime das concepções de educação popular e libertadora (Freire, 1983), constitui um campo específico de luta articulado à questão agrária e territorial, assumindo também a forma de uma educação diferenciada, ao dialogar com os modos de vida e saberes dos camponeses.

Em consonância com Camacho (2015), compreendemos que a construção da Educação do Campo enquanto proposta de caráter libertador, nos termos de Freire (1983), está intrinsecamente vinculada ao Paradigma da Questão Agrária (PQA), o qual articula as dimensões política, social e territorial das lutas do campo brasileiro. Além disso, o projeto político-pedagógico (PPP) deve, então, estar vinculado com essas questões. Pois é no currículo que os sujeitos devem afirmar-se como presentes (Arroyo, 2013).

A Constituição representou uma virada crucial para a educação no Brasil. Ao estabelecer a educação como um direito universal e obrigatório até os 14 anos de idade, ela garantiu a educação para todos, refletindo uma mudança na abordagem do Estado em relação à educação e sua relação com a cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais passaram a incorporar a educação diferenciada de forma mais explícita, com a adaptação dos currículos às especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas e a ampliação do acesso à educação básica para a população em geral. A educação escolar indígena, com um ensino bilíngue e a valorização das tradições culturais, passou a ser mais amplamente reconhecida e regulamentada.

Além disso, o autor Bernardo Mançano Fernandes<sup>17</sup> ainda traz à tona outras duas questões centrais. A primeira refere-se também ao nascimento dessa educação diferenciada, argumentando que “a concepção de Educação do Campo nasceu no Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, 1 ano depois do massacre de Eldorado dos Carajás.” (Souza, 2006, p.15-16), ocorrido em 17 de abril de 1996 no município de Eldorado do Carajás, no sul do Pará, Brasil, decorrente da ação da polícia do estado do Pará. Esse marco inicial é importante pois expressa a mobilização a partir do conflito, algo que logo discutiremos. Antes disso, apontaremos a segunda questão sobre a gênese da EC que é a sua fundamental contraposição com a educação rural.

A Educação do Campo é datada no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, surgindo inicialmente como “Educação Básica do Campo” (Caldart, 2012). No entanto, as discussões tiveram início em 1997 após o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra MST. No âmbito do debate, os conceitos de “rural” e “campo” foram submetidos a uma análise crítica, visando redefinir suas implicações e significados. A utilização do termo “campo” foi proposta para englobar uma reflexão mais abrangente sobre o trabalho camponês contemporâneo, considerando as dimensões sociais, culturais e políticas das lutas empreendidas pelos grupos que buscam preservar e valorizar esse modo de vida.

Ao tratar da Educação do Campo, a discussão abrange o conjunto de trabalhadores e trabalhadoras vinculados a esse espaço, incluindo camponeses, comunidades quilombolas, povos indígenas e diversas categorias de assalariados relacionados ao meio rural. Apesar do escopo ampliado, há uma ênfase particular no resgate do conceito de “camponês”, entendido como uma construção histórica e política que reflete as especificidades desse grupo social e sua importância no contexto das lutas por direitos e reconhecimento (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 26 *apud* Caldart, 2012).

A alteração da nomenclatura de “Educação Básica do Campo” para “Educação do Campo” também reflete uma transformação conceitual significativa. Essa mudança foi introduzida no debate em 2002, no contexto da aprovação do Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001). Essa reformulação sinaliza um esforço para ampliar a compreensão da Educação do Campo, incorporando as especificidades culturais, sociais e territoriais das populações que vivem e trabalham nesse espaço.

---

<sup>17</sup> Ainda no prefácio do livro *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*, de Maria Antônia de Souza.



Essas mudanças não se limitam a uma reformulação semântica dos termos, mas buscam expandir seus significados para incorporar os sentidos constitutivos dos processos sociais. Nesse contexto, aspectos como território, participação social, modos de vida e identidade são centrais, evidenciando a complexidade e a diversidade das práticas e demandas dos sujeitos que habitam e atuam no campo. Além disso, reforça-se a compreensão de que o direito à educação deve ser garantido de forma integral, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior (Caldart, 2012).

Ganham destaque nesse processo, os debates iniciados pelos movimentos sociais e, neste caso, o Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

### **2.3 Novos rumos: a Educação e os Movimentos socioterritoriais**

Nas décadas seguintes, a Educação para Todos (EPT), em conformidade com as metas da Conferência Mundial de Educação para Todos, passou a ser uma prioridade nas políticas educacionais. O Brasil adotou políticas públicas voltadas para a inclusão, ampliando o acesso à educação de qualidade, especialmente para grupos marginalizados, como crianças, jovens e adultos em áreas periféricas e rurais. Nesse contexto, políticas de ação afirmativa, como as cotas étnico-raciais, ajudaram a garantir o acesso à educação superior para negros, indígenas e pessoas de classes sociais mais baixas.

A educação diferenciada no Brasil, portanto, surge como uma resposta à exclusão histórica de determinados grupos sociais e à necessidade de garantir uma educação que respeitasse as identidades culturais, étnicas e sociais dessas populações. Ao longo do século XX, a educação foi sendo progressivamente reconhecida como um direito de todos, mas também como um instrumento de transformação social, capaz de combater as desigualdades estruturais do país. Nesse processo, a educação indígena, quilombola e do campo desempenham papéis centrais. Cada uma dessas modalidades de ensino busca, de forma distinta, respeitar e valorizar as características culturais, sociais e territoriais das respectivas comunidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2002) e para a Educação Escolar Quilombola (2012) são exemplos de como as políticas educacionais têm se moldado para atender a essas demandas específicas.

Em suma, a educação para todos no Brasil é uma construção contínua, que enfrenta contradições e desafios. Ela se tornou mais inclusiva com o tempo, mas ainda lida com a resistência de modelos educacionais tradicionais que buscam excluir ou marginalizar as diversidades presentes no país. A história da educação brasileira, muitas vezes invisibilizada,

é também uma história de lutas sociais e de reinvenção de modelos de ensino que atendam às necessidades e especificidades de grupos sociais historicamente marginalizados.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a Educação do Campo ganhou respaldo legal mais estruturado, afirmando a necessidade de políticas públicas específicas para garantir o acesso e a permanência escolar, uma vez que ela reforçou a importância de uma educação territorializada.

No final da década de 1990, com a intensificação dos movimentos socioterritoriais camponeses (Fernandes, 2005), a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o debate sobre Educação do Campo ganhou força, articulando-se à luta pela reforma agrária e à construção de uma pedagogia popular e emancipatória. Essas organizações – MST e a CNBB que se somou ao debate – desempenharam papel estratégico na mobilização social e na proposição de uma educação comprometida com a justiça social e a democratização do acesso ao conhecimento.

A Educação é uma das áreas de atuação prioritárias do MST, que desde a sua origem desenvolveu processos educativos e incluiu como prioridade a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da infância à universidade. O movimento tem se destacado nesse contexto ao lutar pela implementação de uma educação que atenda às especificidades do campo (Engelage, 2011) e defender uma educação que não apenas ofereça os conteúdos formais, mas que também inclua a reflexão sobre as questões sociais e políticas, como a luta pela terra, a agroecologia e a soberania alimentar, em suma, a questão agrária.

## **2.4 A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - CONAQ**

No debate acerca da Educação Escolar Quilombola, destaca-se o papel da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) como sujeito coletivo fundamental. Sua origem remonta ao I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizado em 1995, marco histórico da organização política dos quilombolas no Brasil. Nesse encontro, foi deliberada a criação de uma coordenação nacional unificada, justamente para fortalecer a articulação das lutas por reconhecimento territorial, direitos sociais e políticas públicas específicas, entre elas a educação. A partir daí, a CONAQ passou a se consolidar como instância de representação nacional, ampliando o diálogo com o Estado e incidindo sobre a formulação de políticas educacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012).

Assim, a trajetória da CONAQ evidencia que a luta pela educação quilombola está diretamente vinculada à luta pela terra, pela identidade e pela cidadania plena, configurando-se como uma dimensão do processo mais amplo de resistência e afirmação quilombola no país.

Em continuidade, no mesmo ano, a Marcha dos 300 Anos de Zumbi, realizada em Brasília-DF em 1995, impulsionou a fundação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) em 1996, reunindo lideranças quilombolas de diversas regiões do país em torno de uma agenda comum. Hoje a CONAQ possui objetivos de luta como: direito ao território, políticas públicas, direito da mulher, desenvolvimento sustentável, educação e valorizar a juventude.

Entre as demandas centrais da CONAQ, destacam-se a garantia do direito ao território e à educação, a qual trabalharemos com mais especificidades mais adiante. Na continuidade deste trabalho abordaremos o percurso complexo da questão quilombola, estabelecendo, em especial, uma relação com a Educação Escolar Quilombola (2012) e discutindo como a ciência geográfica pode contribuir para a temática.

A Educação Escolar Quilombola, assim como a Educação do Campo e a Indígena, emerge como resposta à exclusão estrutural e como afirmação de identidades coletivas. Movimentos como o MST e a CONAQ, junto a organizações e marcos legais como a LDB e as Diretrizes Curriculares específicas, têm tensionado os limites do modelo tradicional de ensino ao reivindicar práticas pedagógicas comprometidas com os territórios, saberes locais e justiça social.

Apesar da persistência de modelos excludentes e da atuação de interesses externos que perpetuam desigualdades, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora segue em curso, alimentada pela força dos sujeitos e das comunidades que não apenas resistem, mas também criam novos caminhos para o direito à educação.

### 3 TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ)

Trataremos agora mais especificamente do movimento quilombola e da educação escolar quilombola, bem como iremos refletir sobre como a geografia pode contribuir para a questão da educação e do potencial de combate ao racismo.

Antes de iniciar o conteúdo deste capítulo, é fundamental estabelecer alguns pressupostos que delineiam seu panorama geral. Entre eles, destacam-se a trajetória da construção do conceito de quilombo, a noção de territorialidade quilombola e a compreensão da educação escolar quilombola como instrumento de reafirmação identitária. Propõe-se, ainda, uma crítica à concepção conservadora de identitarismo, buscando fazer uma breve discussão para introduzir os dados que serão trabalhados no próximo capítulo.

#### 3.1 Um novo sujeito? Navegando pelos meandros do conceito

*Fogo!... Queimaram Palmares, Nasceu Canudos*  
*Fogo!... Queimaram Palmares,*  
*Nasceu Canudos.*  
*Fogo!... Queimaram Canudos,*  
*Nasceu Caldeirões.*  
*Fogo!... Queimaram Caldeirões,*  
*Nasceu Pau de Colher.*  
*Fogo!... Queimaram Pau de Colher...*  
*E nasceram, e nasceram tantas outras comunidades que os vão*  
*cansar se continuarem queimando.*  
*Porque mesmo que queimem a escrita,*  
*Não queimarão a oralidade.*  
*Mesmo que queimem os símbolos,*  
*Não queimarão os significados.*  
*Mesmo queimando o nosso povo*  
*Não queimarão a ancestralidade.*

Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo)

A interrogativa do subtítulo provoca a necessidade de pensar acerca da discussão sobre a continuidade e descontinuidade de um processo categorial do que conhecemos hoje,

independente das ideias dadas de quilombos. Logo de cara é possível revelar o caráter meândrico do conceito. Em outras palavras, trata-se de um processo sinuoso, em curso, com voltas e reviravoltas.

A discussão em torno do conceito de quilombo<sup>18</sup> é ampla e avança para além de concepções que vinculam a identidade quilombola exclusivamente ao passado, como mera reminiscência histórica. É evidente que a categoria quilombola está em disputa. Ainda que os debates teóricos sobre essa categoria estejam em processo de consolidação, impõe-se a indagação sobre até que ponto essas construções conceituais se materializam nas práticas sociais e institucionais contemporâneas, ou melhor, como essa disputa conceitual está conectada com o âmbito político.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a inclusão do Artigo 68 - conquista histórica do Movimento Negro, abriu-se a possibilidade de reparação material aos chamados remanescentes das comunidades dos quilombos, por meio da titulação definitiva das terras tradicionalmente ocupadas. A partir desse marco jurídico e político, ganharam visibilidade formas particulares de ocupação do campo brasileiro, denominadas por seus próprios sujeitos como *terras de preto*<sup>19</sup> (ARRUTI, 2006). Tais territórios pertencem a comunidades descendentes de pessoas escravizadas, cuja organização social se fundamenta em práticas coletivas de produção agrícola e de vivências culturais, sustentadas por redes de parentesco, compadrio, reciprocidade e solidariedade (ALMEIDA, 2008).

Tal reflexão é imprescindível, sobretudo quando se considera que a própria existência quilombola, ainda hoje, segue sendo alvo de processos de deslegitimação e tentativa de subversão, seja por heranças históricas do período escravocrata, seja pelas ações contemporâneas de setores do Estado e de elites econômicas e intelectuais que contestam seus direitos territoriais e identitários.

A plasticidade do conceito de quilombo, ou seja, os diferentes sentidos e ideias de quilombo pode ser compreendida, conforme argumenta Arruti (2008), como um fenômeno submetido a sucessivas transformações, que percorre distintos momentos de ressemantização

---

<sup>18</sup> Nas Américas, diversas identidades coletivas afrodescendentes, embora apresentem particularidades históricas e culturais específicas, compartilham trajetórias comuns de resistências e de luta, seja por autonomia territorial e cultural, seja por projetos de educação e saúde. Entre essas comunidades, destacam-se os Boni (na Guiana Francesa), os Raizales (em San Andrés Colômbia), Garífunas (exemplo de Nicarágua), Marrons, Palenques (na Colômbia e em Cuba), os Cimarrones (em Colômbia) e os Cumbes (na Venezuela). Além de uma multiplicidade de denominações equivalente ao quilombo no território brasileiro como: terras de preto, terras de santo e mocambos.

<sup>19</sup> Expressão endógena empregada pelos próprios sujeitos sociais e não importada de um contexto exterior e diferente. Arruti (2008) fala em diferentes formas que surgiram ao longo da história entendidas como autorepresentação e autodenominação como “Terras de Santo, Terras de Índios, Terras de Parentes, Terras de Irmandade, Terras de Herança e, finalmente, Terras de Preto”. Ainda o autor cita uma obra

deslocando-se de uma categoria colonial e imperial para uma categoria política reivindicada no campo dos movimentos sociais.

### **3.1.1 Primeiro ato: semantização do conceito de quilombo**

Para que possamos compreender a ideia de plasticidade do conceito de quilombo é importante entender, com base na abordagem de Arruti (2008; 2017), o processo de ressemantização da ideia de quilombo que se desdobrou a partir dos períodos colonial e imperial. Nesses períodos, através de um instrumento repressivo, o termo assumiu conotação genérica de criminalidade. Na Colônia, para o Conselho Ultramarino (1740) “(...) toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”<sup>20</sup>. Já no Império esse sistema repressivo se acentua, considerando a reunião de três escravos fugidos, em ranchos mesmo não sendo permanentes, poderiam ser considerados um quilombo (Arruti, 2008; 2017).

Há exemplos de quilombos urbanos<sup>21</sup> que também eram tratados como “desordem” no meio da “ordem” da capital imperial, e que “eram também relativamente toleradas pelas classes dominantes devido ao seu papel na manutenção do precário equilíbrio daquela complexa ordem urbana, o que podia acontecer também no espaço rural” (Arruti, 2017, p.110).

A ideia de quilombola, nesses períodos históricos, portanto, era acusatória para identificar um “objeto de repressão” (Arruti, 2008, p.317-318) e criminalizá-lo sem uma intencionalidade de conhecimento do que seria aquela organização. Até então, se expressavam apenas concepções a partir das formas de governo.

### **3.1.2 Segundo ato: ressemantizações do conceito de quilombo (primeira linha explicativa)**

A segunda definição se dá na chegada do período republicano<sup>22</sup>. Nesse período, há uma ressemantização e a categoria quilombo “deixa de ser usada pela ordem repressiva para tornar-se metáfora corrente nos discursos políticos, como signo de resistência” (*idem*, p.318).

<sup>20</sup> VAZ, Beatriz Accioly. Quilombos. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). *Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016. (verbetes). ISBN 978-85-7334-299-4

<sup>21</sup> Conhecidos também por “casas de quilombos” tratados aqui por exemplo histórico, também estão presentes no contexto social atual e merecem uma leitura devida de autores como Arruti (2016) Beatriz Nascimento e Ilka Boaventura Leite (1991).

<sup>22</sup> Nesse período “os cidadãos da República não eram os escolarizados e os Outros analfabetos. A cidadania era associada a cor, ao gênero, a propriedade privada da terra, aos bens, do poder” (ARROYO, 2013, p. 364). Até os dias atuais esses fatores condicionam mais a cidadania do que a ideia de escolarização.

Com a instauração da ordem republicana, o termo quilombo não desaparece, mas sofre suas mais radicais ressemantizações, quando deixa de ser usado pela ordem repressiva para tornar-se metáfora corrente nos discursos políticos, como signo de resistência (*idem, ibidem*).

