



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITÂNGELA DOS SANTOS CHAGAS

TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E POLÍTICAS PÚBLICO-EDUCACIONAIS: um
estudo sobre os desafios para acesso ao Ensino Médio pelos populares da Comunidade do
Cria-ú

MACAPÁ
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITÂNGELA DOS SANTOS CHAGAS

TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E POLÍTICAS PÚBLICO-EDUCACIONAIS: um estudo sobre os desafios para acesso ao Ensino Médio pelos populares da Comunidade do Cria-ú

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (Unifap), no âmbito da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais como pré-requisito para obtenção do título de Mestra.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cássia Hack

MACAPÁ
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca
Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

C433t Chagas, Ritângela dos Santos.
Territórios quilombolas e políticas público-educacionais: um estudo sobre os desafios para acesso ao Ensino Médio pelos populares da Comunidade do Cria-ú / Ritângela dos Santos Chagas. - Macapá, 2026.
1 recurso eletrônico.
240 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2026.
Orientadora: Cássia Hack.

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Territórios quilombolas. 2. Cria-ú. 3. Democratização do Ensino Médio. I. Hack, Cássia, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.11

CHAGAS, Ritângela dos Santos. **Territórios quilombolas e políticas público-educacionais**: um estudo sobre os desafios para acesso ao Ensino médio pelos populares da Comunidade do Cria-ú. Orientadora: Cássia Hack. 2026. 240 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2026.

RITÂNGELA DOS SANTOS CHAGAS

TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E POLÍTICAS PÚBLICO-EDUCACIONAIS: um estudo sobre os desafios contemporâneos para acesso ao Ensino Médio pelos populares da Comunidade do Cria-ú

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (Unifap), no âmbito da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais como pré-requisito para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cássia Hack

Aprovado em: 30/01/2026

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Cássia Hack
Presidente (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Gustavo Maneschy Montenegro
Titular Interno (PPGED/UNIFAP)

Pf^r^a. Dr^a. Elivaldo Serrão Custódio
Titular Externo (UEAP)

Prof^a. Dr^a. Helena Cristina Guimarães Q. Simões
Suplente Interna (PPGED/UNIFAP)

Prof^a. Dr^a. Efigênia das Neves B. Rodrigues
Suplente Externa (FACULDADE META)

MACAPÁ
2026

Dedico este trabalho à minha família, meu porto seguro: pais (*in memoriam*), irmãos e filhos, João Manoel e Júlia Francisca, motivos para persistir. A todas as mães solo desse país, especialmente às mães pretas, pelos enfrentamentos diários, até nisso sendo as mais violentadas, entre covardias, machismos e racismos. Aos meus ancestrais e conterrâneos de Cria-ú, Casa Grande e Curralinho, de quem, por esse trabalho faço-me porta-voz, minha profunda admiração e gratidão eterna por suas resistências.

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso Senhor, toda a honra e toda a glória, sempre!

Aos meus pais, Manoel Correia das Chagas e Francisca Santos das Chagas, *in memoriam*, ex alunos da Escola José Bonifácio, no Quilombo do Cria-ú, por não hesitarem em deixar o lugar de acolhimento, mas também de tantas incertezas, para desbravarem a cidade em busca do que eles mesmos não tiveram: um processo educacional pleno.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora, **Dr^a. Cássia Hack**, primeiramente, por aceitar o desafio proposto pela temática, pela confiança em mim depositada ainda nos primeiros rascunhos, quando tudo o que eu tinha eram dúvidas, dizendo-me: “vai ficar muito bom este trabalho” e, desde aí, acolhendo-me, contribuindo e compreendendo as limitações que somente nós, mães-solo, sabemos, durante todo o percurso.

A cada um dos professores desse Mestrado em Educação, cada um em sua oportunidade, contribuindo e proporcionando-me reflexões sem as quais não seria possível chegar a esse momento, que é meu e de toda a minha ancestralidade.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, pelas valorosas contribuições (a que chamo cerejas do bolo), que em muito engrandeceram minha pesquisa.

Aos colegas de mestrado da **Turma 2023** que a linha de Políticas Educacionais me trouxe, em especial, às “**mulheres das políticas**”, companheiras na solidão da escrita, cúmplices no desafio de investigar os porquês dessa sociedade tão injusta, minha gratidão pelos conhecimentos compartilhados, pelos risos e até pelas lágrimas nos momentos em que estivemos juntas. Levarei para a vida toda.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação dest Unifap (PPGED/Unifap), nas pessoas do professor **André Rodrigues** e **Idanilde**, secretária do PPGED, profissional dedicada, pelas empatias e acolhimentos.

Aos profissionais da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, onde não estudei nem trabalhei, mas sinto-a como parte de minha história, grata pela receptividade e contribuições.

*“Sonhei, sonhei
Que Zumbi dos Palmares voltou
A tristeza do negro acabou
Foi uma nova redenção”*

(Turco; Jurandir; Alvinho, 1987)

*“Se hoje sou quem eu sou, se estive nos
lugares acadêmicos, institucionais e políticos
por onde passei, se recebo o reconhecimento
local, estadual, nacional e internacional, é
porque eu nunca estive só. Minha trajetória
profissional e intelectual tem sido trilhada por
muitos pés e mãos. Muitas vidas estão
emaranhadas em minha vida, construída por
muitas vozes silenciadas e corpos
violentados”*

(Gomes, 2019).

RESUMO

Os quilombos são espaços que marcam a resistência do povo negro no Brasil. Formados, originalmente, durante o regime colonial como lugares de refúgio, tiveram esta concepção ressignificada para alcançar as mais diversas configurações populacionais ocorridas, principalmente após o período abolicionista, vindo a adquirir status constitucional de Territórios Remanescentes de Comunidades Quilombolas (TRCQs) com o advento da Carta de 1988, sem, no entanto, desviarem-se de sua finalidade precípua, que é a luta contínua pela dignidade de seus cidadãos, historicamente subjugados em suas condições materiais de existência. Assim, este trabalho vem apresentar um diagnóstico acerca do que se tem e do que deveria ter no TRCQ do Cria-ú, lugar que transpira ancestralidade, com seu patrimônio histórico do batuque, do marabaixo, da tradição oral, dentre outras manifestações, enfatizando a necessidade de implementação de serviços públicos satisfatórios ao desenvolvimento da vida, repercutindo na fluidez do processo educacional e no processo humanizatório explicitado por Marx (1996). Trata-se de uma pesquisa de campo, instrumentalizada por entrevistas e combinada com estudos documentais e teóricos. Foram ouvidas nove (9) pessoas, dentre representantes comunitários e ex-estudantes da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio. Para embasar as discussões foram trazidos autores como Almeida (2019), Arroyo (2015), Cheptulin (1982), Gonzalez (1982, 1984), Hack (2024), Harvey (2005), King (2011), Fernandes (1989, 2008), Marx (1996, 2011), Mbembe (2018), Moura (1959, 1984, 2014, 2020, 2021), Munanga (1999, 2003, 1995, 2012, 2015, 2022), Nascimento (1978, 1980), Saviani (2011, 2014), Silva (2004; 2024) e Videira (2013). A investigação contemplou o período de 2014 a 2024, com dados completados em novembro de 2025, trazendo o seguinte problema: De que forma tem ocorrido o acesso ao Ensino Médio pelos populares da Comunidade Rural Quilombola do Cria-ú, considerando o preceituado pela Diretriz da Universalização do Atendimento Escolar? O objetivo geral foi: Analisar de que forma tem ocorrido o acesso ao Ensino Médio pelos populares da Comunidade Quilombola do Cria-ú, considerando o preceituado pela Diretriz da Universalização do Atendimento Escolar e como objetivos específicos: Identificar as circunstâncias estruturais, socioeconômicas e culturais que demonstrem as dificuldades e a necessidade da implantação da etapa do Ensino Médio na comunidade Quilombola do Cria-ú; Correlacionar os marcos legais e políticas públicas básicas, existentes, que garantam o acesso à etapa do Ensino Médio pela Comunidade Quilombola do Cria-ú e Elucidar de que forma o Ensino Médio contribui para a formação humana e emancipação do cidadão quilombola, a partir deles, promovendo a discussão acerca da dinâmica educacional naquele território remanescente. O enfoque foi o qualitativo e a base epistemológica, o Materialismo Histórico Dialético (MHD). Como resultados observou-se que, não obstante o movimento progressista que titulou as terras de Cria-ú, o cenário socioeducacional ainda deixa a desejar, devido ao ritmo desacelerado com que ocorre a efetivação de políticas básicas, especialmente, transporte coletivo e o Ensino Médio, assegurado como etapa da Educação Básica desde 2009, contudo ainda não consolidado, reverberando em abandonos e distorções idade-séries, além de oportunizar invasões neoliberais naquele território, comprometendo sua autossustentabilidade e a formação de seus populares. Contraditoriamente, o Estado prioriza e explora o aspecto turístico de Cria-ú, suscitando a discussão sobre o mito da democracia racial (Fernandes, 2008).

Palavras-chaves: Territórios quilombolas; Cria-ú; Democratização do Ensino Médio.

ABSTRACT

Quilombos are spaces that mark the resistance of Black people in Brazil. Originally formed during the colonial regime as places of refuge, their concept has been redefined to encompass the diverse demographic configurations that emerged—particularly after the abolition of slavery—eventually acquiring the constitutional status of "Territories Remnant of Quilombola Communities" (TRCQs) with the advent of the 1988 Constitution. Yet, they have not deviated from their primary purpose: the ongoing struggle for the dignity of their citizens, whose material living conditions have historically been subjugated. Thus, this study presents an assessment of the current situation versus the ideal conditions for the Cria-ú TRCQ—a place that embodies ancestry through its historical heritage of batuque, marabaixo, and oral traditions, among other expressions. It emphasizes the need to implement public services that foster human development, thereby facilitating the educational process and the process of humanization articulated by Marx (1996). This is a field study utilizing interviews, combined with documentary and theoretical research. Nine (9) individuals were interviewed, including community representatives and former students of the José Bonifácio State Quilombola School. To ground the discussions, the study drew upon authors such as Almeida (2019), Arroyo (2015), Cheptulin (1982), Gonzalez (1982, 1984), Hack (2024), Harvey (2005), King (2011), Fernandes (1989, 2008), Marx (1996, 2011), Mbembe (2018), Moura (1959, 1984, 2014, 2020, 2021), Munanga (1999, 2003, 1995, 2012, 2015, 2022), Nascimento (1978, 1980), Saviani (2011, 2014), Silva (2004; 2024), and Videira (2013). The investigation covered the period from 2014 to 2024, with data finalized in November 2025, addressing the following problem: How have residents of the Cria-ú Rural Quilombola Community accessed high school education, in light of the provisions set forth by the Guideline for the Universalization of Schooling? The general objective was to analyze how residents of the Cria-ú Quilombola Community have accessed high school education, considering the provisions of the Guideline for the Universalization of Schooling; the specific objectives were to identify the structural, socioeconomic, and cultural circumstances that demonstrate the challenges involved and the need to implement a high school program within the Cria-ú Quilombola Community. This study aims to correlate existing legal frameworks and basic public policies that guarantee access to high school education for the Cria-ú Quilombola community and to elucidate how high school education contributes to the human development and emancipation of Quilombola citizens within this context, thereby fostering discussion on the educational dynamics of this territory. A qualitative approach was adopted, grounded in the epistemological framework of Dialectical Historical Materialism (DHM). The results indicate that, despite the progressive movement that secured land titles for Cria-ú, the socio-educational landscape remains inadequate. This is due to the slow pace at which basic policies are implemented—particularly regarding public transport and high school education. Although high school has been guaranteed as a stage of Basic Education since 2009, it has yet to be fully consolidated; this situation leads to school dropouts and age-grade distortions, while also opening the door to neoliberal incursions that compromise the territory's self-sustainability and the development of its residents. Paradoxically, the State prioritizes and exploits Cria-ú's tourism potential, prompting a discussion regarding the myth of racial democracy (Fernandes, 2008).

Keywords: Quilombola territories; Cria-ú; Democratization of high school education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de localização da APA do Rio Curiaú.....	27
Figura 2 - Pirâmide socioeconômica do Brasil.....	48
Figura 3 - Indicador 3A – Meta 3	94
Figura 4 - indicador 3B- Meta 3	95
Figura 5 - A mesa farta dos colonos	115
Figura 6 - A mesa farta do Sítio do Pica-pau Amarelo.....	116
Figura 7 - Territorialidades da APA do Rio Curiaú	123
Figura 8 - Painel exposto no Deck Panorâmico do Cria-ú.....	124
Figura 9 - Torragem de café.....	125
Figura 10 - Educação quilombola.....	125
Figura 11 - Divisa Cria-ú/Novo Horizonte.....	126
Figura 12 - Rodovia AP-70	126
Figura 13 - Novos povoadamentos em Cria-ú.....	126
Figura 14 - Atividades turísticas em Cria-ú.....	127
Figura 15 - Placas turísticas.....	127
Figura 16 - Anúncio – venda de comida típica	128
Figura 17 - Igrejas e Barracão Manoel Felipe.....	128
Figura 18 - UBS Hilda Iléia	129
Figura 19 - Cemitério de Cria-ú	129
Figura 20 - Campo de futebol em Cria-ú de Baixo.....	129
Figura 21 - Arena desportiva em Cria-ú de Fora	129
Figura 22 - Caixa d'água - CSA	130
Figura 23 - EQEJB e ônibus escolar	131
Figura 24 - Sala de aula	132
Figura 25 – Coord. Pedagógica.....	132
Figura 26 - Painel: Calendário cutural.....	133
Figura 27 - Painel temático para fotos	133
Figura 28 - Jornal Marabaixo.....	133
Figura 29 - Tradição oral	133
Figura 30 - Pintura marabaixo	133
Figura 31 - Pintura afrorreligiosidade	133
Figura 32 - Horta medicinal	134

Figura 33 - Telhados e forros deteriorados	134
Figura 34 - Piso sem sinalização tátil.....	134
Figura 35 - Rampa de acesso	135
Figura 36 - Quadra poliesportiva	135
Quadro 1 - Linha do tempo EQEJB.....	136
Quadro 2 - Códigos e significados	142
Quadro 3 - Participantes e suas ascendências	143
Figura 37 - Taxa de analfabetismo quilombola	144
Quadro 4 - Unitarização e categorização de questões construídas a priori	145
Quadro 5 - Unitarização e categorização de questões construídas a priori	147
Quadro 6 - Unitarização e categorização de questões construídas a priori	148
Quadro 7 - Unitarização e categorização de questões construídas a priori	154
Quadro 8 - Unitarização e categorização artigo 7º	157
Quadro 9 - Unitarização e categorização artigo 23	158
Quadro 10 - Categorização	159
Figura 38 - Mulher trazendo água do poço	166
Figura 39 - Água e hipoclorito	166
Figura 40 - Anúncio perfuração de poço	167
Figura 41 - Poço artesiano	167
Figura 42 - Morte por atropelamento	170
Figura 43 - Morte por atropelamento	170
Figura 44 - Curso de maquiagem.....	186
Figura 45 - Curso de manicure	186
Figura 46 - Curso técnico de enfermagem.....	186
Figura 47 - Combo de cursos	186
Figura 48 - Raízes que falam	188
Figura 49 - Mini-documentário	188
Figura 50 - Convite para mobilização.....	191
Figura 51 - Comunicado AMQC.	192
Figura 52 - Instalação de lombada	192
Figura 53 - Ruínas da antiga creche	201
Figura 54 - Venina Quilombo do Curiaú	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAP - Assembleia Legislativa do Estado do Amapá
AMQC - Associação dos Moradores do Quilombo do Curiaú
AMMVQC – Associação de Mulheres Mãe Venina do Quilombo do Curiaú
APA - Área de Preservação Ambiental
ATD - Análise Textual Discursiva
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEB - Conselho Educacional Brasileiro
CEE/AP - Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EF - Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
EPT - Educação Profissional e Técnica
EQEJB - Escola Quilombola Estadual José Bonifácio
FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FEE/AP - Fórum Estadual de Educação do Estado do Amapá
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEA - Governo do Estado do Amapá
GRES - Grêmio Recreativo Escola de Samba
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MHD - Materialismo Histórico-Dialético
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil Seccional Amapá
ONU - Organização das Nações Unidas
PCD - Pessoa com Deficiência
PEE - Plano Estadual de Educação
PNAD Contínua - Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios Contínua
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação
PT - Partido dos Trabalhadores
SEED - Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SEPLAN - Secretaria de Planejamento do Estado do Amapá
TRCQ - Território Remanescente de Comunidade Quilombola
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS - Unidade Básica de Saúde
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO.....	15
SEÇÃO I – TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS, EDUCAÇÃO E DIREITOS: BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS.....	35
1.1 O ESTADO, AS POLÍTICAS SOCIAIS E A LUTA POR DIREITOS	35
1.1.1 Estado capitalista x Estado democrático de direito.....	35
1.1.2 Origem e função das políticas sociais.....	43
1.1.3 Luta e consciência de classe	46
1.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E O ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL	49
1.2.1 A educação como prática humanizatória.....	50
1.2.2 Ensino Médio: função social e direito universal	59
1.2.3 Racismo como fator de exclusão socioeducacional.....	69
1.2.4 A Convenção de Durban e o Estatuto da Igualdade Racial.....	77
1.3 EDUCAÇÃO PARA POPULAÇÕES QUILOMBOLAS: MARCOS E DIRETRIZES....	83
1.3.1 Lei nº 10.639/2003 e a inclusão da história e cultura afro-brasileira.....	83
1.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola.....	87
1.3.3 Plano Nacional de Educação e a diretriz da universalização do ensino	92
1.3.4 Plano Estadual de Educação do Amapá.....	97
SEÇÃO II – TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL	103
2.1 QUILOMBO E QUILOMBAGENS: RESISTÊNCIA HISTÓRICA E POLÍTICA.....	103
2.1.1 Que são quilombos?.....	103
2.1.2 O papel do território na construção da identidade quilombola	119
2.2 O TERRITÓRIO REMANESCENTE DE COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CRIA-Ú: TRCQ DO CRIA-Ú	122
2.2.1 Caracterização histórica e cultural.....	122
2.2.2 Primeiras percepções do lugar	125
2.3 EDUCAÇÃO NO CRIA-Ú: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO (EQEJB).....	130
2.3.1 Histórico e estrutura física da instituição.....	130
2.3.2 O papel da escola na formação cidadã e cultural dos jovens quilombolas.....	137
SEÇÃO III - ACESSO AO ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TRCQ DO CRIA-Ú: ANÁLISES DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	140

3.1 A OPÇÃO PELA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD).....	140
3.2 ANÁLISES E DISCUSSÕES	140
3.2.1 Condições de acesso ao Ensino Médio no Cria-ú.....	140
3.2.1.1 O que diz a comunidade?	141
3.2.1.2 O que diz a lei?	156
3.2.1.3 Metatexto: produzindo o novo emergente	160
3.3 A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA EDUCACIONAL E EMANCIPAÇÃO QUILOMBOLA	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICE A: FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	230
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	231
APÊNDICE C: TERMO DE ANUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR.....	233
ANEXO A: JORNAL DO QUILOMBO DO CURIAÚ.....	234
ANEXO B: ATA DE DISCUSSÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO ANO LETIVO DE 2023.....	235
ANEXO C: ATA DA JORNADA PEDAGÓGICA 2023.....	236
ANEXO D: ATA DA REUNIÃO COM A MANTENEDORA SEED	237
ANEXO E: ATA RETIFICADORA DA REUNIÃO REALIZADA COM OS PAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	238
ANEXO F - CANTIGA DE MARABAIXO: O MEU QUILOMBO.....	239
ANEXO G – DIVERSIDADES QUILOMBOLAS DE CRIA-Ú	240

APRESENTAÇÃO

E eu que nasci numa Casa Grande...

O que trago nesta pesquisa são algumas inquietações apresentadas em forma de crítica a uma sistemática de opressões que persiste na sociedade capitalista, particularmente no Quilombo do Cria-ú, onde as políticas públicas falham e a palavra de ordem é resistência.

Ironicamente, eu, mulher preta (retinta), nasci na Casa Grande, como é popularmente conhecida a pacata comunidade de origem quilombola denominada São Francisco da Casa Grande, localizada na Área de Preservação Ambiental do Rio Curiaú (APA do Curiaú), a poucos quilômetros da capital Macapá.

Naquele lugar tranquilo e pitoresco, cercado pela mata virgem, passei os primeiros anos de minha vida. Lá, no entanto, faltavam (e ainda faltam) serviços básicos de infraestrutura, saúde e educação, principalmente, o que motivou meus pais a optarem por mudarmos para a comunidade mais próxima, denominada Cria-ú, também de origem quilombola, e de onde minha mãe era natural. Meu irmão mais velho fazia anos já havia seguido para lá, a fim de estudar na única escola local, a Escola Estadual José Bonifácio.

Morei em Cria-ú durante minha primeira infância. Ali criei vínculos e memórias para jamais esquecer: o gélido caminho da roça, os banhos de chuva e brincadeiras sem fim, que quase sempre acabavam no lugar chamado “Baixa da vovó Tina”. Era assim que chamávamos o pequeno, porém profundo córrego, uma espécie de piscina de águas naturais e turvas bem no meio do cerrado, nosso lugar favorito.

A qualquer hora do dia ou da noite, meu avô materno, homem matuto e quase sem nenhum estudo, buscava na memória histórias extraordinárias e de assombração, dos tempos em que Curiaú ainda era *Cria-ú* (explicarei adiante). Eram tantas e tão fascinantes. Naquele tempo já não havia tantas opções de entretenimento a não ser as que a própria natureza e nossa criatividade ofereciam.

Televisão era para poucos. À noite, depois da lida na roça, os adultos reuniam-se na casa mais próxima (possivelmente a única) para assistirem à programação, basicamente, noticiários e telenovelas. Íamos junto. Na volta, meio sonolenta, eu sempre dava um jeito de me aconchegar no colo de meu tio, que me carregava até chegarmos em casa. Era assim que passávamos o tempo.

Outras opções de entretenimento, embora pontuais, eram os festejos que homenageiam santos da Igreja Católica, com celebrações afrorreligiosas: missas, novenas, ladainhas e folias,

além dos festejos de origens afro-brasileiras: o batuque e o marabaixo, bem como festas de aparelhagem e, a depender da ocasião, eventos desportivos.

Até meus pais decidirem novamente mudar. Vir morar na cidade foi inevitável, um ato de coragem de dois agricultores com pouca escolaridade. Mas era necessário, já que o quilombo não oferecia as políticas necessárias como educação, saúde e trabalho. Eram os anos 80. A escola José Bonifácio localizava-se na outra vila, distante ainda de casa, além disso, oferecia somente os anos iniciais. Já éramos cinco irmãos.

Já na chegada, meus pais souberam que precisariam de outras fontes de renda ou ocupação complementar para nos manter. Deste modo, conseguiram trabalho na cidade, ele de gari, ela lavando roupas da vizinhança, no que ajudávamos, minha irmã e eu, e ainda cuidávamos dos afazeres domésticos. Assim seguíamos, e um (irmão) ajudava o outro com os deveres escolares.

Contudo, os vínculos com o quilombo foram preservados, aliás, ele continuava nos sustentando. Regularmente meus pais deslocavam-se até aquelas matas à procura de caça, pesca, açaí e produtos agrícolas, com o que complementavam o orçamento doméstico. Também nos períodos de férias, programações culturais e religiosas, intensificando-se com o regresso de meus pais para ali habitarem novamente, quando todos já éramos formados e independentes.

Eles ainda acolheram outros cinco adolescentes vindos das comunidades de Cria-ú e Casa-Grande para estudar na cidade, uma prática ancestral, tal qual ocorria nos quilombos antigos, quando os primeiros a se libertarem acolhiam os recém chegados. Entretanto, a grande massa permaneceu no quilombo, desenvolvendo a vida e esperando por dias melhores.

Nesse ínterim, lentamente, algumas políticas foram implementadas, inclusive, na seara educacional como a construção de uma nova escola, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Joanna Santos da Silva, a construção da escola José Bonifácio em alvenaria, com a oferta do Ensino Fundamental Anos Finais, dentre outras, aumentando as expectativas dos populares quanto à implantação da etapa de Ensino Médio.

O Cria-ú continua sendo destino e lugar de acolhimento para muitos, quilombolas e não quilombolas. O descaso estatal, no entanto, continua afligindo sua gente. Nesse aspecto, parece que a opressão é maior para quem fica do que para quem parte. Por outro lado, a educação torna as pessoas mais reflexivas, permitindo-lhes acessar outros direitos que possibilitam transitar por diversos espaços e viver experiências inimagináveis por muitas crianças e adolescentes quilombolas, um alento na sociedade racista, classista e sexista.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado Territórios Quilombolas e Políticas Público-Educacionais: um estudo sobre os desafios para acesso ao Ensino Médio pelos populares da comunidade do Cria-ú, localizada a oito quilômetros da capital do Estado do Amapá, propõe-se a analisar as condições locais de ensino e seus desdobramentos no processo de humanização, secularmente reprimido.

Os quilombos são espaços históricos resultantes da resistência, primeiramente à escravidão, de povos descendentes de civilizações cujo continente abrigou as primeiras formas de vida humana, por esta razão, também chamado de “berço da humanidade”¹ (Munanga, 2009, p. 41): a África. Sendo assim, nascedouro dos primeiros experimentos tecnológicos (O livro, 2021), bem como do próprio conhecimento, dada a indissociabilidade entre consciência e condição humana, especialmente no meio hostil.

Entretanto, consta dos anais do Senado Federal que o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão, que perdurou até o emblemático 13 de maio de 1888 com a publicação da Lei Áurea (Brasil, 2019) sem, contudo, promover as políticas necessárias à integração dos afrodescendentes, tais como saúde, saneamento básico e educação, desvelando a involuntariedade na promulgação da referida lei (Nascimento, 1980).

Os Territórios Remanescentes de Comunidades Quilombolas (TRCQs) surgem destes contextos de privações (Anjos, 2011), tornando-se uma categoria em ascensão no Estado contemporâneo, todavia, enfrentando outros desafios para firmarem-se politicamente como lugar de desenvolvimento da vida, eis que constantemente imersos em estado de emergências e lutas de seus populares em defesa dos referidos direitos e, inclusive, às próprias terras.

De acordo com o previsto no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos “Todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948), contudo, são notórios os reflexos daquele período nefasto, interferindo na organização das comunidades quilombolas e tornando o caminho para acessar tais direitos, inerentes à condição humana, mais árduo para seus cidadãos, trazendo à luz o mito da democracia racial (Fernandes, 1989).

Além disso, outras legislações sobrevieram, a exemplo da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, organizado também pela Organização das Nações Unidas (ONU), no período de 31 de agosto a 8 de

¹ Para saber mais assistir aos vídeos “África, berço da humanidade”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gjH6zcwXWMg> e “Nova África - Berço da Humanidade”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Mal2nGLink>.

setembro de 2001, na cidade de Durban, de que resultaram a Declaração e o Plano de Ação de Durban, objetivando a erradicação da pobreza, educação de qualidade e redução das desigualdade sociais, dentre outros (ONU, 2001) e dos quais o Brasil é signatário.

Esse evento foi um divisor de águas no fortalecimento da luta do povo negro, pois, a partir dele, o Estado brasileiro, passou a mobilizar-se em estratégias de acolhimento, instituindo políticas públicas de caráter reparatório, resultando em gradativa integração dessas minorias nos espaços de poder, embora ainda sejam recorrentes os casos de racismo, que comprometem o equilíbrio social e inibem o desenvolvimento humano.

Nessas circunstâncias, o povo negro continua sendo subjugado na cidade e no campo, conforme apontam os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) (Agência IBGE Notícias, 2022) e estudos nas áreas das Ciências Humanas, como os de Gonzalez (1982, 1984), os de Henriques (2001), os de Fernandes (2008) e os de Moura (2001, 2014).

Os estudos trazem dados impactantes acerca das condições de vulnerabilidade em que se encontram as populações negras no Brasil, motivadas pela negligência estatal na implementação de serviços públicos, atingindo mais violentamente os quilombolas rurais, conforme foi possível constatar nesse estudo a partir das perspectivas dos populares do TRCQ do Cria-ú, onde está localizada a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, atendendo parcialmente as necessidades educacionais, com a oferta do ensino fundamental.

Nesse contexto, buscando dar continuidade aos estudos, muitos jovens e adolescentes quilombolas aventuram-se a cursar o Ensino Médio oferecido na capital Macapá, enfrentando desafios que vão desde a distância, agravada pela precariedade no transporte público, a questões trabalhistas e familiares. De outro modo, cria-se um fetiche pela capital, isto é, um desejo de outros estudantes em ali também estarem, especialmente porque as outras opções seriam aguardar a manifestação estatal, deixar o quilombo e fixar-se em Macapá ou o abandono.