Nesse momento, os movimentos sociais se apropriam do conceito a fim de subverter a ótica marginalizante, atribuindo-lhe um novo significado positivo. Dentro dessa perspectiva de ressemantização, Arruti (2008) realiza um panorama geral dessa virada de chave do conceito contemporâneo de quilombo a partir de três paradigmas. De acordo com o autor, o primeiro (1º) paradigma se destaca pelo entendimento do quilombo como sendo uma forma de “*resistência cultural*”, em que a cultura negra permanece e/ou se produz dentro desses quilombos. Aqui, há uma centralidade em “Palmares”<sup>23</sup> quase como sendo um modelo de quilombo que reproduzia a África no Brasil.

Em suma, “o quilombo deixava de ser uma formação histórica definida pelos critérios da legislação repressiva colonial e imperial para ser reinterpretada como um precedente da luta social contra o capital e a dominação das elites agrárias” (ARRUTI, 2017, p. 111).

O segundo (2º) paradigma, segundo Arruti (2008), refere-se à interpretação do quilombo no âmbito da “*resistência política*”. Nesse caso,

Esta interpretação classista só se realizaria plenamente nos trabalhos de fins dos anos 50, associadas, como lembram Reis e Gomes (1996:12)<sup>24</sup> à ascensão dos movimentos de esquerda e à difusão do arcabouço marxista na historiografia e ciências sociais brasileiras. Surgem, então, os trabalhos de Clóvis Moura<sup>25</sup> e Décio Freitas<sup>26</sup>, entre outros, nos quais os quilombos e revoltas escravas passam a figurar como assunto de destaque. Assim, ao mesmo tempo em que se consolidava um tipo de interpretação sociológica da história do negro no Brasil, que tinha por motor a crítica à ideologia da democracia racial, tais trabalhos enfatizavam a agência escrava, perspectiva pela qual os quilombos são expressão histórica da resistência política (Arruti, 2008, p.319-320).

Sendo assim, o autor mostra que esse paradigma de interpretação dos quilombos surge a partir do fim dos anos 1950, quando a influência marxista e os movimentos de esquerda passam a moldar a historiografia e as ciências sociais no Brasil. Nesse contexto, autores como Clóvis Moura e Décio Freitas destacam os quilombos e as revoltas escravas como expressões centrais da luta de classes e da resistência política. Essa perspectiva os coloca como formas ativas de enfrentamento ao sistema escravista, enfatizando a agência dos sujeitos negros e criticando o mito da democracia racial.

<sup>23</sup> Ele cita a obra de Nina Rodrigues “*Africanos no Brasil*” como

<sup>24</sup> REIS, João José; GOMES, Flávio (Org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1996. 509p.

<sup>25</sup> MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Conquista, 1972.

<sup>26</sup> FREITAS, Décio. *Palmares: a guerra dos escravos*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

O terceiro (3º) paradigma, segundo o autor, considera o quilombo como “*ícone da resistência negra*” (Arruti, 2008, p.320). Esse caso soma-se às perspectivas anteriores, tornando-se centralidade ao longo dos anos 1970 e o agente principal é o movimento negro unificado (MNU). Abdias do Nascimento (1980), importante pensador da época, traz para o debate sua interpretação acerca do “Quilombismo” como organização própria que descentraliza o poder e valoriza a população negra como grande contribuidora da constituição do Brasil.

Ao longo dos anos 1980, o termo empregado nos estudos era “comunidades negras rurais”, muitas vezes, na ideia de comunidades isoladas e, portanto, considerando que elas se preservaram em relação às mudanças ocorridas no entorno sobre a organização e modo de vida. Isso reverbera no texto do “artigo 68” da Constituição Federal de 1988 com a noção de “remanescentes das comunidades quilombolas” que ecoa a visão de 1980 de resíduos históricos e um vínculo com a permanência espacial e material de um passado idealizado, como veremos adiante.

Essa plasticidade do conceito de quilombo ao longo dos períodos históricos traduz o movimento dinâmico de construção da ideia do que hoje conhecemos como quilombos. A legitimidade e a legalidade conquistadas do MNU garantiram a proteção dos direitos, principalmente no que tange à posse territorial, mas também no reconhecimento da cultura e da identidade dessas comunidades como um dos grupos étnicos que também são formadores da sociedade.

No bojo das disputas semânticas<sup>27</sup>, territoriais e educacionais, as lutas travadas pelo Movimento Negro Unificado desempenharam e seguem desempenhando um papel central ao protagonizar o embate pelo reconhecimento das comunidades quilombolas. Essas disputas envolveram, de um lado, o Estado e setores acadêmicos que, nos anos 1980, ainda operavam com categorias restritivas como “comunidades negras rurais” ou “remanescente de quilombo”, frequentemente associadas a uma ideia de isolamento e de passado; e, de outro, o movimento negro e as próprias comunidades quilombolas, que reivindicavam o reconhecimento de sua territorialidade viva, dinâmica e em constante processo de (re)construção. Nesse confronto, o MNU mobilizou várias frentes de luta, inicialmente

---

<sup>27</sup> Ideia muito bem expressa por (Arruti, 2008, p.315) quando argumenta sobre as disputas semânticas do conceito de quilombo e diz “[...] Não apenas em função de seu caráter polissêmico, aberto, com grandes variações empíricas de ocorrência no tempo e no espaço. Mas uma disputa em torno de como o plano analítico se conecta com os planos político e normativo. Uma disputa travada entre antropólogos e historiadores, mas também entre estes; travada na imprensa, no parlamento e nas decisões judiciais. Tais disputas, que continuam em aberto, fazem com que este texto, que deveria oferecer uma visão sintética do tema e mesmo uma definição de quilombo, tenha que ser construído como a introdução a uma problemática, um texto cujo objeto não “é”, mas sim “está em curso”.”



centradas no direito de acesso à terra (frente à resistência de órgãos estatais e da elite agrária) e, posteriormente, incorporando também a pauta do direito à educação. Essa conquista foi materializada na Constituição Federal de 1988, que se consolidou como um marco jurídico e, ainda hoje, constitui a base legal que respalda tais direitos.

### ***3.1.3 Terceiro ato: segunda linha explicativa e a sobreposição com a primeira linha explicativa***

A militância em torno da reforma agrária também incorporou a luta das comunidades quilombolas. Essa interpretação se configura como uma segunda linha de ressemantização do termo quilombo. Para Arruti (2017), tanto no âmbito dos movimentos sociais que lutavam pela reforma agrária quanto no campo acadêmico, especialmente em alguns estudos sociológicos que debatiam o direito do camponês, o foco recai sobre “as regras e padrões específicos de transmissão, controle e acesso à terra por parte de comunidades negras rurais” (Arruti, 2017, p.112). Daremos maior atenção a essa segunda linha explicativa por estar mais diretamente ligada à nossa linha de entendimento, sem, contudo, negar os processos apresentados pela primeira linha de interpretação, uma vez que ambas as perspectivas se articulam e caminham juntas na construção do conceito contemporâneo de quilombo.

O movimento camponês havia tentado fazer com que a Constituição de 1988 avançasse não só na direção de mecanismos gerais de reforma agrária, mas também no reconhecimento de modalidades específicas de direito à terra [...]. O fracasso total dessa tentativa, porém, levou a que, alguns poucos anos depois da homologação da Constituição, o artigo relativo aos “remanescentes de quilombos” figurasse aos olhos dessa militância e de suas assessorias (sociólogos, antropólogos e juristas) como uma alternativa viável às suas demandas [...]. Essa conexão foi viabilizada pelo fato de os estudos sobre tais formações camponesas se realizarem justamente em uma região marcada por forte presença de um campesinato negro, onde também foram realizados os primeiros encontros estaduais e regionais de comunidades negras rurais: no Pará, desde 1985, e no Maranhão desde 1986. O objetivo desses encontros era mapear tais comunidades, levantar suas manifestações culturais, religiosidade e memória oral e investigar suas formas de uso e posse da terra. Tais eventos foram o ponto de partida para novos encontros estaduais e microrregionais [...], também pautados pela imagem do quilombo. Esse novo agenciamento do quilombo implicou, por sua vez, em uma nova ressemantização [...]. Desde então, essa associação entre quilombo e território é reivindicada em diversos textos de reflexão e de sistematização jurídica. [...] Tem origem, assim, um movimento social novo, o movimento quilombola, que rapidamente passou a se estender sobre um

número ainda indefinido de comunidades situadas por todo território nacional (Arruti, 2017, p.112-114).

Arruti (2017) argumenta que o movimento quilombola surge nesse momento histórico de surgimento da nova categoria jurídica, que foi capaz de redefinir outras lutas que eram travadas na base de outras categorias, como “a de posseiros, trabalhadores rurais, camponeses, agregados etc.”. Portanto, as disputas em torno dos direitos quilombolas não se restringiram ao campo físico e à materialidade dos direitos, estendendo-se também ao campo ideológico.

Agora, a discussão mais atual acerca do conceito de quilombo possui a centralidade no texto constitucional. O objeto de análise estabelece no Art. 68<sup>28</sup> do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) junto aos Arts. 215<sup>29</sup> e 216<sup>30</sup> da Constituição Federal (CF), um marco transitório sobre o reconhecimento categorial aos *remanescentes de quilombos*, dos direitos aos territórios por eles ocupados, bem como às práticas dos saberes.

Para Souza (2008),

A luta pelos seus territórios, organizada a partir do Artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, traz uma nova moldagem para essa mobilização. Permite que os processos de defesa dos territórios, antes processados de distintos modos e tendo como base diferentes legislações, passe a se dar a partir de um mesmo caminho legal e identitário. (Souza, 2008, p.12).

Muito embora esse marco do reconhecimento das comunidades quilombolas seja positivo, a noção de “remanescente”, contemplada no texto, tem sido objeto de críticas pertinentes, uma vez que remete a uma concepção retrógrada de passado fixo e imutável, desconsiderando as dinâmicas históricas, culturais e políticas que permeiam as comunidades quilombolas na atualidade. Essa problemática é amplamente discutida por autores como Almeida (1999) e O’Dwyer (2002).

Como marco para a definição contemporânea do conceito de quilombo, destaca-se o debate travado na década de 1990, no qual a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) apresentou uma formulação mais abrangente sobre o tema. Nesse contexto, O’Dwyer (1995, p. 2) complementa:

<sup>28</sup> Esse artigo do ADCT estabelece: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecido a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

<sup>29</sup> “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.”

<sup>30</sup> “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.”

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão.

Nesse sentido, a identidade histórica enunciada no texto constitucional, bem como a concepção de comunidades residuais e arcaicas que apenas “sobraram” do passado, devem ser superadas por uma perspectiva que reconheça essas comunidades como expressões de resistência contínua, cuja trajetória se afirma por meio de formas contemporâneas de (re)existência, evidenciado no processo histórico e na luta do movimento quilombolizar-se<sup>31</sup> descrito por Souza (2008). O processo histórico da luta é contínuo, uma vez que o que está previsto na Constituição não se concretiza de imediato na prática, podendo, inclusive, ser novamente alvo de formas de racismo institucional.

A título de ilustração, pode-se mencionar o caso do Vale do Ribeira, região caracterizada por uma significativa presença de territórios negros, hoje reconhecidos como quilombos, formados ao longo do século XIX. Essa formação territorial esteve inicialmente vinculada ao trabalho na mineração e, posteriormente, entre as décadas de 1930 e 1950, foi impactada pelas políticas de colonização agrária voltadas à modernização da região (Bernini, 2015). Tal processo, segundo Queiroz (2006), resultou na ocupação das terras por grileiros e posseiros, o que levou à expansão da propriedade privada e à consequente restrição das áreas de uso comum pelas comunidades locais. Ainda conforme o autor, esse período foi marcado pela intensificação de atividades como a bananicultura, a teicultura e a extração clandestina

---

<sup>31</sup> Souza (2008) aponta para a comunidade quilombola não como uma mera expressão do passado, mas como uma realidade historicamente situada e vivida no presente, marcada por dinâmicas próprias — sobretudo em contextos rurais — onde persistem inúmeros desafios a serem superados.

do palmito juçara, práticas que alteraram profundamente a relação dessas comunidades com o território.

Nos espaços urbanos, como nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo (entre outras grandes capitais), as primeiras intervenções urbanas se traduziram na expulsão da população negra dessas centralidades, a título de políticas higienistas e de desenvolvimento, o que apontam para uma racialização das práticas, ainda que mascaradas. Ademais, para esses grupos étnicos, as lutas, muitas vezes, refletem e recaem nas marcas profundas do passado escravista, responsável por danos e perdas imensuráveis. Ainda assim, tais grupos afirmam-se no presente como sujeitos coletivos de grande relevância na constituição histórica, cultural e política do país.

O movimento quilombola, ao reafirmar esses direitos, pode ser compreendido como expressão coletiva que contribuiu e contribui como marcadores importantes da formação social brasileira, cuja contribuição histórica e contemporânea é marcada por processos de resistências e (re)existências frente a normas excludentes que olham apenas para um “desenvolvimento”<sup>32</sup>. Em muitos casos, essa resistência tem na educação um de seus principais instrumentos de luta e transformação social, como bem pontua Givânia Maria da Silva (2012).

Embora o marco legal instituído pela Constituição Federal de 1988 represente um divisor de águas no reconhecimento formal dos direitos quilombolas, ele não apresenta uma conceituação substancial acerca dessas comunidades. Além disso, é fundamental reconhecer que os quilombos não surgem a partir desse reconhecimento estatal, pois o antecedem tanto histórica quanto culturalmente.

É igualmente importante destacar que as comunidades quilombolas não se restringem ao espaço rural, tampouco se limitam ao campo brasileiro, como frequentemente se presume. Muitas delas estão inseridas em contextos urbanos, onde constroem suas territorialidades, reafirmam identidades coletivas e enfrentam desafios próprios, sobretudo no que se refere ao reconhecimento e à efetivação de seus direitos. Tal realidade decorre, por um lado, da intensificação do processo de urbanização e, por outro, da expansão do capitalismo no campo, marcada por dinâmicas de expropriação e subordinação das populações tradicionais.

A produção desses espaços possui relação direta na segregação socioespacial que pode ser lida ora a partir do racismo ambiental (dimensão negativa), ora na negação do território

---

<sup>32</sup> Lutas por território com fundamento na Convenção 169 da OIT, ratificada pelo governo brasileiro em 2012, buscam ampliar as possibilidades de respeito a seus direitos territoriais atingidos por medidas governamentais ditas de “crescimento econômico” traduzidas pela implementação de grandes obras como hidrelétricas, rodovias, portos, bases de lançamento de foguetes, hidrovias, ferrovias, linhas de transmissão de energia e congêneres.

das comunidades tradicionais até as “quebradas” - periferias urbanas, também submetidas a processos de segregação socioespacial. Outra dimensão que pode ser compreendida a partir da obra de Beatriz Nascimento, são as espacialidades negras na cidade, entendidas como lugares de identificação e de pertencimento. Por isso, olhar para o território implica olhar para diferentes formas de organização construída a partir de um passado comum de repressão. A questão quilombola e sua territorialidade, assim, refletem o movimento dessa história que não acabou com a morte de Zumbi.

### **3.2 A questão quilombola e a territorialidade quilombola**

A questão quilombola tem sido historicamente atravessada por debates em torno das políticas públicas, sobretudo no que se refere aos impasses relacionados à regularização fundiária dos territórios. Instrumentos como o Estatuto da Igualdade Racial também passaram por intensas negociações no âmbito do Congresso Nacional, refletindo as tensões e resistências que permeiam o reconhecimento dos direitos das populações quilombolas.

Ainda que tais avanços sejam fruto de intensas lutas sociais, é importante destacar que os processos de formulação dessas políticas resultaram em recortes e omissões significativas em relação a conteúdos centrais para a promoção da igualdade racial e o enfrentamento do racismo estrutural (S. Almeida, 2019).

Nesse contexto, compreender os limites e alcances das políticas públicas voltadas às populações quilombolas exige considerar não apenas os aspectos legais e institucionais, mas também as dimensões simbólicas e cotidianas que estruturam a vida nesses territórios. O reconhecimento jurídico, embora fundamental, não dá conta da complexidade das relações sociais, culturais e religiosidades que fundamentam a permanência e a resistência quilombola. É nesse ponto que a noção de territorialidade se torna central, pois permite abordar o território para além da sua materialidade, como espaço de construção identitária, de memória coletiva e de práticas socioculturais específicas.

A territorialidade, segundo Raffestin (1996), refere-se à dimensão vivida da produção do território, isto é, à forma como os sujeitos constroem sentidos e relações no espaço. Nessa perspectiva, a territorialidade negra e, de modo mais específico, a territorialidade quilombola é concebida, segundo Almeida (2008), como uma prática social que incorpora elementos étnicos próprios, expressos no uso comum e específico da terra e dos recursos naturais. Essa territorialidade é marcada por práticas agrícolas, sagradas e lúdicas, mediadas por relações de

reciprocidade, parentesco, solidariedade e um profundo senso de pertencimento coletivo e identitário. De acordo com Givânia Maria da Silva<sup>33</sup>,

Os quilombos guardam consigo, características próprias, que se relacionam com a sua condição de ser, sua relação e pertencimento ao território, bem como suas formas e usos da terra/espço, suas relações de parentesco, seus significados, sua organização etc. A incorporação dos elementos dessa composição das comunidades quilombolas não é necessariamente física, material, mas, muitas vezes, imaterial. São lugares que têm características próprias não exóticas. Quilombo é um espaço de liberdade e das práticas como um ato de pertencimento não folclorizado de um território inexistente (Silva, 2012, p.42).