Cury (2008, p. 294), enfatiza a importância da Educação Básica, explicando, a partir de uma análise etimológica, que a palavra “‘Base’ provém do grego *básis*, *eós* e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar” e conclui, argumentando constituir este nível de ensino “um pilar da cidadania e o é ainda mais por ter sido destinado... o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio”.

A base, portanto, representa o que é vital. O básico em educação representa, pois, capacitar os indivíduos, ministrando conhecimentos que possibilitem o avanço para o nível subsequente (Cury, 2008, p. 299) e o preparo para o exercício consciente da vida em sociedade,

o que se dá pela interconexão entre todas as etapas, de modo que a falta de qualquer delas implicará em prejuízos à formação dos educandos e, assim, ao desenvolvimento do processo humanizatório (Borges, 2017).

No ordenamento jurídico pátrio, o direito à educação é introduzido pelo artigo 6º da Constituição Federal de 1988, que trata dos direitos de natureza social, portanto, afeto a uma pluralidade de indivíduos, em especial àqueles que se encontrem em situação de vulnerabilidade, “isso porque o objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas” (Duarte, 2007, p. 698).

Nesse sentido, a partir do preceito constitucional, são elaborados planos nos âmbitos nacional, estadual e municipal, teoricamente, com vistas à construção de uma sociedade democrática, isto é, compromissada com a promoção da cidadania e extinção das desigualdades. Para tanto, são estabelecidas metas a serem alcançadas. Contudo, as eficácias de tais planos estão condicionadas à “vontade política” dos governos (ONU, 2001, p. 9), na implementação conjunta das políticas previstas, fundamentais à ocorrência regular do processo educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, inseriu em seu artigo 2º a diretriz da Universalização do Atendimento Escolar, determinando que todos os cidadãos no território brasileiro tenham a mesma oportunidade de cursar a educação básica oferecida por instituições públicas (Brasil, 2015), significando que tal direito “não pode ser limitado a um determinado período da vida... o direito inclui todos os níveis de educação e tem uma aplicação ao longo da vida” (MacCowan, 2015, p. 30).

Dentre as metas traçadas pelo PNE estão a 3 e a 8, que tratam, respectivamente, da Universalização do Ensino Médio para toda a população de 15 (quinze) a 17(dezessete) anos, até o ano de 2016 e elevação da escolaridade da população adulta, entre 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, em especial, igualar a média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2014).

É oportuno destacar a atuação do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá (CEE-AP), órgão regulador das políticas educacionais no Estado que, em observância ao previsto na Lei nº 10.639/2003 e legislações correlatas expediu a Resolução 025/2016 CEE-AP, estabelecendo normas para criação e funcionamento das instituições de educação quilombola, prevendo expressamente a oferta da Educação Básica, “com anuência de suas comunidades nas etapas e modalidades em que houver demanda” (Amapá, 2016).

Dentre estas etapas está o Ensino Médio que, para além de encerrar um ciclo de aprendizagens indispensáveis à formação humana, possibilita o acesso ao mundo do trabalho e

ao ingresso nos disputados espaços acadêmicos. Críticas à parte, acerca das controvérsias envolvendo este segmento, sua inserção na modalidade básica, pela Lei ordinária 12.061/2009, representou mais um passo em direção à democratização do ensino, na medida em que impõe ao Estado ofertá-lo a todos.

Aliado a essa obrigação está o dever supralegal do Estado em assegurar a dignidade de seus cidadãos, promovendo-lhes o necessário aos seus bem-estar, inclusive, quanto à implementação de um processo educacional pleno, para muitos, ainda um desafio, notadamente, para os residentes em comunidades tradicionais, a exemplo dos quilombolas. Contraditoriamente, foram seus antepassados, que escravizados, ergueram as bases sólidas do Brasil (Nascimento, 1980).

No Amapá, eles ergueram a imponente Fortaleza de São José de Macapá (IBGE, [19--]), certamente, dentre outras edificações necessárias ao projeto de expansão e povoamento do Estado com seus primeiros logradouros. De alma livre, mas ocupando a base da pirâmide socioeconômica como pedreiros, carpinteiros, pintores de edifícios, dentre outras ocupações braçais (Bento, 2022; Biroli, 2017), sua descendência prosseguiu na construção civil, edificando outros espaços urbanos, como o Museu Joaquim Caetano e o primeiro Fórum de Macapá, hoje sede da Ordem dos Advogados do Brasil neste Estado (OAB/AP).

Assim, o Estado manteve a tradição de explorar a população negra, de modo que, diante desse histórico de opressões e compreendendo a importância de suas contribuições na história do Amapá, bem como na do Brasil a presente pesquisa apresenta o seguinte **problema**: De que forma tem ocorrido o acesso ao Ensino Médio pelos populares da comunidade quilombola do Cria-ú, considerando o preceituado pela Diretriz da Universalização do Atendimento Escolar?

Trata-se de uma pesquisa exploratória (Gil, 2002, p. 41), cujo propósito é “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses (...) ou a descoberta de intuições”. No presente caso, diante do contexto de desigualdades no país, que gera exclusões, a hipótese logo aventada foi a de que essa população tradicional permanecia mal assistida pelo poder público, inclusive, no âmbito educacional.

Para contextualizar o problema proposto fez-se necessária uma imersão histórica às sociedades pré-capitalistas para abordar o que se pode chamar de germen das políticas sociais, as “protoformas” (Behring; Boschetti, 2016, p. 47), bem como discutir a lógica colonial de implementação dessas políticas no Brasil (Saviani, 2011), desvelando a educação, o lazer, a saúde e a segurança, por exemplo, como privilégios das classes dominantes.

Feitas estas considerações, atrelado ao problema apresentado, está o **objetivo geral**, que é analisar de que forma tem ocorrido o acesso ao Ensino Médio pelos populares da Comunidade

Quilombola do Cria-ú, considerando o preceituado pela Diretriz da Universalização do Atendimento Escolar e como **objetivos específicos**: Identificar as circunstâncias estruturais, socioeconômicas e culturais que demonstrem as dificuldades e a necessidade da implantação da etapa do Ensino Médio na comunidade Quilombola do Cria-ú; Correlacionar os marcos legais e políticas públicas básicas, existentes, que garantam o acesso à etapa do Ensino médio pela Comunidade Quilombola do Cria-ú e; Elucidar de que forma a política pública educacional do Ensino Médio contribui para a formação humana e emancipação do cidadão quilombola.

A escolha da Comunidade Quilombola do Cria-ú como *locus* da pesquisa não se deu ao acaso, primeiramente dando-se por razão de pertencimento desta mestrandia àquele lugar, aliando-o à questão profissional, sendo professora atuante no Ensino Médio, o que fez nascer o interesse por esta temática voltada ao local onde desenvolveu sua primeira experiência acadêmico-investigativa, por ocasião da elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras, cujo tema abordado foi a rica e peculiar produção linguística (fala) daquele povoado, portanto, guardando afinidade com o estudo presente.

Além disso, os estudos de Andrade e Matos (2023) no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da UNIFAP, trazem um dado importante sobre a pesquisa nesses territórios tradicionais, revelando a inexistência de pesquisas dedicadas às temáticas da Educação do Campo e das diversidades humanas na linha de políticas educacionais, deixando um alerta para a necessidade dessas produções científicas, “principalmente nas Amazônias, as histórias de lutas e resistências das comunidades locais para garantir o direito à educação”, acrescentam as autoras (Andrade e Matos, 2023, p.15).

Nisso reside o fim social da pesquisa científica: discutir, conscientizar e ser instrumento vetor das pautas sociais aos poderes constituídos, logo, um princípio transformador da realidade a partir da criticidade humana, especialmente dos mais vulneráveis, levando-os à questionar e buscar alternativas para suas demandas, o que Freire (2000, p. 31) resume argumentando que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

No que tange à revisão de literatura, foram realizados levantamentos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scielo Brasil. Num primeiro momento, foi utilizado como único critério de inclusão o idioma português, sem delimitação temporal, inclusive, envolvendo áreas de conhecimento afins com a educação, no intuito de alcançar um número significativo de produções, aptos a explicitar o estado da arte, isso porque, por ocasião de oficina realizada na disciplina de Seminário de dissertação foi, de fato, constatada uma lacuna em produções científicas com a temática do Ensino Médio Quilombola.

Além disso, era necessário trazer para o debate aspectos legais e sociológicos da condição das populações negras no Brasil, os quais se encontram previstos em documentos esparsos nas áreas do direito e da sociologia, a exemplo do Estatuto da Igualdade Racial, que prevê diversas políticas sociais para populações quilombolas, estando diretamente relacionadas ao êxito do processo educacional, dessa forma, podendo contribuir com a pesquisa.

Além da denominação Ensino Médio foram utilizados como descritores, os seguintes termos a ele relacionados: educação/política/direito, palavras chaves nesta pesquisa, e outros de cunho étnico, geográfico e subjetivo, sendo eles: Brasil; quilombo; comunidades; negros; jovens; afrodescendentes; comunidades quilombolas; Curiaú, de modo a alcançar resultados assertivos.

Na plataforma *Scielo* Brasil, a pesquisa foi realizada, inicialmente, utilizando os operadores booleanos *AND* e *OR*, por meio da equação: (direito) *AND* (educação) *AND* (negros *OR* negras), contexto em que foram encontrados dezessete (17) artigos, em áreas do conhecimento diversificadas.

Realizado novo filtro: Brasil/Português/Ciências Humanas/educação, obteve-se como resultado doze (12) trabalhos, dos quais, após as leituras completas, foram selecionados somente três (03): “Movimento negro e educação” (Gonzales e Silva, 2000); “Reflexões sobre agendas de cuidado e população negra brasileira” (Guimarães, 2024) e “A Constituição do estado na modernidade e as políticas educacionais de inclusão na Pan-Amazônia: Brasil, Colômbia e Peru”(Matos; Souza, 2023).

Mantidos os filtros aplicados, nesta mesma plataforma, foi realizado o cruzamento (educação *OR* ensino) *AND* (médio) *AND* (negros), sendo encontrados dezenove (19) resultados, dos quais apenas um (01) foi selecionado: “As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira” (Artes e Unbehaum, 2021).

No cruzamento (educação *OR* ensino) *AND* (negros) *AND* (Brasil), foram trinta e um (31) resultados, dos quais foram excluídos vinte e cinco (25) pelos títulos (e/ou resumos) e cinco (05) pelas leituras exploratórias e/ou completas, ao final selecionando um (01): “Movimentos negros no Brasil e os cenários de luta pela educação” (Oliveira; Álvaro; Andrade, 2022)

No cruzamento (direito) *AND* (educação) *AND* (básica) mostrou cinquenta e sete (57) resultados, dos quais quarenta e quatro (44) foram excluídos pelos títulos (e/ou resumos) e cinco (5) pelas leituras exploratórias e/ou completas, ao final selecionando somente um (um): “A educação básica como direito” (Cury, 2008).

Por fim, no cruzamento (direito) AND (educação) AND (jovens), sobrevieram cinquenta (50) resultados, dos quais foram excluídos quarenta e sete (47) pelos títulos e/ou resumos, dois (02) pelas leituras exploratórias e/ou completas, sendo selecionado, ao final, apenas um (01): “O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios?” (Arroyo, 2015).

Na plataforma BDTD, mantendo como filtro somente o idioma (português), realizado o cruzamento (universalização) E (ensino) E (médio), surgiram cento e vinte e quatro (124) pesquisas, distribuídas em vinte e um (21) programas de pós-graduação. Refinando a busca de modo a alcançar somente Programas de Pós-graduação em Educação, chegou-se ao total de treze (13) pesquisas, sendo duas (02) selecionadas: “A escolarização no ensino médio para o acesso dos jovens ao mercado de trabalho” (Graciano, 2019) e “A democratização do ensino médio no Brasil: configurações, limites e perspectivas” (Júnior, 2015).

A fim de aproximar ainda mais os resultados com o *lócus* da pesquisa, foram feitas buscas com apenas dois descritores. Com o cruzamento (quilombo) AND (ensino médio), apenas no filtro idioma, foram quarenta e cinco (45) resultados, dos quais foram selecionados cinco (05) pelos títulos, contudo, apenas dois (02) restaram após a leitura completa: “Batuques, folias e ladainhas: a cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação (Videira, 2013) e Evasão Escolar na Comunidade Remanescente de Quilombo de Rincão dos Caixões (Jacuizinho – RS): uma análise interseccional dos fatores causais e possíveis estratégias de enfrentamento (Rocha, 2023).

A partir das leituras detidas das pesquisas selecionadas foi possível perceber que muitas não correspondiam ao perfil buscado ou porque pertenciam a outras áreas do conhecimento, especialmente, porque na maioria das buscas utilizou-se apenas o filtro de idioma, ou porque tratavam de políticas educacionais diversas, como financiamento, formação de professores, educação quilombola, EJA, dentre outras.

Realizada nova busca na base de dados na plataforma Scielo Brasil, entre outubro e novembro de 2024, priorizando cruzamentos com os descritores quilombo/Curiaú/ensino médio e utilizando como critérios de inclusão coleções (Brasil) e idioma (português), obteve-se os seguintes resultados:

Os cruzamentos (quilombo) AND (educação) AND (ensino médio); (Curiaú) AND (educação) AND (ensino médio); (Curiaú) AND (educação); (Curiaú) AND (ensino médio) e (afrodescendente) AND (ensino médio): não informaram qualquer artigo

O cruzamento (quilombo) AND (educação) apresentou trinta (30) artigos, dos quais foram selecionados três (03): “Quando o Estado não chega: a eficácia de programas

educacionais em assentamentos, comunidades indígenas e quilombolas; Saúde da família, territórios quilombolas e a defesa da vida e Quilombo e educação: identidades em disputa” (Lobo e Bernardino-Costa, 2022).

O cruzamento (quilombo) AND (política) apresentou vinte e um (21) artigos, dos quais sete (07) foram selecionados: “O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses” (Leite, 2008); “Quando o Estado não chega: a eficácia de programas educacionais em assentamentos, comunidades indígenas e quilombolas” (Lobo e Bernardino-Costa, 2022); “Quilombos, política federal de patrimônio e reparação” (Brandão, 2020); “Panorama atual de proteção à terra das comunidades quilombolas e desafios futuros” (Nascimento, Nascimento e Batista, 2016); “De gente de cor a quilombolas: desigualdades, religião e identidade” (Oliveira, 2013); “Saúde da família, territórios quilombolas e a defesa da vida” (Alves, Soares, Costa e Santos, 2023) e Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas Brasileiras (Calheiros e Stadtler, 2010). Não foi possível acessar um (01) título.

O cruzamento (quilombo) AND (ensino médio), apresentou um (01) artigo na área de Psicologia, logo excluído pelo título. O cruzamento (negro) AND (educação OR ensino) AND (ensino médio), apresentou sete (07) artigos dos quais apenas um (01) foi selecionado: “As marcas da cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira” (Artes e Unbehau, 2021).

Ao todo, utilizando somente o filtro idioma, a pesquisa sistemática ofereceu quatrocentos e três (403) resultados, com os filtros idioma/ciências sociais/educação foram duzentos e oitenta e sete (287), em sua maioria, excluídos por título e/ou resumo, de modo que apenas dezenove (19) trabalhos adequaram-se ao objeto da pesquisa, desconsiderando nessa contagem as repetições de dois trabalhos e aqueles que não foi possível acessar para leitura exploratória.

Deste modo, as revisões realizadas na BDTD e Scielo Brasil evidenciaram um baixo quantitativo de pesquisas relacionadas às políticas sociais para a população negra e, quando se trata de educação e/ou ensino médio em quilombos, esta torna-se uma lacuna significativa, havendo situações em que essas bases de dados não exibiram qualquer resultado, sendo o caso do cruzamento entre os descritores (Curiaú) AND (ensino médio), e entre (educação OR ensino) AND (direito) AND (quilombo).

Em outra situação apenas um (01) resultado foi apresentado, mesmo utilizando o idioma como único filtro, sendo o caso do cruzamento (política) AND (educação) AND (quilombo), no qual não foi possível acessar o conteúdo. Já o cruzamento (Curiaú) AND (educação) apresentou dez (10) resultados na BDTD, entretanto, nenhum mantendo afinidade com o objeto

de estudo, corroborando os estudos de Andrade e Matos (2023) e evidenciando o Cria-ú um lugar relevante “para o desenvolvimento de pesquisas” (Videira, 2013, p. 67, 68).

Esse silêncio acadêmico pode ser interpretado também como um indicativo da falta de representatividade de pessoas quilombolas nos ambientes acadêmicos, logo, como sujeitos da pesquisa, o que se deve, em grande medida, às condições de vulnerabilidades, inclusive educacionais, em que se encontram (Agência IBGE Notícias, 2022).

Contudo, essa situação vem sendo mitigada nos últimos anos com o lançamento de sucessivos editais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), direcionados às minorias sociais (ações afirmativas), desse modo propiciando a apleção dos debates sobre os direitos das diversidades amazônicas e contribuindo com o estado da arte.

No caso de Cria-ú, esta ausência de produções reflete a própria inexistência da etapa de Ensino médio. Nesse aspecto, não obstante a relevância das produções identificadas na revisão de literatura, em sua maioria, elas se distanciam do presente objeto de estudo, por vezes, referindo-se a políticas diversas e, mesmo as educacionais, não se detendo na questão do Ensino médio em comunidades quilombolas, cuja população, como sabido, trata-se de um estrato da população negra e, como tal, para além das pautas em comum, possui suas particularidades.

Por outro lado, nesse processo de conhecimento é importante destacar contribuições como as de Silva (2004; 2024) e Videira (2013) por seus pioneirismos na investigação da dinâmica social do TRCQ do Cria-ú, enfatizando a especificidade local e abrindo caminhos para novos estudos; Cury (2008), ao discutir a Educação Básica como um bem público, portanto, um direito em todas as suas etapas; Arroyo (2015), que analisa a exclusão educacional da juventude negra e periférica, associando-a a não implementação de outras políticas básicas e Hack (2024), promovendo a revisitação do lócus da pesquisa com fins acadêmicos.

Além do estudo de Videira (2013), outras produções locais, acessadas para participação do Processo Seletivo 03/2023 – Ações afirmativas, promovido por este PPGED/UNIFAP, como a de Brito, Bastos e Bastos (2021), acerca de aspectos geográficos e titulação do TRCQ do Cria-ú; Simões, Andrade e Barleta (2021), discutindo os reflexos da violação dos direitos humanos no processo educacional dos mais vulneráveis, e de Custódio e Foster (2023), enfatizando a importância histórica dos povos quilombolas na Amazônia, somaram-se a esta investigação.

No que diz respeito à metodologia utilizada, de fato, a parte “que abrange maior número de itens, pois responde, a um só tempo, às questões *como? com quê? onde? quanto?*” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 221), isto porque caracteriza a pesquisa, delimitando seu objeto de estudo e

descrevendo suas etapas, os instrumentos de coleta e análise dos dados, o *lócus* eleito, e ainda, enfatizando a adoção de critérios éticos e recursos orçamentários para sua realização.

Trata-se de uma pesquisa de campo (Marconi; Lakatos, 2003), cujo recorte temporal compreende o período de 2014 a 2024, logo, coincidente com a vigência dos planos estadual e nacional de educação, o que favorece os diálogos e comparações necessários entre estas legislações, bem como entre a teoria e a prática no *lócus* da pesquisa. Foi ampliado durante a coleta como forma de contemplar os dados oferecidos, e assim, as diversas realidades socioeducacionais apontadas pelos participantes, dos que concluíram somente o ensino fundamental aos que cursaram ou ainda cursam o Ensino médio e os que desistiram.

Marconi e Lakatos (2003, p. 186) classificam a pesquisa de campo como uma técnica de documentação direta, posto que os dados são obtidos “no próprio local onde os fenômenos ocorrem” e “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”, o que diz respeito ao acompanhamento dos acontecimentos cotidianos pela pesquisa, propiciando uma investigação direta, imediata e atualizada dos fatos.

Nesse sentido, Minayo e Costa (2018) recorrem ao pensamento de Malinowski, aduzindo:

Malinowski faz uma crítica radical dos tipos de investigação social que apreendem somente um nível da realidade, considerando que esse tipo de ciência percebe só o esqueleto da sociedade, mas não compreende a vida que palpita, porque ele fica longe do lugar onde essa vida acontece (Minayo e Costa, 2018, p. 8).

Por “esqueleto da sociedade” compreenda-se a percepção teórica, distanciada do campo ou *locus* da pesquisa social, quando é possível esta aproximação com os sujeitos que ali estão em constantes movimentos, construindo as bases teóricas (ou esqueletos) numa dinâmica que necessita ser acompanhada e, eventualmente, confirmada. Os territórios quilombolas enquanto espaços de vulnerabilidades, requerem observação próxima, a fim de constatar a ocorrência de políticas básicas que promovam cidadania, tais como saúde, transporte, trabalho e educação.

Coadunando com este entendimento, Gil (2002, p. 53), estabelece interessante comparação entre o levantamento e o estudo de campo, destacando algumas vantagens que este último apresenta em relação àquele, defendendo que

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (Gil, 2002, p. 53).

Para o autor, o estudo de campo apresenta uma perspectiva privilegiada, não somente devido à mencionada conjugação de procedimentos, mas também ao fato desta “observação direta” (Gil, 2002, p. 53), consistindo no testemunho do pesquisador acerca do fenômeno, amparado nos apontamentos previamente realizados, o que, certamente, exigirá-lhe a maior disponibilidade, entretanto, conferindo maior fidedignidade ao estudo.

As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa (Marconi; Lakatos, 2003, p. 186).

A conjugação com os estudos bibliográficos é necessária na realização de uma pesquisa de campo, subsidiando-a na apresentação de conceitos essenciais, definidos a partir de critérios históricos ou filosóficos e legais, tais como Estado, educação e quilombos, no presente caso, intrínsecos às categorias do objeto: TRCQ do Cria-ú: identidade, pertencimento e ancestralidade; Obstáculos estruturais e legais para acesso ao Ensino médio; Democratização do Ensino médio e Quilombismo: movimento de resistência dos negros brasileiros.

O mesmo entendimento aplica-se aos estudos documentais no fortalecimento da pesquisa de campo: leis, atas, relatórios diversos, transcrições de entrevistas, relevantes para a discussão (Sá-Silva; Almeida; Guidani, 2009). Segundo as autoras:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva; Almeida; Guidani (2009, p. 2).

Sendo assim, a utilização de documentos na investigação irá potencializar suas análises e discussões, seja norteando historicamente, seja respaldando e/ou complementando os dados alcançados, favorecendo resultados assertivos. No caso desta pesquisa de campo, o próprio objeto exigirá a análise conjunta de leis, imagens fotográficas, mapa de matrículas, atas de reuniões da EQEJB, dentre outros documentos, favorecendo a percepção da realidade.

Nesse sentido, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 4) observam que

Para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças.

Partindo da mesma lógica utilizada para concluir pela não neutralidade das pesquisas sociológicas (Martins, 2004, p. 292), é possível afirmar que também os documentos não são neutros, podendo refletir aspectos subjetivos advindos da formação, posicionamento político,

atuação profissional, identificação étnica, dentre outras que evidenciem o “lugar de fala” (Ribeiro, 2017, p. 48), ou seja, a “localização social” (Ribeiro, 2017, p. 48) do sujeito, mostrando-se relevantes na interpretação, em outras palavras: “nossos exercícios de comunicação carregam junto nossas teorias e nossas visões de mundo” (Moraes, 2003, p. 203).

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 4) destacam ainda que

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem.

Logo, não é possível discutir e problematizar a questão em torno do objeto de forma apartada dos documentos e respectivos contextos de produção, em especial os que reconhecem e implementam direitos, mostrando-se fundamentais para a análise do que se tem e como deveria ocorrer no *locus* pesquisado.

Inicialmente, a intenção era analisar o Regimento Interno e o Plano de Ação da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio o que não foi possível, primeiramente porque referida escola, apesar da especificidade, ainda não possui um regimento próprio, seguindo o da Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Quanto ao Plano de Ação, não foi disponibilizado para análise até a conclusão da coleta de dados, permanecendo em fase de revitalização, segundo informado pela Coordenação Pedagógica. Contudo, foram disponibilizadas atas de reuniões pedagógicas, bem como realizada entre os representantes da EQEJB e da Secretaria de Estado da Educação (SEED) para tratar dentre outras pautas, a do Ensino médio local (vide anexos B, C, D e E).

Além disso, considerando não ser esta uma investigação que tem por objeto de estudo a Educação Quilombola (ainda que perpassando por ela no estritamente necessário à compreensão do processo de exclusão), mas uma análise da situação educacional, não se verificaram prejuízos, especialmente devido à existência de outros documentos relevantes, obtidos junto à secretaria e coordenação da escola, os quais forneceram um panorama do funcionamento, histórico e prática pedagógica da instituição.

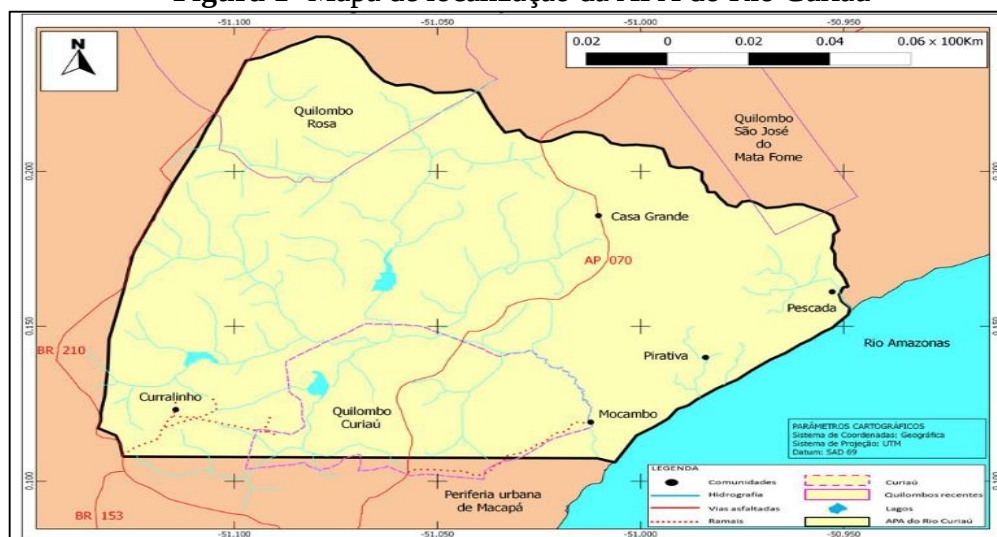
São estes, portanto, os documentos a serem analisados:

1. As transcrições de entrevistas colhidas dos sujeitos da pesquisa;

2. Resolução 025/2016 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá (CEE/AP), que estabelece normas para criação e funcionamento das instituições de educação quilombola, no âmbito da Educação Básica no Estado do Amapá, por meio da qual é possível estabelecer relações com demais estatutos antirracistas, oportunamente abordados, tecendo as considerações necessárias em direção à ideia do ideal democrático.

Conforme antecipado, o estudo foi realizado na Comunidade Quilombola do Cria-ú ou Território Remanescente da Comunidade Quilombola do Curiaú (TRCQ do Curiaú), localizado a oito quilômetros da cidade de Macapá e pertencente à grande Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú - APA do Rio Curiaú, instituída pela Lei Estadual nº 431 de 1998 (Amapá, 1998), conforme mostra a figura abaixo.

Figura 1- Mapa de localização da APA do Rio Curiaú



Fonte: Santos (2012).

Na imagem, em amarelo, veem-se as sete (7) comunidades que compõem a APA do Rio Curiaú: Quilombo do Rosa, Curralinho, Casa Grande, Pescada, Pirativa e Quilombo do Curiaú. O presente estudo refere-se a esta última, conduzindo-se por uma abordagem qualitativa, o que faz da interação com os participantes da pesquisa uma ferramenta fundamental no acesso e compreensão do objeto.

As investigações qualitativas buscam enfatizar aspectos subjetivos relacionados ao fenômeno social, tais como motivações, aspirações e comportamentos, o que somente será possível, caso o pesquisador consiga despir-se de pré-julgamentos, valorizando a visão de mundo dos sujeitos, assim, percebendo-os como sujeitos e não meros objetos do estudo.

Sobre esta questão, Martins (2004, p. 291) argumenta: “o que permite superar nossos preconceitos em relação ao ‘outro’, ao diferente, é a possibilidade de dialogar com o nativo. É

nessa possibilidade de diálogo que reside a principal diferença com as ciências naturais e o seu objeto”, significa dar qualidade à pesquisa, aproximando-a, ao máximo, das percepções locais.