Conforme tratado nesse trecho por Silva (2012) e ao longo deste trabalho, tem-se buscado enfatizar que esses territórios não são dados, mas socialmente produzidos em contextos de diferenciação e conflitos. Nesse sentido, a territorialidade constitui-se como fundamento para a afirmação do pertencimento dos grupos quilombolas ao território por eles construído e vivido. Torna-se, assim, uma ferramenta simbólica e política de distinção entre o "nós" e os "outros", conforme aponta Leite (1991), e de reivindicação de uma "cidadania possível", ancorada nos direitos assegurados pelo Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988.

Soma a isto tudo, um grande fator que incorpora uma territorialidade própria ou territorialidade negra ou, até mesmo, uma territorialidade específica (Almeida, 2008) é a identidade, além de outras vertentes que tangenciam essa centralidade, por exemplo, a memória coletiva, a ancestralidade, as práticas culturais, capazes de se reunir em territórios de pertencimento. O processo de territorialização explica variadas construções em diferentes escalas e tempos históricos. E, nesse caso, Almeida (2008) nos revela que

O processo de territorialização é resultante de uma conjunção de fatores, que envolvem a capacidade mobilizatória, em torno de uma política de identidade, e um certo jogo de forças em que os agentes sociais, através de suas expressões organizadas, travam lutas e reivindicam direitos face ao Estado (Almeida, 2008, p.118).

A territorialidade específica mencionada por Almeida (2008) constitui-se como resultado de processos históricos de reivindicações e lutas empreendidas por movimentos

---

<sup>33</sup> Vale destacar aqui que a autora citada é uma grande referência quando pensamos em Educação Escolar Quilombola. Givânia Maria da Silva é uma mulher quilombola nascida no quilombo Conceição das Crioulas, em Salgueiro (PE), primeira mulher no Brasil a ocupar uma cadeira no Conselho de Educação Escolar Quilombola da região e é uma das fundadoras da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Ela possui grande relevância nas discussões sobre igualdade racial e educação, destacando-se aqui pelo trabalho de mestrado intitulado *Educação Como Processo De Luta Política: A Experiência De "Educação Diferenciada" Do Território Quilombola De Conceição Das Crioulas*, de 2012. Esse trabalho é muito interessante, pois discute a territorialidade quilombola do quilombo Conceição das Crioulas a partir da sua vivência como mulher quilombola do próprio território, ou seja, um trabalho *a partir, para e com* os sujeitos, abordagem que tanto discutem autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, entre outros.

sociais e agentes coletivos que enfrentam relações de antagonismo com o Estado na busca pela efetivação de seus direitos. Essa mobilização extrapola as comunidades quilombolas e se manifesta também em outras formas de organização social, como nos faxinais, fundos de pasto, entre as quebradeiras de coco babaçu, povos indígenas e nos movimentos dos trabalhadores sem-terra, cujas experiências contribuem para uma análise mais abrangente das dinâmicas territoriais.

Nesses contextos, o tradicional não se apresenta como antítese do presente, mas, ao contrário, torna-se elemento fundamental de reafirmação identitária coletiva e de resistência frente às múltiplas formas de exclusão e invisibilização. Essas organizações se mobilizam “a partir do fracasso destas políticas em assegurar, para além do discurso, o que dizem ser um ‘desenvolvimento sustentável’” (Almeida, 2008, p.123).

Diante disso, Silva (2012) reforça a necessidade de entender que os quilombos apresentam especificidades próprias, que são ligadas ao sujeito, ao pertencimento com o território e as formas de uso da terra, o parentesco, os significados, as formas de organizações, entre outras coisas, que os distinguem de outros agrupamentos negros, sejam estes localizados no campo ou urbano. Portanto, não se pode generalizar a identidade quilombola com base apenas na presença negra em determinados territórios. Deve se desconstruir tantos outros pensamentos, alguns deles já tratados aqui e que a autora Silva (2012) incorpora na discussão sobre a luta do reconhecimento das comunidades quilombolas

[...] a territorialização e desterritorialização ora se ligam à exclusão, ora à liberdade sonhada e buscada pelas comunidades quilombolas. As características dos problemas vividos no passado se repetem nos dias atuais, em que as pressões no meio rural fazem com que as comunidades quilombolas busquem abrigos nas cidades e assim formem os quilombos urbanos. Contudo, não podemos considerar que todos os agrupamentos formados por negros(as) nas áreas urbanas ou rurais em nosso país sejam quilombos. Os quilombos guardam consigo, características próprias, que se relacionam com a sua condição de ser, sua relação e pertencimento ao território, bem como suas formas e usos da terra/espço, suas relações de parentesco, seus significados, sua organização etc. A incorporação dos elementos dessa composição das comunidades quilombolas não é necessariamente física, material, mas, muitas vezes, imaterial. São lugares que têm características próprias não exóticas. Quilombo é um espaço de liberdade e das práticas como um ato de pertencimento não folclorizado de um território inexistente (Silva, 2012, p.42).

Com base nas reflexões da autora, compreende-se que a escola e o processo educativo devem ser articulados à construção de um projeto político-pedagógico que valorize a identidade quilombola, incorporando elementos como o pertencimento ao território vivido. Essa vinculação torna-se fundamental para a constituição de bases sólidas que sustentem a organização coletiva e o engajamento nas lutas por reconhecimento e direitos. Reconhecemos, contudo, que a incorporação de práticas de luta para a emancipação é uma dimensão

necessária ao sujeito, mas defendemos que tal processo não deve ser imposto, e sim construído de forma consciente, dialógica e respeitosa com as vivências e escolhas da comunidade<sup>34</sup>.

Diante do panorama apresentado sobre a construção histórica e política do conceito de quilombo, bem como das dimensões que envolvem a chamada questão quilombola e sua territorialidade, torna-se possível avançar na compreensão do papel que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) desempenha nesse contexto. No próximo capítulo, analisaremos como a EEQ se configura enquanto instrumento de resistência, afirmação identitária e produção de saberes enraizados nos territórios vividos, articulando-se às lutas por reconhecimento e justiça social nas comunidades quilombolas.

### 3.3 A construção da Educação Escolar Quilombola

*O reconhecimento de que todo conhecimento tem origem na experiência social é mais do que uma questão epistemológica, é uma questão política e pedagógica*

Miguel G. Arroyo, 2013

As reflexões previamente desenvolvidas sobre a questão agrária, o território, a territorialidade quilombola e os movimentos sociais, frequentemente articulados à construção da identidade coletiva constituem a base que antecede e sustenta a Educação Escolar Quilombola (EEQ). Esta se configura como uma prática educativa enraizada na materialidade da luta por direitos, assumindo um caráter político-pedagógico que confronta o paradigma educacional hegemônico, ao mesmo tempo em que promove o fortalecimento da identidade quilombola.

Entre as conquistas por direitos das comunidades quilombolas, no âmbito da EEQ entende-se, a partir do projeto Marcos (2021), como modalidade, inicialmente, reconhecida e estabelecida nas políticas públicas pelo Programa Brasil Quilombola, pela Agenda Social Quilombola e, claro, pelo Movimento Negro que possui um papel central na história como agente social na atuação da afirmação da identidade quilombola e na busca por conquista de direitos sociais garantidos na lei 10.639/03<sup>35</sup>, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

<sup>34</sup> Essa discussão é uma centralidade para o subcapítulo 4.4 sobre “Acertos e impasses na construção de uma educação territorialmente referenciada”.

<sup>35</sup> Em 2008, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade, incluindo também o ensino sobre história e cultura indígena no currículo escolar. Portanto, a Lei nº 10.639/2003 não foi revogada, mas sim complementada pela 11.645, que ampliou o escopo da educação étnico-racial nas escolas brasileiras.



para a Educação Básica, de 2010 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola de 2013 (Marcos, 2021). No entanto, apesar das conquistas legislativas e dos avanços no reconhecimento formal da EEQ, a realidade prática revela desafios persistentes.

Antes de abordar as leis e diretrizes que estruturam a Educação Escolar Quilombola no âmbito institucional, é importante destacar que as práticas educativas diferenciadas nos quilombos antecederam a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a EEQ<sup>36</sup>. Um exemplo emblemático é o território de Conceição das Crioulas, em Pernambuco, onde a experiência educacional vem sendo consolidada há mais vinte anos, a ponto de que os(as) educadores(as) são, em sua totalidade, sujeitos da própria comunidade.

Silva (2012, p.110), apresenta as características dessa construção

[...] estão ligadas não só ao fazer em sala de aula, mas, sobretudo, à forma como a proposta de educação se constitui e se relaciona com as lutas, anseios e perspectivas existentes no território. Uma educação que possa absorver as dinâmicas, as práticas e saberes constituídos coletivamente pela comunidade de Conceição das Crioulas. Esse é nosso ponto de partida para as nossas reflexões que aqui iniciamos e aprofundaremos por meio dos dados coletados em campo.

Cabe ressaltar que anterior às diretrizes, a Lei nº 10.639/2003, tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas. Para Gomes (2017), o movimento negro, ao repensar o currículo em uma perspectiva antirracista, consolida-se como um movimento educador, responsável não apenas pela conquista dessa legislação, mas também pela luta contínua em favor de sua efetiva implementação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) reconhecem, no âmbito da organização da educação nacional, a Educação Escolar Quilombola como modalidade específica. De acordo com essa normativa, a EEQ deve ser desenvolvida em unidades de ensino vinculadas ao território e à cultura quilombola, demandando uma pedagogia própria que respeite a singularidade étnico-cultural de cada comunidade, além de formação específica para seu corpo docente. Sua implementação deve observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os fundamentos que orientam a Educação Básica, assegurando, ainda, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural quilombola na estrutura e no funcionamento das escolas.

---

<sup>36</sup> Isso reforça as discussões do capítulo anterior sobre o papel da sociedade na construção coletiva da educação.

Em 2011, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) deu início ao processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, homologadas em 2013, tendo como relatora a professora Nilma Lino Gomes, reconhecida referência nos estudos sobre educação e relações étnico-raciais. Essas diretrizes têm a função de orientar os sistemas de ensino na implementação da Educação Escolar Quilombola, garantindo o diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e com as pautas do movimento quilombola.

O processo de construção dessa diretriz foi marcado por encontros com quilombolas, educadores, pesquisadores e representantes de movimentos sociais, que debateram aspectos centrais da realidade das comunidades. Nessas discussões, estiveram em pauta a definição do que se entende por quilombo, sua concepção enquanto território, as lutas históricas das comunidades quilombolas, bem como as relações entre quilombo, trabalho, cultura, ancestralidade africana, os limites e avanços na legislação voltada a esses direitos e, de modo especial, a Educação Escolar Quilombola.

Segundo o documento da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2011 se destacam alguns pontos centrais para entender as particularidades da educação escolar quilombola como:

1. a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da proposta curricular da escola deverá ser espaço de troca de conhecimentos e experiências de todos aqueles envolvidos na oferta dessa modalidade de educação em articulação com a comunidade local;
2. a formação inicial e continuada dos professores com base na realidade da comunidade quilombola na qual a escola está inserida, sem perder de vista a relação entre o local e o nacional;
3. a gestão da escola deverá se efetivar autônoma e democraticamente para que o atendimento à especificidade dessas comunidades seja um dos eixos da educação igualitária, exigindo dos sistemas de ensino a garantia efetiva do direito à educação escolar quilombola (CNE, 2011, P.15).

Além desses pontos destacados, as escolas enfrentam necessidades específicas dessa modalidade, incluindo financiamento, infraestrutura e arquitetura escolar, condições de trabalho e formação docente, alimentação escolar, métodos de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento do processo didático-pedagógico.

Destacamos, de forma especial, o papel central da comunidade quilombola na construção da EEQ. Segundo Silva (2012, p. 123),

A comunidade, ao se envolver em todo o processo de construção da educação está ao mesmo tempo interferindo no destino dela. Assim, a educação passa a ter uma territorialidade desenhada e gestada pelos próprios quilombolas, por meio da participação, que é entendida como direito, ligado ou não à educação. O ponto central é o território. Sob ele, as demais questões vão se aglutinando na busca de manter as relações existentes na comunidade dentro dela própria e no seu entorno, de maneira especial (quilombolas e indígenas).

A construção a partir das comunidades quilombolas favorece a valorização dos saberes locais por meio de um currículo reformulado (item 1 do documento da CNE), integrado à formação de docentes, especialmente aqueles inseridos na realidade local (item 2), bem como à base da gestão escolar (item 3). Essa construção, ao articular currículo, formação docente e gestão escolar com a realidade das comunidades, não apenas fortalece a educação escolar quilombola como também promove a apropriação crítica dos saberes locais pelos estudantes, assegurando que a prática pedagógica reflita a identidade, a cultura e a história das comunidades quilombolas, em consonância com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, 2013).

Somado isso, Silva acrescenta

[...] educação escolar quilombola é a educação viva, que nasce do saber do próprio povo, para devolver a esse mesmo povo o que lhe foi negado e por isso, valoriza, reconhece, fortalece, identifica, partilha, qualifica os saberes e os conhecimentos locais, sem com isso abandonar os conhecimentos universais. É uma educação que busca emancipar o homem e a mulher e se transforma em instrumentos de luta (Silva, 2012, p.167).

Portanto, os saberes locais das comunidades quilombolas (Educação Quilombola) devem ter centralidade nessa modalidade de ensino para que ocorra uma educação que respeite a identidade cultural, fortaleça a memória histórica, promova a valorização da comunidade e articule os conhecimentos locais com os universais, garantindo, assim, uma formação crítica e emancipatória para estudantes da Educação Escolar Quilombola.

Nesse contexto de luta e reafirmação do direito, à Educação Escolar Quilombola, bem como o próprio conceito de quilombo estão em construção. Como destaca Arruti (2017) esse modelo educacional é um objeto em construção sobretudo em razão do fato de que “os conceitos ainda estão em litígio: ou ainda não foram incorporados nas contagens oficiais ou, quando o foram, o seu registro é impreciso, já que suas definições ainda se encontram em

ajuste e em disseminação entre os administradores públicos” (Arruti, 2017, p.108/109). Ainda que de forma lenta e gradual, esse cenário tem passado por transformações importantes.

Antes de tratar os “impasses e acertos de uma educação escolar quilombola territorialmente referenciada”, título dado ao último capítulo deste trabalho, cabe olhar para alguns conceitos que estão envolvidos desse modelo educação

O território e a territorialidade vivida ou territorialidade específica (Almeida, 2008), abordado nos subcapítulos anteriores, apresenta-se na educação diferenciada como ferramenta central nas mobilizações decorrente da insuficiência das políticas públicas em assegurar, de forma efetiva, os direitos das comunidades quilombolas, permanecendo muitas vezes no campo do discurso. Nesse contexto, emerge um processo de resistência frente a iniciativas estatais que contrariam muitas vezes a permanência nesses territórios e as identidades desses sujeitos coletivos. Como resposta, às reivindicações extrapolam os movimentos sociais e passam a envolver outras instituições, como a escola e a universidade. Portanto,

A escola não está fora desse meio e, por isso, ela precisa construir as bases para outro pensamento, um pensamento emancipador pra si e para o conjunto da sociedade. E a educação quilombola nasce com esse desafio: mudar as regras do jogo de forma a permitir que as comunidades quilombolas participem ativamente e tenham chances de vencer (Silva, 2012, p.78).

A escola, no contexto da Educação Escolar Quilombola, desempenha um papel central como espaço de construção, afirmação e ressignificação da identidade étnico-racial quilombola. Longe de ser apenas um local de reprodução de conteúdos, ela se torna um território educativo vinculado às lutas históricas por reconhecimento e por direitos - ou pelo menos essa deveria ser a proposta. Nesse sentido, a escola quilombola que está nesses territórios ou no entorno recebendo esses sujeitos deve estar comprometida com uma proposta pedagógica que dialogue com a realidade sociocultural da comunidade, valorize os saberes tradicionais, promova a oralidade, a ancestralidade e a memória coletiva, e contribua para o fortalecimento da territorialidade e da autonomia dos povos quilombolas.

Ademais, o papel da universidade também se tornou outro braço em apoio ao modelo apresentado. Muitas universidades promovem ações de extensão, pesquisa e ensino que valorizem a diversidade, fortaleçam a territorialidade quilombola e contribuam para a efetivação do direito à educação específica e diferenciada, conforme preconizado pelas diretrizes da Educação Escolar Quilombola. A exemplos concretos dessa articulação, os projetos como Saberes em Diálogo: Comunidade, Escola e Universidade na Construção da Educação Quilombola em Barra do Turvo (SP) e Educação Quilombola no Estado do Paraná,

que evidenciam a construção de práticas pedagógicas territorialmente referenciadas que trataremos mais a fundo no capítulo seguinte.

Para além do território e da territorialidade — fundamentos do projeto político-pedagógico e dos agentes e instituições que o impulsionam — destaca-se a centralidade dos sujeitos enquanto protagonistas do processo educativo. São eles que, por meio do engajamento e da práxis, transformam a sua realidade<sup>37</sup> (Freire, 2021, p.71-78). Evidencia-se, assim, a necessidade de uma educação construída *a partir e com* o seus sujeitos, valorizando suas identidades e culturas, em um movimento originado no interior dessas comunidades, e não imposto por agentes externos.