Compreendendo a terminologia nativo num contexto inclusivo, como residente ou mesmo popular, a autora reflete sobre a interação entre os sujeitos da pesquisa como algo salutar nas ciências sociais, em que “os fenômenos são complexos, não sendo fácil separar causas e motivações isoladas e exclusivas”, logo, não podendo “ser reproduzidos em laboratório e submetidos a controle” (Martins, 2004, p. 291-292) como ocorre nas ciências naturais.

Ainda assim, observa-se socialmente certa dose de preconceito epistêmico em relação aos saberes populares, o que logo é rechaçado pela autora, entendendo que o outro, por vezes considerado inculto, sempre terá algo a oferecer na construção do conhecimento. O fundamento para tanto é que ele não se encontra adstrito à cientificidade ou aos ambientes acadêmicos, mas disperso e diversificado em toda a sociedade. A ciência, como os saberes populares, parte da observação que, na presente pesquisa, estão materializados nas entrevistas e contribuições de Silva (2004, 2024), quilombola de Cria-ú.

Assim, foi importante saber a opinião dos quilombolas residentes em Cria-ú, intermediados por porta-vozes (Minayo, 2015) de diferentes perfis, gerações e perspectivas, a respeito de assunto em comum, possibilitando cruzar os dados obtidos com as demais fontes documentais e bibliográficas, com vistas a uma “amostragem adequada” (Moraes, 2003, p. 194) e, assim, possibilitando construir uma discussão qualificada, especialmente porque dispensada a intervenção de demais sujeitos, fossem da instituição escolar ou representantes do Estado.

A princípio seriam 6 (seis) entrevistados, no entanto, fez-se necessário aumentar este número para ouvir outras experiências relevantes ao objeto de pesquisa, alcançando o quantitativo de 09 (nove) populares, dentre representatividades comunitárias, sendo uma da Associação de Moradores do Quilombo do Curiaú, uma da Associação de Mulheres Mãe Venina do Quilombo do Curiaú e outra da Associação de Torradeiras de Café da Comunidade do Cria-ú (Amigas do Café), além destes, seis ex-alunos (egressos).

Foram excluídos os quilombolas não residentes no TRCQ do Cria-ú; aqueles que ainda não concluíram o ensino fundamental anos iniciais, respectivamente, por não compartilharem das experiências locais e do Ensino médio na cidade; os que não cursaram o Ensino médio no período de 2014 a 2024, salvo os pertencentes ao grupo representatividades, por suas relevantes contribuições à compreensão do objeto de pesquisa; os menores de 18 (dezoito) anos, bem como os não-quilombolas, ainda que residentes no TRCQ do Cria-ú.

Além destes, a partir da experiência com ex-estudante que apresentava limitações na fala e na audição (surda-muda), bem como física, sem habilidade com a Língua Brasileira de

Sinais (Libras), assistência de intérprete ou mesmo de familiares que pudessem dar suporte à entrevista, foram excluídas, por ocasião da pesquisa de campo, as pessoas com deficiência (PCDs), que poderão ser convidadas a participar de outro estudo, direcionado exclusivamente a este público no TRCQ do Cria-ú.

Como era esperado, as representatividades (ou representantes comunitários) expressaram com maior propriedade os processos de lutas e movimentos dentro do quilombo (Gomes, 2017), além de tratarem-se de pessoas com mais maturidade, podendo, portanto, na condição de porta-vozes comunitárias (Minayo, 2015) fornecer uma visão ampliada das ocorrências locais.

Os estudantes são o público alvo das políticas educacionais, portanto, é deles legitimidade primária para debater a presente temática, neste caso, os que estão cursando ou já cursaram o Ensino médio, mesmo os que não concluíram, desde que maiores de 18 anos, por haverem atingido um nível de desenvolvimento e/ou percepção mais elevados, os quais relataram a respeito de suas experiências de cunho educacional e ocupações, bem como suas expectativas e percepções das questões do quilombo, através de entrevista semiestruturada.

Minayo e Costa (2018, p. 151) afirmam que “um ponto importante sobre as técnicas é que elas são mediadoras entre a teoria e a empiria (...)”, funcionando como uma ponte entre o conhecimento apontado pelo senso comum e o conhecimento científico. É através das técnicas que se torna possível alcançar o objeto e acessar o conhecimento, até então, subjacente no campo da especulação, à espera do olhar comprometido do pesquisador.

Para eles a entrevista semiestruturada concede maior versatilidade ao entrevistador, permitindo-lhe combinar questões previamente elaboradas e outras abertas, que poderão ser formuladas de acordo com a dinâmica do procedimento, desprendendo-se, minimamente do roteiro prévio, com vistas a coletar informações relevantes, suscitadas, inclusive, pelo entrevistado, como resultado de sua “reflexão livre e espontânea ...” (Minayo e Costa, 2018, p. 142), sem, contudo, perder de vista o foco da investigação.

A opção por essa técnica de busca de dados deu-se em decorrência da complexidade do objeto de estudo, sendo possível, por intermédio destes interlocutores, acessar as informações socialmente relevantes à pesquisa, tais como idade, nível de escolaridade e ocupações, inclusive dos respectivos ascendentes e descendentes, deste modo, capazes de fornecer um panorama do quadro socioeducacional.

Nesse sentido, Minayo (2015, p. 63) faz outra importante reflexão sobre a investigação qualitativa, argumentando que

O que torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de troca de informações sobre as pessoas é a possibilidade que a fala tem de ser reveladora de condições de vida, de sistemas de crenças e, ao mesmo tempo, possuir a magia de transmitir por meio de um porta voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor.

São narrativas acerca das vivências compartilhadas pelos cidadãos quilombolas, as quais estão para além da vida privada, repercutindo no espaço comum, temáticas relevantes à pesquisa, tais como dificuldades, conquistas e superações coletivas.

Dessa forma, revela-se a abordagem qualitativa bastante oportuna no trato com as sutilezas do fenômeno apresentado nas ciências sociais, em que as conclusões não são tão fechadas ou exatas, tratando-se de um estudo que enfatiza a questão humanística, por isso privilegiando as perspectivas locais fortalecidas pelas contribuições de autores (as) da pauta antirracista em diálogo com as concepções marxistas.

Tais concepções refletem as contradições existentes entre uma classe dominante e outra explorada e menosprezada pelo Estado, o que é denunciado nas obras de Harvey (2005), Laval (2004), Lukács (2003) e Marx (1996), dentre outros, que discutem a necessidade de transformação social.

Com razão, Engels e Marx (1998, p. 40) defendem que

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora fraca, ora disfarçada, uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito.

Tal pensamento desvela as relações conflituosas que percorrem toda a história da humanidade. De acordo com a doutrina cristã, o povo hebreu era subjugado pelos egípcios². Foi assim também nas sociedades antigas, no período colonial, quando povos africanos e indígenas foram submetidos ao jugo cruel pelo branco europeu (Saviani, 2011), no nazifacismo praticado contra judeus, negros e outras minorias, desvelando o lado sombrio do processo de transformação do homem natural (Marx, 1996), rebelando-se contra sua própria espécie (Nascimento, 1980).

Esse, portanto, é um fenômeno que precede ao próprio modo de produção capitalista que, por sua vez, acirra as desigualdades entre pobres e ricos, brancos e negros, mulheres e homens, dentre outras diversidades, aproveitando-se de suas respectivas fragilidades e, com isso, obtendo vantagens econômicas na sociedade que a todos compreende.

² Refere-se ao livro de Êxodo, no Antigo Testamento, da Bíblia Sagrada do Cristianismo.

Netto (2011, p. 56) explica que, “para Marx, a sociedade burguesa (...) é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade”. Assim, a categoria da **totalidade** vem explicar a coexistência destes diversos grupos sociais coexistindo na sociedade burguesa, cada um com suas particularidades, interagindo nas relações estabelecidas pela dinâmica do capital.

Por sua vez, a categoria da **contradição** é definida como “a unidade dos contrários e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente” (Cheptulin, 1982, p. 289). Deste modo a sociedade surge como esta unidade (totalidade), composta por seres humanos cujo processo de formação é idêntico, não havendo dúvidas quanto à relação de interdependência entre as classes para subsistência do todo.

Esse momento da luta dos contrários ganha uma importância particular pelo fato de que ele designa a resolução da contradição e a passagem do objeto a um novo estado qualitativo, o que quer dizer que ele é um ponto nodal do desenvolvimento (Cheptulin, 1982, p. 288)

Esse é um processo pelo qual os contrários conseguem transformar-se e uns aos outros através dos conflitos estabelecidos, oriundos de suas insatisfações. Esses conflitos geram discussões que, ao final, levam à transformação do objeto, pelo que, acertadamente, o autor destaca ser o momento da luta “um ponto nodal do desenvolvimento”, podendo, por isso, ser compreendido como um princípio que leva ao movimento.

Esta categoria, do **movimento**, revela que os fenômenos são passíveis de transformação, da mesma forma as sociedades têm suas próprias dinâmicas de superação, repercutindo em avanços sociais e sistemas mais promissores, conforme nos mostra a História (Cheptulin, 1982).

Na história da sociedade humana, observamos o mesmo processo. A humanidade começou a existir sob uma forma muito simples, a sociedade primitiva, depois conheceu o regime escravagista, que é mais elevado e mais complexo do que o da comunidade primitiva, em seguida, o regime feudal, o regime capitalista e, enfim, o socialista, erguendo-se cada vez a um grau mais elevado, passando a uma forma cada vez mais perfeita de vida social (Cheptulin, 1982, p. 167).

Nesse contexto, não obstante a ambição humana, o que o movimento histórico tem demonstrado é que a superação das limitações humanas é necessária ao desenvolvimento do mundo cultural, favorecendo o bem-estar dos homens e mulheres, assim, não se coadunando com a manutenção de qualquer forma de opressão.

Marx (2011, p. 25), por sua vez, argumenta que “os homens fazem sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sobre as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”, revelando a relação **causalidade e efeito** na dinâmica social em que uns poucos

desfrutam de privilégios, enquanto a maioria simplesmente é estigmatizada, por isso sobrevivendo das migalhas do capital, em lugar predefinido na estrutura social.

Para Cheptulin (1982, p. 231)

Parece-nos mais correto definir a causa como a interação de dois ou mais corpos ou, ainda, como a interação de elementos ou aspectos de um mesmo corpo acarretando certas mudanças nos corpos, elementos ou aspectos, agindo uns sobre os outros e o efeito como as mudanças surgidas nos corpos, elementos e aspectos agindo uns sobre os outros, em decorrência de sua interação.

Nas relações capitalistas a interação entre os corpos ou elementos dá-se pela disputa, onde um deles trará a causa e o outro (ou outra parte) necessariamente sofrerá os seus efeitos, desconfortos, diante dos desequilíbrios fomentados pelo capital. Nesse sentido, percebe-se um ligeiro entrelaçamento das categorias da totalidade, contradição e movimento:

Mas a totalidade concreta e articulada que é a Sociedade burguesa é uma *totalidade dinâmica* – seu movimento resulta do caráter *contraditório* de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e acroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação (Netto, 2011, p. 57).

Pela análise das categorias do **geral** e do **específico** (Cheptulin, 1982) é possível identificar também na sociedade moderna a coexistência de camadas sociais distintas, compreendidas ora pela classe dominante, os ricos e super-ricos, ora pela classe trabalhadora representada pela grande massa de pessoas pobres e miseráveis (Marx; Engels, 1998), divididos em outras camadas menores ou sub-classes, dentre as quais os povos tradicionais, os brancos e pardos pobres, etc., no que muito contribuíram “a circunavegação da África” e a “colonização da América”, fortalecendo a burguesia insurgente. (Marx; Engels, 1998, p. 41).

Dessa maneira, a articulação entre os **estudos Pan-africanistas** de Nascimento (1980), Gonzalez (1982, 1984), Moura (2001, 2020, 2021) e Munanga (2003, 2015), dentre outros, e o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), por intermédio das categorias analíticas supramencionadas oferecem condições favoráveis à investigação da secular relação estabelecida entre o Estado e os cidadãos quilombolas, especificamente no que tange ao desenvolvimento do processo educacional dentro de seus territórios, como dito, uma **pesquisa exploratória**.

Para tratamento dos dados obtidos na pesquisa optou-se pela **Análise Textual Discursiva** (ATD). Trata-se de um método brasileiro aplicável nas pesquisas qualitativas, criado a partir da experiência com a análise do conteúdo, mas transitando entre esta e a análise do discurso (Moraes, 2003; Moraes; Galiazzi, 2006).

Moraes (2003, p. 193) esclarece que

Toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em colocar entre parênteses essas teorias, toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se; é impossível

ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto. Como as próprias teorias podem modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos.

Logo, nesse método de análise o pesquisador é também afetado, bem como transformado pelo objeto de estudo, tornando-se, ao mesmo tempo, “sujeito e autor” durante todo o percurso (Moraes; Galiazzi 2016, p. 214), o que lhe permite expressar suas opiniões com certa margem de liberdade, especialmente, no tratamento dos dados coletados, como consequência da conexão com eles estabelecida.

Contudo, embora “construa significados com base em suas teorias e pontos de vista” essas percepções e análises, advindas da interação com o objeto de pesquisa, inevitavelmente, irão refletir outros conhecimentos, previamente sistematizados, que lhe permitiram elaborar suas convicções (Moraes, 2003, p. 194), transparecendo o comprometimento científico.

Moraes (2003) descreve essa abordagem de análise qualitativa a partir de um ciclo composto por três focos principais: a desmontagem dos textos (ou unitarização) em sentidos menores; o estabelecimento de relações entre as diversas unidades fragmentadas ou categorização; a captação do novo emergente ou matexto, resultante do “esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos contruídos ao longo dos passos anteriores” (Moraes, 2003, p. 191).

Nesse movimento em busca de conexões entre as unidades de sentido e categorias, “o texto se faz e refaz num processo de o autor assumir-se sujeito na reconstrução social da realidade” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 213). Todo esse ciclo de análise decorrente da interpretação renovada dos *corpus* é construído “por meio de categorias e subcategorias resultantes da análise” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 32) e constitui “um processo auto-organizado” que, certamente, ensejará outras compreensões (Moraes, 2003, p. 192).

Logo, a intenção não é exaurir as discussões acerca da temática proposta, uma vez que “um texto sempre possibilita múltiplas significações. Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto” (Moraes, 2003, p. 193), nem mesmo “o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, ... que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 53), partindo dos *corpus* de análise e seguindo para além dele, de modo a favorecer resultados assertivos.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, órgão instituído pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, prevendo a adoção do

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinado e disponibilizado aos participantes.

Referida resolução prevê, em suas disposições preliminares, a incorporação de “referenciais da bioética, dentre os quais, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, bem como visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado”. No presente caso, além do TCLE foi também utilizado o Termo de Anuência de instituições locais, a Associação dos Moradores do Quilombo do Curiaú-AMQC, a Associação de Mulheres Mãe Venina do Quilombo do Curiaú e a Associação das Torradeiras de Café da Comunidade do Cria-ú (Amigas do Café).

Já a Resolução 510/2016 emanada do mesmo Conselho dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, podendo ser mínimos, baixos, médios ou elevados, conforme ali definidos.

Os benefícios esperados com a realização da presente pesquisa são, primeiramente, contribuir para a reflexão das pautas comunitárias, em especial, a necessidade de implementação do Ensino médio, além disso, fortalecer os debates acerca da resitência quilombola na luta pelos demais direitos em seus territórios, a começar pelas devidas titulações, deste modo, ampliando os estudos em políticas educacionais para esta população.

A realização desta pesquisa demandou esforços e investimentos com serviços de digitação e impressão, buscas em sites, gastos com visitas periódicas ao *locus* do estudo, a comunidade do Cria-ú, e segue estruturado da seguinte forma: a apresentação, que, para além de um relato pessoal, retrata uma parte da história do TRCQ do Cria-ú, da oralidade, da falta de políticas públicas, do intenso êxodo rural, deste modo, um complemento do texto principal.

O estudo é composto de introdução, que compreende a revisão de literatura e o percurso metodológico; referencial teórico, distribuído em três seções, a saber: *Educação e direitos: bases teórico-conceituais, Territórios quilombolas e o mito da democracia racial e Acesso ao Ensino médio e políticas educacionais no TRCQ do Cria-ú: análises dos desafios e possibilidades*, com suas respectivas subseções; considerações finais com os resultados; referências; apêndices e anexos.

SEÇÃO I – TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS, EDUCAÇÃO E DIREITOS: BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala na efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles (Gonzalez, 1982, p.3).

1.1 O ESTADO, AS POLÍTICAS SOCIAIS E A LUTA POR DIREITOS

Esse capítulo é dedicado a discutir a relação entre o Estado e as políticas sociais, desmistificando sua função institucional nos diversos modos de produção, com ênfase na dinâmica organizacional das sociedades pré-capitalistas, em que surgiram as primeiras manifestações do que viriam a ser as políticas sociais na forma como estabelecidas atualmente, no denominado Estado Democrático de direito e suas implicações no processo de humanização do homem e da mulher, especialmente no meio quilombola.

1.1.1 Estado capitalista x Estado democrático de direito

Na sociedade contemporânea, o Estado é a figura responsável pela criação e implementação das ações voltadas ao bem-estar social, as denominadas políticas públicas. Não sem razão, Harvey (2005, p. 91) define-o como “uma categoria abstrata, talvez apropriada para se generalizar sobre a coletividade dos processos pelos quais se exerce o poder, e também para ser levada em consideração, coletivamente, na totalidade da formação social”, desvelando uma conexão entre Estado e sociedade.

E, sendo abstração, para atingir seus objetivos o Estado faz-se representar por seus agentes, revestindo-os de poderes para tanto e lotando-os nos “diversos canais através dos quais o poder é capaz de ser exercido: o judiciário, o braço executivo do governo, a administração e a burocracia, o legislativo, o exército e a polícia, e assim por diante” (Harvey, 2005, p. 90), diretamente responsáveis pela execução das políticas públicas. É o que se abstrai do preâmbulo da Constituição Federal de 1988, apelidada como Constituição Cidadã³:

³ O título Constituição cidadã deve-se a uma iniciativa da Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal que, por meio do “Projeto Diga Gente” e “Projeto Constituição”, lançou uma campanha para os cidadãos encaminharem suas sugestões para a promulgação da nova Constituição. Para tanto, deveriam dirigir-se à agência mais próxima dos correios, no período de março de 1986 a julho de 1987, preencher um formulário e encaminhar, sem custos, para o Senado Federal. Além disso, o título está relacionado a conquistas históricas, a exemplo da demarcação de terras indígenas e da proteção dos Territórios Remanescentes de Comunidades Quilombolas e reconhecimento do regime de união estável como entidade familiar. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/constituicao-dos-sonhos/>

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (Brasil, 1988).

Indiscutivelmente, um texto bem elaborado, capaz de despertar as melhores expectativas nos indivíduos, transmitindo uma mensagem acolhedora, marcada por uma visão progressista, aparentemente denotando preocupação social, logo, típico de estados democráticos.

Com base nestes ideais o artigo 1º da mesma Constituição preceitua que “todo poder emana do povo”, enfatizando a soberania popular, segundo a qual “só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado de acordo com o fim de sua instituição, o bem comum” (Rousseau, 1999, p. 33), explicitando que é do povo a legitimidade para a tomada de decisões sobre seus próprios interesses, sendo, pois, fundamental sua participação no planejamento das ações.

A partir desta concepção, Rousseau (1999, p.82) tece a discussão sobre um perfil estatal democrático, uma vez que não lhe parecia conveniente, que quem estivesse responsável pela elaboração das leis também as executasse, nem mesmo “o corpo do povo”, sobrepusse seus interesses particulares em detrimento dos da coletividade, pois nada seria “mais perigoso que a influência dos negócios privados nos negócios públicos”.

Para ele a **vontade política** “ou (era) a do corpo do povo, ou só de uma parte dele. No primeiro caso, a vontade declarada (seria) um ato de soberania e (faria) a lei. No segundo, não (seria) mais que uma vontade particular, ou ato de magistratura; é, quando muito, um decreto” (Rousseau, 1999, p. 35), o que, num segundo momento histórico resultaria na “separação formal dos poderes entre Executivo, Legislativo e Judiciário... como um sistema de freios e equilíbrios, para impedir a concentração do poder político nas mãos de algum subgrupo” (Harvey, 2005, p. 86-87).

A princípio, tais poderes deveriam atuar de forma independente e harmônica entre si, sem arbitrariedades ou desvios, com vistas à preservação do interesse público (Brasil, 1988). Contudo, o Estado permite-se manipular pelos ideais do capitalismo, incutido em todos os seus poderes e impactando, inevitavelmente, na elaboração de políticas genuinamente públicas, capazes de transformar a realidade da grande massa populacional, o que é expressado por Harvey (2005) da seguinte forma:

Na interpretação materialista do Estado, Marx considera o Estado como “uma força independente”, que surge da “contradição entre o interesse do indivíduo e o da comunidade”. Essa contradição “sempre se baseia” na estrutura social, em particular, “nas classes, já determinadas pela divisão do trabalho [...] e pela qual uma classe domina todas as outras (Harvey, 2005, p. 79).

Dessa forma, o Estado, de modo algum é neutro, ao contrário, atua de maneira determinante na criação dos conflitos sociais, a partir da divisão do trabalho, consequentemente, criando uma fenda social, onde uma classe, constituída da grande massa, é desprezada, enquanto outra, dominante, cujos representantes seguem infiltrados na cúpula do Estado capitalista, é por ele favorecida, sendo este o firmamento de seu poder.

Marx (1996, p. 21) destaca “a concepção segundo a qual a instância econômica, sendo a base da vida social dos homens, não existe senão permeada por todos os aspectos dessa vida social, os quais, por sua vez, sob modalidades diferenciadas, são instâncias da superestrutura possuidoras de desenvolvimento autônomo relativo e influência retroativa sobre a estrutura econômica”.

Em outras palavras, a estrutura corresponde à base real produtora da riqueza, que dá sustentação ao modelo econômico, mantido, em cada momento histórico, pela relação estabelecida com o Estado controlador e sua superestrutura, manifestando-se através de legislações, estratégias políticas, discursos, construídos a partir da visão de mundo da classe dominante (Marx, 1996, p. 206).

A superestrutura é, pois, estratégia de dominação da consciência dos indivíduos, pelo poder de intimidação ou inversão da realidade a tal ponto de confundirem o justo com o injusto e a ele adequando-se ou simplesmente conformando-se, não por acaso Harvey (2005) afirma que

O Estado que se origina da necessidade de manter os antagonismos de classe sob controle, mas que também se origina no meio da luta entre as classes, é, normalmente, o Estado da classe economicamente dirigente, que por seus recursos, torna-se também a classe politicamente dirigente, e, assim, obtém novos meios de controlar e explorar as classes oprimidas. O Estado antigo era, antes de mais nada, o Estado dos senhores de escravos para controlar os escravos, assim como o Estado feudal era órgão da nobreza para oprimir os servos camponeses, e o Estado representativo moderno é o instrumento para explorar a mão-de-obra assalariada pelo capital. No entanto, correm períodos excepcionais – quando as classes antagônicas quase se igualam em forças – em que o poder do Estado, como aparente mediador, adquire, naquele momento, certa independência em relação a ambas as classes (Engels, 1941, p. 157 *apud* Harvey, 2005, p. 80).

Deste modo, no embate entre ricos e pobres, brancos e não brancos, homens e mulheres, o Estado, em qualquer de suas aparições, jamais se conduziu de maneira imparcial, ao contrário, sempre perseguiu a obtenção de vantagens, controlando a relação desigual, para tanto, valendo-se de diversas estratégias, tais como legislações injustas, outras vezes de publicidades e slogans, aparentemente promissores (Evangelista, 2014), com vistas a favorecer a classe dominante a qual representa, mesmo quando, eventualmente, coloca-se no papel de provedor,

implementando direitos, todavia, desvelando o fetiche do capital⁴ (Marx, 1996, p. 34-35) buscando aparência de neutralidade.

Nesse sentido, Harvey (2005) acrescenta ainda que

Esse tipo de Estado, incorpora uma poderosa defesa ideológica e legal da igualdade, da mobilidade e da liberdade dos indivíduos, ao mesmo tempo que é muitíssimo protetor dos direitos de propriedade e da relação básica entre capital e o trabalho”... uma liberdade ambígua: que inclui liberdade de consciência, expressão e emprego, ao mesmo tempo que incorpora a liberdade de explorar, para obter lucro privado às custas do Estado e para monopolizar os meios de produção (Harvey, 2005, p. 86).

Dessa forma, o autor enfatiza a função da ideologia como ferramenta estatal de manipulação da classe trabalhadora, propagando uma concepção distorcida ou reducionista “da igualdade, da mobilidade e o da liberdade”, de modo premeditado a não atingir tais fins, salvo quando indispensável à manutenção “da ordem” (Engels, 1941, p. 155 *apud* Harvey, 2005, p. 81), resultando na aceitação passiva das condições de exploração e ainda transmitindo uma imagem de Estado garantidor de direitos, o que vai de encontro aos sentidos de liberdade, igualdade e fraternidade, que fundamentam Estados democráticos (Brasil, 1988).

Quanto a isto, “Marx assinala que o reino da liberdade começa onde acaba o reino da necessidade, sendo apenas por meio da luta, política e pessoal, que podemos obter o domínio sobre a nossa existência social e física, produzindo essa liberdade” (Harvey, 2005, p. 78). Assim, a verdadeira liberdade haverá de ser conquistada pela superação das condições de opressão, quando então os indivíduos poderão acessar e transitar tranquilamente pelos espaços de poder, o que está diretamente relacionado aos direitos de igualdade e mobilidade social.

O direito à liberdade, portanto, pressupõe o de igualdade, ambos pressupõem o reconhecimento da humanidade, não se podendo cogitar de liberdade sem que sejam dadas condições favoráveis aos indivíduos de exercerem os demais direitos democraticamente, de tal sorte que haverá liberdade sempre que todas as pessoas gozarem das mesmas oportunidades.

A desigualdade, por outro lado, gera privilégios sustentados pelas situações de injustiças a que outrem são submetidos, pior que isso, inibe os próprios sonhos, tal qual o escravizado, hesitante em lutar por liberdade (Rousseau, 1999), imerso que está no lugar do sofrimento, da triste realidade dos grilhões, dos pelourinhos, das senzalas, mantendo ali todas as suas

⁴ Marx (1996, p.35) questiona: “Como teria vindo ao mundo tão estranha entidade que conquistou a soberania sobre os homens e as coisas?”. Para ele “os homens vivem...num mundo de mercadorias, um mundo de fetiches”, referindo-se à exaltação criada pela classe burguesa em torno da mercadoria, menosprezando as necessidades da força de trabalho submetida à relação de produção, prevalecendo um fetichismo sobre o produto final. Para ele, a explicação para tanto estaria “intimamente” atrelada às origens da acumulação de riqueza, ou seja, do próprio capital que, perseguindo o lucro, explora a classe operária, situação que é invisibilizada pela mistificação ou supervalorização proporcionada pelo desejo ou aquisição da mercadoria disponibilizada no mercado.

expectativas. E, de fato, na sistemática capitalista, até mesmo os sonhos da classe operária são inibidos por suas limitações materiais de existência (Marx, 2011, p. 25).

A propósito disso, o filósofo Aristóteles declarou, em certa ocasião, “que os homens não são naturalmente iguais, mas nascem uns para a escravidão e outros para o domínio” (Rousseau, 1999, p. 11), perspectiva esta tida como uma máxima ao longo dos séculos pela classe dominante, sepultando de vez o reconhecimento dos direitos sociais dos pobres na sociedade moderna.

Contrapondo-se a este posicionamento e aproximando-se da concepção de Marx (2011, p. 25), Rousseau (1999, p. 11), argumenta que

Tinha razão Aristóteles, porém ele tomava o efeito pela causa. Todo homem nascido na escravidão nasce para a escravidão: nada é mais certo. Os escravos tudo perdem em seus grilhões, até o desejo de libertar-se deles; amam a servidão como os companheiros de Ulisses amavam o próprio embrutecimento. Se há, pois, escravos por natureza, é porque houve escravos contra a natureza. A força fez os primeiros escravos, a covardia os perpetuou.

A escravidão, pois, deriva da força e se mantém pela covardia, argumenta o filósofo. Acrescente-se ainda a falta de empatia, a ambição desmedida na busca do poder, que mantêm escravizados os cidadãos na sociedade contemporânea, envolvendo-os de tal forma, vil e alienatória, a ponto de dominá-los em condição servil, a si e aos demais concebidos de si pelas próximas gerações, razão pela qual Rousseau (1999) percebera distorcida a concepção aristotélica, que troca o *efeito pela causa*.

No Estado capitalista, a segregação dantes perpetrada pelos escravocratas, passa a ser sutilmente mascarada por um status de modernidade (Fanon, 1968) que se dá, principalmente pelo não reconhecimento de direitos, seja procrastinando-os ou denegando-os radicalmente, de modo a manter os privilégios da classe dominante, não raramente reproduzindo práticas análogas às da escravidão.

Por esta concepção “ambígua” de liberdade (Harvey, 2005, p. 78) uns poucos exploram uma maioria, subjugando-a a condições indignas de sobrevivência, impedindo-a de usufruir livremente dos frutos de seus esforços, mas sendo possível de forma intermediada pelo mercado, uma vez que esta minoria capitalista se apropria do excedente de seu trabalho, gerando, em seu favor, a denominada mais-valia (Marx, 1996), evidenciando que

O Estado não é, de modo algum, um poder, de fora, imposto sobre a sociedade; assim como não é “a realidade da ideia moral”. “A imagem e a realidade da razão”, como sustenta Hegel. Em vez disso, o Estado é o produto da sociedade num estágio específico do seu desenvolvimento: é o reconhecimento de que essa sociedade se envolveu numa autocontradição insolúvel, e está rachada de antagonismos irreconciliáveis, incapazes de ser exorcizados. No entanto, para que esses antagonismos não destruam as classes com interesses econômicos conflitantes e a

sociedade, um poder, aparentemente situado acima da sociedade (...) o Estado” (Engels, 1941, p. 155 *apud* Harvey, 2005, p. 81).

São delimitações historicamente estabelecidas entre as classes, em cada modo de produção, as quais irão determinar como os indivíduos serão encaixados na estrutura social e, a partir deles, como deverão portar-se, desenvolvendo suas existências de acordo com suas possibilidades materiais, a fim de que seja mantida a tal “ordem”, tendo o Estado como grande idealizador desta estratégia organizacional, ditando as regras de convivência, às vezes concedendo, às vezes negando direitos, relativizando-os conforme seus interesses.

Assim, enquanto os Estados com tendências progressistas priorizam o bem-estar de seus cidadãos, os negacionistas, em todos os tempos, guiam-se por políticas extremamente nocivas, demonstrando total desprezo pela condição humana. Os Estados absolutistas, por exemplo, fundavam-se na narrativa forçada da representação divina, desse modo banalizando os direitos do homem e da mulher, inclusive, o mais elementar de todos: o direito à vida. O reinado de Rei Luís XIV⁵, popularizado como Rei Sol, retrata bem os acontecimentos desse período histórico, marcado por vaidades e atos de tiranias.

E, de fato, os Estados são conduzidos por homens (e mulheres, eventualmente), governantes, dotados de convicções e guiados pelas próprias ideologias ou dos grupos que representam, o que, inevitavelmente, irá determinar a forma como serão conduzidas as políticas sociais, de maneira mais ou menos democráticas, posto ser impossível ao ser humano dissociar-se de sua essência.

Debruçando-se sobre esta temática, Foucault (2005, p. 59) explica que “uma estrutura binária perpassa a sociedade”. São “dois grupos, duas categorias de indivíduos, dois exércitos em confronto”, controlados por um poder soberano, ao qual, em dado momento, era conferido fazer morrer e deixar viver (Foucault, 2005, p. 294), submetendo uns a seus atos de tirania, como assassinios, confiscos, servidões, estupro, etc. e concedendo o privilégio da vida a outros, conforme os fins almejados.

Contudo, surge um novo poder, regulamentando as relações no novo cenário socioeconômico, e assim, disciplinando os corpos, através de instituições como escolas, polícias e hospitais, deste modo, opondo-se àquele utilizado para assassinar uns e permitir viver outros,

⁵ O icônico rei Luís XIV, autor da célebre frase “L’État c’est moi” (O Estado sou eu) governou a França no período de 1643 a 1715, muito se utilizando da tese do direito divino para exercer sua soberania. É possível saber mais acessando o conteúdo: Luís XIV: Porque o monarca era conhecido como Rei Sol? Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/por-que-luis-xiv-da-franca-era-conhecido-como-rei-sol.phtml>.

mas fazendo viver e deixando morrer, o que faz através das chamadas “biopolíticas” (Foucault, 2005, p. 289), que permitirá a sobrevivência da classe trabalhadora, tratando-se

de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retorno agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica (Foucault, 2005, p. 289).

A eficácia destes mecanismos de cercamento é garantida, pois incidem em campos propícios ao desenvolvimento humano, controlando tanto a aquisição de conhecimentos quanto o aspecto reprodutivo, o que está diretamente relacionado à fertilidade feminina como também na segregação desta população, impedindo-a de ir, vir e permanecer nos espaços de poder.

Dessa maneira, não necessariamente resultando numa ação imediata da qual sobrevenha o desfalecimento das funções vitais, mas, sobretudo, o sofrimento resultante de situações reiteradas de abandono estatal que levam à morte. Com base nesta política, o Estado consegue legitimar sua atuação de extermínio, não da pobreza, enquanto problema social, mas dos pobres (Freire, 1987, p. 39), determinando quem vive e quem apenas sobrevive na sociedade de classes.

Assim, as biopolíticas agem na dinâmica social, controlando as vidas ou mesmo o tempo de vida, pela negligência na criação ou implementação de serviços públicos que garantam viver com dignidade, criando um “racismo de estado” (Foucault, 2005, p. 304), inaugurado no Brasil, com o “genocídio colonizador” (Foucault, 2005, p. 307) que, alimentado pela tese do direito divino, durante séculos, dizimou indivíduos negros e indígenas (Mbembe, 2018).

Segundo Foucault (2005),

O desenvolvimento de um racismo biológico-social, com a ideia que é absolutamente nova e que vai fazer o discurso funcionar de modo muito diferente - de que a outra raça, no fundo, não é aquela que veio de outro lugar, não é aquela que, por uns tempos, triunfou e dominou, mas é aquela que, permanente e continuamente, se infiltra no corpo social, ou melhor, se recria permanentemente no tecido social e a partir dele. Em outras palavras: o que vemos como polaridade, como fratura binária na sociedade, não é o enfrentamento de duas raças exteriores uma a outra; é o desdobramento de uma única e mesma raça em uma super-raça e uma sub-raça. Ou ainda: o reaparecimento, a partir de uma raça, de seu próprio passado. Em resumo, o avesso e a parte de baixo da raça que aparece nela (Foucault, 2005, p. 72).

Tais contradições, evidenciam que, não obstante a existência de única raça (humana), a mesma sofre uma cisão gerada a partir de um discurso de supremacia da classe dominante, autoidentificada como *super-raça*, em coexistência com uma sub-raça, contrária a si, composta de pessoas desfavorecidas pelo capital, pobres e, majoritariamente, não-brancas, agravando-se com o advento da colonização europeia (Fernandes, 2017 *apud* Almeida, 2019, p. 115).

Assim, o “deixar morrer” tendo como instrumento as biopolíticas está para a suposta sub-raça, passando a assumir outras formas (Foucault, 2005, p. 292), para alcançar o máximo

de sujeitos da classe trabalhadora, com destaque para as altas taxas de mortalidade e encarceramento de seus indivíduos, tendo as pessoas pretas e pardas liderando as estatísticas, deste modo, dificultando-lhes a emancipação, ao contrário disto, inovando em práticas exploratórias e genocidas (FBSP, 2024), cuja discussão será desenvolvida adiante.

Carnoy (1984, p. 22) traz sua contribuição, esclarecendo que “o Estado, nas sociedades capitalistas, através de todas as suas instituições ‘democráticas’, é controlado diretamente pela classe burguesa, e que sua função primeira é a coerção”, fato a que denomina “ponto-chave”, ou seja, a imprescindível atuação estatal no desfecho perpetrado através das biopolíticas, manifestadas, sobretudo, pelos baixos salários e pela má prestação dos serviços públicos, de que decorrem longas esperas por atendimentos diversos, falta de profissionais, medicações, desempregos, vagas nas escolas, procedimentos judiciais lentos e falhos⁶, dentre outros.

De acordo com informações obtidas no 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, edição do ano de 2024, um em cada quatro presos não havia sido julgado no ano de 2023 (FBSP, 2024), revelando uma série de arbitrariedades contra os cidadãos, principalmente os, eventualmente, inocentados, com isso, prolongando sofrimentos, dificultando o acesso a benefícios, assim, contradizendo o discurso da duração razoável do processo (Brasil, 1988).

Harvey (2005, p. 86) explica que

existe algo difuso com relação a esta dominação. Que existe uma fragmentação do próprio Estado em instituições separadas, como aponta Miliband (1969, p. 50) fazendo uma lista “o governo central, a burocracia administrativa, a polícia militar, o ramo do judicial, os governos subcentrais e as assembleias legislativas” (p.86) “essas frações do capital, que são gerenciadas pelo Estado dificultam que qualquer fração do capital conquiste o controle total de todos os instrumentos de dominação de classe”

Com efeito, o Estado viabiliza suas ações intermediado por suas fragmentações, órgãos e entidades estatais, que dividem entre si o controle das ações e escolhas da classe trabalhadora (Marx, 2011, p. 25), funcionando na sociedade contemporânea como verdadeiros instrumentos de repressão, dentro das atribuições que lhes foram conferidas, aos quais os cidadãos necessitam submeter-se.

Souza (2010, p. 37), esclarece que o controle social também era exercido por “um corpo de funcionários públicos”, profissionais como cobradores de impostos, escribas e mensageiros, investidos de poderes para agir em defesa dos interesses da classe dominante nas sociedades

⁶ Um podcast realizado pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ) discute as falhas no reconhecimento fotográfico como meio de prova, desvelando que o Poder Judiciário nem sempre refletem o verdadeiro senso de Justiça, como o caso que intitula a série: “Preto, Pobre e da Periferia: as prisões injustas com base em reconhecimento fotográfico falho”. Disponível em: <https://www.stj.jus.br/sites/porta/p/Paginas/Comunicacao/Noticias/2024/20112024-Nova-serie-do-podcast-Contando-Causas-aborda-falhas-no-reconhecimento-fotografico.aspx>. Acesso em 24. nov. 2024.

passadas. Eram as primeiras manifestações da burocracia estatal na forma como organizada na sociedade de classes, dispersa em vários canais por onde se exerce a opressão da classe trabalhadora, explicitando o contrário do que se abstrai da premissa legal (Brasil, 1988).

Ironicamente o Brasil autointitula-se como um Estado Democrático de Direito, eis que detentor de farto aparato legal, contemplativo dos direitos de seus cidadãos. Como, então, conciliar as contradições existentes na sociedade contemporânea a qual, inclusive, reconhece formalmente alguns direitos de suas minorias, a exemplo da certificação das terras indígenas e quilombolas, contudo, persistindo nas situações de abandono estatal?

1.1.2 Origem e função das políticas sociais

Fazendo uma digressão histórica às chamadas sociedades pré-capitalistas, depara-se com os germes das políticas sociais, as denominadas “protoformas”, que nada mais eram do que um conjunto de legislações inglesas, pré-Revolução Industrial, utilizado de forma a obrigar os indivíduos ao trabalho, a fim de justificar o auxílio recebido para suas manutenções (Behring; Boschetti, 2016, p. 47).

Consistiam em “iniciativas pontuais”, da “caridade privada” e “ações filantrópicas”, que “não privilegiavam as forças de mercado e assumiam algumas responsabilidades sociais, não com o fim de garantir o bem-comum, mas com o intuito de manter a ordem social e “punir a vagabundagem” (Behring; Boschetti, 2016, p. 47-48), no período de transição entre Feudalismo e Estado capitalista.

Assim, como ainda não houvesse a vinculação do trabalho à formação da riqueza, tais protoformas traduziam a mais pura demonstração do preconceito e controle social da pobreza e da ação dos pobres, considerados a escória da sociedade, motivo pelo qual o trabalho era imposto “a todos que apresentassem condições”, segundo a lógica de que quanto mais membros familiares estivessem envolvidos, menos situações de mendicância na sociedade e maiores as chances de sobrevivência dos pobres (Behring; Boschetti, 2016, p. 48).

Dessa forma, situações consideradas esdrúxulas na sociedade contemporânea, como trabalho infantil, de idosos, deficientes e grávidas (sem direito à licença) eram perfeitamente concebíveis nas sociedades pré-capitalistas, uma vez que “era preciso manter a ordem das castas”, divididas entre servos, vassalos e nobreza, que detinha o poder de controle das relações sociais (Behring; Boschetti, 2016, p. 48).

As protoformas compunham um Código Coercitivo do Trabalho que, conforme sugere a nomenclatura, previa medidas restritivas e punitivas (para combater a vagabundagem), logo,

não protegia os direitos da classe trabalhadora em formação, nem objetivava a transformação social, mas “tinham como função principal manter a ordem das castas” (Behring; Boschetti, 2016, p. 48). Dentre as legislações que compunham este Código Coercitivo estavam o Estatuto dos Trabalhadores, a Lei dos Pobres Elisabetanos, que se sucederam entre 1531 e 1601 e a Lei do Domicílio (Settlement Act), de 1662.

Segundo as autoras, “obrigar o pobre a aceitar qualquer trabalho que lhe fosse oferecido” e “regular a remuneração do trabalho, de modo que o trabalhador pobre não poderia negociar formas de remuneração” eram fundamentos deste Código Coercitivo (Castel, 1998:99 *apud* Behring; Boschetti, 2016, p. 48) que, fortalecido por práticas assistencialistas, como a alimentação oferecida nas “*workhouses*” (casas de trabalho), exercia forte e eficaz controle social, especialmente porque condicionadas ao trabalho, objetivando a prevenção da mendicância.

A Lei de Speenhamland, de 1795, amenizou o nível de repressão e restrição das protoformas, concedendo uma complementação salarial, irrisória, consistente no “preço do pão” e ainda estendeu a assistência social aos cidadãos desempregados, mantendo, entretanto, a proibição de que pudessem migrar de um local de trabalho para outro, a fim de manter os pobres em seus devidos postos de trabalho, consequentemente, assegurando o controle estatal da divisão de castas (Casel, 1998: 178 *apud* Behring; Boschetti, 2016, p. 49).

As autoras ressaltam que, apesar dos ganhos mínimos, as leis assistencialistas foram importantes do ponto de vista legal, saindo de um limbo existencial de proteções para a positivação de direitos. Além disso, possibilitaram ao trabalhador, “minimamente ‘negociar’ o valor de sua força de trabalho”, o que trouxe efeitos positivos, fazendo nascer reflexões e expectativas de luta por novos avanços, advindos das reivindicações populares (Behring; Boschetti, 2016, p. 49).

Logo, a Speenhamland foi revogada pela *New Poor Law* (Nova Lei dos Pobres), marcando o predomínio do novo sistema, que percebe a oportunidade de lucro pela exploração da força de trabalho dos pobres. O desenvolvimento do capitalismo industrial agravou essa situação, desencadeando o fenômeno conhecido por *pauperismo*, decorrente do abandono do operariado em situação de *servidão de liberdade sem proteção*, resultando em protestos por melhores condições de trabalho (Behring; Boschetti, 2016, p. 51), o que se tornaria uma prática recorrente nas relações com o capital.

Contudo, o pauperismo conseguiu abrir espaço para discussão desta pauta, contribuindo para o início de uma fase de conscientização do proletariado e obrigando o Estado a ceder e, no final do século XIX, regular minimamente algumas políticas básicas em seu favor (Behring;

Boschetti, 2016), mas tão somente no intuito de estabilizar os conflitos instaurados, nada além do estritamente necessário ao sustento da estrutura física.

Resumidamente, foi desta forma desastrosa que surgiram as primeiras manifestações ou o prenúncio do que mais tarde transformar-se-ia nas políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista que foi se instalando e tomando proporções cada vez mais intrusivas nas relações humanas.

Dois ensinamentos surgem desta questão: o primeiro enfatizando que, desde seus nascimentos, os direitos sociais, foram conquistados pela união da classe trabalhadora; a segunda revelando que, a depender do perfil estatal, estas políticas ocorrerão com maior ou menor frequência, uma vez que o Estado, geralmente, é conduzido pelos interesses da classe dominante, (Marx, 1987, p. 50 *apud* Behring; Boschetti, 2016, p.51).

No Brasil, o governo Vargas sistematizou políticas importantes através da criação do Ministério do Trabalho, reconhecendo alguns direitos desta classe, tais como férias e repouso remunerado, ao mesmo tempo em que controlava a atuação dos respectivos sindicatos, o que veio acompanhado da criação de outros Ministérios como o da Indústria e o da Educação e Saúde Pública, estes últimos, até então unificados.

A contravenção de mendicância foi prevista no Decreto-Lei 3688/1941, no entanto, foi expressamente revogada em 2009 (Brasil, 1941). Ao contrário dela, o delito de vadiagem, tipificado desde o Brasil Império, embora em desuso, pois afronta os princípios democráticos (Agência Senado, 2023), é ainda vigente no país.

Ambas surgiram como resquícios dos valores defendidos por aquelas sociedades pré-capitalistas, relacionadas às mesmas condutas a que chamavam “mendicância” e “vagabundagem” (Behring; Boschetti, 2016, p. 48), tinham como alvos os pobres desempregados e os ex-escravizados no período pós-abolicionismo. Ora, a maioria de pessoas desempregadas na sociedade brasileira continua sendo de origem pobre e negra (Agência IBGE Notícias, 2022) e este é um problema socioeconômico a que elas não deram causa.

Assim, o Estado capitalista segue intermediando os interesses burgueses e aperfeiçoando suas formas de opressão, com a criação de novas leis, que mantêm os antagonismos sociais, manifestados pelas políticas insatisfatórias em quantidade e qualidade, tais como moradia, auxílio-alimentação, bolsas à classe trabalhadora (Behring; Boschetti, 2016, p. 49).

Contudo, na elaboração de suas políticas, um Estado Democrático de Direitos deveria empenhar-se para o cumprimento de sua função genuína que é servir ao povo, sem estabelecer quaisquer discriminações, considerando, no entanto, as especificidades regionais e individuais

existentes, como forma de superar as realidades opressoras e alcançar a denominada igualdade material, conforme Duarte (2007, p. 694) afirmando que

No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais –que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social etc.

Contraditoriamente, o que se observa na prática, é um Estado manipulado pelas forças capitalistas, fomentador das desigualdades sociais, o que faz, por exemplo, do Brasil um Estado problemático, não obstante seu perfil democrático de direito, pois “mesmo o sistema jurídico é um instrumento de repressão e controle, desde que estabelece as regras de comportamento e as impõe, de acordo com os valores e normas da burguesia (Carnoy, 1984, p. 22).

1.1.3 Luta e consciência de classe

O Estado é conhecedor das condições em que está assentado seu poder: a violência e a alienação impostas à classe trabalhadora, apartada por dissensões criadas ou mesmo acirradas pelo regime capitalista. Está aí “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” uma vez que estes se encontram dominados pelo espírito de ambição, que lhes retira a predisposição necessária ao processo de transformação social (Freire, 1987, p. 20).

No mesmo sentido, Marx e Engels (1998, p.51) explicam que

O desenvolvimento da grande indústria retira dos pés da burguesia a base sobre a qual ela assentou o seu regime de produção e de apropriação dos produtos. A burguesia produz, sobretudo, seus próprios coveiros. Seu declínio e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis”.

Ao colocar-se em posição contrária aos interesses das diversas camadas populares, o Estado atrai para si a própria ruína, ironicamente, pelas mãos daqueles que, outrora, explorara e oprimira, uma vez despertados da superioridade de seus potenciais ofensivos, quando, então, poderão, finalmente, deflagrar o movimento de aniquilação do sistema desigual, transformando radicalmente os padrões estruturais que alicerçam o capitalismo.

Rodrigues (2022), de maneira alegórica, explica esse movimento revolucionário em que a criatura volta-se contra seu criador denominando-o *Síndrome de Frankenstein*. Nesse caso, o Estado capitalista desafia os instintos naturais da humanidade, apartando-a e explorando-a, causando-lhe sofrimentos e mortes, descuidando-se, porém, de que, tal como na ficção, a dor pode gerar efeito inesperado, que é a força necessária à libertação e destruição do malfeitor.

Freire (1987, p. 92) prossegue:

Se as massas associam à sua emersão, à sua presença no processo histórico, um pensar crítico sobre este mesmo processo, sobre sua realidade, então sua ameaça se concretiza na revolução. Chame-se a este pensar certo de “consciência revolucionária” ou de “consciência de classe”, é indispensável à revolução, que não se faz sem ele. As elites dominantes sabem tão bem disto que, em certos níveis seus, até instintivamente, usam todos os meios, mesmo a violência física, para proibir que as massas pensem.

Assim, diante de contextos conflituosos, é crucial que os oprimidos percebam-se como agentes indispensáveis ao funcionamento da sociedade capitalista, portanto, detentora do potencial produtivo da riqueza e da transformação social, refletindo sobre suas origens e inquietações comumente experimentadas, e mais que isso, posicionem-se politicamente para o fortalecimento das pautas, organizando-se em partidos políticos, associações, sindicatos, comprometidos com o bem-comum (Nascimento, 1980).

Dessa forma, Marx assinala ainda que “é no domínio legal, político, religioso, artístico ou filosófico”, que os “homens se tornam conscientes do conflito e decidem pela luta” (Harvey, 2005, p. 92), logo, despertam para a consciência de classe. É na união e não do isolamento, no movimento e não do comodismo, que se observam as grandes transformações.

Contudo,

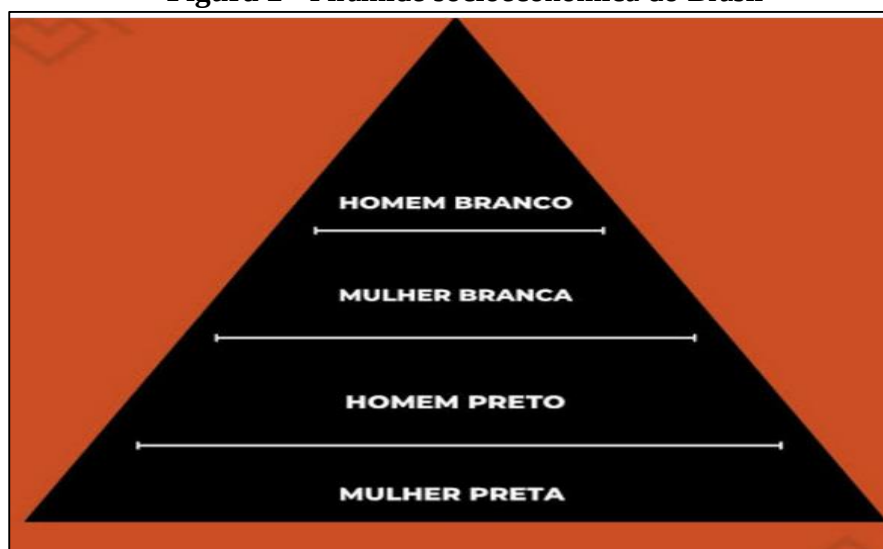
não existe “consciência de classe” sem consciência do problema racial. Historicamente, o racismo foi e ainda é um fator de divisão não apenas entre as classes, mas também no interior das classes. Nos momentos de crise, em que há aumento do desemprego e rebaixamento dos salários, o racismo desempenha um papel diversionista bastante importante, pois os trabalhadores atingidos pelo desemprego irão direcionar sua fúria contra as minorias raciais e sexuais, que serão responsabilizadas pela decadência econômica por aceitarem receber salários mais baixos, quando não pela “degradação moral” a que muitos identificarão como motivo da crise (Almeida, 2019, p. 350-351).

No interior da classe trabalhadora existe uma diversidade de pessoas negras, indígenas, homossexuais, mulheres, pessoas com deficiência (PCDs) (Marx, 1998, Nascimento, 1980) separadas pelo modo de produção capitalista em camadas menores e recebendo os impactos mais violentos das desigualdades, tais como agressões, discriminações, desempregos e fracassos educacionais (Agência IBGE Notícias, 2022), merecendo, portanto, atenção específica a fim de manter o equilíbrio social.

Biroli (2017) e Bento (2022) suscitam a discussão sobre o lugar dos privilégios e o das privações na sociedade brasileira, representados na ilustração de uma pirâmide socioeconômica na qual é possível identificar tais lugares sendo ocupados, respectivamente, por uma minoria composta de pessoas brancas, na parte superior e por uma maioria de pessoas negras, na parte inferior, redistribuídas pelos marcadores de gênero e de raça em quatro faixas: homens brancos, mulheres brancas, homens negros e mulheres negras.

A Figura 2 é uma ilustração da referida pirâmide, enfatizando os polos extremos das desigualdades sociais no Brasil, onde, no topo, estão os homens brancos e, na base, as mulheres negras (Biroli, 2017; Bento, 2022), mais especificamente as pretas ou retintas (Carreira Preta, 2022).

Figura 2 - Pirâmide socioeconômica do Brasil



Fonte: @Psifelipecacchiega (2025), elaborado por Africanize

Certamente, pessoas pardas fazem parte da população negra (Agência IBGE Notícias, 2023b), assim, ocupando lugares abaixo dos homens e mulheres brancos, contudo, são as pessoas retintas que sofrem maiores aflições na sociedade de classes, significando que, quanto mais pigmentada a pele, mais suscetíveis as pessoas negras estarão a constrangimentos diversos, inclusive, violências, fenômeno social conhecido como “colorismo” (Carreira Preta, 2022).

Assim, a combinação dos fatores gênero/cor coloca as mulheres pretas no lugar de maior opressão (@Psifelipecacchiega, 2025). São elas que sustentam, em grande medida, as comodidades ou privilégios dos que estão em posições acima das suas na pirâmide socioeconômica, muitos dos quais, dificilmente, conseguirão desfrutar.

Suas lutas, portanto, por educação, saúde, renda, principalmente, são mais árduas, revelando que “o gênero não se configura de maneira independente em relação à raça e a classe social nem é acessório relativamente a essas variáveis” (Biroli, 2017, p. 22) ou marcadores, os quais determinam ora o bem-estar, ora aflições para um e outro grupos, culminando em discriminações, explorações, violências e racismos.

O racismo e o sexismo estão entre os mais antigos conflitos da humanidade, repercutindo em revoltas e, assim, fazendo mover a engrenagem estatal em favor dos oprimidos. Foi esse sentimento revolucionário que levou ao histórico discurso de King (2011, p. 71) para

duzentas e cinquenta mil pessoas, denominado o “despertar da consciência do negro americano engajado na luta pela igualdade de direitos”, conclamando a participação de todos os oprimidos em defesa de suas dignidades.

Dizia ele:

A nova e maravilhosa militância que engolfou a comunidade negra não deve nos levar a desconfiar de todos os homens brancos, pois muitos de nossos irmãos brancos, como se torna evidente com a sua presença aqui hoje, compreenderam que o seu destino está ligado ao nosso. Eles compreenderam que a sua liberdade está atada à nossa, de forma inextricável King (2011, p. 71)

Na visão de Milheiro (2015, p. 38), os princípios éticos e compromissos assumidos com a humanidade nesse discurso constituem um ponto de intersecção entre as concepções religiosa e científica, o que remete novamente ao conceito de consciência de classe cujo objetivo final é a liberdade de todos, coadunando com as ideias do líder americano. Observe-se:

E quando isso acontecer, quando permitirmos que a liberdade ressoe, quando a deixarmos ressoar de cada vila e cada lugar, de cada estado e cada cidade, seremos capazes de fazer chegar mais rápido o dia em que todos os filhos de Deus, negros e brancos, judeus e gentios, protestantes e católicos, poderão dar-se as mãos e cantar as palavras da antiga canção espiritual negra: Finalmente livres!

King (2011) estava certo e sua estratégia fortaleceu o movimento pan-africanista (Nascimento, 1980), repercutindo no reconhecimento de direitos civis de seu povo, em especial o direito ao voto, imbricado com a promoção de políticas sociais como “emprego, educação, saúde, moradia e justiça” (King, 2011, p. 57), inspirando outros países da diáspora negra,

Entretanto, nada seria possível, não fosse a participação massiva da classe operária, homens e mulheres, negros e não negros, das diversas relações com o Estado, unidos por um mesmo propósito: a busca pelos “direitos inalienáveis à vida, à liberdade e à busca da felicidade” (King, 2011, p. 90), uma vez que a dissensão é sustento do capitalismo.

1.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E O ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL

De acordo com Almeida (2019, p. 15) o racismo “é sempre estrutural”, pois está pulverizado em todas as relações sociais, desde que o colonizador invadiu os países colonizados, o que é manifestado de diversas formas. Desse modo, a educação representa apenas uma fatia dentro de uma totalidade de ações e omissões, pelas quais diuturnamente as pessoas negras têm violados seus direitos ao exercício da cidadania.