Para Silva (2012),

A Educação Escolar Quilombola, com os quilombolas e não para os quilombolas, deve, sobretudo, estimular nos jovens, nas crianças e nos adultos o sentimento de pertencimento e orgulho de suas histórias e da história de seus antepassados. As formas como as comunidades quilombolas se relacionam com seu passado, suas crenças, seus mitos de origem e suas visões de mundo são elementos que devem estar presente na construção de um currículo de forma positiva para os quilombolas (Silva, 2012, p.76/77).

Nesse contexto, o reconhecimento e a valorização do modo de vida quilombola devem ir além de leis e diretrizes, sendo efetivamente incorporados na prática pedagógica e nos currículos escolares. Isso implica integrar a questão agrária e a questão quilombola, o modo de vida, a identidade e o território quilombola de forma significativa, garantindo que o conteúdo ensinado seja relevante e respeite as especificidades dessas comunidades, bem como o envolvimento direto desses sujeitos na construção efetiva.

### ***3.3.1 Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola e Geografia antirracista***

É preciso toda uma aldeia para se educar uma criança [provérbio africano]

Neste subcapítulo, propõe-se estabelecer um diálogo entre a Educação Quilombola em seu sentido amplo, a Educação Escolar Quilombola enquanto política educacional específica, e a Geografia antirracista como perspectiva teórico-metodológica complementar.

---

<sup>37</sup> É a partir desse pressuposto da necessidade de participação dos próprios sujeitos, que Freire enxerga a superação da relação opressor-oprimido, portanto, a sua libertação. Nesse contexto, ele formula uma das suas frases célebre “*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*”.

Em paralelo ao papel do sujeito na educação, está a ideia de Educação Quilombola enquanto prática “informal” e a própria Educação Escolar Quilombola enquanto prática “formal”.

Durante muito tempo a ciência e “a produção de conhecimento foi pensada a partir do distanciamento da experiência - do real vivido” (Arroyo, 2013, p.116). Isso hierarquizou o conhecimento, polarizando o saber entre: experiências e conhecimentos.

Nessa hierarquia se supõe que os coletivos superiores produzem experiências e conhecimentos nobres, enquanto os coletivos tidos como inferiores, atolados nas vivências comuns do trabalho e da sobrevivência produzem saberes comuns (Idem, *ibidem*).

A discussão é ampla. Gomes (2017) faz um recorte e discute a comunidade negra e o Movimento Negro Unificado como produtores de saberes que se diferem dos conhecimentos científicos, por exemplo. Em vista disso, esses saberes não são devidamente considerados pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional. Isso pode ser lido como saber “informal” ou Educação quilombola.

De antemão, o papel educador do movimento quilombola - que está no fazer e no saber quilombola, equivale a não considerar esses saberes como apenas “saberes residuais”, ou seja, menos importantes ou complementares ao conhecimento acadêmico. Ao contrário, é fundamental que esses conhecimentos sejam integrados ao currículo escolar de maneira equitativa e digna, promovendo uma educação que respeite e valorize a identidade quilombola e as formas de saber que têm sustentado essas comunidades ao longo dos séculos.

Junto a essa provocação coloca-se, por exemplo, o desafio de transpor essas estruturas para o espaço da sala de aula, especialmente no contexto acadêmico, historicamente marcado por rigidez institucional e formalismos. Como fomentar, nesse ambiente, o entusiasmo pelo ato de aprender? Qual é o papel do(a) educador(a) — e quais são suas limitações — nesse processo? E, sobretudo, de que maneira o ensino e a aprendizagem podem ser compreendidos como práticas emancipatórias, capazes de tensionar e transformar as estruturas de dominação ainda presentes no espaço universitário?

A complexidade da docência reside na construção de relações significativas entre sujeitos, em uma dinâmica dialógica que busca atribuir sentido ao processo educativo a partir da realidade vivida por seus próprios protagonistas. Pensar caminhos para uma pedagogia crítica, emancipatória e multicultural (hooks, 2013) exige o reconhecimento da influência da lógica neoliberal na subjetividade contemporânea, marcada por uma racionalidade

individualista, meritocrática e competitiva. Nessa lógica, a crise social é deslocada para a esfera do indivíduo, obscurecendo os fatores estruturais que condicionam as desigualdades.

As propostas de valorização da diversidade e da inclusão de todos os corpos no ambiente escolar confrontam diretamente a racionalidade mercadológica do capitalismo contemporâneo, como bem destacado por Paulo Freire (2021) e sua ideia de educação bancária. A educação neoliberal promove a ideia de que o fracasso educacional é responsabilidade individual, ao passo que reforça dispositivos como metas, performatividade e o "empresariamento de si", esvaziando o sentido público da educação. Esse modelo se traduz na mercantilização do ensino, nas parcerias público-privadas, na adoção de mecanismos empresariais de gestão e na construção de um imaginário de escola como empresa, desconsiderando os contextos socioculturais e as reais finalidades lucrativas por trás dessas políticas.

Essa racionalidade excludente perpetua desigualdades históricas, convertendo corpos racializados e marginalizados em estatísticas de morte e criminalidade<sup>38</sup>. Tal processo de expropriação pode ser analisado a partir da reflexão de Nilma Lino Gomes, que denuncia como o conhecimento-regulação<sup>39</sup> recodificou o conhecimento-emancipação<sup>40</sup>: a solidariedade tornou-se caos, e o colonialismo foi reinterpretado como ordem. Nesse cenário, há uma hierarquização das formas de saber que reforça uma lógica de poder epistêmico nas mãos de uma elite, negando a legitimidade de outros modos de conhecer.

A ciência moderna, enquanto expressão desse conhecimento-regulação, reforça a separação entre sujeito e objeto e desqualifica os saberes não enquadrados em seus parâmetros eurocêntricos. Essa forma de controle epistemológico regula vidas, consciências e corpos. Dialogando com esse argumento, bell hooks (2013) problematiza o modelo hegemônico de ensino tradicional, que naturaliza uma única visão de mundo e experiência, promovendo um currículo colonizador, excludente e simplificador.

---

<sup>38</sup> imaginário presente no início da história da constituição dos quilombos.

<sup>39</sup> Gomes (2017) explica que esse conhecimento está vinculado a ciência moderna com experimentação, teorização, sistematização. É o tipo de conhecimento hegemônico, que busca controlar, normatizar, hierarquizar os saberes. Muito ligado também a ideia do afastamento/descolamento de determinada realidade pelo cientista para reflexão e produção do conhecimento. Aqui, não há espaço para outras formas de conhecimentos.

<sup>40</sup> Gomes (2017), em contraposição ao conhecimento-regulação, o conhecimento-emancipação não está ligado ao conhecimento produzido no gabinete do cientista, mas sim, sistematizado ou não, questiona o conhecimento científico. Como ele também está inserido na modernidade foi marginalizado pela ciência moderna. Mas segundo a autora "É nele que é possível ampliar e questionar a primazia do conhecimento científico, colocando-o no cerne das relações de poder; sobretudo, localizando-o na relação 'norte Imperial' e 'sul colonizado'. Nesse sentido, o conhecimento científico, no conhecimento emancipação, é visto como uma forma de saber contextualizado e localizado historicamente".

Além disso, bell hooks alerta para a inserção de lógicas neoliberais na sala de aula, como o gerencialismo e a performatividade, que reduzem o processo educativo a métricas e resultados<sup>41</sup>. Ela propõe um ensino engajado, que valorize as experiências e saberes historicamente marginalizados e que promova uma pedagogia do diálogo, da escuta e do reconhecimento das diferenças - muito pautado nos escritos de Paulo Freire. Esse modelo tradicionalista é incompatível com a construção de um currículo multicultural, comprometido com a equidade.

Contra essas políticas de “desenvolvimento”, muito presentes no contexto de cima para baixo para pensar comunidades quilombolas, bell hooks (2013) defende uma pedagogia transformadora, que reconheça os impactos da desigualdade e proponha práticas educativas centradas na experiência dos sujeitos historicamente oprimidos. Para tanto, é fundamental romper com paradigmas tradicionais e criar espaços formativos nos quais os docentes possam compartilhar experiências, desenvolver consciência crítica e pensar coletivamente novos caminhos pedagógicos.

Somado a isso, Gomes (2017) contribui com a formulação de uma pedagogia das ausências e de uma pedagogia pós-abissal, por meio de três categorias de saberes articulados: os saberes identitários, os saberes políticos e os saberes estético-corpóreos. Aqueles, os saberes identitários dizem respeito às práticas culturais e modos de vida que afirmam a identidade negra; os saberes políticos se referem à luta por justiça racial e social, pressionando o campo jurídico por equidade, como se vê nas ações afirmativas e na atuação do Movimento de Mulheres Negras; já os saberes estético-corpóreos valorizam a corporeidade negra como espaço de expressão, resistência e emancipação.

Essas formas de saber possibilitam a superação da lógica do "corpo matável", que transforma a negritude em alvo de extermínio e exclusão. Nesse contexto, o Movimento Negro se destaca não apenas por desconstruir a falácia da democracia racial, mas também por protagonizar conquistas como a Lei 10.639/2003, que introduz o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Ao refletir sobre os corpos marginalizados, bell hooks (2013) chama a atenção sobre a necessidade de sensibilidade pedagógica frente às marcas sociais da diferença em contextos majoritariamente homogêneos. Essa abordagem exige do educador não apenas mediação, mas

---

<sup>41</sup> Essa temática tomou conta no último tempo já que vemos uma intensificação da associação da escola com o espaço privado, principalmente quando vemos debates sobre a privatização de escolas públicas, muito presentes em São Paulo e Rio de Janeiro, mas também em outras grandes capitais.



também compromisso com a transformação da prática pedagógica, ancorada na escuta, no reconhecimento e na valorização da diversidade.

Nesse cenário, a Geografia desponta como campo de conhecimento com grande potencial para a construção de práticas educativas emancipatórias. Ao permitir a leitura crítica do espaço como construção social, a Geografia favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as segregações socioespaciais.

Ademais, a multiescalaridade e o raciocínio geográfico contribuem para a compreensão da complexidade dos fenômenos espaciais, oferecendo ferramentas analíticas para a articulação de diferentes escalas e para a formação de um pensamento científico crítico desde os anos iniciais da escolarização até o ensino superior. A abordagem geográfica favorece a superação de concepções reducionistas, promovendo uma educação interdisciplinar, conectada à realidade e às vivências dos estudantes.

A valorização de todos os sujeitos que integram o processo pedagógico – estudantes, professores, sujeitos quilombolas e demais trabalhadores da educação – constitui condição fundamental para a Educação Escolar Quilombola. Nessa perspectiva, o conhecimento não é concebido como propriedade de especialistas, mas como construção coletiva enraizada no território, nas práticas culturais e nas memórias das comunidades quilombolas. A EEQ pressupõe, portanto, o diálogo entre os saberes escolares e os saberes comunitários, rompendo com hierarquias entre “educação formal” e “educação não formal” e reconhecendo o protagonismo quilombola na produção e socialização do conhecimento.

A sala de aula deve ser compreendida como espaço social de trocas e convivência, que acolhe as diferenças culturais, raciais, de gênero e de sexualidade. Em oposição à lógica excludente do ensino neoliberal, que instrumentaliza a inclusão como forma de exclusão, é necessário afirmar a educação como direito e prática de liberdade. Nesse sentido, a superação do pensamento hegemônico requer o reconhecimento da pluralidade de saberes e a construção de um currículo que dialogue com a realidade dos sujeitos.

A Educação Escolar Quilombola deve somar-se à Educação Quilombola que está posta nos quilombolas, no cotidiano assim como a Geografia do cotidiano que com os saberes constroem a ponte entre o território quilombola e a escola.

### **3.4 O papel do Currículo e da Geografia na construção da Educação Escolar Quilombola**

Pode-se afirmar que a abordagem dessa temática de Educação Escolar Quilombola e, até mesmo, da geografia antirracista constitui uma inserção relativamente recente no campo

da ciência geográfica. Ainda que existam poucos trabalhos consolidados sobre o assunto, observa-se um movimento crescente de interesse e produção, impulsionado pela urgência de incorporar tais discussões tanto no ensino básico quanto, de forma ainda mais significativa, na formação inicial e continuada de professores no ensino superior. Tudo isso, claro, sem deixar de lado a interseccionalidade de outras questões que acabam por permear o assunto como questões de classe, gênero, etc..

Segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves

[...] é preciso ter clareza de que a Geografia tem um objeto de estudo com vistas a conhecer a sociedade. E, da mesma forma, qual é o sentido da ciência? Trata-se de compreender a realidade para a transformar e, neste sentido acabar com nossos limites, com nossas frustrações, com nossos grillhões, sempre historicamente determinados (Porto-Gonçalves, 2015, p. 16).

Nesse sentido, a ciência geográfica precisa estar alinhada à transformação da sociedade a partir dos sujeitos e seus anseios. A geografia crítica por assim dizer está ligada aos anseios da emancipação social e busca combater ideias que produzem a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, o mito da democracia racial, durante décadas, serviu como véu que encobriu as múltiplas camadas de um racismo profundamente estruturado na sociedade brasileira e foi revelado quando iluminado pela lente crítica das ciências e dos movimentos sociais que se debruçaram sobre a temática. Assim como afirma Almeida, S. (2019), o racismo é estrutural. E essa estruturação não se dá apenas por meio da violência direta, mas também pela banalização cotidiana da desigualdade, da inferiorização e da exclusão dos corpos e saberes negros.

O racismo no Brasil faz parte de um projeto racial sofisticado e duradouro, que organiza e naturaliza a subalternização da população negra tanto na estrutura social quanto no imaginário coletivo (Moreira, 2019<sup>42</sup> *apud* Marcos, 2024, p.106). Cida Bento aponta para o “pacto da branquitude”, uma adesão silenciosa e muitas vezes inconsciente à manutenção de privilégios raciais (Bento, 2022<sup>43</sup> *apud* Marcos, 2024, p.117). Ainda a este respeito, Sueli Carneiro alerta que o racismo, além de prática opressiva, é também um sistema ideológico que afeta até mesmo a percepção que as pessoas negras têm de si, evidenciando que a branquitude não é apenas uma identidade racial, mas uma posição de poder social e simbólico.

<sup>42</sup> MOREIRA, A. Racismo recreativo [livro eletrônico]. São Paulo: Pólen, 2019. 189 p.

<sup>43</sup> BENTO, C. O pacto da branquitude. São Paulo: Cia. das Letras, 2022, 148p.

A Geografia, assim como as demais ciências sociais, enfrenta o desafio de contribuir para a desconstrução da lógica racializada da sociedade, assumindo um compromisso. Assim, como afirma Marcos (2024, p. 118),

A visão de mundo eurocentrada, presente nos livros didáticos em uso no ensino básico precisa ser desconstruída, assim como a reprodução do mundo eurocentrado nas salas de aula dos cursos de Graduação nas universidades brasileiras, em especial naquelas públicas, onde as cotas chegaram mas nem sempre significaram a inclusão real desses estudantes em seu ambiente prevalentemente branco. *A escola e a universidade são espaços de formação humana por excelência e complexos fundamentais no processo de transformação da realidade social que almejamos.* É preciso denunciar e desconstruir as piadas racistas disfarçadas de “brincadeira”; lutar pela contratação de professores/as negros/as e indígenas quando possível; contribuir para que eles/as ocupem postos de poder nessas instituições; diversificar a bibliografia utilizada em nossos cursos, incorporando autores africanos e indígenas; pesquisar e trazer para a sala de aula os saberes e a ciência construídos por africanos e indígenas, contribuindo para a valorização de conhecimentos que existiam antes da chegada dos europeus em nossos continentes e que foram destruídos e desqualificados para que o projeto de dominação colonial pudesse ter sucesso; adotar práticas de letramento racial na formação de futuros/a professores/as; tratar positivamente da estética negra e indígena em sala de aula; analisar dialeticamente as desigualdades sociais, econômicas, fundiárias, de acesso à cidade do ponto de vista étnico-racial; denunciar o racismo ambiental e institucional presente em nossa sociedade<sup>44</sup>.

E é neste ponto que o currículo escolar e, mais especificamente, o ensino de Geografia, entra como terreno de disputa. A Geografia, quando ensinada de forma crítica, tem o poder de desconstruir e reconstruir pensamentos tidos como corretos e únicos. Dentro da educação antirracista, o currículo precisa deixar de ser um espelho da colonização para se tornar um instrumento de descolonização. Em contextos quilombolas, onde a memória, a oralidade e a ancestralidade são pilares, a escola pode incorporar obras literárias como *Um defeito de cor*<sup>45</sup>, que reconstrói uma história da diáspora africana sob a perspectiva de uma mulher negra. Essa narrativa permite não apenas o ensino da história afro-brasileira de forma sensível e situada, mas também o fortalecimento do pertencimento étnico-racial, a valorização de saberes

---

<sup>44</sup> grifo meu.

<sup>45</sup> GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. Romance literário que pode ser usado como material didático e instrumento pedagógico para trabalhar memória tanto na sala de aula das escolas como também das universidades.

tradicionalmente invisibilizados e a construção de pontes entre a vivência e o conhecimento escolar.