Contudo, no contexto democrático de direito, a educação, que historicamente vem sendo utilizada como ferramenta de dominação, terá que evoluir para alcançar a todos, passando a assumir o lugar do enfrentamento, para tanto, fazendo-se necessário o debate sobre políticas

antirracistas e mais que isto, a práxis revolucionária, que envolve não somente a atuação dos profissionais da educação, mas também os incentivos políticos e financeiros (ONU, 2001).

1.2.1 A educação como prática humanizatória

Este tópico é dedicado a discutir especificamente aspectos da política educacional, enfatizando sua relevância no processo de formação humana e sua relação com a ação social do trabalho, enquanto princípio instaurador do desenvolvimento intelectual (Lombardi; Saviani, 2017), ao mesmo tempo transformador e “fundante do ser social” (Netto; Braz, 2006, p. 37), convergindo para a emancipação do homem e da mulher.

De acordo com o dicionário Michaelis (online) o termo humanizar significa “tornar-se humano”, “tornar(-se) mais sociável”; “civilizar(-se)”, “socializar(-se)” (Humanizar, 2024). É também “dar condição humana a”, “humanar” (Ferreira, 2009), estando associado ao elemento humano cujo sentido biológico irá diferenciá-lo da espécie animal, no sentido mais restrito.

Em qualquer das ocorrências, o conceito de humanizar está associado à noção de bem-estar. Nesta seção será tratada da humanização proporcionada pelo processo educacional. Entretanto, onde há racismo a educação não floresce, não dá bons frutos. O que a família e a escola estão fazendo em relação à prática do racismo estrutural (Almeida, 2019), que exclui e desumaniza?

Borges (2017, p. 102) comenta que o homem é, antes de tudo, um ser animal movido pelo instinto de sobrevivência. Baseado nisso, ele interage com o mundo natural, transformando-o em seu favor, assim criando um novo mundo, da cultura, ao mesmo tempo, com tais práticas, humanizando-se, o que implica agir de maneira refletida, apreendendo e desenvolvendo conhecimentos a partir de suas experiências.

Em outras palavras, é por meio do processo produtivo que o homem manifesta sua intelectualidade, satisfaz suas necessidades e segue, conseqüentemente, para além de sua animalidade, assumindo uma “segunda natureza” (Taffarel et al., 2022). Abaixo, segue um trecho que inspirou tal posicionamento:

Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (...) uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. (Marx, 1996, p. 298).

Diferentemente da ação natural dos demais seres, que se apropriam instintivamente da natureza, em busca de sobrevivência imediata, há consciência no trabalho humano, que é ação social planejada. Há, portanto, intencionalidade, desde o início da execução até o atingimento do objetivo proposto pela necessidade, sendo ela biológica ou não, desta maneira, forjando a humanidade, incluindo seu aspecto fisionômico⁷ (Borges, 2017, p. 103).

Resumidamente: “nesse emaranhado, a consciência vai produzindo o homem e a enormidade do mundo humano” (Borges, 2017, p. 105), explicitando que trabalho e educação se pressupõem. Segundo a autora, este movimento “exige a ação cada vez mais coletiva e articulada entre os homens, que vai exigir a linguagem consequentemente o caminho do desenvolvimento humano na natureza e no mundo humano como ser social” (Borges, 2017, p. 103).

A linguagem humana resulta, portanto, da interação social entre os homens, intermediada pelo trabalho, ação social advinda da necessidade comunicativa, acelerando o processo evolutivo, o que Lukács (2003) denominou “salto ontológico” (Borges, 2017, p. 103), o que evidencia a indissociabilidade entre trabalho e educação no desenvolvimento humano.

É por meio da linguagem que os homens e mulheres conseguem desenvolver e disseminar os diversos conhecimentos em todas as sociedades, favorecendo “o que se chama de ciência, tecnologia e arte – pura formulação humana decorrente de sua atividade ontológica” (Borges, 2017, p. 104).

Quanto a isso, Moura (2020, p. 34) defende que

o homem é, por tendência inata, levado à cooperação e, se este instinto não encontra em que se satisfazer, indivíduos e nações padecem igualmente por isso. O homem é por natureza um ser social, que só chega ao pleno desenvolvimento de sua personalidade por trocas com os seus semelhantes. Toda recusa de reconhecer este laço social entre os homens é causa de desintegração. É neste sentido que todo homem é o guardião de seu irmão. Cada ser humano é apenas uma parcela da humanidade, à qual está indissoluvelmente ligado.

Deste modo a fraternidade é elevada como princípio universal que levará à formação dos homens e mulheres, reciprocamente. A partir dela decorrem outros, da mesma forma importantes como respeito, solidariedade, empatia. Engana-se, pois, aquele que, com intenções egoísticas nega a humanidade do outro, porque, certamente, estará agindo contra sua própria natureza, que é tornar-se humano (Michaelis, online) e dar condição humana a alguém (Ferreira, 2009), assim, causando desequilíbrio na totalidade (Cheptulin, 1982).

⁷ Borges (2017) faz referência ao *Darwinismo* para explicar a evolução do homem, moldando-se, a partir de sua interação com o meio ambiente.

Nesse diapasão, “o processo educativo é (sim) humanizador, na medida em que permite que os seres humanos desenvolvam sua capacidade ontológica. Se o Homem é ser social... natureza e cultura, toda ampla dimensão não natural deve ser adquirida nas relações sociais” (Borges, 2017, p. 110), o que vem a ser corroborado por Maccowan (2015), elevando a aprendizagem à categoria de direito humano.

E, de fato, o é, partindo do princípio de que irá desenvolver as habilidades propícias ao homem natural, reprimidas até então, por diferentes fatores em cada momento histórico, de tal sorte que negar educação é também negar a própria humanização ou desenvolver o seu contrário, que é a desumanização.

Seguindo por esta mesma lógica, Taffarel et al. (2022, p. 5) é categórica ao defender que “nascemos com possibilidades, e temos que desenvolvê-las”, o que está diretamente relacionado à transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade (Saviani, 2013, apud Taffarel et al., 2022). Sendo assim, a Constituição Federal de 1988 revela-se o instrumento que intermediar este propósito, obrigando a oferta educacional a todas as pessoas pelo Estado em parceria com a família (Brasil, 1988).

Além disso, o incentivo e a colaboração da sociedade mostram-se fundamentais para garantir que a educação manifeste-se de forma plena no desenvolvimento das pessoas, ou seja, preparando-o para uma interação cidadã, bem como para o mundo do trabalho (Brasil, 1988), isto é, comprometida com a formação de uma consciência crítica e a emancipação dos indivíduos, tanto pela transmissão de conhecimentos técnicos quanto científicos.

Apesar disso, historicamente, a educação vem sendo desvirtuada de sua função social, que é a libertação dos homens (Freire, 1987). A Constituição Brasileira de 1824, outorgada por Dom Pedro I, foi a primeira a prever este direito, de maneira visivelmente descomprometida. Dizia o texto:

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

Na prática, esses cidadãos eram somente homens brancos e com posses (Moura, 1959; Saviani, 2011). São apenas dois incisos, sucintos, ao final do texto constitucional, já desvelando o lugar da educação, além disso, sem qualquer menção a sua exequibilidade, prazos, segmentos, etc., o que, certamente, demandaria, ao menos um capítulo ou título, a exemplo do que ocorre na atual Constituição, que prevê, dentre outras questões, dotação orçamentária (Brasil, 1988).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) regulamentou o Ensino Fundamental contemplando apenas os quatro primeiros anos de ensino,

que hoje correspondem ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, deixando a encargo das províncias a responsabilidade pelo secundário (Brasil, 1961).

Tal situação prevaleceu até 1971, com a publicação da segunda versão da LDBN, quando, finalmente, foi contemplado o público de 7 a 14 anos de idade, abrangendo as etapas do Fundamental anos iniciais e do Fundamental anos finais (Brasil, 1971), contudo, ficando excluídos os demais estratos sociais: a primeira infância, os jovens, os adultos e os idosos.

No que tange à educação infantil (creches e pré-escola), permaneceu ignorada por um longo período (Saviani, 2011, p.137), somente sendo introduzida como etapa inicial da educação básica por meio da última LDBN (Brasil, 1996), atualmente, dos 4 até os 5 anos de idade, com a alteração trazida pela lei 12.796/2013 (Brasil, 2013a), impactando diretamente na rotina familiar, em especial das mães pobres, por suas contínuas jornadas de trabalho.

A educação, especialmente quando articulada com o trabalho, mantém o ser humano proativo, transformando a natureza em sua volta e transformando-se (Saviani, 2017; Porto, 2015). Esta é uma peculiaridade que distingue os seres humanos dos outros animais, o fato de não nascerem com suas habilidades prontas, mas com predisposição para tanto, podendo desenvolvê-las ou não, a depender das condições que lhes são oportunizadas (Netto; Braz, 2006, p.46-7), em outros termos, é despertar “as potências ... adormecidas” (Marx, 1988, p. 142, *apud* Borges, 2017, p. 104).

Assim, a persistente negação ao direito à educação funciona, do mesmo modo, como negação à vida digna, tornando-o um privilégio para poucos, já que apenas forçosa ou estrategicamente é implementado pelo Estado em favor da classe trabalhadora e, sendo obrigado, a oferecê-lo, faz segundo os critérios ditados pela classe dominante.

Netto e Braz (2006, p. 40-41) explicam que

O avanço do processo de humanização pode ser compreendido, pois, como a diferenciação e a complexificação das objetivações do ser social. O trabalho aparece como a objetivação primária e ineliminável do ser social, a partir da qual surgem, através de mediações cada vez mais complexas, as necessidades e as possibilidades de novas objetivações.

Assim, a ação social do trabalho, antes voltada exclusivamente ao sustento e proteção no meio hostil (Duarte, 2012), foi adquirindo outras finalidades, relacionadas às novas exigências do mundo cultural: “pensamento religioso, ciência, filosofia e arte..., constituindo expressões do ser social desenvolvido” (Netto; Braz, 2006, p. 40), de acordo com o estágio de evolução humana, para as quais se torna imprescindível o fomento estatal a fim de que fluam de maneira satisfatória.

Todo esse movimento em torno do processo de humanização impôs mudanças na dinâmica de realização do trabalho, exigindo habilidades específicas e, desta forma, dividindo as funções, direcionando uns para “planejar” (trabalho intelectual) (Netto; Braz, 2006, p. 91) e outros para executar (trabalho manual), sendo esta última etapa assumida pelo proletariado, do que resultou a divisão de classes, isto porque, uma vez negado o conhecimento integral do processo de produção é negado o direito à emancipação.

Esta forma de conduzir o desenvolvimento do trabalho irá repercutir, reflexamente, no processo educacional, tornando-o da mesma forma dicotômico, pleno para uma burguesia, detentora dos conhecimentos científicos, das artes e filosóficos (Netto; Braz, 2006, p. 40), e limitado ou superficial para o operariado, como forma de manter a dinâmica da divisão social.

Então, ao longo da história, o modo de produzir a vida de uma sociedade interfere na forma como o homem se faz humano, e a escola, como não está isolada dentro da sociedade e está diretamente relacionada ao trabalho, consequentemente sofre o mesmo processo, ou seja, o modo como a sociedade produz sua existência determina diretamente o modelo de educação oferecido (Porto, 2015, p. 455).

Desse modo, longe de qualquer preocupação social, o início da escolarização da classe trabalhadora deu-se com intenções interesseiras, para fins de acompanhamento dos avanços industriais, uma vez que “trabalhadores sem acesso aos conhecimentos científicos não ...conseguem operar as máquinas...”, resultando na escola como um espaço comum para ambas as classes e otimização dos processos produtivos (Porto, 2015, p. 456-457):

Essa mudança quanto à função da escola na sociedade industrial ocorre uma vez que, com o surgimento da sociedade capitalista, a vida urbana e industrial se sobrepôs à rural e agrícola, tornando a cidade lugar comum a proprietários e não proprietários dos meios de produção, sendo necessária a “adequação” de todos aos novos modos de vida dessa sociedade (Porto, 2015, p. 456).

Todavia, não significa que, a partir de então, os ensinamentos passaram a ser ministrados na mesma proporção a todos. Os filhos da classe operária, continuaram recebendo apenas o necessário à produção da riqueza: “os códigos linguísticos, matemáticos, disciplinares e técnicos para assumirem postos no processo produtivo e para se inculcarem dos valores da sociedade burguesa” (Porto, 2015, p. 456).

Essa situação, vem se mantendo como forma de controle social, ganhando maior notoriedade com “os acontecimentos da década de 1990, quando se manifestou com toda força a ideia da educação como o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por consequência, de regeneração pessoal e de justiça social”, na verdade, um novo discurso para disfarçar a velha “teoria do capital humano”, (Saviani, 2011, p. 21), culminando em reformas nada convincentes que sobrevieram após esse período (Laval, 2004).

De acordo com Carnoy (1984, p. 16-17)

É neste ponto que a escolarização é considerada, porque é nesse processo que a reprodução se reveste de sua forma *organizada*: as crianças, desde tenra idade, freqüentam a escola e são-lhes sistematicamente inculcadas as habilidades, os valores e a ideologia que se adaptam ao tipo de desenvolvimento econômico adequado a continuação do controle capitalista. Argumenta-se que, através da escola e de outras instituições superestruturais, a classe capitalista reproduz as forças de produção (mão-de-obra, divisão do trabalho e divisão do conhecimento) e as relações de produção - estas últimas predominantemente através da manutenção e do desenvolvimento de uma ideologia “legítima” e de um conjunto de padrões de comportamentos (cultura).

Nesse sentido, não obstante a incontestável relevância da escolarização dos pobres, ao mesmo tempo observa-se a imposição da ideologia burguesa que, sob este pretexto, passa a colonizar também a mente da classe trabalhadora, simulando processo educacional justo e igualitário, contudo, mantendo as contradições sociais e desviando o Estado de sua missão primordial, que é a humanização do homem e da mulher.

Freire (1967; 1987) disserta sobre a educação bancária e a educação libertadora, enfatizando esta última, como uma “práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 43), sobretudo, na conscientização acerca dos estados de opressão em que se encontram imersos para, então, darem início ao processo de libertação.

Assim, a educação libertadora cumpre seu papel quando se contrapõe à “educação bancária”, que é tradicional, posto que desvaloriza as vivências dos educandos, em vez disso, reproduzindo os conhecimentos de maneira fragmentada e discriminatória, na forma imposta pela classe dominante (Freire, 1987).

Logo, a educação sistematizada (Brasil, 1996), enquanto “bem público, de caráter próprio” (Cury, 2008, p. 296), de todos e de cada um, deverá refletir essa práxis libertadora, projetando-se no processo de humanização, o que está para além da necessidade biológica, mas resultante de uma aprendizagem capaz de conduzir à cidadania.

Lombardi e Saviani (2017, p. 45) trazem suas contribuições, argumentando que

A educação deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral. Todas as necessidades do homem devem emergir no processo educacional, tais como a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a autorrealização e a autocriação. Essa profunda transformação dos objetivos educacionais exige, entre outros aspectos, também uma profunda transformação da divisão social do trabalho que, com a abolição da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, conduza a uma reaproximação da ciência e da produção.

Dessa maneira, uma educação unitária, ou seja, que contemple a completude dos saberes necessários à evolução do homem natural, até sua efetiva emancipação. Para tanto, é crucial a extirpação das diferenças no tratamento entre trabalho manual e trabalho intelectual, tendo em vista que ambos exigem tanto da técnica quanto da ciência, ainda que em graus diferenciados.

Atente-se que, mesmo aqueles em que se faz necessário considerável esforço físico, requerem prévio raciocínio, conforme se verifica das diversas formas de manipulação de instrumentos de trabalho, da caneta ao teclado do computador, do volante ao bisturi e assim por diante.

Com isso, uma vez que constituem dois lados de uma mesma moeda, qualquer destes trabalhos torna-se indispensável no processo de produção, de modo que a unificação do processo de ensino é, pois, medida que se faz necessária e urgente, não se justificando as absurdas discrepâncias verificadas em prejuízo dos que trabalham operacionalmente, causadoras de desigualdades sociais.

Com efeito, ao direito de cada indivíduo a uma educação integral corresponde o dever do Estado de garantir a educação contando com a cooperação das demais instâncias sociais. Pelo segundo princípio, considerando-se que o direito do indivíduo à educação se funda na biologia, o Estado deve organizar a escola e torná-la acessível, em todos os seus graus, a todos os cidadãos, independentemente de suas condições econômicas e sociais (Saviani, 2011, p. 245).

Desde suas primeiras manifestações a educação tem se revelado uma necessidade biológica, de sobrevivência: erigir o corpo e a mente. Foi esta necessidade que conduziu a humanidade aos pequenos e grandes avanços. E neste percurso evolutivo a educação é fundamental e obrigação do Estado, “por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no Ensino médio, por ser ... a educação infantil um direito” (Cury, 2008, p. 296), mas também porque seus cidadãos confiaram-lhe tal atribuição.

Todavia, o Estado precisa ser garantidor, no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem, implementando as políticas necessárias, estruturando os estabelecimentos educacionais, bem como valorizando os profissionais da educação, de modo a estabelecer uma relação harmoniosa entre toda a comunidade escolar, especialmente as famílias, chamadas a participar da rotina escolar (Brasil, 1988).

A família tem papel fundamental no percurso escolar. É dela a responsabilidade moral de conduzir os cidadãos pelas primeiras experiências humanas, incluindo as de cunho educacional, acompanhando, ensinando as regras de convivência social e valores universais como honestidade, gratidão, respeito, especialmente na relação com as diversidades, ensinamentos esses tantas vezes banalizados.

Entretanto, como regra, a participação familiar no processo educacional opera-se de forma espontânea, sendo, antes, manifestação de cuidado e afeto, isto é, do desejo de conduzir o outro pelos melhores caminhos, como decorrência natural da própria relação afetiva entre seus membros, em geral, é cumprida satisfatoriamente.

Além da família, a atual Carta Magna prevê, a colaboração conjunta da sociedade, que poderá se dar das mais variadas formas, tais como incentivos financeiros, convênios com associações e parcerias com profissionais liberais, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Os frutos da educação motivam e alimentam os sonhos da classe trabalhadora por emancipação, permitindo-lhes acessar os benefícios do mundo cultural e suas tecnologias, intermediados pelo domínio da leitura, da escrita, da compreensão de mundo, o que explica as disputas por vagas nas instituições de ensino básico, as longas caminhadas em busca de educação e as recorrentes judicializações de demandas, na tentativa de assegurar o constitucional direito (Cury; Ferreira, 2009).

Situações mais triviais como a leitura e compreensão de bulas, a utilização de aplicativos diversos com segurança, o acesso às novas tecnologias, como o manuseio de aparelhos (Marx, 1996), outras mais complexas como concorrer a uma vaga no ensino superior ou a um concurso público, também exigem conhecimentos, confirmando a imprescindibilidade da educação, nisto consistindo seu caráter humanizatório, distanciando, cada vez mais, o homem natural de sua natureza animal, sem, contudo, abandoná-la (Borges, 2017, p.102).

Nesse sentido, Borges, 2017, p. 119 comentam que

Ao manusear um *smartphone*, tem-se à disposição a síntese de formas extremamente elaboradas de compreensão do mundo que permite produzir um aparelho para comunicação que acesse lugares remotos, imagens, pessoas, e os mais variados serviços – enfim, síntese de riqueza e desenvolvimento humano (Borges, 2017, p. 119).

Objetos tecnológicos como o *smartphone* explicitam, a um só tempo, o potencial econômico de alguns que dele podem usufruir, em contraste com o contexto de exploração no qual foi produzido, com a expropriação do fruto do trabalho de outros, tornando-o inacessível (o *smartphone*). Eis o paradoxo do capital manifestado pela

alienação (que) se dá em dois planos: o subjetivo e o objetivo. Considerada do ângulo subjetivo, a alienação significa o não reconhecimento de si nos seus produtos, na sua atividade produtiva e nos demais homens, que lhe surgem como seres estranhos e exteriores a si. Independente do que possa sentir o operário, a alienação tem um conteúdo objetivo, evidenciado pela sua pauperização material e espiritual em contraste com a riqueza que produz; o trabalho alienado, além de produzir mercadoria, produz a força de trabalho como mercadoria; o produto do trabalho se traduz em puro meio de subsistência e não em atividade vital; o operário é separado do seu produto e dos meios de produção, que são apropriados pelo capitalista. (Kuenzer, 2010, *apud* Porto, 2015, p. 453).

Logo se vê que todos os avanços sociais somente se tornaram possíveis devido à exploração da classe trabalhadora. Contraditoriamente, é ela quem menos usufrui dos

benefícios resultantes de sua atividade, sendo submetida a uma vida cheia de desconfortos e com conhecimentos mínimos, na medida necessária à manutenção do sistema. É a alienação no plano objetivo.

Por outro lado, em seu aspecto subjetivo, a alienação dá-se pela supressão da própria consciência do trabalhador que, muitas vezes, sequer, consegue perceber-se explorado e expropriado, tão enredado que foi pelo processo de educação bancária (Freire, 1987, p. 40), influenciando, inclusive, na maneira como se relaciona com seus pares, não sendo raras as situações em que se coloca em defesa do sistema opressor.

E este é o efeito mais sórdido da alienação: a suspensão da consciência humana, tornando mais difícil o processo de libertação. É nesse sentido que a educação libertadora (Freire, 1967) coloca-se como instrumento de conscientização, portanto, “um meio para a superação da alienação” (Borges, 2017, p. 119).

Simões, Andrade e Barleta (2021, p. 9) argumentam que:

[...] ao longo da história da educação brasileira o direito à educação vem sendo discutido e entendido como mola propulsora do desenvolvimento do país. Sendo, inclusive, elemento indispensável para o acesso a outros direitos sociais como saúde, moradia, trabalho e renda.

Tal posicionamento traduz bem a realidade do Estado brasileiro, cuja diversidade (o povo) é um de seus elementos constitutivos (Brasil, 1988), de tal sorte que é ela a responsável por dar mobilidade ao sistema de garantias estatais, embora isso não ocorra, porquanto mal representada. No entanto, seu bem-estar está diretamente vinculado ao progresso nacional.

E, nesse aspecto, a educação é preponderante, sendo *mola propulsora*, eis que impulsiona o desenvolvimento, resultando na independência do país, o que, entretanto, requer investimentos reais em formação humana, pois, de fato, um Estado que despreza os seus, descuidando-se de suas necessidades e entregando-se a promiscuidades geopolíticas, sobretudo, com entes e organismos descompromissados com o bem-estar dos cidadãos, está fadado a viver de mendicâncias internacionais, ou seja, em permanente situação de subdesenvolvimento.

É o que se tem observado no Brasil, um país rico, de dimensões continentais, contudo, onde a riqueza é mal distribuída, uma vez que não canalizada de forma comprometida com a realização do bem-comum, ao contrário, concentrada nas mãos de poucos, que não a produzem e não representam os interesses do povo, gerando desigualdades.

Por isso “o Brasil, tanto em termos absolutos como em relação aos diversos países do mundo, não pode ser considerado um país pobre, mas, sem dúvida alguma, deve ser considerado um país extremamente injusto” (Henriques, 2001, p. 17), embora persista em manter uma imagem de Estado provedor.

1.2.2 Ensino Médio: função social e direito universal

Em meio a tantos tensionamentos na busca por direitos está o Ensino médio, definido pela LDBN como a “etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos”, (Brasil, 1996), responsável, portanto, pelo encerramento de um ciclo de conhecimentos do processo de formação humana (Lombardi; Saviani, 2017).

Entretanto, ele também responde a demandas formativas específicas, como o preparo para o mundo do trabalho e cidadania, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, possuindo proposta mais reflexiva, especialmente, por meio dos conhecimentos trazidos pelos componentes de Filosofia e Sociologia, o que justifica a carga horária mais densa (Brasil, 1996), assim, o fim de um ciclo e pré-requisito de outro no processo de formação humana.

Além disso, tradicionalmente, o Ensino médio representa um encaminhamento para a educação superior (Brasil, 1996). A primeira manifestação do que viria a sê-lo, no Brasil, tem suas raízes na “Ratio Studiorum”, a “institucionalização da Pedagogia Jesuítica” nas colônias portuguesas, no Brasil, ocorrida no período de 1599 a 1759 (Saviani, 2011, p. 56):

O Plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no Plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. O novo Plano começava com o curso de humanidades, denominado no *Ratio* de “estudos inferiores”, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de “estudos superiores”.

Já, neste momento histórico, prevalecia um tabu para acesso a este segmento de ensino, reservado exclusivamente à elite colonial, no intuito de possibilitar-lhe o acesso ao ensino superior. O autor relata ainda que, ao final deste período, as mulheres totalizavam 50% da população do Brasil, pessoas escravizadas, 40%, entretanto, não chegava a 0,1% a soma dos alunos “de todas as instituições jesuíticas, pois delas estavam excluídas”, além destas pessoas, também os libertos, “os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas” (Saviani, 2011, p. 443), desvelando o limiar de uma sociedade classista, machista e racista.

Obviamente, não havia interesse em inserir socialmente estas minorias cujos papéis estavam adstritos à administração do lar e rotinas religiosas, no caso das mulheres brancas, bem como aos serviços forçados nas plantações, nas casas-grandes, e, inclusive, na reprodução da vida (Freyre, 2003), gerando riquezas para seus proprietários, no caso da população negra, por

isto uma educação seletiva, cujo único foco era a estruturação da colônia de exploração e conversão dos povos indígenas ao catolicismo (Saviani, 2011).

A reforma educacional trazida pelo Decreto 7247 de 19 de abril de 1879, denominada Reforma Leôncio de Carvalho, regulamentou a liberdade de ensino primário e secundário, favorecendo a iniciativa privada, ao mesmo tempo a aristocracia cujo potencial econômico permitia-lhes o financiamento da própria educação (Saviani, 2011, p. 136).

O autor relata que

Embora a iniciativa privada não chegasse a suplantar as escolas públicas no âmbito da instrução elementar, no nível secundário sua supremacia era total. Aí a iniciativa pública se limitava ao Colégio Pedro II, ficando todos os cursos de preparatórios, além de alguns renomados colégios, na esfera privada. Entre esses nomeiam-se o Colégio Caraça, reaberto em 1856, e o Ginásio Baiano, fundado em 1858 por Abílio César Borges, o futuro Barão de Macahubas (Saviani, 2011, p. 140).

Desse modo, o Estado imperialista criou, no Brasil, a tradição do ensino médio privado, que prevaleceu durante muito tempo. Por outro lado, o governo ditatorial de Vargas regulou sua dualidade, mantendo o caráter elitista, através de um conjunto de leis que ficaram conhecidas como “Reformas Capanema” (Saviani, 2011, p. 269), incumbidas da criação das leis orgânicas dos ensinos Normal, Primário e Secundário.

Também foi por intermédio destas reformas que foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), dentre outras legislações, sob a gestão da iniciativa privada, mas com o fomento público, a fim de formar as massas populares que viriam a ser absorvidas pelas indústrias (Saviani, 2011).

Ainda na atualidade, tais instituições costumam oferecer cursos que priorizam o tecnicismo (Saviani, 2011), com vistas a manter a separação das classes, instruindo os filhos da massa operária para atividades servis, assim afastando-os dos papéis de gestão e liderança, das universidades, enfim, aprisionando-os nos como mãos de obra nos espaços fabris, enquanto os filhos da classe dominante são preparados para assumirem os lugares de exercício do poder, o que corrobora o pensamento de Carvalho (2017, p. 76), entendendo que

A juventude brasileira é um sujeito “não-sujeito” no ensino médio brasileiro – pois a maioria da juventude no Brasil está diretamente vinculada à classe trabalhadora e o ensino médio ainda possui características de formação de uma burguesia, seja pelo viés de um ensino médio voltado para o ingresso na educação superior ou pela inexistência de um ensino médio que tenha a centralidade do trabalho no seu desenvolvimento – acaba que o debate central deste não versa sobre as relações que o constituem, mas na sua forma de desenvolvimento.

Em resumo, o Ensino médio continua apresentando um perfil excludente e alienatório, cujo currículo não condiz com as necessidades da classe trabalhadora, seja porque ainda centrado no ensino propedêutico, seja pela imposição de aprendizados (itinerários,

componentes curriculares) desfocados de suas demandas existenciais, os quais estão relacionados ao trabalho, não o meramente tecnicista ou operacional, mas como categoria “fundante do ser social” (Netto; Braz, 2006, p. 37), que lhe permita viver com dignidade.

Para além do sustento do corpo físico, o trabalho deve garantir o bem-estar dos cidadãos. Ao contrário, os estudantes pobres vão sendo envolvidos numa teia de ilusões, promovidas pelo Estado neoliberal que os disciplina (Foucault, 2005) como dóceis cordeiros a caminho da tosquia, a fim de prestarem contas de suas produções, num ciclo que se renova periodicamente, à cada percepção de salário, gerando constrangimentos diversos, inclusive o desinteresse em dar continuidade ao processo educacional (IBGE, 2025).

Entretanto, a Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009 previu a “universalização do ensino médio gratuito”, inserindo-o no ciclo da educação básica e, deste modo, atingindo diretamente os interesses econômicos da iniciativa privada. Está aí o motivo das grandes disputas em torno deste segmento, que, diferentemente de outrora, passou a ter obrigatória sua oferta “com prioridade”, a todos que o demandarem (Brasil, 1996), fazendo da escola pública, teoricamente, um espaço de acolhimento de todas as diversidades humanas.

De acordo com definições do Dicionário Online de Português (Dicio) o termo demandar significa: “pedir, reclamar, exigir ou conseguir algo por meio de uma solicitação, pedido; sentir necessidade de; precisar, necessitar” (Demandar, 2024). Todas se mostram condizentes com o contexto educacional brasileiro, aplicando-se não somente aos que reivindicam o direito, mas também àqueles que, apesar de não o fazerem, mas apresentando-se como exigência da própria condição humana e das regras estabelecidas pelo Estado Democrático de direito.

São finalidades do Ensino médio, de acordo com a LDBN (Brasil, 1996):

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Destarte, como ponto de chegada está a missão de dar continuidade aos conhecimentos transmitidos na etapa anterior da Educação Básica, com a “consolidação e aprofundamento” do já estudado, possibilitando ao educando uma interação consciente acerca das questões sociais, o que significa o praticar o aprendido.

Além disso, o tão só fato de preparar para o mundo do trabalho e cidadania a serem exercidos num futuro próximo de três anos, em média, constitui um grande desafio para este

público alvo em fase de desenvolvimento e interessantes descobertas, composto, notadamente de adolescentes, com suas diversas subjetividades (BNCC, 2018).

Anteriormente à alteração promovida pela Lei nº 12.061/2009, a LDBN, marcada por sucessivas modificações, resultantes dos embates entre as forças sociais, já previra a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT), introduzida pela Lei nº 11.741/2008, alinhando-se com as finalidades traçadas pela lei, especialmente, o preparo básico para o trabalho e cidadania, pelo “exercício de profissões técnicas” e o aprimoramento do educando como pessoa humana (Brasil, 1996).

Ainda há cidadãos que abandonam os estudos para dedicarem-se ao trabalho, optando pelo interesse que venha a suprir suas necessidades mais imediatas, neste caso, o sustento de suas estruturas físicas, sobrepondo-o ao intelectual. Em outras circunstâncias, povos tradicionais abandonam os próprios territórios em busca de seus direitos, inclusive, à educação (Conaq-AP et al. 2021).

Nesse sentido, a EPT comprometida com a formação humana é aquela que oferece formações que atendam às necessidades dos educandos, mostrando-se uma alternativa potencialmente eficaz contra situações de subemprego e fracasso escolar, especialmente porque poderá ocorrer, tanto de maneira articulada, quanto subsequente à conclusão do Ensino médio (Brasil, 1996), assim, propiciando o exercício profissional pelo jovem e/ou adolescente antes ou durante o curso superior.

Deste modo, ao concluir o Ensino médio, espera-se que o educando goze de relativa autonomia e discernimento para inserir-se socialmente e de forma segura, participando de processos seletivos e eleitorais, compatíveis com seu nível de formação, incluindo os direitos de votar e ser votado, de atuar profissionalmente e no universo acadêmico, cada vez mais competitivos. Não por acaso este é um momento de celebração para toda a comunidade escolar.

Contudo, cursar e concluir o Ensino médio continua sendo um grande “‘gargalo’ na garantia do direito à educação” (BNCC, 2018, p. 461). É ele o segmento mais visado pela ideologia neoliberal, por tudo o que ele representa: autonomia intelectual, criticidade, acesso às universidades, sustento, não sem razão, mesmo após a implementação das referidas legislações, as estatísticas no cenário nacional, evidenciam a falta de compromisso estatal com as políticas de acesso e permanência das minorias sociais (Brasil, 2024, d).

Bancos, organismos internacionais, grupos econômicos, vêm atuando diretamente no Ministério da Educação e Cultura (MEC), em especial, e distribuindo entre si a tarefa de decidir os rumos do processo educacional, deste modo, ameaçando a autonomia da educação pública, através de seus “‘intelectuais orgânicos’, afirmando-se ora de direita, ora de esquerda, ou

sucessivamente um e outro ... na naturalização dessas práticas, em sua neutralização ideológica e, por fim, em sua implantação prática” (Carnoy, 1984, p.30).

Como, então, administrar estas situações que constantemente desafiam os valores democráticos e como as forças dominantes conseguem persuadir os poderes a ponto de conseguirem implantar ideologias que, em vez de promoverem o desenvolvimento social priorizam a economia (Laval, 2004)?

Evangelista (2014) comenta que o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial (BM) elaborou, em 1995, um relatório recomendando estratégias políticas, cuja finalidade, teoricamente, seria solucionar problemas sociais recorrentes nos países com quem mantinha relações financeiras, dentre os quais o Brasil. O trecho abaixo foi extraído deste relatório:

A educação é um importante instrumento de promoção do crescimento econômico e da redução da pobreza. [...] A educação, especialmente a primária e a secundária do primeiro grau (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, dota a pessoa de atitudes que necessita para participar plenamente na economia e na sociedade. De modo mais geral, a educação contribui para fortalecer as instituições da sociedade civil e ajuda a fomentar a capacidade nacional e ao bom governo, elementos essenciais para a implementação de políticas econômicas e sociais racionais. (Banco Mundial, 1995, p. 15 *apud* Evangelista, 2014, p. 275).

O discurso do BIRD está de acordo com sua natureza financeira e intermediadora dos interesses capitalistas, exercendo sua influência sobre os países dependentes economicamente das potências mundiais, nesse caso, o Brasil, adequando suas políticas ao contexto neoliberal, tomando como exemplo principal a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBN), omissa quanto à universalização das etapas do Ensino médio e, inclusive, da educação infantil, em todas as suas edições, até as promulgações das respectivas leis, quando passaram a fazer parte da Educação Básica (Brasil, 1996).

Desse modo, ao enfatizar segmentos da educação básica, desconsiderando a relevância do Ensino médio (segundo grau), o BIRD age conforme sua natureza institucional, explicitando duas questões: a primeira no que diz respeito ao descompromisso com o público jovem e adolescente, excluindo-os de um processo educacional íntegro e contribuindo para a formação dos denominados “exércitos industriais de reserva” (Marx, 1996, p. 41); a segunda referindo-se à priorização da economia, acima de tudo e de todos, logo, da formação humana, mantendo a divisão de classes.

Por outro lado, o Estado brasileiro, ao aliar-se a estes organismos age em desconformidade com suas atribuições constitucionais, promovendo a desigualdade entre os

estudantes, nesse caso, desprivilegiando o público do Ensino médio. Sobre essa questão o professor-doutor Arroyo (2015) defende que:

Nesses avanços do reconhecimento dos adolescentes-jovens como sujeitos de direitos humanos foi avançando o seu reconhecimento como sujeitos do direito à educação. Avança o reconhecimento do Ensino Médio como direito de todo cidadão e dever do Estado. Em que momento estamos na garantia desses direitos que vinha avançando? *O Mapa da Violência: os jovens no Brasil* (Arroyo, 2015, p. 41).

Tal questionamento é bem oportuno, pois expressa a preocupação com a falta de acesso a este segmento que, para além do caráter propedêutico, tem o objetivo de completar um ciclo de conhecimentos essenciais ao desenvolvimento ser humano, o Ensino médio, inserido reflexamente numa sistemática de proteções aos direitos humanos, tais como os Estatutos da Criança e Adolescente, da Juventude, a lei nº 12.061/2009 e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), contudo, engessados pela perspectiva colonial.

Desta maneira, o momento é de aprofundar as discussões sobre a estagnação de direitos que, sabidamente, possui raízes profundas, no colonialismo, mas, sobretudo, de avançar na implementação das políticas públicas conquistadas como forma de assegurar a humanidade desta população, considerando, especialmente

Os dados sobre as violências homicidas, sobre a cor dos homicidas e a cor da justiça... e a cor da educação. Sobre a cor da negação do direito à educação, a cor das reprovações e dos resultados das avaliações segregadoras externas e das escolas que são suas vítimas, com destaque para os alunos/as pobres e negros (Arroyo, 2015, p. 45)

O direito à vida, à saúde, ao trabalho, à educação é indissociável da formação humana, de tal sorte que não é possível pensar em política educacional desconsiderando as desigualdades sociais, a pobreza, o racismo, o desemprego, persistentes na realidade de muitos jovens e adolescentes, graças à omissão de governos que burlam o sistema de proteções.

Deste modo, diante do persistente cenário de exclusões, torna-se inevitável questionar quando, de fato, o Ensino médio estará ao alcance de todos, observando-se que, em várias ocasiões foram instituídas leis, projetos de leis, atos normativos com discursos democráticos sem que, contudo, sejam percebidos avanços significativos.

A reforma educacional mais recente sobreveio com a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, apelidada de “Reforma da Reforma” (Brasil, 2024b), pois, anteriormente, a Lei 11.494, de 20 de junho 2017, denominada Lei do Novo Ensino Médio, já havia alterado diversos estatutos da LDBN, basicamente carga horária, currículo, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, além de instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

Esta lei é resultante da conversão da Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016), instrumento que flerta com o autoritarismo, tratando-se de um sucedâneo do decreto-lei. Diante disso, sua inserção no sistema legal foi bastante polemizada, não só pela supressão dos debates, mas também pelo fato de que, na época, já tramitava o Projeto de Lei nº 6.840-A/2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT), tratando da mesma matéria (Brasil, 2013c).

Apesar da denominação Lei do Novo Ensino Médio, a lei tratou de outros aspectos sensíveis da Educação Básica, tais como financiamento e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que concerne ao Ensino médio, uma das inovações mais criticadas foi a que manteve como obrigatórios apenas os componentes Matemática e Português nos três anos e criou as chamadas trilhas, os itinerários formativos e os projetos de vida, arranjos sofisticados para manter a histórica negação dos conhecimentos. Tais inovações mostram-se ora prescindíveis, eis que seus conteúdos são facilmente abordáveis interdisciplinarmente, ora alienatórios, uma vez que tais itinerários se excluem mutuamente, gerando constrangimentos, notadamente aos docentes e discentes, resultando no cerceamento do direito a um processo educacional lícito.

Portanto, a revogação da Lei do Novo Ensino Médio pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 tornara-se iminente. As reformulações propostas por esta nova lei deram origem à Resolução CNE/CEB Nº 2, de 13 de novembro de 2024, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e amenizando os efeitos deletérios da lei de 2017.

De acordo referido documento,

O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa e é dever do estado e da família que, em colaboração com a sociedade, são responsáveis por garantir o pleno exercício deste direito para todos os cidadãos, com a finalidade de promover seu desenvolvimento integral, mediante formação para o exercício pleno da cidadania, qualificação para a participação e integração no mundo do trabalho e preparação para a continuidade dos estudos em nível superior (Brasil, 2024b, p.2).

O texto reforça o contido na Constituição Federal e LDBN de 1996 comprometendo-se igualmente com um processo educacional íntegro, para tanto traça alguns princípios, dentre os quais:

- I - a igualdade de condições para acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II - a Formação Integral e Integrada dos estudantes, assegurando a articulação e a integração entre a Formação Geral Básica e os itinerários formativos, ...
- V - o reconhecimento e a valorização das diferenças e da diversidade dos sujeitos da ação educativa, nas múltiplas dimensões de suas identidades, experiências e singularidades;
- IX – a integralidade e visão sistêmica da proteção às trajetórias escolares no Ensino Médio, com garantia de ações para a permanência, aprendizagem e conclusão do Ensino Médio na idade adequada (Brasil, 2024b, p. 5-6).

Em tempo, como medidas para minorar os efeitos dos pontos mais controvertidos, a Lei nº 14.945/2024 reorganizou as áreas do conhecimento, resgatando componentes curriculares outrora desprezados, isto é, sem carga horária específica, dispersos nas demais áreas do conhecimento, como artes, sociologia e filosofia, essenciais para a formação humana. Também propôs o aumento para 2.400 horas para a formação geral básica e assegurou, minimamente, o Ensino Médio noturno (EMN), nas capitais, como “garantia de igualdade de condições de acesso, de permanência e de conclusão ... para todos os estudantes” (Brasil, 2024b).

Além disso, reduziu de 1.200 para, no mínimo, 600 horas-aulas os itinerários formativos, que permaneceram, a pretexto de promover “o aprofundamento dos estudos nas áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional...”, de modo articulado com a parte diversificada, segundo as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” ou “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2024b).

É um equívoco, no entanto, conceber o discurso da flexibilização da BNCC (Brasil, 2018) como poder de escolha do educando, uma vez que, não obstante a imposição de oferta diversificada dos itinerários (no mínimo dois), esta sempre caberá à escola, de acordo com seus próprios critérios ou perfil, público ou privatista (Brasil, 2024b). Nesse sentido, não havendo qualquer protagonismo dos estudantes, mas sim a divisão de conhecimentos entre um e outro itinerários, outrora ministrados nos componentes curriculares tradicionais ou disciplinas.

Em última análise, significa selecionar e/ou dosar os conhecimentos para uma e outra classes, de acordo com os interesses neoliberais, com vistas a garantir o tecnicismo e, assim, o lucro, mesmo quando se trata da EPT, pois esta retira 300 horas da formação geral básica (Brasil, 2024b), o que, significa nova redução de aprendizagens, que fará diferença, especialmente, caso o estudante deseje prosseguir para o ensino superior.

Portanto, as escolas privadas, enquanto empresas (Laval, 2004), possuem maior facilidade de oferecer itinerários diversificados, convergindo para a ampliação da dualidade educacional, de modo que o cenário ainda é de insegurança educacional, uma vez que, apesar destas mudanças, são perceptíveis os entraves trazidos para acesso aos conhecimentos e assim ao exercício do direito à educação, principalmente àquelas escolas localizadas nos territórios tradicionais e regiões periféricas.

No que tange a estas escolas há vários impactos ao processo de ensino e aprendizagem, os quais estão relacionados a situações estruturais, à formação dos professores e ao currículo específico, sobretudo, dada a (quase) inexistência do Ensino Médio nas comunidades quilombolas (Custódio, 2019), colocando-se como obstáculo intransponível para o

desenvolvimento de eventuais itinerários e, inclusive, projetos de vida, que é outra inovação, ou melhor, componente curricular, trazido pelo Novo Ensino Médio (Brasil, 2024b).

Aliada a esta questão está a insegurança quanto à observância pelas escolas urbanas com significativo número de estudantes quilombolas, da oferta dos referidos itinerários e projetos de vida adequados às suas realidades (Brasil, 2024b). Assim, em respeito as suas identidades, para demonstrar alguma serventia, estes componentes deverão orientar-se pelas diretrizes para a educação antirracista, especialmente no que diz respeito à formação pessoal (Brasil, 2003a, 2012b).

Além disso, a apelidada Reforma da Reforma perdeu a oportunidade de expandir o Ensino Médio noturno às áreas periféricas e territórios tradicionais, bem como incentivar o ensino de línguas africanas, tão necessários no processo de democratização, alinhando-se ao pacote de políticas antirracistas criadas nas últimas décadas e a exemplo do que ocorre com a proteção das línguas indígenas (Brasil, 1996).

Particularmente, no que diz respeito aos afrodescendentes, duplamente colonizados, eis que estimulados a falar as línguas europeias, abandonando as de seus ancestrais (Nascimento, 1980), significa reparação, sobretudo, por estes danos, devendo ocorrer não com exclusividade, sob pena de agravar o quadro de desigualdades, mas conjuntamente com demais línguas estrangeiras já estabelecidas (Brasil, 1996).

Logo, é preciso, sensibilidade para tratar da temática quilombola e, a partir de suas especificidades, nortear e acompanhar os jovens e adolescentes nos percursos pessoais, bem como profissionais para os quais demonstrem aptidão, por vezes já manifestadas nos processos produtivos dentro dos quilombos (Brasil, 2012b; Amapá, 2016), estimulando-os e potencializando-os pela transmissão dos conhecimentos científicos do Ensino Médio.

Negar estas particularidades (Brasil, 2012b) é expor os estudantes quilombolas à alienação cultural pelo distanciamento de seus valores ancestrais e das demandas territoriais, enfim, de seus verdadeiros projetos de vida pessoal e profissional, desvelando a EPT e o Ensino Médio noturno como privilégios dos estudantes residentes nas capitais (Brasil, 2024b).

Especialmente a EPT requer investimentos em tecnologias e ambientes apropriados, muitas vezes inexistentes nas escolas públicas, mesmo nas das capitais, criando o cenário propício para novas ingerências da iniciativa privada na educação pública, seja na tradicional oferta de cursos, materiais (Saviani, 2011), seja na contratação de profissionais sem licenciatura, mas com “notório saber”, na realização de parcerias ou convênios, dispondo de recursos públicos (Brasil, 1996).

A lei de 2024 ainda prevê, em caráter excepcional, a oferta do Ensino Médio à distância (Brasil, 2024b), o que, novamente favorece a iniciativa privada, que, conforme mencionado, já atuou com supremacia nesse segmento e, quando se trata da modalidade à distância ainda mantém esta tradição, oferecendo uma gama de cursos técnicos, alguns mais outros menos promissores, tais como informática, idiomas, enfermagem, cuidadores de idosos (Amapá, 2024a), tantos quantos a Administração se dispuser em negociar.

É nesse sentido que Lombardi e Saviani (2017, p. 45) entendem que

A educação proposta, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, deveria destinar-se a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas. Tomando por referência os escritos de Robert Owen, delineou Marx a sua proposta de instrução enquanto formação integral de homens.

O que os autores propõem é uma educação ampla e unitária, que desenvolva o senso crítico e possibilite a inserção social dos indivíduos de forma consciente na sociedade de classes, a partir dos conhecimentos igualmente ministrados, o que está em consonância tanto com o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) quanto com as Diretrizes para o Ensino Médio, comprometendo-se com o “desenvolvimento integral” dos cidadãos (Brasil, 1996; Brasil, 2024b).

Os estudantes não são operários e suas formações não estão abertas a negociações ou ingerências neoliberais. Portanto, o Ensino Médio não deve ser tratado como o término do processo educacional como pretende a burguesia, mas como encerramento de um ciclo de conhecimentos, necessários à transposição para uma nova fase de experiências educacionais e profissionais, bem como ao exercício da cidadania, incluindo a subsistência na sociedade competitiva.

Por estas razões, o discurso da flexibilidade do Ensino Médio (Brasil, 2024b) não convenceu, transparecendo antes nova estratégia de exclusão da classe trabalhadora, pela forma fragmentada com que é disponibilizado este segmento aos seus jovens e adolescentes (Carvalho, 2024), refletindo-se nos números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad contínua), revelando que, não obstante o aumento do tempo de estudo da população brasileira, as disparidades educacionais mantêm-se entre classes e raças (IBGE, 2025).

Não há dúvidas, portanto, da necessidade de reestruturação do Ensino Médio, todavia, de maneira comprometida, elevando o nível dos debates sobre o acesso ao Ensino Médio, o que requer a participação de todos os atores necessários, tais como sindicatos, especialistas em educação, professores, estudantes e outros movimentos de base, unidos em defesa da autonomia

da escola pública, enfatizando-a como lugar de resistência e conquista da classe trabalhadora, de forma a garantir o acesso ao conhecimento por todos os educandos, indiscriminadamente.

Caso contrário, ou melhor, caso persistam tentando escamotear as questões históricas que, de fato, desafiam o acesso e permanência no Ensino Médio, atribuindo-as a razões meramente curriculares, as leis nº 12.061/2009, nº 14.945/2024 e a BNCC continuarão reproduzindo discursos vazios, sem avançarem na universalização do ciclo da Educação Básica no Brasil.

1.2.3 Racismo como fator de exclusão socioeducacional

Não é necessário grande esforço para perceber a diversidade estudantil nos espaços escolares, constatando-se que, quanto mais elevada a etapa e/ou nível educacional, menor a presença de pessoas negras (Arroyo, 2015), desvelando a escola como um ambiente de disputa, por vezes, hostil às diferenças e, assim, propício ao diálogo.

Educação e racismo são categorias essencialmente inversas, entretanto, convergindo para a opressão social, quando a primeira é utilizada como privilégio das classes dominantes, situação que somente veio a ser minimamente flexibilizada para fins ora religiosos, durante a colonização, ora econômicos, com a captação de mão-de-obra para o capital (Saviani, 2011).

Quando os portugueses aportaram na denominada “Terra das Palmeiras” (Conaq, 2024), certamente, não tinham dimensão da grandiosidade daquele lugar, o quão exuberante sua natureza: a fauna, a flora, mas, sobretudo, as diversidades humanas, logo escravizadas e alienadas segundo o projeto de dominação colonial (Saviani, 2011).

E qual não foi a surpresa ao se depararem com o outro, diferente de si: “ ‘Que são esses recém descobertos...? São bestas ou são seres humanos como ‘nós’, europeus?’ ” (Munanga, 2003, p. 1-2). Era o limiar do processo educacional no Brasil, impulsionado pela Contrarreforma da Igreja Católica, que transformou significativamente o cotidiano dos povos originários Saviani (2011), na verdade, “uma estreita simbiose entre educação e catequese...”, que negava a expressão das subjetividades (Saviani, 2011, p. 31).

O autor comenta que

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os "gentios", foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica (Saviani, 2011, p. 43).

A Igreja percebeu no Novo Mundo condições ideais para reavivar seu projeto de evangelização, submetendo os povos originários a sua doutrina, no que muito contribuiu a natural inocência das crianças, violentadas, não pela força física, mas por um instrumento de dominação muito mais eficaz: a língua portuguesa, com a qual moldavam-lhes as mentalidades, já que “as tradições e os costumes que se busca(va) inculcar decorr(iam) de um dinamismo externo, ... do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização” (Saviani, 2011).

Nesse sentido, Fanon (2008, p. 50) expunha que “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”. Ora, uma vez crescidas e doutrinadas, aquelas crianças indígenas (e depois as negras) ainda reproduziriam o aprendizado, isto é, as convicções do colonizador como se suas fossem, deste modo, contrapondo-os às suas tradições, às suas manifestações culturais e religiosas, invalidadas pela violência colonial.

E assim, forçosamente, por meio do sagrado europeu foi se consolidando o projeto de dominação colonial, em outras palavras, abrindo caminho “pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e nos costumes do colonizador” (Saviani, 2011, p. 47), conseqüentemente, desprezando tudo o mais que dissesse respeito aos costumes locais.

Como decorrência deste processo de colonização o Brasil tornou-se um país racista (ONU, 2001), a se ver pela relação paradoxal entre sua maioria populacional negra (Agência IBGE Notícias, 2023b; Nascimento 1980), ao mesmo tempo em que as religiões cristãs são as mais professadas, como reflexo do acultramento praticado contra os povos tradicionais (Nascimento, 1980).

Munanga (2003) explica que sucessivas teorias buscaram provar a suposta inferioridade do povo negro, como forma de justificar sua escravização pelos europeus, inclusive, utilizando-se da doutrina cristã, que, por muito tempo, associara os sofrimentos destes povos a um suposto castigo divino (Nascimento, 1980), rechaçadas, no entanto, seja pela ciência seja pela própria religião, mas permanecendo no imaginário popular.

Nessa direção, Almeida (2019, p. 22) comenta:

Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma – tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.

Logo, o debate sobre racialização torna-se extremamente relevante, sendo esta uma das formas mais geradoras de opressão e desigualdades sociais, pois desumaniza os indivíduos que não apresentem o fenótipo padrão da classe dirigente, branca e rica ou rica porquanto branca (Fanon, 1968, p. 29), deste modo, desconsiderando as diversidades da mesma espécie (Nascimento, 1980) e reproduzindo o paradigma colonial.

A discriminação racial e o racismo interferem negativamente em todas as relações sociais, porém, em relação à população negra os danos tomam proporções aviltantes, de tal sorte que, não obstante a promulgação de leis contemplando a adoção de políticas de reparação, suas eficácias vêm se manifestando de forma lenta, ocasionando prejuízos imensuráveis aos cidadãos negros, que seguem estigmatizados na sociedade de classes, muitas vezes, marcados por traumas trazidos desde a infância, notadamente, das escolas (Munanga, 1999) para a vida adulta.

É dever do Estado assumir as responsabilidades pelo bem-estar de seus cidadãos, promovendo-lhes e executando políticas assertivas de combate a estas injustiças recorrentes no território brasileiro, a julgar pelos índices alarmantes de pobreza e analfabetismo, notadamente entre as populações preta e parda (Agência IBGE Notícias, 2025), não obstante a escolaridade média da população brasileira em geral vir aumentando, a partir do século XX (Henriques, 2001).

De acordo com os dados estatísticos informados no relatório da Pesquisas Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), no ano de 2023, era de 7,1 a taxa de adolescentes e jovens analfabetos, enquanto pessoas brancas na mesma faixa etária este número sofria um decréscimo para 3,2. Em 2024, essas taxas diminuíram para 6,9% e 3,1%, respectivamente (IBGE, 2025), contudo, uma diferença de mais de 50% entre as “raças”.

Estas disparidades aumentam consideravelmente, a partir dos 60 anos de idade (IBGE, 2025), evidenciando não somente uma baixa produção legislativa e/ou implementação de políticas educacionais, no período que antecede a redemocratização e promulgação da denominada Constituição Federal de 1988 como também a persistência das desigualdades sociais acompanhando a concretização dos novos direitos, desta forma, mantendo a estrutura desigual (Engels, 1941 *apud* Harvey, 2005).

Acompanhando essas estatísticas de baixa escolaridade está o descaso com demais políticas públicas que propiciem o acesso e a permanência da população negra no sistema educacional, bem como o exercício de demais direitos fundamentais, evidenciando a situação educacional dos negros brasileiros assentada nos eixos “*exclusão e abandono*” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 135).

Reforçando esta ideia, Coelho & Coelho (2010, p. 22) afirmam que “essa condição de subalternidade e exclusão é decorrente, em larga medida, da ausência de medidas que tivessem garantido a transição da Escravidão para a Liberdade, ainda no século XIX”, evidenciando uma abolição atrapalhada, sequer desejada, um ato literalmente para inglês ver⁸, “quer dizer, puramente formal, ... umbilicalmente vinculado à Revolução Industrial Inglesa” (Nascimento, 1980, p. 64), lançando os ex-escravizados a conviverem de maneira desleal numa sociedade já consolidada como detentora dos conhecimentos científicos e dos meios de produção da riqueza.

A Lei nº 1 de 1837 era taxativa em determinar: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Rio de Janeiro, 1837), assim oficializando o quadro de exclusão racial e explicitando o racismo institucional já existente, ora na elaboração das leis, ora na falta de implementação e demais práticas das instituições de governo.

Fonseca e Barros (2016, p. 98) informam que “a escolarização dos filhos de escravos passa a constituir uma atribuição legal em 1871, com a Lei do Ventre Livre”, contudo, restrita aos filhos das escravas, assim, na prática, surtia pouco efeito, já que, necessariamente, em tão tenra idade as crianças ainda dependeriam dos cuidados das genitoras escravizadas (Brasil, 1871), logo, mesmo após os 21 anos de idade os novos cidadãos permaneciam ainda segregados no ambiente escravocrata, buscando garantir suas subsistências (Nascimento, 1980).

Prevalecia também no imaginário da elite colonial a crença de que “saber ler e, principalmente, saber escrever poderia propiciar aos cativos uma liberdade perigosa aos olhos de seus proprietários” (Fonseca e Barros, 2016, p. 103), sendo assim, uma ameaça às bases da sociedade escravocrata.

E, de fato, assistia-lhes alguma razão. É que educação combina com liberdade (Freire, 1967) e a liberdade começa na consciência, proporcionando reflexões que levam a transformações. “Pensar autenticamente é perigoso”, dizia Freire (1987, p. 39), de sorte que, quanto mais conhecimentos, menos suscetíveis às estratégias estatais estarão os cidadãos e mais próximos de suas emancipações.

Foi o que ocorreu na Bahia, durante o século XIX, quando a população era constituída majoritariamente por negros escravizados, o que favoreceu “uma das maiores rebeliões de escravizados realizada no Brasil”, denominada Revolta dos Malês, idealizada por grupos provenientes de diferentes etnias (O Livro, 2021, p. 204).