O Estado brasileiro importou um modelo fundiário excludente que concentrou a terra nas mãos de poucos e relegou os povos indígenas, quilombolas e camponeses negros à invisibilidade ou à marginalização. A ausência de uma reforma agrária efetiva não é um fracasso administrativo: é a manutenção deliberada de um projeto racializado de nação que define quem pode pertencer à terra e quem será eternamente deslocado dela. Por que a história de resistência dos povos e movimentos socioterritoriais são tão invisibilizadas nos currículos? Muito porque está no fato de que a questão agrária é pouco presente no currículo escolar.

Nesse sentido, a questão agrária ensina à Geografia escolar muito mais do que dados sobre latifúndios ou tipos de uso do solo. Ela ensina que a terra é um marco simbólico da cidadania e da exclusão. Ao estudar esse tema sob uma perspectiva antirracista e quilombola, estudantes podem compreender que o território brasileiro foi desenhado a partir da exclusão dos corpos racializados – e que a disputa atual não é apenas por hectares, mas por reconhecimento, por valorização de sua história e por justiça.

Assim, a Educação Escolar Quilombola deve revelar que a luta das comunidades negras rurais por titulação de seus territórios não é uma exceção ou uma demanda pontual: é a contestação viva de um modelo de país construído sobre a espoliação de seus antepassados. Mais do que ensinar a Geografia da terra, é preciso ensinar a Geografia do poder – quem decide sobre o uso da terra, a quem ela serve, quem é lembrado nos mapas oficiais e quem é sistematicamente apagado.

Quando a escola se dispõe a discutir a questão agrária a partir dessa perspectiva, ela contribui para desestabilizar o projeto racial ainda vigente e abrir espaço para outros projetos de país – onde a terra não seja privilégio de poucos, mas fundamento de vidas dignas, de pertencimento e de soberania para os povos que a habitam há séculos. Nesse contexto, a Geografia assume papel de aliada das lutas quilombolas, pois não se limita a dar visibilidade às comunidades e seus territórios, mas contribui para uma leitura crítica e ética do espaço. Essa leitura confronta a lógica hegemônica de concentração fundiária e racialização do território, por exemplo, ao mesmo tempo em que reconhece a centralidade dos quilombos como sujeitos políticos na disputa por um projeto alternativo de país.

Essa abordagem curricular exige uma postura antirracista ativa. Não basta não ser racista; é preciso “combater todas as práticas e falas racistas reproduzidas cotidianamente”, como diz (Marcos, 2024). Isso implica enfrentar, com compromisso, o senso comum que diz

que certas falas são apenas “brincadeiras” ou “formas de dizer”. A escola precisa ser espaço de denúncia, de reexistência e de reescrita da história.

O capítulo seguinte se dedica à análise dos movimentos sociais e dos projetos que, diante da negação institucional de direitos, constroem caminhos próprios de afirmação e resistência. Esses movimentos não atuam como extensões do Estado — que, ao contrário, frequentemente invisibiliza suas existências por meio da omissão de dados, entre outras formas de silenciamento, mas como sujeitos coletivos que se recusam a abrir mão de seus direitos. Tal mobilização ultrapassa os limites formais das leis e se concretiza na prática cotidiana por meio de experiências educativas que, mesmo enfrentando inúmeros desafios, constituem formas potentes de enfrentamento ao racismo.

## **4 PARA ALÉM DA FRONTEIRA DO DIREITO: OS PROJETOS E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

No capítulo anterior, abordamos a Educação Escolar Quilombola (2012) enquanto uma proposta de educação diferenciada, destacando o papel da Geografia na promoção de práticas pedagógicas antirracistas, especialmente a partir da análise crítica da questão agrária em sala de aula. Ainda há muito a ser feito, pois a conquista de direitos não assegura, por si só, sua efetivação prática. Nesse contexto, a construção desse processo tem ocorrido de forma gradual, marcada pela apropriação e protagonismo de movimentos sociais e de outros setores não governamentais, que lutam pela concretização de um direito historicamente negado.

Neste capítulo, propomos uma análise crítica dos dados públicos relativos à Educação Escolar Quilombola disponíveis, cientes de suas limitações quanto à representação da realidade. Além disso, busca-se mais adiante descrever a trajetória dos projetos *Saberes em Diálogo: Comunidade, Escola e Universidade na Construção da Educação Quilombola em Barra do Turvo (SP)* e *Educação Quilombola no Estado do Paraná*, detalhando suas origens, desenvolvimento, principais atividades e impactos.

A análise desses projetos se justifica por sua relevância no campo da Educação Escolar Quilombola, uma vez que constituem experiências concretas de articulação entre comunidades, escolas e universidades. Ambos evidenciam não apenas a implementação de políticas públicas, mas também a construção coletiva de saberes e práticas que dialogam com os territórios quilombolas e suas especificidades. Ao estudar essas iniciativas, pretende-se compreender como diferentes atores sociais têm elaborado estratégias de resistência, fortalecimento identitário e valorização da diversidade étnico-racial, além de identificar seus potenciais impactos para o avanço da Educação Escolar Quilombola em nível local e regional.

### **4.1 Análise Crítica dos Dados sobre a Educação Escolar Quilombola no Vale do Ribeira e no Brasil**

Os dados que apresentaremos, por sua natureza, não permitem uma apreensão precisa da complexidade que envolve a Educação Escolar Quilombola (EEQ). Trata-se de um campo, como diz Arruti (2017), que ainda não se configura nem como uma realidade consolidada passível de descrição exata, nem como uma proposta pedagógica plenamente delineada ou uma política pública inteiramente estruturada. Isso se deve ao fato de que, embora a EEQ já esteja reconhecida juridicamente e prevista em diretrizes oficiais, sua implementação enfrenta inúmeros entraves, que vão desde a insuficiência de políticas públicas específicas e de

recursos destinados às comunidades quilombolas até os impasses práticos que os projetos de educação escolar quilombola encontram para se efetivar como veremos mais a seguir.

No que se trata dos dados quantitativos públicos, pode-se dizer que eles estão longe de serem suficientes para interpretar a realidade. Em razão disso, o papel dos projetos de outras instituições - universidades e escolas públicas - ganham destaque para a interpretação desse cenário, já que muitas delas estão inseridas nesta realidade e apresentam atividades práticas voltadas para a realidade em questão, as quais buscam contribuir para a construção dessa educação.

As demandas das comunidades não se resumem a dados: são expressões de uma territorialidade viva, que se manifesta nas trilhas da pesquisa (nas saídas de campo fora dos muros da universidade) e no chão das lutas cotidianas. Nesse sentido, posteriormente trazemos exemplos concretos de projetos que estão imbricados na construção da Educação Escolar Quilombola.

Para analisar o cenário ainda em construção da EEQ, é necessário, antes de tudo, explicitar as implicações que podem acarretar divergências na interpretação dos dados. Um dos primeiros aspectos a se destacar é o critério adotado pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para classificar as escolas quilombolas: a identificação se dá, predominantemente, pela localização geográfica das escolas em relação à proximidade com os territórios quilombolas<sup>46</sup>. Como observa Arruti (2017),

Isso ocorre por uma reclassificação das escolas já existentes – possível depois da introdução desta categoria no censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2004 –, sem que isso implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores, nos materiais didáticos utilizados ou mesmo no tipo de atenção dada pelo corpo docente a temas fundamentais nesse contexto, como as relações raciais e a própria questão dos quilombos (Arruti, 2017, p.119).

Nesse sentido, Arruti (2017) ressalta que o simples reconhecimento administrativo de uma escola como "quilombola" não assegura a implementação de uma Educação Escolar

<sup>46</sup> algumas escolas identificadas nos microdados do Censo Escolar do Inep que a partir da localização diferenciada classifica-as em: 0 - A escola não está em área de localização diferenciada; 1 - Área de assentamento; 2 - Terra indígena; 3 - Comunidade quilombola; 8 - Área onde se localizam povos e comunidades tradicionais. Alteração de nomenclatura observada a partir dos dados de 2023. Em 2022 utilizava-se apenas como: 0 - A escola não está em área de localização diferenciada 1 - Área de assentamento; 2 - Terra indígena; 3 - Área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos.

Quilombola enquanto prática pedagógica específica, fundamentada em um projeto político-pedagógico próprio — perspectiva essa que defendemos ao longo deste trabalho.

Ademais, o autor chama atenção para outras complexidades no processo de identificação das escolas quilombolas. Um dos pontos destacados é o fato de que essas instituições, embora localizadas em áreas próximas a comunidades quilombolas, muitas vezes atendem não apenas às crianças dessas comunidades, mas também a estudantes provenientes de outras localidades. De forma inversa, há situações em que crianças quilombolas frequentam escolas distantes de seus territórios. Esse tipo de dinâmica contribui para a imprecisão e a ambiguidade na leitura e interpretação dos dados oficiais, afetando diretamente a caracterização dessas escolas.

Esses casos podem ser visualizados no município de Barra do Turvo-SP, que possui as Comunidades Quilombolas Ribeirão Grande/Terra Seca, Cedro, Reginaldo, Pedra Preta/Paraíso, porém nenhuma escola do entorno encontra-se denominada como em “área de quilombo”<sup>47</sup>. Como afirma Santos (2017), as escolas ainda não reconhecem a demanda de educandas/os quilombolas.

Soma-se a isso a problemática da coordenação institucional, ou seja, a ausência de articulação clara e efetiva entre diferentes instâncias do poder público (secretarias municipais, estaduais e o próprio MEC) no processo de classificação das escolas e/ou, até mesmo, de questões políticas do responsável da instituição. A definição da localização diferenciada da escola - critério fundamental para o reconhecimento enquanto quilombola é, em grande parte, de responsabilidade do(a) diretor(a) da instituição. Tal atribuição depende diretamente da percepção e do entendimento desse(a) gestor(a) acerca das dimensões étnico-raciais, culturais e políticas do território em que a escola está inserida. Como aponta Arruti (2017, p. 120), essa definição “implica, quase sempre, uma tomada de posição política por parte deste funcionário público”, o que nem sempre, ou quase nunca, ocorre.

Esse cenário evidencia uma lacuna importante: a invisibilização das comunidades quilombolas no processo de identificação e reconhecimento das escolas como pertencentes aos seus territórios. Não há esforço sequer para titulá-las, quanto mais para reconhecê-las como parte ativa na construção dos projetos escolares..

O reconhecimento da escola está intrinsecamente vinculado ao reconhecimento da/s comunidade/s situadas no entorno da escola. No contexto da Educação Escolar Quilombola, é fundamental que a comunidade, seus sujeitos históricos, a construção identitária e a relação com o território — ou seja, a territorialidade quilombola — ocupem uma posição central no

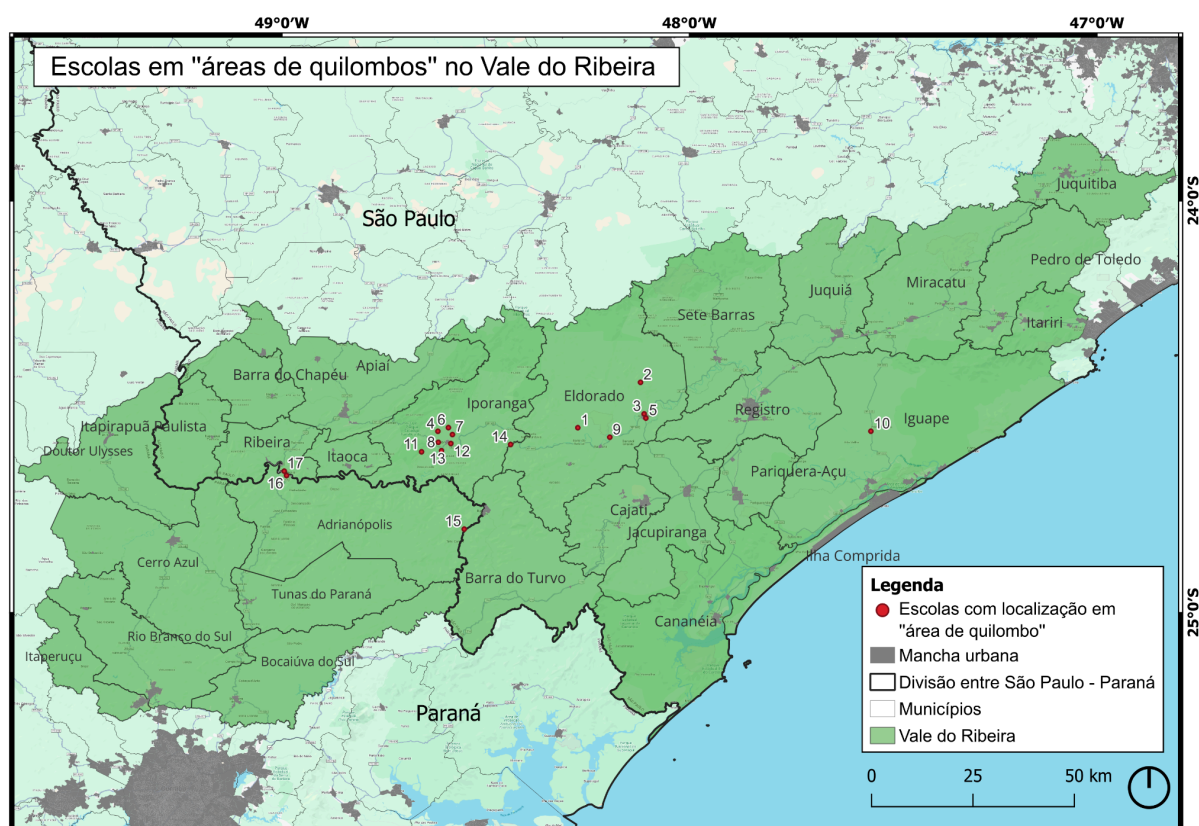
<sup>47</sup> Expressão utilizada nos microdados do Censo Escolar de 2024.



processo educativo. Ainda que a centralidade da localidade seja inegável no processo educativo, é imprescindível considerar também os elementos da totalidade social, marcada pela diversidade de contextos — rurais e urbanos — forjada por um processo histórico desigual e combinado, cujas contradições incidem diretamente nas dinâmicas territoriais.

O mapa 1, a seguir tem o objetivo de relacionar as escolas lidas em “áreas de quilombos” pelo Censo Escolar 2024 e sua distribuição nos municípios do Vale do Ribeira nos estados de São Paulo e Paraná.

**Mapa 2: Distribuição de escolas em “áreas de quilombos” no Vale do Ribeira**



Fontes de dados: Microdados Inep - Censo Escolar de 2024. Sistema de Coordenadas Geográficas SIRGAS2000. Elaborado por Guilherme Alves.

A tabela 1 logo após é uma filtragem dos microdados do Inep no Censo Escolar de 2024 e complementa o mapa.

**Tabela 1: Dados complementares do mapa Mapa 1 Distribuição de escolas em “áreas de quilombos” no Vale do Ribeira**

Tabela de dados da distribuição das escolas em "áreas de quilombos" no Vale do Ribeira					
Estado	Município	Número da escola	Nome da Escola	Dependência Administrativa	Localização
São Paulo	Eldorado	1	BAIRRO PEDRO CUBAS CLASSE MUNICIPAL EDUCACAO INFANTIL	Municipal	Rural
	Eldorado	2	BAIRRO GALVAO EMEIF	Municipal	Rural
	Eldorado	3	QUILOMBO SAO PEDRO EMEIF	Municipal	Rural
	Eldorado	4	BAIRRO ANDRE LOPES EMEIF	Municipal	Rural
	Eldorado	5	BAIRRO POCA EMEIF	Municipal	Rural
	Eldorado	6	BAIRRO IVAPORUNDUVA EMEIF	Municipal	Rural
	Eldorado	7	BAIRRO SAPATU EMEIF	Municipal	Rural
	Eldorado	8	BAIRRO NHUNGUARA EMEIF	Municipal	Rural
	Eldorado	9	MARIA ANTONIA CHULES PRINCESA	Estadual	Rural
	Iguape	10	BAIRRO MORRO SECO ESCOLA MUNICIPAL	Municipal	Rural
	Iporanga	11	BAIRRO DE BOMBAS	Estadual	Rural
	Iporanga	12	BAIRRO BOMBAS DE CIMA	Estadual	Rural
	Iporanga	13	BAIRRO BOMBAS EMEIEF	Municipal	Rural
	Iporanga	14	BAIRRO NHUNGUARA EMEF	Municipal	Rural
Paraná	Adrianópolis	15	CORREGO DO FRANCO E M CEF	Municipal	Rural
	Adrianópolis	16	JOAO SURA E M CEF	Municipal	Rural
	Adrianópolis	17	DIOGO RAMOS C E QUILOMBOLAEF M	Estadual	Rural

Fonte de dados: Microdados Inep - Censo Escolar de 2024, filtrado para o trabalho.

Esta tabela permite complementar os dados ao evidenciar a distribuição das dezessete escolas localizadas em “áreas de quilombos”. Dentre elas, quatorze estão situadas no estado de São Paulo, com destaque para o município de Eldorado, que concentra nove escolas. Neste município, observa-se uma predominância de escolas da rede municipal, responsável por oito unidades, enquanto apenas uma está sob administração estadual. No município de Iporanga, há quatro escolas, divididas igualmente entre as esferas municipal e estadual (duas em cada). Em Iguape, identifica-se uma única escola, também vinculada à rede municipal. Já no estado do Paraná, as escolas em “áreas de quilombos” concentram-se no município de Adrianópolis, totalizando três instituições, sendo duas municipais e uma estadual.