⁸ Expressão que se popularizou devido à resistência do Brasil em encerrar o tráfico negreiro. Disponível em <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/almanaque/historia-de-onde-veio-expressao-para-ingles-ver.phtml>.

Sabiam ler e escrever em árabe, o que facilitou suas estratégias de luta, inclusive para movimentarem-se na cidade de Salvador, onde liderados por Manuel Calafate, Pacífico Licutan, Pai Inácio, dentre outros, conseguiram ocupar o quartel, contudo, sucumbindo diante do forte aparato militar do Estado (O livro, 2021).

A Lei Áurea, por sua vez, foi de um laconismo impressionante, apresentando dois únicos artigos. No primeiro ela informa: “E’ declarada extinta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brasil” (Brasil, 1888). No artigo seguinte ela informa que “Revogam-se as disposições em contrario” (Brasil, 1888). Não foram, porém, tratadas demais questões de interesse da população liberta, condenando-a à marginalização nos dias atuais.

Logo, as leis criadas pelo Império refletem antes a preocupação da classe dominante em disputar seus privilégios com a “subclasse” negra emergente, sendo substituídas gradativamente por outras também opressivas, ao longo do tempo. Nesse sentido os afrodescendentes continuam revoltando-se contra as investidas estatais e, desta forma, sendo exterminados (Nascimento, 1978). Crescem os casos de violência contra esta população das mais variadas formas.

Almeida (2019, p.76-77) argumenta que

Os mecanismos de destruição das vidas negras se aperfeiçoam no contexto neoliberal, conferindo ao extermínio formas mais sofisticadas do que o encarceramento puro e simples. Para ela, “as imagens e os números que cercam as condições de vida da população negra estampam essa dinâmica”. A expulsão escolar, a pobreza endêmica, a negligência com a saúde da mulher negra e a interdição da identidade negra seriam, juntamente com o sistema prisional, partes de uma engrenagem social de dor e morte.

Tais situações são praticadas por instituições que deveriam promover o bem-estar dos cidadãos. Quanto a isto, Souza (2010, p. 37), faz uma revelação interessante quanto ao surgimento destas instituições, explicando ser o Estado “uma esfera a favor das classes dominantes desde seus primórdios, nas sociedades escravistas da Antiguidade. Surgiu para proteger os interesses da classe dominante e controlar as revoltas dos escravos”, passando pelas sociedades medievais até chegar às contemporâneas, assegurando os privilégios e defendendo as propriedades dos ricos.

O autor prossegue argumentando que

Inicialmente, havia apenas alguns traços essenciais do Estado moderno, como a presença de um corpo policial-militar, de uma burocracia hierárquica, cobradores de impostos, escribas e mensageiros, em suma, um corpo de funcionários públicos. Posteriormente, novas configurações vão se aglutinando a esses traços essenciais (Souza, 2010, p. 37).

Deste modo, priorizando estas instituições como instrumentos de controle social e garantidoras dos interesses do Estado. A Polícia Militar (Souza, 2010), de maneira alguma foi

idealizada despreziosamente, mas premeditadamente, a fim de blindar o Estado num contexto de tensionamentos sociais, o que explica os números da violência policial cometida contra a população afrodescendente na sociedade contemporânea (FBSP, 2024).

O Estado modifica seu modo de produção sem, contudo, modificar sua sistemática opressora: explora, mata, reprime o desenvolvimento das humanidades. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024, “apesar de reiteradas condenações internacionais em casos de violência policial, mortes decorrentes de intervenções policiais seguem elevadas” (FBSP, 2024), destacando que

Além dos marcadores de gênero e idade, a raça/cor se mostrou um fator determinante nas diferenças de mortalidade por intervenções policiais no ano passado. Enquanto a taxa de mortalidade de pessoas brancas foi de 0,9 mortos para cada grupo de 100 mil pessoas brancas, a taxa de negros foi de 3,5 para cada grupo de 100 mil pessoas negras. Isto significa dizer que a taxa de mortalidade de pessoas negras em intervenções policiais é 289% superior à taxa verificada entre pessoas brancas, na evidência do viés racial nas abordagens e no uso da força das polícias brasileiras. Em relação à proporção, 82,7% das vítimas eram negras, 17% brancas, 0,2% indígenas e 0,1% amarelos. (FBSP, 2024, p. 68)

Ainda segundo o Anuário (FBSP, 2024, p. 61-62) “no que diz respeito à ... maior taxa de mortalidade ocorreu no estado do Amapá, com 23,6 mortos por 100 mil, taxa 661% superior à média nacional, que foi de 3,1 mortes por 100 mil habitantes”, estando a capital Macapá, ocupando a terceira colocação entre as cidades com maiores taxas de letalidade policial, no estado brasileiro (FBSP, 2024, p. 64).

São estatísticas preocupantes que causam insegurança e revelam um quadro de (in)segurança pública num estado teoricamente comprometido com o bem-estar social. Como explicar dados tão significativos, atingindo predominantemente estas populações, a não ser pelo racismo?

Harvey (2005, p. 79), debruçando-se sobre esta questão, argumenta “que todos os conflitos dentro do Estado [...] são formas meramente ilusórias, nas quais os conflitos reais das diferentes classes lutam entre si”, desvelando o embate histórico como causa subjacente de todas as contradições sociais, tais como o desemprego, a pobreza, o fracasso educacional, enfim, o racismo, ainda que outras razões lhes sejam dadas, as quais não passarão da superficialidade.

No que diz respeito à questão racial, Fanon (1968, p. 40) adverte que “enquanto o colono ou o policial podem, a qualquer momento, espancar o colonizado, insultá-lo, fazê-lo ajoelhar-se, vê-se o colonizado sacar a arma ao menor gesto hostil ou agressivo de outro...”, isto porque seu último recurso é defender-se de seu congênere.

Logo se vê o instinto violento partindo do lugar de privilégios ou mesmo de uma luta travada internamente na classe operária, fomentada pelo Estado capitalista, que aliena os indivíduos e gera tamanho desconforto ao ponto de atacarem-se uns aos outros (Nascimento, 1980), nesse caso, policiais e cidadãos civis: trabalhadores.

Desta maneira e com tal postura, a Polícia Militar parece reproduzir o velho sistema escravocrata, através de nova “institucionalização da figura do capitão-do-mato,” (Marquese, 2006, p. 116) “responsável pela captura (e punição) de escravos fugitivos” (Marquese, 2006, p. 108), controlando e reprimindo os indivíduos de diversas formas, tais como agressões, discriminações raciais e abusos de poder, revelando sua “participação simbólica” (Freire (1987, p.42) Na sociedade contemporânea, pela qual “o homem tem a ilusão de que atua, quando, em realidade, não faz mais que submeter-se aos que atuam e converter-se em parte deles”.

Juntamente com a escola, referida instituição atua como um eficaz tentáculo do Estado, entretanto mostrando resultados mais imediatos, pelo uso da intimidação e truculência, exorbitando de suas funções institucionais, perseguindo o povo negro, quando deveria proteger. A escola, por sua vez, deveria conscientizar, mas, ao contrário, desenvolve uma *práxis* pedagógica manipulatória (Carnoy, 1984). São elas as primeiras manifestações do racismo institucional no Brasil, aquele que se “origina na operação de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade e, portanto, recebe muito menos condenação pública” (Almeida, 2019, p. 29).

Ainda sobre esta temática (racial), Almeida (2019, p. 33), reflete sobre um único racismo, enquanto “decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”, o racismo estrutural.

Este racismo irá se ramificar, assumindo formas diferentes a depender das circunstâncias em que se manifesta ou de onde parte, denominando-se individual, institucional, recreativo, etc. (Almeida, 2019), arraigando-se desde a formação das sociedades coloniais e expandindo-se para todas as relações humanas, a exemplo das afetivas, quando se condena socialmente uniões inter-raciais; em âmbito profissional, o indivíduo que diz negar-se a viajar em aeronave pilotada por cotistas e a naturalização de uma minoria de pessoas negras e indígenas nos poderes instituídos, nas universidades e outros espaços de poder, todos sendo casos reais⁹.

⁹ Os conteúdos encontram-se disponíveis em: <https://veja.abril.com.br/politica/tj-mantem-condenacao-de-bolsonaro-por-resposta-a-preta-gil-e-falas-ao-cqc/>.

De maneira geral, o racismo reflete a insatisfação da classe dominante contrariada ainda com a perda dos privilégios advindos da subserviência negra, manifestando-se através de comportamentos diversos, tendentes a excluir os cidadãos negros de uma convivência democrática, impactando diretamente na implementação das políticas de seus interesses, tendo como formas mais violentas os encarceramentos e homicídios em massa (FBSP, 2024).

Contudo, somente em 1989 foi criada a lei nº 7.716, tipificando os crimes de preconceito de cor e raça, e estabelecendo penalidades para situações de discriminação (Brasil, 1989), contudo, de eficácia e aplicabilidade discutíveis dado o número de situações que escapam à repreensão estatal, logo, uma lei desprovida de cunho educativo, restando a indignação e sensação de impunidade.

Fanon (1968, p. 32), ironizando a percepção da sociedade racista acerca das populações negras, faz uma forte crítica, dizendo:

essas massas históricas, êsses rostos de onde fugiu qualquer traço de humanidade, êsses corpos obesos que não se assemelham mais a nada, esta coorte sem cabeça nem cauda, essas crianças que dão a impressão de não pertencerem a ninguém, essa preguiça estendida ao sol, êsse: ritmo vegetal, tudo isso faz parte do vocabulário colonial (...) O colonizado sabe de tudo isso e dá uma gargalhada cada vez que aparece como animal nas palavras do outro. Pois sabe que não é um animal. E justamente, no instante mesmo em que descobre sua humanidade, começa a polir as armas para fazê-la triunfar.

Dentre as situações atuais que melhor ilustram este tipo de discurso racista destacam-se as falas e atitudes polêmicas do ex-presidente Jair Bolsonaro¹⁰, tripudiando de um dos episódios mais sombrios da História do Brasil a ainda atacando diretamente a educação, através da política de cotas que tem beneficiado os menos favorecidos, dentre os quais, a população negra, desqualificando-a, bem como influenciando extermínios, degenerações e motivando dissídios.

Contudo, a postura do ex-presidente da república não é um fato isolado, mas um pensamento que vem repercutindo há séculos, de maneira preconceituosa, com fins de justificar o descaso estatal. Freire (1987, p. 39) explica que, na concepção burguesa “[...]os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos”.

Nem patologia nem sociedade sã. É a falta de oportunidades que expõe a população negra a insurgências como desnutrições, obesidades, cansaços, misérias, de modo que, em vez de desenvolverem seus potenciais sobrevivem marginalizados na sociedade hostil. Com efeito, em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder (Mbembe, 2018).

¹⁰ Conteúdo disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/governo-bolsonaro-sepulta-de-vez-regularizacao-de-terras-de-quilombolas>. Acesso em 12. dez. 2024.

Assim, influenciado pelo pensamento de Foucault (2005), Mbembe (2018) cunha os conceitos de necropolítica e necropoder para contemplar formas mais “civilizadas” de matar, “mas também eliminar um grande número de vítimas com um espaço relativamente curto de tempo” (Mbembe, 2018, p. 22) ou, simplesmente, “expor à morte” (Mbembe, 2018, p. 6), isto é, gerir a mortandade daqueles sujeitos indesejados pelo Estado, notadamente a população negra, cuja presença costuma ser massiva em espaços periféricos, por isso, vítimas de desastres ambientais, intervenções policiais, chacinas, dentre outras tragédias.

Almeida (2019, p. 72) explica:

O colonialismo... dá ao mundo um novo modelo de administração, que não se ampara no equilíbrio entre a vida e a morte, entre o “fazer viver e o deixar morrer”; o colonialismo não mais tem como base a decisão sobre a vida e a morte, mas tão somente o exercício da morte, sobre as formas de ceifar a vida ou de colocá-la em permanente contato com a morte. Não se trata somente do biopoder e nem da biopolítica quando se fala da experiência do colonialismo e do apartheid, mas daquilo que Achille Mbembe chama de necropoder e necropolítica, em que guerra, política, homicídio e suicídio tornam-se indistinguíveis

É certo que o colonialismo abriu caminho a para a necropolítica, contudo, enquanto a morte do escravo dava-se de maneira relativizada, considerando seu valor econômico, a partir do capitalismo industrial sobrevieram múltiplas tecnologias de morte, inclusive, a tradicional exploração dos corpos negros, sem, no entanto, redundar em quaisquer prejuízos para o Estado, que sempre terá a sua disposição um exército industrial de reserva (Netto; Braz, 2006), composto, notadamente, por uma mão de obra preta e parda (Henriques, 2001, p. 37).

Todas estas são contradições que explicitam a existência do racismo estrutural, qualquer que seja a denominação dada, motivado pela forte resistência da sociedade contemporânea em compreender e aceitar as diversidades como iguais em direitos, fato que é agravado quando protagonizado por agentes estatais.

1.2.4 A Convenção de Durban e o Estatuto da Igualdade Racial

Foi denominada III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata o evento ocorrido no período de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, promovida pela ONU, reunindo representantes de vários países, de diversas etnias, gêneros, refugiados, dentre outros grupos historicamente discriminados, incluindo do Brasil¹¹ (ONU, 2001).

¹¹ Para saber mais acesse <https://www.youtube.com/watch?v=G0bzC-Uvv9k>.

O evento resultou na Convenção de Durban, isto é, na Declaração e no Plano de Ação de Durban, contendo 122 questões gerais e 219 recomendações, respectivamente, para a erradicação das referidas práticas, tendo países participantes assumido o compromisso de cancelar o pactuado em seus respectivos ordenamentos jurídicos (ONU, 2001).

O fato da África do Sul haver sido escolhida para sediar referido evento possui um simbolismo inegável, primeiramente pela resistência de seu povo, diante do tensionamento criado pelo regime de segregação racial do apartheid, extinto em 1994, com a eleição do líder Nelson Mandela, sendo inspiração para o mundo (ONU, 2001), especialmente, para aqueles países que têm ainda suas autonomias sob o jugo da dependência econômica internacional, transmitindo assim uma mensagem de esperança.

Além disso, a história da África, por si só carrega uma representatividade universal, não somente por se tratar do lugar de origem da humanidade (Munanga, 2009), mas também pela resiliência demonstrada nos enfrentamentos dos conflitos sociais, étnicos, territoriais, mesmo após a conquista da independência de seus países, por seu multiculturalismo e diversidades (Nascimento, 1980; Munanga, 2003, 2012) resultantes, inclusive, do colonialismo, que impactou vários países da diáspora africana. É, portanto, um lugar propício a despertar reflexões acerca da condição humana e senso de fraternidade.

As recomendações formalizadas durante o encontro visam minorar as consequências dos flagelos praticados contra as minorias, suportadas, no tempo presente, por sua descendência, posto não haver como acessar e modificar o passado. É, portanto, reparar o mal causado, dentro do possível, aliviando dívidas, erradicando a pobreza, promovendo a “educação, capacitação e desenvolvimento cultural”, restituindo objetos de arte, artefatos históricos e documentos para seus países de origem...”, etc. (ONU, 2001, p. 82-83).

Abaixo foram destacadas algumas questões que subsidiaram o documento final, firmado pelos países participantes, reconhecendo a gravidade das situações apresentadas, bem como as marcas projetadas na sociedade contemporânea e necessidade de reparação:

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas consequências (ONU, 2001, p. 12)

Nessa perspectiva, Fanon (2008, p. 15) discute a “psicopatologia” do europeu em relação ao negro, explicitada por expectativas nada agradáveis que tem a seu respeito e constante fixação em diminuí-lo, inibindo-lhe a expressão da subjetividade, para com isto afirmar-se superior.

No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de se dizer na Martinica, do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto (Fanon, 2008, p. 163).

Isto explica, ao menos parcialmente, o que foi a escravidão e suas consequências irreparáveis, como genocídios e tráfico de seres humanos, as quais desencadearam manifestações de desprezo pela diversidade negra. É, portanto, “o racista que cria o inferiorizado” (Fanon, 2008, p. 90). Outras relevantes questões declaradas na ocasião foram:

Reconhecemos e afirmamos que, no limiar do terceiro milênio, a luta global contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e todas as suas abomináveis formas e manifestações é uma questão de prioridade para a comunidade internacional e que esta Conferência oferece uma oportunidade ímpar e histórica para a avaliação e identificação de todas as dimensões destes males devastadores da humanidade visando sua total eliminação através, inter alia, da adoção de enfoques inovadores e holísticos, do fortalecimento e da promoção de medidas práticas e efetivas em níveis nacionais, regionais e internacionais; (ONU, 2001, p. 10)

Afirmamos, ainda, que todos os povos e indivíduos constituem uma única família humana, rica em sua diversidade. Eles têm contribuído para o progresso das civilizações e das culturas que formam o legado comum da humanidade. A preservação e a promoção da tolerância, do pluralismo e do respeito à diversidade podem produzir mais sociedades inclusivas; (ONU, 2001, p. 10)

Enfatizamos que a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social e as disparidades econômicas estão intimamente associadas ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e contribuem para a persistência de práticas e atitudes racistas as quais geram mais pobreza; (ONU, 2001, p. 13)

Acreditamos firmemente que a educação, o desenvolvimento e a implementação fiel das nossas normas e obrigações dos direitos humanos internacionais, inclusive a promulgação de leis e estratégias políticas econômicas e sociais, são cruciais no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata; (ONU, 2001, p. 26)

Enfatizamos o papel-chave que os líderes políticos, assim como os partidos políticos podem e devem ter no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata, e incentivamos os partidos políticos a darem passos concretos na promoção da solidariedade, da tolerância e do respeito (ONU, 2001, p. 27)

Reconhecemos que a qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita para todos pode contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo o entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos; (ONU, 2001, p. 30)

Teoricamente, tal discurso representou um princípio de consciência dos países europeus no reconhecimento de suas responsabilidades pelos males causados aos povos colonizados e os desfechos desastrosos que se sucederam (ONU, 2001, p. 30-31), sobretudo, o jugo da escravidão, do qual decorreram o racismo étnico, a discriminação racial e respectivas intolerâncias. Esse reconhecimento abre a possibilidade de novas posturas serem assumidas por parte dos países signatários, mobilizando-se em estratégias de retratação e combate aos efeitos abomináveis do colonialismo, manifestos pela “pobreza, pelo subdesenvolvimento, pela marginalização, exclusão social...” (ONU, 2001, p. 13), doravante de forma efetiva e num espírito único de pacificação e fraternidade.

Nesse processo, os políticos e respectivos partidos têm papéis fundamentais no que se pode chamar de reconstrução de uma sociedade justa (ONU, 2001), regulamentando, propondo e fiscalizando o efetivo cumprimento das medidas propostas durante a Convenção de Durban e demais referenciadas no corpo do documento, pois é primeiramente deles tal missão. Contudo, como o tão só reconhecimento da gravidade de tais atos mostra-se insuficiente para gerar as mudanças esperadas na sociedade desigual, foram traçadas medidas reparatórias de combate, as quais compõem o Programa de Ação, dentre as quais são relacionadas as seguintes:

Solicita que os Estados, apoiados pela cooperação internacional, considerem positivamente a concentração de investimentos adicionais nos serviços de saúde, educação, saúde pública, energia elétrica, água potável e controle ambiental, bem como outras iniciativas de ações afirmativas ou de ações positivas, principalmente, nas comunidades de origem africana (ONU, 2001, p. 39).

Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional (ONU, 2001, p. 40).

Insta os Estados, de acordo com a normativa internacional dos direitos humanos e seus respectivos ordenamentos jurídicos, a solucionarem os problemas de propriedade de terras ancestrais habitadas por gerações de afrodescendentes e a promoverem a utilização produtiva da terra e o desenvolvimento abrangente destas comunidades (ONU, 2001, p. 41).

Insta os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos, incluindo, educação fundamental, atenção primária à saúde e moradia adequada (ONU, 2001, p.65).

Insta os Estados a assegurarem igual acesso à educação para todos na lei e na prática e para absterem-se de qualquer medida legal ou outras que levem à segregação racial imposta sob qualquer forma no acesso à educação (ONU, 2001, p. 72).

Reconhece que para que este Programa de Ação tenha êxito serão necessários vontade política e financiamento suficiente nos âmbitos nacional, regional e internacional, bem como a cooperação internacional (ONU, 2001, p. 101).

Assim, a Convenção de Durban representou uma importante iniciativa de conscientização e pacificação entre os povos, de modo que as estratégias ali pactuadas, sejam na área da saúde, do lazer, do trabalho, ou outras, precisam ser reafirmadas. Todas as suas diretrizes fortaleceram internamente a luta dos movimentos populares por direitos democráticos, desencadeando a implementação de políticas públicas de caráter reparatório.

E no intuito de fortalecer tais discussões, em 2013, novamente a ONU pronunciara-se sobre esta temática, desta vez na Guatemala, promovendo a Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Intolerância, promulgada no Brasil, através do Decreto 10.932, de 10 de janeiro de 2022 (Brasil, 2022).

Diferentemente da produção legislativa que abrange o período pós-abolicionismo até a Convenção de Durban, as leis que sobrevieram à Declaração de Durban, reforçadas pelo encontro da Guatemala, mostraram-se mais impactantes na materialização dos direitos básicos da população negra, com a integração de um significativo número de pessoas no sistema educacional, fortalecimento e propagação de suas culturas e valorização de saberes ancestrais.

São exemplos da produção legislativa desse período a Lei nº 10.639/2003, que obriga a inclusão no currículo oficial da rede de ensino básico a temática sobre a "História e Cultura Afro-Brasileira" (Brasil, 2003a); a Lei nº 12.288/2010, Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010a) e a Lei 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (Brasil, 2012c).

Especialmente, o Estatuto da Igualdade Racial vem reafirmar o pactuado na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (ONU, 2001), objetivando “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010).

Há, visivelmente, nesta lei um comprometimento de colocar em prática o já positivado em bastantes legislações, tais como, a referida lei que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a temática sobre a "História e Cultura Afro-Brasileira" (Brasil, 2003a); a lei que universalizou o Ensino Médio, garantindo educação para os jovens do campo, em todos os níveis e modalidades educacionais (Brasil, 2009), bem como a própria Constituição Federal de 1988, ao garantir que todos são iguais perante a lei, sem distinções quaisquer (Brasil, 1988), todavia, engessadas.

Entretanto, a partir do Estatuto da Igualdade, os direitos sociais da população negra, tais como educação, saúde, lazer, trabalho são tratados como fundamentais (Brasil, 2010), o que significa reconhecer suas imprescindibilidades à própria condição humana, e como corolário

desta previsão, começa-se a observar sensíveis avanços em algumas áreas de atuação humana, com a presença mais expressiva de profissionais negros, ocupando espaços públicos, midiáticos e culturais, notadamente, telenovelas, telejornais, eventos oficiais e anúncios em geral.

O Estatuto ainda prevê a adoção de programas, políticas de ações afirmativas, criação financiamentos e tipos penais incriminatórios (Brasil, 2010). Neste aspecto, a política de cotas e ações afirmativas para pessoas pretas e pardas possibilitou aos filhos da classe operária, dos garis, pedreiros, faxineiros, frequentarem universidades públicas e formarem-se nas mais diversas profissões.

Além destas, tendo como público alvo a população jovem, foram sancionadas a Lei nº 12.852/2013, Estatuto da Juventude, estabelecendo, dentre outras questões, “a ampliação da oferta de educação para os jovens do campo, em todos os níveis e modalidades educacionais” (Brasil, 2013b) e, recentemente, o Decreto nº 11.956, de 21 de março de 2024, instituindo o Plano Juventude Negra Viva, com a finalidade de enfrentar e reduzir a violência letal e as demais vulnerabilidades sociais decorrentes do racismo, que afetam este público (Brasil, 2024c), explicitadas no Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2024).

Deste modo, o Brasil continua intensificando sua produção legislativa, o que já é um processo desafiador, desde os debates controvertidos entre as forças políticas, representantes das classes sociais até que, de fato, seja aprovada a lei e, ainda assim, nem sempre expresse a vontade de todos, o que é natural numa democracia.

Contudo, os efeitos da nova lei, especialmente quando se trata de direitos das minorias, como regra, permanecem suspensos, refletindo o descontentamento da dissidência racista e/ou classista, em outras palavras, o embate entre vontade política de governos progressistas e a resistência a ela, manifestada pelos governos refratários, alternando-se no poder, ora favorecendo ora oprimindo as minorias.

Assim, a prática reiterada de governos conservadores em negar seguimento à positivação ou materialização de direitos firmados em âmbito internacional acarreta o agravamento dos conflitos sociais, que se prolongam premeditadamente, resultando no aumento de mortes, analfabetismos, desempregos, racismos, etc., evidenciando a necessidade de políticas públicas direcionadas a uma parcela da população historicamente invisibilizada, assim, sendo-lhe negada a própria humanidade (ONU, 2001, p. 3-5).

É certo que os países europeus deram ao mundo a problemática racial (ONU, 2001, p.12) que se diversificou em outras formas de opressão, inclusive, perpetuando a exploração das forças de trabalho dos afrodescendentes e usufruindo das riquezas por eles produzidas (Marx, 1996), todavia, cabe agora aos Estados, aliados à iniciativa privada e sociedade civil

como um todo (ONU, 2001) extirparem-na do meio social, o que requer vontade política e compromisso com a igualdade universal, com a justiça e a dignidade humana (ONU, 2001, p. 9).

Dessa maneira, para além, do texto legal, que se limita a instar, reconhecer e solicitar (ONU, 2001) é preciso constranger o Estado e seus agentes a cumprirem o acordado em Durban, fixando prazos para cumprimento das leis, prevendo e aplicando punições eficientes por suas omissões ou mesmo protelações injustificáveis, a fim de que prevaleça o interesse maior, que é a paz social.

1.3 EDUCAÇÃO PARA POPULAÇÕES QUILOMBOLAS: MARCOS E DIRETRIZES

1.3.1 A Lei nº 10.639/2003 e a inclusão da história e cultura afro-brasileira

Completo 24 anos de existência, em 9 de janeiro de 2026, a lei 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a temática sobre a "História e Cultura Afro-Brasileira" (Brasil, 2003a), trazendo muitas reflexões a respeito da longa e árdua caminhada para sua elaboração e implementação até a chegada do Estado democrático de direito.

Essa lei é regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, por sua vez, subsidiada pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004, ambos instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004a, 2004b). Ambos são parâmetros para a concretização da lei, uma vez que tão necessário quanto seu conhecimento é a compreensão prévia de suas motivações e finalidades, detalhadas nos respectivos parecer e resolução.

Trata-se, na verdade, de um aprimoramento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação para determinar que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003), marcando o começo de um novo ciclo na história da educação, trazendo à tona conhecimentos da história dos povos africanos e afrodescendentes a partir do período que anteceder a escravização.

A lei é taxativa, não deixando margem para hesitações quanto a sua aplicabilidade nas redes de ensino, a qualquer pretexto, tendo em vista sua finalidade reparatória o que, necessariamente, perpassa por questões objetivas: o que ensinar, bem como subjetivas: quem poderá ensinar, desencadeando novos desafios com investimentos em materiais específicos,

além de profissionais capacitados e predispostos a apoiar a causa, sob pena de frustrarem o fim social perseguido pela lei. Mais adiante, os parágrafos orientam de forma sucinta:

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

Não faz tanto tempo inexistiam disciplinas ou cursos preocupados em transmitir ensinamentos sobre a história da África. Nessa seara, certamente, há muito o que se discutir, resgatar, produzir, buscando a equidade no cenário escolar estabelecido, cujo currículo prioriza o enaltecimento da história de outros povos, distantes da realidade brasileira, como a grega ou mesmo a nórdica em detrimento da africana e da indígena. No parágrafo seguinte a lei destaca que

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

Ora, “em especial” não significa exclusivamente, o que conflitaria com a própria finalidade da lei. Contudo, a lei enfatiza as áreas de História, Literatura e Artes, transmitindo uma falsa ideia de menor importância de conhecimentos geográficos, filosóficos, linguísticos, por exemplo o que, em certa medida, parece enfraquecer a prática pedagógica nos estabelecimentos de ensino, especialmente quando não se dedica ao estudo da lei e suas regulamentações.

Fato é que, havendo conhecimentos relevantes, em qualquer área, estará autorizado o ensino, desconstruindo narrativas ultrapassadas e corrigindo os fatos históricos a respeito da temática africana, tradicionalmente ministrados de maneira pontual e/ou superficial em eventos comemorativos promovidos pelas escolas ou, eventualmente, pelos núcleos pretos ou ainda, de maneira isolada nos territórios quilombolas.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2004 (Brasil, 2004a, p. 1-2) em algumas de suas passagens mais relevantes

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

Alguns aspectos merecem ser pontuados. O primeiro diz respeito às condições materiais e financeiras para o regular funcionamento desta modalidade de ensino específica, exigindo

políticas de estruturação das escolas, aquisição de materiais didáticos e formação de professores, tornando-os capazes de desenvolver com segurança os conteúdos ministrados.