Cumprе ressaltar que os municípios apresentados como bairros correspondem, de fato, a comunidades quilombolas<sup>48</sup>. Esse reconhecimento constitui uma ferramenta significativa para

<sup>48</sup> Essa questão aparece nos trabalhos de Santos (2017) e Faria (2018), orientados por Valéria de Marcos, que as pessoas eram dos bairros Cedro, Pedra Preta... - Comunidades Quilombolas de Barra do Turvo-SP.

o ensino de Geografia, particularmente no tratamento do conceito de lugar. Nascimento (2012) explora com profundidade a noção de lugar vivido e destaca sua importância para a compreensão da realidade local e para a construção de significados, sobretudo no contexto do Vale do Ribeira. Essa abordagem pedagógica, ao enfatizar o espaço de vivência cotidiana, contribui ainda para reforçar a identidade negra quilombola (Nascimento, 2006).

Na leitura dos dados mencionados, vale destacar que a localização diferenciada das escolas é identificada como "Comunidade Quilombola", conforme os microdados do Censo Escolar de 2024. Cabe destacar que embora existam escolas situadas em “áreas de quilombos” localizadas em zonas urbanas em outras regiões do país, essa não é a realidade observada no Vale do Ribeira, onde todas as escolas quilombolas se encontram em zonas rurais<sup>49</sup>.

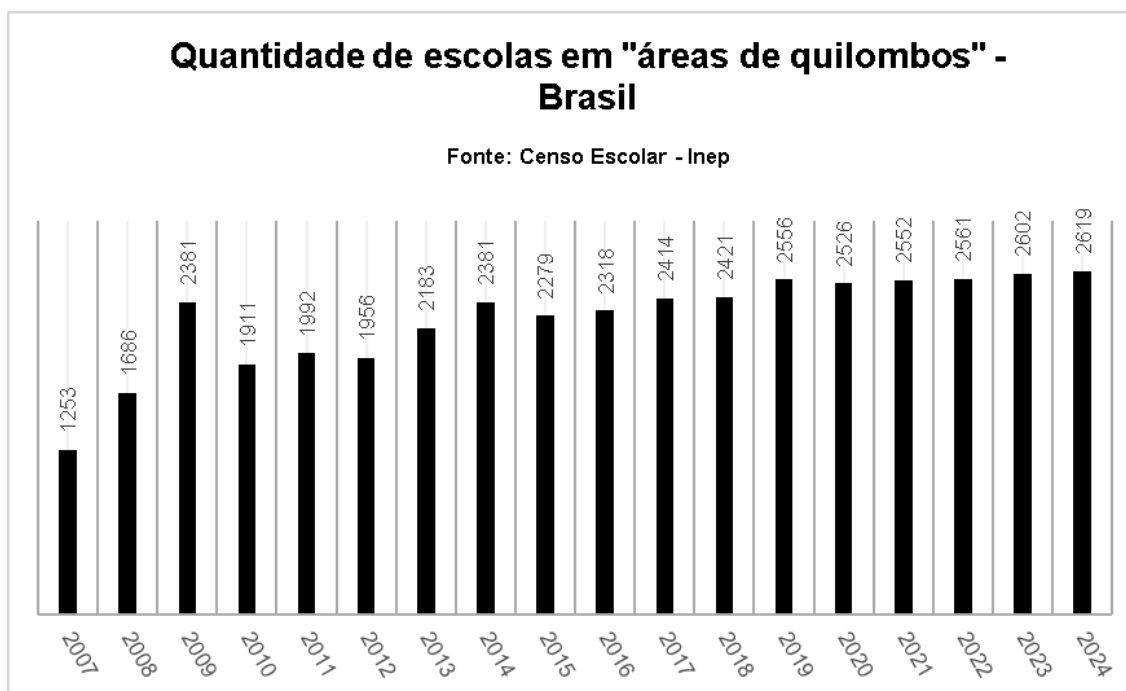
Ainda que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) vem sendo construída em alguns municípios do Vale do Ribeira, isso não assegura, necessariamente, que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) contemple e reafirme a presença e a identidade dos sujeitos quilombolas em sala de aula, por meio de um currículo voltado a valorizar a realidade vivida por essas comunidades. Além disso, existem obstáculos relacionados à atuação de alguns gestores, que não reconhecem as comunidades do entorno como protagonistas na construção da escola, muitas vezes em razão do racismo estrutural que atravessa essas relações. Nesse sentido, a luta pelo direito ao território deve caminhar concomitantemente com a luta pelo direito à educação. Assim como o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) representa um marco histórico na conquista dos direitos territoriais das comunidades quilombolas, legislações como a Lei 10.639/2003 — posteriormente ampliada pela Lei 11.645/2008 —, o Estatuto da Igualdade Racial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012) constituem instrumentos normativos que fortalecem a articulação entre território, identidade e educação.

Muito embora os avanços legais representem importantes conquistas no campo dos direitos, a realidade concreta revela que esses direitos ainda precisam ser continuamente reafirmados no cotidiano. Como exemplo, é possível observar no gráfico 1 a seguir, a quantidade de escolas em áreas de quilombos no Brasil com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica<sup>50</sup>, em um período de 2007 a 2024:

<sup>49</sup> Outra nomenclatura utilizada nos dados da localização, em que se diferencia em 1 - Urbana e 2 - Rural.

<sup>50</sup> Os dados pesquisados em maio de 2025 foram localizados nos microdados do Censo Escolar do Inep.

Gráfico 1: Quantidade de escolas em “áreas de quilombos” no Brasil



Fonte de dados: Microdados Inep - Censo Escolar de 2024, filtrados para o trabalho.

Embora os dados apontem um crescimento contínuo desde 2020, é urgente perguntar: quantas escolas estão, de fato, comprometidas com uma educação que reconhece o protagonismo e os direitos das comunidades quilombolas? Mais do que números, precisamos olhar para o que está por trás deles: há intencionalidade política e pedagógica nesse crescimento? Há compromisso real com a valorização dessas comunidades?

As questões sobre o avanço nas matrículas e no número de docentes em escolas quilombolas também são observadas e são corajosamente enfrentadas no estudo “Quilombos e Educação: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas”<sup>51</sup>, coordenado por Givânia Maria da Silva. A partir da análise dos dados do Censo Escolar e da escuta qualificada de educadores e comunidades, o projeto revela tanto os avanços quanto os silêncios que ainda persistem.

O estudo conduzido por Silva revela também que enquanto cresce o número de escolas, ocorrem limitações dos dados relativos à produção de materiais didáticos direcionados a essa realidade específica. O último ano em que esses dados foram disponibilizados foi 2018 e ocorreu uma tendência inversa, caracterizada por uma diminuição considerável na produção desses materiais em comparação com o aumento expressivo no número de matrículas escolares. De acordo com a pesquisa, apenas cerca de 30% das escolas em áreas quilombolas

<sup>51</sup>1. Dados observados em: SILVA, Givânia. Quilombos e Educação: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. Apresentação na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/apresentacoes-audiencias-2021/arquivos-2021/GivaniaSilva.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

possuem acesso ao material didático específico para a diversidade sociocultural das comunidades quilombolas, conforme estabelecem as diretrizes da Educação Escolar Quilombola.

Esse dado nos alerta para uma verdade muitas vezes ignorada: nem todo crescimento é sinônimo de qualidade. A produção de dados públicos sobre a educação quilombola, além de fragmentada, costuma ser inconsistente e insensível às realidades que deveria refletir. Os dados também carregam disputas: de visibilidade, de território, de memória e de futuro. Por isso, a luta pela educação deve estar diretamente ligada à luta pelo direito ao território e também à luta pelo direito à produção de políticas públicas como aquelas voltadas à produção de dados dos territórios que ajudem na aproximação da realidade vivenciada.

Nesse sentido, depois de expressar a necessidade de luta pela educação e pela produção de dados públicos, tentaremos analisar, a partir da prática dos projetos acima referidos, a hipótese acerca do quanto a escola inserida nos territórios quilombolas acaba por reafirmar a Educação Escolar Quilombola.

Retomando as discussões realizadas no capítulo 2 sobre educação diferenciada e movimento sociais, observa-se que a constante reafirmação dos direitos impulsiona a necessidade de mobilização e organização de diversos setores da sociedade. Esse caminho acaba por envolver alguns movimentos socioterritoriais e, até mesmo, projetos que buscam estabelecer conexões efetivas entre a comunidade, a escola e a universidade, promovendo uma articulação dialógica capaz de fortalecer processos educativos enraizados nos territórios.

Após essas considerações, passamos a destacar dois projetos que têm se configurado como instrumentos centrais na reafirmação e na continuidade dessas lutas, especialmente no âmbito da Educação Escolar Quilombola. O objeto aqui é apresentar um histórico dos projetos para entender o caminho trilhado, os impasses e os acertos na construção da Educação Escolar Quilombola.

#### **4.2 Saberes em Diálogo: Comunidade, Escola e Universidade na Construção da Educação Quilombola em Barra do Turvo (SP)**

As atividades desenvolvidas neste projeto foram realizadas no Município de Barra do Turvo nas Comunidades Quilombolas Ribeirão Grande/Terra Seca, Reginaldo, Pedra Petra/Paraíso e Cedro. Atravessados pelo Rio Turvo estão localizadas ao sul do Vale do Ribeira, na fronteira entre os estados de São Paulo e Paraná.

É preciso esclarecer que no território em questão não há escolas quilombolas. Segundo Marcos *et al.* (2024, p.2), ‘existem sete comunidades quilombolas no município de Barra do

Turvo-SP, quatro delas sobrepostas a Unidades de Conservação constituindo a RDS Quilombos do Turvo, mas não há escolas quilombolas em seus territórios”. Apesar de haver em anos anteriores projetos para construção de uma escola quilombola, fazendo parte até mesmo da história das atividades do projeto, isso nunca ocorreu de fato.

Antes da implementação do projeto em questão, é fundamental destacar que o vínculo com as comunidades quilombolas antecede sua criação, remontando a atividades de pesquisa e trabalhos de campo coordenados pela Profa. Dra. Valeria de Marcos desde o ano de 2012. Tais investigações revelaram um distanciamento significativo entre as comunidades quilombolas situadas no entorno das escolas e o reconhecimento dessa realidade por parte tanto da gestão escolar quanto dos docentes.

Nesse contexto, Santos (2017), pesquisadora envolvida nas ações iniciais do projeto, identificou que os temas relacionados à cultura e à história afro-brasileira apareciam, de modo pontual, em disciplinas como História e Língua Portuguesa, sobretudo em datas como o Dia da Consciência Negra, mas estavam desvinculadas das experiências e das comunidades quilombolas locais.

Diante desse diagnóstico, foi concebido o projeto *“Mostra Modo de Vida e Cultura Quilombola”* (2017/2018), a partir das demandas apresentadas pelas comunidades da região de Barra do Turvo-SP, com o intuito de colaborar na construção de uma proposta de Educação Escolar Quilombola. Seu objetivo central consistia em estabelecer um elo efetivo entre as comunidades e as escolas, o que motivou a equipe executora à época a desenvolver um acervo com registros materiais e imateriais resultantes das visitas às comunidades<sup>52</sup>.

Além disso, a proposta era apresentar às escolas do município, ao final da construção do acervo, possibilidades pedagógicas que incluíssem, entre outras estratégias, a realização de trabalhos de campo e visitas às comunidades quilombolas. Para tanto, ressaltava-se a importância de uma construção prévia e dialógica com as próprias comunidades, bem como orientações pedagógicas que auxiliassem os docentes no tratamento adequado e contextualizado da temática em sala de aula.

Em relação ao desdobramento desse objetivo, é importante salientar que as ações do projeto mantiveram-se constantemente alinhadas às demandas das comunidades e aos resultados das pesquisas. Exemplo disso é a constatação do afastamento dos docentes em relação à realidade local, conforme apontado por Santos (2017) e, posteriormente, a

---

<sup>52</sup> conforme documentado no relatório *“Projeto Saberes em Diálogo: comunidade, escola e universidade na construção da educação quilombola no Município de Barra do Turvo-SP”* (2019), especificamente na seção “Atividades que antecederam o início do projeto”.

verificação dessa mesma lacuna nos materiais didáticos utilizados nas escolas, os quais ofereciam contribuições limitadas ao aprofundamento da temática quilombola.

Essa questão também foi abordada por Faria (2018), cuja pesquisa, orientada pela Profa. Dra. Valeria de Marcos, reforçou a urgência de práticas educativas e a educação escolar que queremos mais comprometidas com os contextos históricos, sociais e culturais das comunidades quilombolas da região. Nesse sentido, conforme entrevista concedida<sup>53</sup>, a coordenadora do projeto, diz que a educação diferenciada pressupõe a valorização do território e a valorização dos saberes das comunidades quilombolas. Ademais, ressalta-se que é no encontro entre pesquisadores e comunidades que emergem as vozes silenciadas pelas estatísticas: ali nascem as demandas reais de quem vive no território. E muito embora o saldo seja positivo, o projeto enfrentou inúmeros impasses para sua efetivação.

Marcos, em entrevista, diz que, a partir das experiências, apesar da existência de mais de vinte anos da lei 10.639/03, ela não possui a aplicabilidade desejada quando de sua criação, por isso, a necessidade de valorização de projetos que entendem a importância da relação de conformidade entre comunidade e escola.

Os trabalhos de campo, os resultados das pesquisas e as demandas das comunidades mudou os rumos do projeto *“Mostra Modo de Vida e Cultura Quilombola”*, dando origem ao projeto inter e transdisciplinar *“Saberes em diálogo: comunidade, escola e universidade na construção da educação escolar quilombola no município de Barra do Turvo-SP”* contemplado no Edital Aprender na Comunidade (PRG USP 01/2018). Coordenado pela Profa Dra. Valeria de Marcos, o projeto tinha como objetivo inicial articular os conhecimentos das comunidades quilombolas de Barra do Turvo, das escolas da rede municipal de Barra do Turvo, e também, das diversas áreas de conhecimento da universidade, entre elas: Geografia, História, Letras, Matemática e Ciências.

Em 2019, o projeto foi apresentado aos professores da rede municipal e incluiu uma visita às comunidades quilombolas, seguida de avaliação e planejamento coletivo das oficinas. No entanto, as falas preconceituosas de alguns docentes revelaram desconhecimento e desrespeito às comunidades, o que levou à reavaliação das ações inicialmente previstas pelo projeto. A equipe, por unanimidade, optou por ampliar a etapa de sensibilização voltada aos professores, enquanto as oficinas temáticas foram mantidas apenas para as crianças, buscando enfrentar os preconceitos identificados (Marcos *et al.*, 2024).

Foram realizadas cinco oficinas temáticas — culinária, agricultura, infância, artesanato e devoção — com cerca de 400 estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino

---

<sup>53</sup> conversa realizada na data 28/06/2025. Arquivo pessoal (armazenado em drive pessoal).

fundamental. As atividades, conduzidas de forma autônoma pelos membros das comunidades quilombolas, ocorreram ao longo do ano e em ambos os turnos escolares. Embora os temas fossem definidos em conjunto, a condução era livre, o que gerou variações nas oficinas e reclamações de professores. A equipe da época tentou mediar essas questões, promovendo trocas entre os responsáveis, mas as críticas persistiram.

Entre 2020 e 2022, o projeto enfrentou mudanças significativas devido à pandemia. Em 2020, a proposta inicial incluía formação docente, acompanhamento das oficinas e criação de material pedagógico, mas o contexto pandêmico redirecionou os esforços para o estudo da BNCC, leitura e avaliação de materiais didáticos usados pelos professores e de trabalhos sobre Educação Escolar Quilombola, bem como a proposta e aprovação de um curso de 60 horas sobre EEQ. O curso foi realizado em 2021, apesar de acordado com a Secretaria Municipal de Educação e pensado como obrigatório, teve baixa adesão e participação, o que levou à flexibilização dos critérios de aprovação e à decisão de construir as sequências didáticas em 2022, durante as oficinas.

Ainda em 2021, as formações ocorreram de forma remota, com foco tanto em conteúdos quilombolas quanto em práticas pedagógicas, como a desmistificação da coivara<sup>54</sup>. No entanto, a frequência e o engajamento dos professores permaneceram baixos. Em 2022, a previsão era participar do planejamento para inserir as atividades do projeto no calendário escolar e realizar as oficinas de forma semelhante ao ocorrido em 2019, com algumas modificações, todas elas distribuídas por anos (sendo uma a cada ano escolar) com posterior registro das atividades realizadas de modo a poder servir de roteiro ou ponto de partida para os professores nos anos seguintes. Todavia, diante da interrupção unilateral de diálogo pela Secretaria Municipal, as ações foram suspensas durante todo o primeiro semestre e só foram retomadas no segundo semestre, diante da demanda do Ministério Público relativas às iniciativas de resposta à Lei nº 10.639/2003 realizadas pelas escolas. As oficinas com os estudantes foram reorganizadas a partir de um planejamento coletivo com os professores, que adaptaram os temas das oficinas ao conteúdo programático de cada ano<sup>55</sup>.

No segundo semestre de 2022, diante de compromissos previamente assumidos pelas escolas que dificultaram a organização do calendário de atividades, foram realizadas apenas as oficinas de culinária (4º ano) e agricultura (5º ano). Houve articulação entre os conteúdos

---

<sup>54</sup> Esse momento foi muito importante porque colocou em xeque questões infundadas sobre a prática da coivara e a comparação com queimadas criminosas, sendo possível discutir, a partir da ciência e dos saberes ancestrais, a importância do manuseio consciente do fogo.

<sup>55</sup> Nesse contexto é que iniciamos a participação ativa no projeto através de bolsas PUB (Projeto Unificado de Bolsas de Estudos) na vertente de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo, em setembro/2021 a agosto/2022 e outra logo em seguida em setembro/2022 a agosto/2023.



das oficinas e o currículo escolar, com apoio da equipe executora da época. Em atividade realizada durante ATPC coletivo em julho de 2022 cada ano escolar, juntamente com membros da equipe executora, elaborou um planejamento de atividades a serem realizadas previamente, durante e após a realização das oficinas. Como resultado, é possível falar da Oficina de Culinária, da qual decorreram atividades como a criação de um calendário agrícola quilombola, pesquisas sobre ingredientes das receitas realizadas durante a oficina e suas origens, além de práticas pedagógicas integradas ao conteúdo das aulas. O trabalho culminou na produção de registros didáticos para subsidiar futuras edições das oficinas.

A seguir, imagens que retratam os alunos na oficina de culinária que exemplificam o contato dos alunos por meio de atividades pensadas e realizadas pelos próprios membros das comunidades.

**Imagens 1: Participação dos alunos na oficina de culinária no quilombo Ribeirão Grande-Terra Seca**



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Na primeira imagem, da esquerda para a direita, estão os alunos descascando o amendoim que posteriormente foi utilizado, junto com a farinha de milho, açúcar e sal para ser triturada no pilão para fazer a paçoca em pó. A prática de triturar (ou pilar) no pilão está representada nas duas outras imagens. Na imagem do meio, um aluno no comando e na última imagem a direita a líder da comunidade pilando enquanto outro aluno observa a atividade.

## Imagens 2: Oficina de culinária no quilombo Ribeirão Grande-Terra Seca



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Na primeira imagem, da esquerda para a direita, observa-se a apresentação aos alunos do local destinado à plantação e onde seria realizada, a oficina de agricultura do 5º ano, que sucedeu a oficina de culinária. A imagem central mostra, de costas, as três mulheres quilombolas mais velhas responsáveis pela condução da atividade. Já na última imagem, os alunos aparecem no transporte escolar, retornando à escola após o encerramento da oficina.

Vimos a diferença entre Educação Escolar Quilombola (EEQ) e Educação Quilombola (EQ) no capítulo passado. E as oficinas são um grande exemplo da articulação desses saberes e demonstração de como a Geografia pode atuar. O envolvimento dos alunos na oficina foi, sem dúvida, um dos pontos mais marcantes de toda a experiência. As crianças, que não apenas assistiam, fizeram parte ativa do processo, interagindo com os saberes ali compartilhados.

Uma das imagens mais simbólicas desse envolvimento foi a de uma aluna que, ao observar a moagem no pilão, disse: “Parece com o que minha mãe faz, mas em um pilão bem menor.” Esse momento, aparentemente simples, revela muito: ele cria uma ponte entre a memória familiar e o aprendizado escolar, entre o cotidiano do(a) aluno(a) e a ancestralidade. É nesse ponto de encontro que o conhecimento ganha corpo, sentido e valor.

Na oficina de agricultura, houve maior articulação com os professores do 5º ano, integrando os conteúdos curriculares ao planejamento das atividades. A proposta buscava romper a percepção da oficina como atividade extra ou recreativa, tratando temas como conservação, SAF, coivara e cadeia alimentar, em sincronia com os estudos realizados previamente em sala de aula. Foram realizadas ações como levantamento prévio com alunos,

alinhamento com o calendário agrícola das comunidades e produção de um documento produzido pela equipe executora da época com orientações e aprofundamentos<sup>56</sup>.

As oficinas planejadas para 2023 (infância e memória) foram canceladas de última hora pela Secretaria Municipal de Educação, sem justificativa, interrompendo o diálogo com a equipe. A nova interrupção unilateral do diálogo por parte da Secretaria de Educação de Barra do Turvo-SP, de forma bastante desrespeitosa, impossibilitou algumas práticas como as oficinas e os encontros presencialmente ou remotamente que promoviam a construção conjunta do projeto.

Nos dias 17 ao dia 21 de Julho de 2023, o projeto se voltou para o 23º Encontro USP Escola, com o curso “Aquilombando a sala de aula: uma abordagem multidisciplinar a partir dos saberes quilombolas - um relato de experiência”, construído para um público de professores, especialmente da educação básica, com interesse no tema. Houve o aproveitamento e atualização das referências bibliográficas e de aulas ministradas no ano de 2020 para os professores da rede pública municipal de Barra do Turvo-SP, como formação continuada, somada a uma reflexão sobre os resultados alcançados até então pelo projeto.

A ruptura, somada ao fim do período de vigência do projeto financiado pelo Edital USP ODS 2021, levaram o projeto para outro caminho, qual seja, a análise do material didático voltado a compreender como a temática quilombola aparecia nos materiais didáticos do fundamental I anos iniciais<sup>57</sup>, bem como a produção de material multidisciplinar capaz de proporcionar uma leitura crítica do material didático disponível, voltado para professores do Fundamental Anos Iniciais, visando contribuir para a construção de uma educação antirracista.

Em 2024, com mudanças na direção da escola e persistência de entraves institucionais, o projeto foi formalmente encerrado. Atualmente, após analisar algumas das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD para avaliar como abordam as comunidades quilombolas e como afrontam a questão das relações étnico-raciais, a equipe está produzindo um “guia para uma leitura crítica de material didático” para apoio para professores, com orientações e sugestões pedagógicas baseadas na experiência acumulada, bem como pensando um curso de

<sup>56</sup> O material também indicava um conjunto de ações a serem desenvolvidas, entre elas a realização de levantamentos prévios junto aos alunos, a elaboração de um calendário de plantio e o ajuste da data da oficina para que coincidissem com o período de plantio das comunidades quilombolas, possibilitando às crianças vivenciar uma atividade prática. Além disso, sugeria a inserção de práticas como os Sistemas Agroflorestais (SAF) e a coivara nas discussões em sala de aula, bem como disponibilizava informações complementares e links para o aprofundamento de temáticas demandadas pelos professores.

<sup>57</sup> Nesse período fui contemplado com uma bolsa para olhar “Os desafios da construção de uma educação escolar quilombola territorialmente referenciada - os erros e acertos da experiência por nós realizada” projeto de pesquisa a qual tive bolsa PUB vertente Pesquisa concedida no período de setembro de 2023 a agosto/2024 apresentado no Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da Universidade de São Paulo.

formação de professores, a ser ministrado em formato online, no ano de 2026, abordando as principais reflexões acumuladas pela equipe.

Em entrevista, a coordenadora do projeto informou que haverá uma reapresentação do curso “Aquilombando” neste ano de 2025. E quando questionada sobre como avalia o projeto diz que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas e da não finalização como previsto, é possível entender que há um saldo positivo, já que foi através desse histórico de pesquisas e envolvimento que houve uma visibilidade do debate em Barra do Turvo-SP. Além disso, a comunidade assumiu um papel propositivo nas oficinas e hoje propõe e oferece para alunos de graduação de maneira autônoma, oficinas com temáticas semelhantes às realizadas durante a execução do projeto e outras que passaram a organizar, algo que não era visto nos primeiros trabalhos de campo realizados antes da execução do projeto.

Outra questão está na contribuição da universidade e na construção inter e transdisciplinar de saberes em várias áreas do conhecimento, bem como a complementação de questões com as quais os alunos de graduação em Geografia não se deparam nas disciplinas obrigatórias e optativas do curso, como as relações étnico-raciais no currículo.

#### **4.3 Educação Quilombola no Estado do Paraná e o Projeto Joana de Andrade**

No território Comunidade Quilombola de João Surá (PR) há estruturas como posto de saúde, a sede da Associação dos Remanescentes de Quilombos do Bairro João Surá, a Escola Municipal do Campo de João Surá que atende da pré-escola ao 5 ° ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais) e o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos (que atende das séries finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (Cruz *et al.*, 2022).

Em 2017, a Comunidade Quilombola João Surá sediou uma edição do Curso de Formação Pré-Acadêmica para ingresso na Pós-Graduação, promovido pelo NEAB da UFPR. A iniciativa, voltada para ampliar o acesso de pessoas negras, indígenas, quilombolas, pobres e trans ao ensino superior (Moreira; Rosa, 2019, p.219), atendeu a um pedido da própria comunidade e marcou a realização do primeiro curso desse tipo dentro de um quilombo. Segundo as autoras, o curso aconteceu no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e contou com a participação ativa de professores, funcionários e moradores locais interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre pesquisa<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Em entrevista com a coordenadora do projeto (2025), ela diz que os próprios quilombolas decidem que eles gostariam que não só eles tivessem acesso ao Pré-Pós (edital de orientação para construção do projeto de pesquisa de pós-graduação), mas que os colegas que davam aula em um colégio que se chama Porto Novo, em Adrianópolis, deveriam participar também, porque tinham crianças quilombolas que tinham aula nessa escola e que possuía questões em relação a discriminação.

Uma característica importante neste projeto é, assim como o “*Saberes em Diálogo*”, a participação da universidade e o envolvimento de alunos de Graduação e Pós-Graduação presente desde o início do projeto. O Grupo de Pesquisa Joana de Andrade também colaborou, oferecendo intervenções pedagógicas com estudantes da educação infantil ao ensino médio. A experiência revelou o comprometimento da comunidade com a educação em todos os níveis e a valorização dos saberes quilombolas em diálogo com o ensino formal, enfrentando os desafios impostos por um sistema educacional ainda centrado em valores eurocêtricos e excludentes, conforme posto por Moreira e Rosa (2019).

A estrutura político-pedagógica da escola estadual está intrinsecamente articulada à luta da comunidade em que está inserida, na qual a escola é tanto objeto quanto agente ativo dos processos de resistência e reivindicação comunitária. De acordo com as autoras,

[...] Sua estrutura<sup>59</sup> tomou como base a proposta pedagógica criada em 2010 no estado do Paraná, que visava a educação escolar quilombola, sendo pioneiro no ensino dessa modalidade e contribuindo para a propagação nacional da formalização do ensino dedicado a quilombolas, com um currículo diferenciado e valorização desse modo de vida tradicional. O colégio Diogo Ramos foi parte importante desse processo histórico de formulação dessas pedagogias voltadas aos quilombolas, e depois de quase uma década do colégio e da formalização desta modalidade, conseguimos observa e vivenciar, através do trabalho realizado em campo na comunidade, que o currículo do colégio contempla as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O Colégio Estadual Diogo Ramos busca a implementação das leis através de seu currículo, selecionando elementos culturais que fazem parte da composição da comunidade a qual o Colégio está inserido (Moreira e Rosa, 2019, p.224/225).

Dessa forma, observa-se que a escola situada no território quilombola representa um avanço significativo na consolidação da Educação Escolar Quilombola. Em entrevista, Carolina dos Anjos Oyamade, coordenadora do Grupo de Pesquisa Joana de Andrade, ressalta a relação direta entre a inserção da escola no território e a efetividade das discussões desenvolvidas. Contudo, destacamos que essa questão não pode ser reduzida a uma simples polarização<sup>60</sup>. Ainda na entrevista, a coordenadora acrescenta que a experiência com uma

<sup>59</sup> Aqui as autoras estão argumentando acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolas Quilombola - DCNEEQ de 2012.

<sup>60</sup> Busca-se, aqui, evidenciar o protagonismo da comunidade quilombola na construção da Educação Escolar Quilombola, bem como os avanços concretos que se verificam quando essa participação se efetiva. Essa aproximação, neste caso, ocorre muito porque a escola está inserida no próprio território e, portanto, a proximidade é maior. Além de, claro, outros instrumentos como a Carta de Anuência (CA), que apresentaremos mais adiante.

escola localizada fora do território revelou-se extremamente desafiadora, marcada por complexidades e diversos boicotes ao trabalho do grupo. Segundo suas palavras, embora o convite tenha partido do município, havia, simultaneamente, uma tentativa constante de controle sobre as ações desenvolvidas<sup>61</sup>.

Entre o território e a escola está a luta da comunidade quilombola que não se restringe à defesa do acesso à terra, mas se estende também à disputa por um espaço legítimo no interior da instituição escolar. Quando a escola se insere no território e reconhece sua vinculação com a história, a cultura e os saberes da comunidade, fortalece-se a possibilidade de integração entre a Educação Quilombola, em sua dimensão comunitária e ancestral, e a educação escolar quilombola, enquanto política pública e prática pedagógica situada. Nesse contexto, a escola deixa a ideia de ser um espaço neutro ou descolado da realidade local e passa a constituir-se como um território possível — um território-escola — onde se produzem conhecimentos, se afirmam identidades e se consolidam processos de resistência (Arroyo, 2013).

Portanto, o projeto discutido aqui enfatiza que tal articulação só se concretiza quando a comunidade participa ativamente dos processos educativos e está presente no cotidiano da escola. Outro aspecto importante na mesma medida é a participação de professoras quilombolas nas escolas. Arriscamos dizer, com base nos escritos anteriores, que quando a instituição escolar que atende estudantes quilombolas se encontra dissociada do território, seja física, cultural ou politicamente, essa integração torna-se inviável, comprometendo a efetivação de uma educação escolar quilombola enraizada na realidade e nos saberes da comunidade.

Prosseguindo com as características da escola no território quilombola de João Surá, destaca-se também a relevância da Carta de Anuência (CA), instrumento adotado desde 2011 pelo referido quilombo. Esse documento assegura a inserção da comunidade nos processos de decisão relacionados à educação, garantindo a participação ativa nas políticas educacionais em tomadas de decisão.

Segundo Cruz *et al.* (2022) o objetivo da CA é justamente garantir a participação comunitária nos processos de seleção de profissionais que atuarão nas escolas localizadas em territórios quilombolas. Desde sua adoção, seu uso tornou-se obrigatório para a contratação de professores e servidores, sejam temporários ou estatutários, pela Secretaria de Estado da

---

<sup>61</sup>Nesse contexto, observa-se que a comunidade quilombola não ocupa lugar central nas discussões voltadas à construção da Educação Escolar Quilombola, ainda que a escola em questão — cujo nome não será mencionado por não se mostrar necessário — reconheça a presença de estudantes quilombolas em seu corpo discente.

Educação do Paraná (SEED/PR). Para obtê-la, o(a) candidato(a) deve solicitar a anuência diretamente à Associação da comunidade onde a escola está situada.

A decisão é tomada coletivamente em assembleia, geralmente realizada anualmente. A validade da carta está vinculada à vigência do contrato ou ao período de um ano, sendo necessária sua renovação posterior. A exigência da Carta de Anuência permite que a comunidade tenha voz ativa na escolha dos profissionais que atuarão em sua escola, favorecendo a construção de um corpo docente alinhado ao Projeto Político Pedagógico da instituição e aos interesses da coletividade. Ainda que os(as) candidatos(as) estejam sujeitos às normas dos editais da SEED/PR, de acordo com Cruz *et al.* (2022), a CA constitui um critério específico e indispensável para o exercício da docência em escolas quilombolas. Esse instrumento é utilizado a partir de um processo que orienta a Associação para a concessão da carta de anuência. Essas orientações foram fundamentais para atenuar tensões de divergências na escola dos profissionais da escola (Cruz *et al.* 2022). Assim, como conclui Cruz *et al.* (2022), sua adoção representa uma articulação entre as mobilizações dos povos quilombolas — que lutaram pela criação de escolas em seus territórios — e experiências da Educação Escolar Indígena (EEI), cujas estratégias influenciaram a construção de instrumentos voltados à participação comunitária nos processos decisórios. Essa convergência de práticas evidencia a proximidade política entre a EEQ e a EEI na defesa de seus direitos territoriais e educacionais.

A experiência do quilombo João Surá ilustra como esse instrumento fortalece a EEQ ao favorecer a atuação de sujeitos quilombolas — ou de profissionais comprometidos com os projetos comunitários — no interior das escolas. Para além de contribuir na construção de uma educação alinhada aos valores sociais e culturais locais, a CA também atua como mecanismo de inclusão profissional, enfrentando, ainda que parcialmente, as desigualdades históricas que excluíram a população negra do acesso à educação e ao trabalho qualificado (Cruz *et al.*, 2022). Por fim, Cruz *et al.* (2022) destacam que apesar do potencial inovador da CA na implementação da EEQ, no Paraná sua eficácia permanece limitada. Os autores apontam que tal limitação se expressa na existência de apenas dois Centros de Educação Quilombola (CEQs), frente a 38 comunidades reconhecidas oficialmente no estado, e na restrição da CA às contratações temporárias ou por ordem de serviço, o que não garante a continuidade dos profissionais selecionados, fragilizando o vínculo entre escola e comunidade.

Os instrumentos utilizados nos territórios quilombolas e no contexto das escolas ali localizadas representam um importante potencial na efetivação de direitos historicamente

reivindicados. No entanto, sua implementação e alcance devem ser analisados à luz das demandas específicas de cada comunidade. Embora se reconheça a possibilidade de expansão de práticas como a Carta de Anuência para outros territórios, é fundamental que essa ampliação considere as particularidades de cada quilombo, respeitando suas dinâmicas próprias e os sentidos atribuídos à educação em cada contexto.

#### **4.4 Acertos e impasses de uma educação escolar quilombola territorialmente referenciada: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Gostaríamos aqui de entrar mais a fundo e traçar um paralelo, a partir das propostas de educação dos projetos de Educação Escolar Quilombola *Saberes em Diálogo: Comunidade, Escola e Universidade na Construção da Educação Quilombola em Barra do Turvo (SP)* e *Educação Quilombola no Estado do Paraná*, relativo aos avanços e desafios da construção de uma educação escolar quilombola nas escolas públicas que estão no entorno e/ou dentro das comunidades quilombolas, buscando evidenciar a contribuição dessa modalidade de educação para o fortalecimento e valorização do modo de vida quilombola nas comunidades de Barra do Turvo-SP e Adrianópolis-PR.

Como vimos, a construção da Educação Escolar Quilombola (EEQ) enfrenta desafios profundamente ligados às formas de racismo individualista; institucional e estrutural (Almeida, S., 2019), à garantia do direito aos territórios que ocupam e ao racismo ambiental, à própria construção do conceito de quilombo (um impasse para alguns autores), à disputa do currículo e aos dados incapazes de expressar a realidade, entre outras coisas.

Os dois projetos constituem experiências concretas de EEQ, ainda que com trajetórias distintas em termos de inserção territorial e institucional. Em Barra do Turvo, o projeto se desenvolve em um contexto marcado pela ausência de escolas quilombolas, o que implica estratégias de atuação diferenciadas. Já em Adrianópolis, a experiência ocorre em articulação direta com escolas quilombolas situadas no território João Surá, nas quais se busca a construção de um currículo diferenciado.

Segundo entrevista concedida por Oyamade (2025), a experiência da Educação Quilombola no Paraná evidencia não apenas as condições de acesso à escola, mas também a efetiva participação das comunidades quilombolas na construção e implementação do projeto político-pedagógico. Segundo a coordenadora, a construção da EEQ no Paraná apresenta avanços, especialmente pela presença de escolas formalmente quilombolas no que diz respeito às duas escolas próprias que possuem o reconhecimento como instituições educacionais em “áreas de quilombo”, no entanto ainda há muito a se fazer, já que existem apenas duas



escolas quilombolas formalizadas em um Estado que reconhece 38 comunidades, segundo o IBGE.

Para além disso, em um contexto de outros municípios de São Paulo e Paraná (Mapa 1), cabe refletir também onde a escola é de fato "quilombola" em sua prática e não apenas em sua localização. Como tratamos no capítulo 3, nem toda escola em "área de quilombo" é quilombola de fato<sup>62</sup>. A escola precisa ser território-escola (Arroyo, 2013), é preciso reconhecer e valorizar a territorialidade quilombola e assumir, em sua estrutura, currículo e gestão, a territorialidade e os saberes da comunidade como conteúdo curricular.

Ambos os projetos revelam a necessidade constante de articulação com as Secretarias Municipais de Educação que, embora abram espaço para determinadas ações, demonstram pouco comprometimento com a continuidade e efetivação das práticas no longo prazo. Em muitos casos, trata-se a implementação da legislação como algo pontual, como se sua efetividade se encerrasse com a realização de uma única atividade, ignorando seu caráter permanente.

Outros aspectos que evidenciam os avanços dos projetos incluem a produção de um guia crítico para a leitura dos materiais didáticos disponibilizados pelo PNLD e a realização de oficinas temáticas, como culinária e agricultura, em São Paulo, que articulam práticas quilombolas e currículo escolar. No Paraná, no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, observa-se uma maior aproximação à aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como uma participação ativa das comunidades na definição das práticas educativas. Destaca-se, nesse contexto, a Carta de Anuência como um instrumento político que reforça a autonomia comunitária.

A Educação Escolar Quilombola, como expressa nos projetos "*Saberes em diálogo*" e "*Joana de Andrade*", mostra que é possível uma escola que atua de forma distinta e, por isso, produz novos resultados. Quando o processo educativo reconhece as experiências do território e as histórias coletivas, o ensino se torna mais significativo. O currículo deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos e passa a refletir os modos de vida, a ancestralidade e as práticas sociais das comunidades quilombolas.

Nesse sentido, em ambos os casos há contribuições significativas para a construção da EEQ e, mais além, para construção da própria ideia de quilombo e reafirmação da identidade. Os desafios em comum estão a resistência de professores e gestores da rede municipal às pautas quilombolas, algo visto, principalmente, no projeto "*Saberes em diálogo*" na fala da

---

<sup>62</sup> reflexão observada também em entrevista concedida em 28/06/2025 pela Coordenadora do projeto "*Saberes em diálogo*", Valéria de Marcos.

própria coordenadora do projeto e de seus integrantes. A interrupção institucional (Secretaria Municipal de Educação) que afetou a continuidade das ações também é observada, principalmente, quando os valores políticos se contrapõem. Por fim, os dois projetos representam exemplos de construção de Educação Escolar Quilombola e práticas antirracistas, evidenciando como a participação dos alunos e as práticas pedagógicas promovem a transformação das percepções sobre racismo e favorecem mudanças concretas na relação entre escola, comunidade e identidade étnico-racial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não se propôs a projetar o futuro, mas a compreender o presente vivido pelas comunidades quilombolas em sua complexidade marcada por tensões, resistências e possibilidades. A Educação Escolar Quilombola (EEQ) se revela como um campo em constante construção, onde o protagonismo dos próprios sujeitos quilombolas é indispensável para que se consolide como direito e como prática emancipadora.

Contudo, é preciso reconhecer que a consolidação de uma Educação Escolar Quilombola crítica e emancipadora esbarra, de forma direta, nas barreiras impostas pelo racismo estrutural. Superar esse obstáculo não é apenas condição necessária para efetivar uma educação diferenciada, mas também para que o currículo e a prática pedagógica se tornem, de fato, instrumentos de transformação social. Assim, a construção de uma educação quilombola não se limita à criação de políticas ou projetos.

A Geografia antirracista, quando articulada aos saberes do território e mobilizada por práticas como o trabalho de campo e a leitura crítica da questão agrária, mostra-se uma ferramenta potente para formar sujeitos conscientes de sua realidade e de sua história. Nesse contexto, o território escola pode e deve funcionar como espaço contra-hegemônico, rompendo com os padrões uniformizadores do currículo tradicional e afirmando os modos de vida silenciados pelas estruturas coloniais e racistas.

Além disso, mais do que denunciar as lacunas estruturais e a ausência do Estado em garantir uma educação quilombola plena, esta pesquisa buscou olhar para experiências concretas que reafirmam o território, a memória e o modo de vida quilombola. As oficinas temáticas, a formação quilombola, os movimentos socioterritoriais e os projetos desenvolvidos a partir das próprias comunidades demonstram que a construção de uma EEQ é possível, necessária e urgente.

Por fim, reconhecer os avanços e limites desse processo é essencial para fortalecer uma educação comprometida com a justiça territorial, social e educacional. A luta pela efetivação das leis e diretrizes existentes, somada à valorização das práticas construídas localmente, aponta para um caminho de resistência cotidiana e de reafirmação da autonomia quilombola.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N., O perigo de uma história única. Companhia Das Letras. 1ª Edição 2019.

ALMEIDA, A. W. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. (Org.). Quilombos: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ALMEIDA, A. W. **Os quilombos e as novas etnias**: é necessário que nos libertamos de definição arqueológica. In: LEITÃO, S. (org.) Documentos do ISA n. 5: Direitos territoriais das comunidades negras rurais. 1999.

ALMEIDA, A. W. **Terras de Quilombo, Terras Indígenas, “Babaçuais Livres”, “Castanhais do Povo”, Faxinais e Fundos de Pasto**: Terras Tradicionalmente Ocupadas. 2ªed. Manaus: PPGSCA-UFAM, Fundação Ford, 2008.

ALMEIDA, A. W. **Terras de preto, terras de santo, terras de índio**: uso comum e conflito. Cadernos do NAEA/UFPA, Belém, n. 10, p. 163–196, 1989.

ALMEIDA, A. W. **Terras Quilombolas**: Lutas e Conquistas no Brasil. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2004.

ALMEIDA, S. Racismo estrutural [livro eletrônico]. São Paulo: Pólen, 2019, 264p.

ARROYO, Miguel G. Currículo, territórios em disputa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.

ARRUTI, J. M. P. A. **Conceitos, normas e números**: uma introdução à educação escolar quilombola. Revista Contemporânea de Educação, v. 12, n. 23, 2017, p. 107-142.

ARRUTI, J. M. P. A. **Entre campo e cidade**: quilombos, hibridismos conceituais e vetores de urbanização. Direitos quilombolas & dever de Estado, 25 anos da Constituição Federal de 1988 / organização de Osvaldo Martins de Oliveira. – Rio de Janeiro : Associação Brasileira de Antropologia, 2016, p. 241-254.

ARRUTI, J. M. P. A. Propriedade ou território? Tempo Presença, Rio de Janeiro, v. 21, n. 307, 1999.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos In: Osmundo Pinho; Lívio Sansone. (Org.). Raça ? Novas Perspectivas Antropológicas. 1ed.Salvador: EDUFBA, v. 1

BELLO, José, Luiz de P. **Educação no Brasil: a História das rupturas.** 2001

BERNINI, C. I. **A produção da 'natureza conservada' na sociedade moderna:** uma análise do mosaico do Jacupiranga, Vale do Ribeira - SP. 2015. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BOMBARDI, L. M. **Campesinato, luta de classe e reforma agrária.** Tese de Doutorado em Geografia. Orientador: Ariovaldo U. de Oliveira. Depto de Geografia, FFLCH USP. São Paulo, 2005. 819 p.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, MEC: 2012.

BRASIL. Povos e comunidades tradicionais. Ministério do Meio Ambiente e Mudança Climática, [ca. 2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/povos-e-comunidades-tradicionais>. Acesso em: 3 fev. 2025.

CALDART, Roseli. Educação do campo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012, p.257-265.

CAMACHO, Rodrigo Simão et al. Evaluation of the relationship between education and sustainability in peasant movements: the experience of the national education program in agrarian reform. *Evaluation and Program Planning*, v.1, p.1 - 23, 2015.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A educação do campo em disputa:** resistência versus subalternidade ao capital. *Educação e Sociedade* (Impresso), jul. 2017, vol.38, n.140, p.649-670, 2017.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Educação do campo:** o protagonismo dos movimentos socioterritoriais camponeses no PRONERA. *Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas*, n.26, ano 14, p.216 - 229, 2018.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O território como categoria da Educação do Campo:** no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. Rev. NERA, Presidente Prudente, v.22, n. 48, pp.38-57, 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. . Acesso em: 10 jun. 2025.

CRUZ, C. M.; PEREIRA, C. F. G.; KOMARCHESKI, R.; ROCHA, V. G. **Participação Comunitária na Educação Escolar Quilombola:** a Carta de Anuência no quilombo João Surá (PR). RBEC Tocantinópolis v.7, 2022

CRUZ, Eliana Alves. Água de Barrela. Rio de Janeiro: Malê, 2018 (7ª edição). 322 p.

DIEGUES, Antônio Carlos Santana; ARRUDA, R. S. V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil.** Brasília: Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, 2001

ENGELAGE, Uana. **Movimento social: o MST e a educação do campo.** Universidade Federal do Paraná. 2011

FARIA, Mariana Renó. **Educação Escolar Quilombola:** Estudo sobre a ação afirmativa em materiais didáticos de Geografia utilizados em escolas públicas de Barra do Turvo - SP. Trabalho de Graduação Individual, DG FFLCH USP, São Paulo, 2018, 118p.

FÁVERO, Osmar. MEB- Movimento de Educação de Base. Primeiros tempos: 1961-1966.” In: V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação. Évora, Portugal, 2004.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial.** In: <http://www2.prudente.unesp.br/dgeo/nera/Arquivos%20disciplinas/BMF3.pdf>, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais:** contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. Revista Nera, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Edições Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 78ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Waldélia. **As conquistas do assentamento santa clara em bataguassu/ms: a luta pela educação no/do campo.** Repositório institucional da UFMS. Dissertação de mestrado: 2012

GALLOIS, Dominique T.. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?. In: FANY Ricardo. (Org.). Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza. 1. ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

GOMES, N. L. O movimento negro educador. Petrópolis, RJ Vozes, 2017.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUSMÃO, Neusa M. Mendes. **Terra de pretos; terra de mulheres:** mulher e raça num bairro rural negro. Brasília: MINC/ Fundação Cultural de Palmares, 1996.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade. Martins Fontes: São Paulo, 2013.

KATUTA, Ângela; MELZER, Ehrick. **A questão agrária e a educação do/no campo - trajetórias de vida e dialogias no trabalho de formação de educadores.** Terra Livre. São Paulo. N. 45 (2): 62-97, 2015.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura:** racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável. Blumenau: Editora da FURB, 2000.

LEITE, I. B. L. **Território negro em área rural e urbana:** algumas questões. Textos e Debates: Terras e Territórios de Negros no Brasil. Florianópolis, v. 2, n. 1, 1991.

MARCOS, Valeria de. Geografia e Educação Antirracista. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri e CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. Uma Geografia na periferia do capitalismo. São Paulo: Annablume, 2024.

MARCOS, Valeria de. Entrevista concedida a Guilherme Alves. Entrevista virtual, 28/06/2025.

MARQUES, M. I. M. **O conceito de espaço rural em questão**. Terra Livre. São Paulo, 2002. p. 95-112.6

MARQUES, M. I. M. **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 146-158.

MARQUES, M. I. M. **A atualidade do uso do conceito de campones**. Revista Nera, Presidente Prudente, Ano 11, n. 12, 2008, p. 57-67.

MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1981.

MOREIRA, Fabiane; ROSA, Sanciaray Yarha Silva da. Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos: olhares sobre educação na Comunidade de João Surá. Guaju, Matinhos, v.5, n.1, p. 218-234, jan./jun. 2019

NASCIMENTO, L. K. **Identidade e Territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado, 2006.

NUNES, G. L. **Educação Escolar Quilombola: Processos de Constituição e Algumas Experiências**. Revista da ABPN, 8(18), 2015, 107-131.

OLIVEIRA, A. U. de. A agricultura camponesa no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, A. U. de. Agricultura brasileira transformações recentes. In: ROSS, J. L. S. (org). Geografia do Brasil. 5a. ed. rev. ampl. São Paulo: EDUSP, 2005, p. 465-534.

OLIVEIRA, A. U. de. Modo capitalista de produção e agricultura. São Paulo: Ática, 1990 (Princípios).

OLIVEIRA, A. U. de. Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária. 1a. ed., São Paulo: FFLCH/Labur Edições, 2007, 185 p.

OYAMADE, Carolina dos Anjos. Entrevista concedida a Guilherme Alves. Entrevista virtual, 26/06/2025.



PORTO GONÇALVES, C. W. **Reflexões sobre Geografia e Educação:** notas de um debate. Terra Livre, [S. l.], n. 2, 2015. DOI: 10.62516/terra\_livre.1987.42. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/42>. Acesso em: 10 jun. 2025.

QUEIROZ, R. S. (1983). **Caipira negros no Vale do Ribeira:** Um estudo de antropologia econômica. São Paulo: EDUSP, 2006.

RAFFESTIN, C. Por uma geografia de poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. (Série Temas, 29).

SANTOS, A. G. dos,. **O processo de implementação da Educação Escolar Quilombola em Barra do Turvo – SP:** os desafios das escolas públicas do município frente às demandas educacionais das comunidades. Trabalho de Graduação Individual, DG FFLCH USP, São Paulo, 2017, 125p.

SANTOS, Rodrigo Martins dos. **Refúgio biocultural e redução desnaturada:** mapeamento da desterritorialização de povos indígenas no leste e sudeste do Brasil (1500-2024). 2024. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

SCHMITZ, Zenaide Inês; COSTA, Miguel Ângelo Silva da. **Educação, infância e nacionalismo:** uma abordagem a partir das cartilhas escolares “Getúlio Vargas para crianças” e “Getúlio Vargas: o amigo das crianças”. Revista Linhas. Florianópolis, v.18, n. 36, p. 377-404, jan./abr. 2017.

SHANIN, T. (org) La clase incómoda. Madrid: Alianza, 1983. 328 p..

SILVA, Givânia Maria da. **Educação Como Processo De Luta Política:** A Experiência De “Educação Diferenciada” Do Território Quilombola De Conceição Das Crioulas. Dissertação de mestrado - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

SOUZA, B. O. **Aquilombar-se:** panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. 204f. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Editora Vozes, 2006.

TENÓRIO, Jeferson. O Averso da Pele.- 1ªed.- São Paulo: Companhia das Letras , 2020. 189p.