Nesse sentido, os materiais a serem utilizados, quando não produzidos na própria escola, dependerão de profissionais e instituições externos a ela para suas elaborações, incluindo a reescrita da história dos povos africanos (Brasil, 2004a), antes mesmo de chegarem em solo brasileiro, as contribuições de suas descendências na formação do país, “nas áreas social, econômica e política” (Brasil, 2003a).

O segundo aspecto refere-se ao papel fundamental da coordenação escolar nos direcionamentos das práticas pedagógicas, organizando debates, inclusive com demais membros da comunidade escolar (pais e responsáveis), criando estratégias, acompanhando tais práticas e planejamentos alinhados ao cumprimento da lei pelos profissionais da educação, objetivando a concretização do direito conquistado, sobretudo, pelo **Movimento Negro**, compreendido como

as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais religiosos e artísticos, com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e as negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares da sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de uma forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que as ações desse coletivo *se faça presente de forma explícita com uma postura política de combate ao racismo*. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (Gomes, 2017, p. 23-24).

Dessa maneira, o Movimento Negro mostra-se como uma ramificação do gênero movimentos sociais, preocupado em discutir as pautas da população afrodescendente, a fim de resgatar sua dignidade, ficando evidente que na criação e implementação das políticas públicas de seu interesse o Estado sempre agiu por provocação, o que torna fundamental a atuação dos movimentos, desde as discussões até que sejam efetivados os direitos previstos, a exemplo das políticas de ações afirmativas.

Para a autora,

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade [...] Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2017, p. 16-17)

Deste modo, em que pese, a prevalência ainda de uma visão “folclorizada” (Gonzalez, 1982) da participação do negro na sociedade brasileira, é crucial a persistência da mobilização escolar, como espaço também de resistência, fortalecendo a lei, vigente há mais de 20 anos, embora ainda pouco praticada. Para tanto, é necessário o envolvimento de todos, despidos de eventuais preconceitos.

Outro aspecto, intrinsecamente relacionado aos primeiros, é a qualidade do ensino proposto no artigo 5º da lei,

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Esse artigo sintetiza a definição de **ensino de qualidade** para o público afrodescendente a partir de quatro pilares: currículo, estrutura física, formação de professores e equipamentos. Faltando qualquer dessas políticas estará comprometida a finalidade da lei. Diante disso, a Constituição Federal prevê algumas fontes de financiamento, sendo a principal o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação desenvolvimento da Educação (FUNDEB) (Brasil, 1988) que deveria garantir sua exequibilidade.

Na mesma oportunidade o legislador ainda instituiu no calendário escolar o dia 20 de novembro, data do assassinato de Zumbi dos Palmares e de seu povoado, como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003a) em todo o território nacional. Uma data recebida com regozijo por muitos, mas com antipatia por outros, ou porque não compreenderam o simbolismo da data, ou como manifestações de racismo.

A data propõe a reflexão acerca do advento da Abolição da Escravatura, reivindicando o protagonismo negro na libertação dos escravizados assim, contrapondo-se ao simbolismo imposto pelo 13 de maio, que não passou de mera “abolição jurídica” (Munanga, 2015, p. 28). Assim, a homenagem a Zumbi dos Palmares associada a fato tão representativo na História do país, considerando as inúmeras personalidades brancas também homenageadas no Brasil, não poderia ser mais justa e apropriada.

Além de figura central no processo que resultou na Abolição da Escravatura, Zumbi deu notoriedade à causa que repercutiu em sucessivas revoltas no território nacional e fortaleceu o Movimento Abolicionista. Logo, tal homenagem é também um tributo a tantos outros heróis da

causa negra (Moura, 1959) por ele representados, propondo a lei uma reflexão de todo o povo brasileiro acerca das consequências do racismo e urgência das práticas antirracistas.

Sendo assim, considerando o lugar de opressão ocupado até o final do século XIX pela população negra no Brasil, é possível compreender o tempo presente com o mais próximo da liberdade, apesar da eficácia ainda reprimida da lei, fazendo com que os direitos (antes inexistentes) sejam implementados a passos lentos. Para que a lei se consolide faz-se necessário, principalmente, postura antirracista de todos os profissionais da educação (Munanga, 1999), assim como a conscientização e apoio da sociedade como um todo (Brasil, 1996).

1.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola

Inicialmente, cabe informar que não se pretende, neste momento, esgotar a temática sobre tais diretrizes, que deverão ser aprofundadas numa próxima imersão acadêmica, mas tão somente analisar alguns aspectos relevantes, que possam subsidiar o objeto de estudo.

A educação é um bem público (Cury, 2008), direito de todos e de cada um e, como tal, deverá ser disponibilizada a todas as gerações, a fim de que se perpetuem os conhecimentos produzidos por toda a humanidade, temática sobre a qual Nascimento (1980, p. 262) faz dura crítica:

Durante séculos temos carregado o peso dos crimes e dos erros do eurocentrismo (científico), os seus dogmas impostos em nossa carne como marcas ígneas da verdade definitiva. Agora devolvemos ao obstinado segmento (branco) da sociedade brasileira as suas mentiras, a sua ideologia de supremacia europeu, a lavagem cerebral que pretendia tirar a nossa humanidade, a nossa identidade, a nossa dignidade, a nossa liberdade.

Duarte (2007, p. 698), por sua vez, promove interessante reflexão, posicionando-se acerca da imprescindibilidade do direito à educação:

Ora, se a proteção de um bem jurídico como a educação envolve a consideração de interesses supra-individuais, deve-se reconhecer que a sua titularidade não recai apenas sobre indivíduos singularmente considerados, mas abrange até mesmo os interesses de grupos de pessoas indeterminadas ou de difícil determinação, como as futuras gerações, que têm direito ao acesso às tradições públicas, preservadas e transmitidas pela ação educacional [...].

O autor reforça a ideia do acesso ao conhecimento universal como direito de todos, de modo que tal concepção torna-se uma crítica direta à dinâmica educacional brasileira que, por séculos, vem sonhando aspectos relevantes da história da humanidade, feitos e contribuições dos povos tradicionais, a negros e não negros, através de um processo educacional desvirtuado (Fanon, 1968, p. 38).

Duarte (2025, p.5) relata que

No início do processo histórico de humanização do homem pelo trabalho, a educação realizava-se como decorrência imediata da produção material e da apropriação coletiva dos meios de existência humana. Nesse período, anterior à divisão social do trabalho, a produção e reprodução da vida social se realizava em níveis tão pouco desenvolvidos que não exigia outras formas de educação que não a do simples convívio.

O trecho reporta-se à educação primitiva, o que remete às comunidades africanas (Munanga, 2009). No que concerne à educação quilombola, reproduzem as práticas ancestrais, perceptíveis na maneira peculiar como se organizam e sobrevivem em seus territórios, compartilhando e transmitindo conhecimentos entre as gerações, “de modo espontâneo e integral” (Ponce, 2001, *apud* Saviani, 2011, p. 38), sem instituições e sem pedagogia (Saviani, 2011).

Logo, esse tipo de educação precede ao próprio processo de escolarização, de modo que não se confunde com a Educação Escolar Quilombola, mas a ela inspirando (Brasil, 2012b). A Educação Escolar Quilombola, compreendida pela Educação para as Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004a, 2004b), busca incorporar as práticas e saberes quilombolas ao ensino sistematizado, ancorando-se nos princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, bem como do “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária ...” (Brasil, 1996, p. 8-9), dentre outros aplicáveis aos povos quilombolas.

O que se propõe é um processo educacional de qualidade (Brasil, 2004a), que seja pleno, público e antirracista (Brasil, 2012b), de modo a dar continuidade ao processo revolucionário que culminou com criação da lei 10639/2003. Contudo, não é possível obter qualidade educacional sem recursos financeiros. Especializar áreas de ensino requer investimentos específicos, voltados ao fortalecimento da modalidade respectiva, possibilitando o desenvolvimento de logísticas e estratégias educacionais eficazes, além disso, estrutura e profissionais capacitados.

Seguindo o propósito estampado na referida legislação, todos os entes federados estão obrigados a “zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas” (Brasil, 2012b, p. 5), observando em suas práticas as formas como gerem a vida, incluindo as práticas culturais, as línguas remanescentes, a memória coletiva, tecnologias e formas de produção do trabalho (Brasil, 2012b).

Seu diferencial, portanto, está num conjunto de situações que favorecem o processo educacional e formação humanística dos educandos, a começar pela gestão democrática, cuja escolha deverá ocorrer “em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas ...

atendidas”, preferencialmente dentre cidadãos quilombolas (Brasil, 2012b, p.15), privilegiando a opção que melhor atenda aos interesses locais.

Aliando-se a esta questão há também o convívio contínuo com o núcleo familiar, propiciando o acompanhamento próximo dos filhos e das questões comunitárias, o acolhimento das diversidades, com a valorização e transmissão dos saberes ancestrais agregando-se aos conhecimentos sistematizados, além da participação de atores locais na *práxis* pedagógica (Brasil, 2012a, 2012b).

Contudo, apesar de sua relevância, o reconhecimento da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino é relativamente recente, tendo sua vigência a partir da “Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (Brasil, 2010b, p. 1). É resultante da reivindicação, sobretudo, do Movimento quilombola, em articulação com pesquisadores e entidades da sociedade civil junto ao Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012b).

A regulamentação de suas diretrizes, no entanto, veio somente em 20 de novembro de 2012, através do Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 08/2012 (Brasil, 2012a, 2012b). De acordo com tais diretrizes a educação escolar quilombola “compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades” (Brasil, 2012b, p. 3) e tem como princípios, dentre outros:

- I -direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II -direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III -respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV -proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- X -direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;
- XI -superação do racismo—institucional, ambiental, alimentar, entre outros —e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
- XII -respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual (Brasil, 2012b, p. 5).

Por tais princípios, de imediato, verifica-se que todas as políticas educacionais disponibilizadas aos educandos das cidades deverão, da mesma forma, ser ofertadas às populações quilombolas, respeitadas as devidas especificidades ou discriminações positivas a fim de equalizar as situações desiguais (Brasil, 2012b).

Os povos afrodescendentes têm suas crenças, suas culturas, seus princípios linguísticos, que há séculos marcam suas identidades (Munanga, 2009), tornando-se mais evidentes nas comunidades quilombolas rurais, uma vez que estando isoladas dos centros urbanos, conseguem preservar tais hábitos, não podendo ser desprezados, mesmo nas escolas das

cidades, próximas a quilombos e que recebam “parte significativa” de estudantes quilombolas (Brasil, 2012b).

A eficácia destas diretrizes, no entanto, está condicionada à existência de recursos que viabilizem a execução das demandas educacionais quilombolas, tais como investimentos na estrutura física, formação específica de professores, merenda regionalizada, transporte escolar, além da “aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas” (Brasil, 2012b).

Nas cidades, dificilmente os cidadãos quilombolas terão acesso aos conhecimentos e práticas ancestrais, compartilhados nas comunidades, pois, de maneira geral, as escolas ainda estão comprometidas com os valores da classe dominante, reproduzindo-os em suas narrativas históricas de modo a sobrepô-las às demais contribuições populares, resultando no apagamento destas memórias (Fanon, 1968; Munanga, 2015).

Ao contrário, distantes dos quilombos, muitas escolas ainda mantêm uma *práxis* conservadora, oferecendo resistência às políticas educacionais de reparação histórica como as contidas na lei 10. 639/2003, reflexo do racismo introjetado em toda a estrutura social (Almeida, 2019; Munanga, 1999), com isso, reproduzindo e naturalizando práticas “discriminatórias e opressivas”, um verdadeiro retrocesso que prejudica a formação dos educandos, especialmente no que tange à saúde mental da população negra (Cunha Jr., 2001, p. 5), demonstrando o quanto estão despreparadas para um projeto educacional progressista.

Estuda-se uma versão tendenciosa e reducionista dos acontecimentos históricos como “As grandes navegações” ou o “Descobrimento do Brasil”, sem, no entanto, dar o enfoque necessário aos outros sujeitos, o que estes fatos representaram na história dos povos tradicionais (Munanga, 2003), tudo para manter o *status quo* de dominação.

Cunha Jr. (2001, p. 8) explica que

O Europeu é compulsório no Brasil. Quase somente ele (Europeu) pensa culturalmente. Quando não diretamente, fica como fantasmas assombrando os pensamentos. Todos devem pensar através dele, quer pelo menos pela obrigatoriedade bibliográfica. Não são lidos os intelectuais africanos nas universidades brasileiras. Nem mesmo reconhecem a existência destes.

Na prática uma dimensão da necropolítica, estendendo-se a tudo o que diga respeito à existência da população negra, o que está, portanto, para além da morte física, mas uma espécie de “morte em vida”, que atinge as memórias e sufoca as intelectualidades negras, repercutindo sagazmente no Estado capitalista (Mbembe, 2018, p.29), o que Nascimento (1980, p. 268) denomina “genocídio espiritual”.

Ensina-se os idiomas dos povos colonizadores, o francês, o espanhol, o inglês (Brasil, 1996), mas não o yorubá, o zulu, o quimbundo, o nagô, de origem africana (Petter, 2018; Munanga, 2009), todas banidas do Brasil (Nascimento, 1980). Ensina-se o *ballet* (Nascimento, 1980), mas não o marabaixo, o batuque, o sairê, praticados largamente nos quilombos amapaenses (Videira, 2013), salvo em ocasiões pontuais, basicamente, em projetos e datas comemorativas. Diz-se: “é coisa de preto!”, assim mantendo a padronização dos currículos.

Alguém, de maneira desorientada ou mesmo incomodada, ousaria perguntar: Mas, afinal, por que aprender esses idiomas? (Petter, 2018; Munanga, 2009), essas culturas? Quem sonha em viajar para a África, este “país”¹² miserável, de povos “selvagens” (Freire, 1987, p. 28), cheio de guerrilhas, a não ser, eventualmente, para algum turismo?

Para isso não há maiores complicações, usa-se o inglês, língua universal ou quem sabe, por sorte, o país visitado tem-no como língua oficial ou outros de origem europeia como estes ensinados no Brasil. E, se nada disso for possível, ainda se poderá contar com a ajuda das novas tecnologias de tradução, disponíveis através de aplicativos diversos. Entretanto, este é um posicionamento hegemônico, fomentado pela ideologia neoliberal, da praticidade sem compromisso democrático, que reflete novas práticas racistas e acirra os conflitos sociais.

Não obstante o vazio informacional acerca de suas origens mais remotas, os cidadãos afrodescendentes, mais que outros povos, mantêm forte vinculação com a grande mãe África (Munanga, 2009), e essa sensação de pertencimento, aliada ao fato de ser o Brasil a maior nação fora daquele continente formada por pessoas negras (Nascimento, 1980) é determinante para legitimar a inserção de suas contribuições no currículo, incluindo as línguas, influentes não somente no léxico, mas também na musicalidade, na gastronomia, dentre outros aspectos, em harmônica com as demais contribuições de outros povos.

Nesse aspecto, por mais inspiradora que seja a educação quilombola, o tão só reconhecimento jurídico, com a sistematização de conhecimentos tradicionais, assim como a mera titulação escolar são insuficientes para causar mudanças significativas no quadro de exclusão social destes povos, sendo necessário compromisso político, a começar pela devida incorporação ao texto da LDBN e, principalmente, pelo fomento público e posicionamento da comunidade escolar.

¹² Sobre esta questão em que pessoas percebem a África de forma singular, um país, recomendo assistir ao vídeo de Chimamanda Adichie, intitulado “O perigo de uma única história”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=19s>.

Portanto, o que se espera é uma *práxis* pedagógica que respeite e valorize as particularidades quilombolas, seus modos de viver, respaldando-os no Plano de Ação. Fora dessa perspectiva, qualquer experiência pode se tornar frustrante e acarretar desfechos inesperados como desestímulos à experiência escolar, consequentemente evasões, desqualificação profissional e até alienações propostas pelo Estado neoliberal.

1.3.3 Plano Nacional de Educação e a Diretriz da Universalização do Ensino

O Plano Nacional de Educação (PNE) encontra previsão no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 9º da LDBN. Trata-se de uma política de estado planejada para ser cumprida a médio e longo prazos com “o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades...” (Brasil, 1988).

Foi regulamentado pela Lei nº 13.005/2014 com prazo de vigência de 10 (dez) anos (Brasil, 2014) e prorrogado pela Lei nº. 14.904/2024, até 31 dezembro de 2025 (Brasil, 2024d). Nesse estudo, as discussões ficaram concentradas ao seu período original, coincidente com o recorte temporal da pesquisa, cujo relatório referente ao 5º ciclo de monitoramento foi apresentado em meados de 2024 pelo INEP (Inep, 2024b, p. 90).

O PNE 2014 é composto de 10 diretrizes, 20 (vinte) metas com suas respectivas estratégias, programas e ações, trazendo uma proposta inovadora, ou melhor, progressista, contemplando pautas desafiadoras como a “erradicação do analfabetismo”, a “universalização do atendimento escolar” e a equiparação da escolaridade média entre pessoas negras e não negras, além da valorização dos profissionais da educação (Brasil, 2015, p. 43), no intuito de melhorar os rumos da educação no país.

Além disso, traça estratégias específicas para as educações escolares quilombola, indígena, especial e do campo, de longe, transparecendo uma quase conciliação entre Estado e classe trabalhadora. Para este desfecho foram fundamentais as participações da “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”, dos movimentos “Fineduca” e “Todos pela Educação”, acompanhando, opinando e sugerindo emendas para melhorar o texto final (Brasil, 2015, p. 18-19), que dá as diretrizes a serem trilhadas para atingimento dos objetivos propostos.

Dentre estas diretrizes está a “Universalização do Atendimento Escolar” (Brasil, 2015, p. 43) que é forma taxativa em determinar a oferta do ensino a todas as pessoas. Nesse contexto, universalizar é tratar a todos com igualdade, proporcionando suas formações, onde quer que se

encontrem. Para tanto são definidas algumas metas a serem atingidas no decênio, chamando a atenção neste estudo as de número 3 e 8, que cuidam, respectivamente, da universalização do Ensino Médio e da escolarização de pessoas adultas, conforme abaixo transcritas:

META 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos; elevar, até o final do período de vigência deste PNE (2014-2024), a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2015, p. 53).

META 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2015, p. 67).

Estas metas ocupam-se, sobretudo, da educação dos grupos vulneráveis, inserindo-se nessa categoria os povos quilombolas, na busca de reparar as desigualdades refletidas nos casos de abandonos, evasões e distorções idade-séries, por isso, mostrando-se, sobremaneira desafiadoras, quer pelo prazo de 2 anos proposto na primeira parte da meta 3, quer pela histórica divisão de classes.

No que diz respeito à meta 8, também está dividida em duas partes: a primeira visando oportunizar recomeços aos jovens trabalhadores que, por diversas razões, tais como trabalho, falta de oferta e até de interesse (IBGE, 2025), não aproveitaram os benefícios de um processo educacional, e sua parte final, que traz um desafio duplo, envolvendo as questões de raça e classe, que é igualar a escolaridade média entre negros e não negros (Brasil, 2014).

Deste modo o PNE era a oportunidade de mudar os destinos de jovens e adolescentes negros e quilombolas em situações de defasagens e fracassos educacionais, por isto sua relevância em suprir tão antiga demanda. Para tanto, visando dar cumprimento às referidas metas foram criadas estratégias para que, de fato, alcançasse as populações mais vulneráveis, destacando-se as seguintes:

Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; (Brasil, 2015, p.55)

Promover a busca ativa da população de quinze a dezessete anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude (Brasil, 2015, p.55)

Implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial; (Brasil, 2015, p. 67)

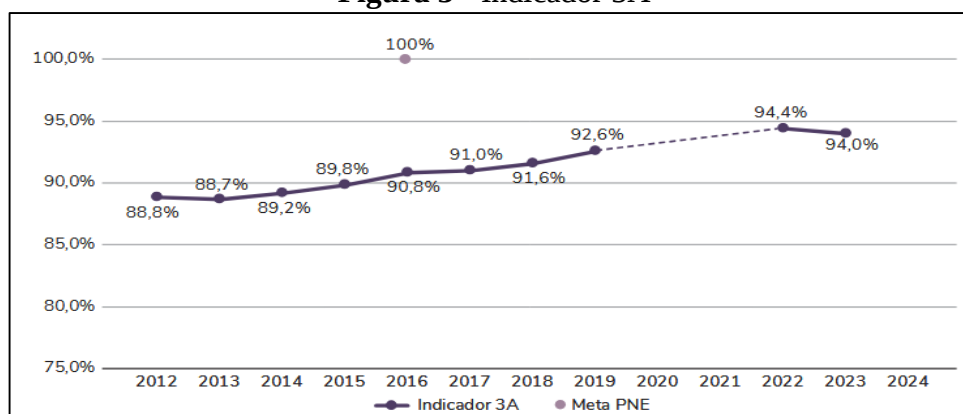
Conforme explicitado, a expectativa era de que as metas do PNE 2014, em sua maioria, fossem cumpridas até junho de 2024, (Brasil, 2014), ficando ao encargo do Ministério da Educação (MEC), da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Fórum Nacional de Educação (Brasil, 2014) monitorar seus cumprimentos, de maneira continua e compartilhada.

Contudo, tal como ocorrera na primeira Constituição Federal (Brasil, 1824) e na própria LDBN (Brasil, 1996), também aqui faltou compromisso desde o nascedouro do plano que, apesar da previsão de seu financiamento contida na meta de número 20, deixou de detalhar ou especificar as dotações, vinculando percentuais a serem despendidos na execução de cada meta, buscando, com isso, dificultar os desvios estatais para uma ou outra meta a seu mero arbítrio.

A **meta 20**, por exemplo, previa "ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio", contudo, de acordo com o relatório entregue em 2024, manteve-se em torno de 5% a 5,5% (Brasil, 2024d). Além disso, a julgar pela inexistência de programas EJA, EPT e de etapas da educação básica nas escolas quilombolas (Inep, 2024a), dificilmente tais percentuais foram investidos ali, de modo que o PNE 2014 não poderia ter outro desfecho a ser sua prorrogação.

Quanto à **meta 3**, possuía dois objetivos principais, o primeiro sendo a universalização do atendimento escolar para jovens de 15 a 17 anos até o ano de 2016 (indicador 3A). Contudo, naquele ano de 2016 e o máximo que esta meta conseguiu atingir neste objetivo foram 90,8% de seu público alvo frequentando a escola ou que conseguiram concluir a Educação Básica, ou seja, um crescimento de 2% desde o último decênio (Inep, 2024b), conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Figura 3 - Indicador 3A



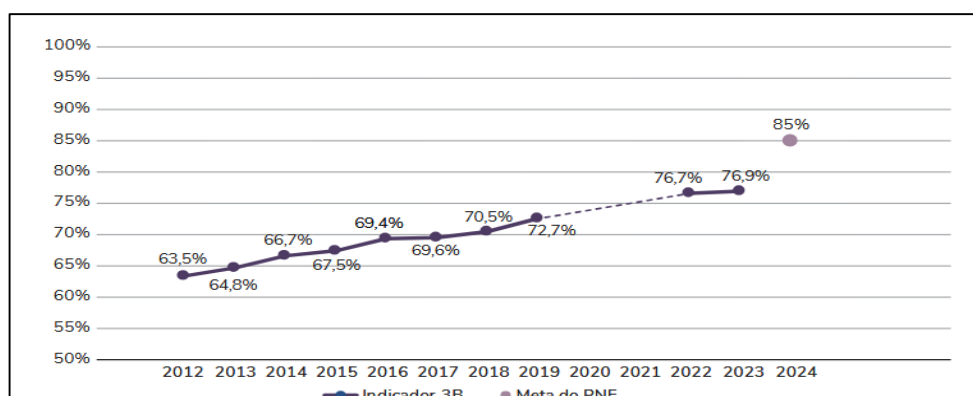
Fonte: Inep (2024b)

Em 2022 ela chegou a atingir a média máxima de 94,4%, mas em 2023, quando foram coletados os dados deste ciclo, voltaram a cair para 94%, e esta oscilação é vista como um retrocesso, considerando o histórico crescente do decênio (Inep, 2024b). Além disso, embora tenha se aproximado da meta dos 100%, no ano de 2023, ainda restavam 6% de jovens serem alcançados pela etapa do Ensino Médio (Inep, 2024b), o que destoa com o conceito de universalização, mas principalmente com o ideal democrático.

O segundo objetivo, referente à elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% até 2024 (indicador 3B) também não foi alcançado (Inep, 2024b), o que se deve, em grande medida, à falta deste segmento nos territórios étnicos (Inep, 2024a), bem como sua restrição no período noturno (Brasil, 1996), desvelando a necessidade de repensar estas políticas como estratégias de expansão.

O gráfico abaixo representa a evolução do indicador 3B: “elevar, até o final do período de vigência deste PNE (2014-2024), a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2015, p. 53).

Figura 4 – indicador 3B



Fonte: Inep (2024b)

Assim, acompanhando o crescimento deste indicador, desde o primeiro ano de implantação do PNE 2014, observa-se um avanço máximo de 2,2 pontos percentuais, chegando a 76,9% no ano de 2023, o que torna evidente a impossibilidade de alcançar a referida meta em tão curto espaço de tempo, considerando a proximidade do prazo final do PNE 2014 (Inep, 2024b, p. 90).

A **Meta 8**, como dito, tinha como objetivo elevar a escolaridade média da população e igualar a escolaridade de negros e não negros, mostrando-se, extremamente revolucionária. No entanto ela também não foi alcançada, o que representa o acirramento das discrepâncias educacionais, dos êxodos rurais motivados por falta de ensino nas comunidades rurais (Conaq-

AP, et al. 2021), da estereotipação e marginalização das pessoas negras (Gonzalez, 1982; Mbembe, 2018; Nascimento 1978).

Jesus (2018, p. 6-7) entende como discriminatórias as dificuldades de acesso à educação enfrentadas por pessoas negras. Diz ele:

[...] a discriminação não se manifesta apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar. A diferença entre a média de anos de estudo da população negra e a média de anos de estudo da população branca, que se somam às mais altas taxas de repetência e abandono entre jovens negros parece evidenciar que a discriminação racial interfere de forma significativa no rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com os dados do Pnad Contínua, a média de anos de estudo entre pessoas de 25 anos ou mais vem aumentando lentamente, todavia, mantendo-se as disparidades entre pessoas brancas e negras. Em 2024 eram 11,1 para pessoas brancas contra 9, 6 para pessoas negras (IBGE, 2025). Assim, em última análise, o não cumprimento da meta 8 representa a não universalização do Ensino Médio, segmento necessário, especialmente nesta faixa etária de jovens adultos, por oportunizar-lhes recuperar os anos de estudos e dar seguimento as suas formações.

Apesar de constituir uma despesa primária (Brasil, 2024e), tradicionalmente o Brasil pouco investe em educação, que ocupa a penúltima posição em sua escala de prioridades, à frente apenas da política social do trabalho (que mantém uma relação de complementariedade com a educação) de acordo com informações do Ministério do Planejamento, constantes do quadro de “distribuição de despesas primária e financeira por função” (Brasil, 2024e, p. 15).

Analizando as informações referentes ao período 2022-2024 (Brasil, 2024e) verifica-se que, de fato, o maior percentual do orçamento público é destinado às despesas primárias, incluindo as de natureza obrigatória, como assistência social, previdência, saúde, trabalho e educação, cujos investimentos ora estão inseridos nos “gastos com pessoal”, ora dentre as “transferências constitucionais”, enquanto as despesas com pesquisas científicas, por exemplo, figuram como facultativas (Brasil, 2024e, p. 16), expondo o lugar de desprestígio reservado à educação.

É a mesma sistemática imperialista pela qual a educação era tida como "liberdade perigosa" (Fonseca e Barros, 2016, p. 103), a mesma “biopolítica” de controle dos corpos para a força de trabalho (Foucault, 2005, p. 289). Ainda assim, apesar desses percalços, o PNE 2014-2024 mostrou-se uma experiência válida, no sentido de orientar os diálogos necessários ao aprimoramento de suas próximas edições, bem como pelos avanços educacionais verificados em outras metas.

Nesse sentido, a União de Núcleos de Educação Popular para Negros e Classe Trabalhadora (UNEAFRO) e o Instituto Peregrum, em audiência pública realizada pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados, encarregada de proferir parecer no projeto de lei que aprova o PNE 2024-2034, acerca das temáticas indígena, do campo e quilombola, manifestaram-se propondo a “oferta de ensino médio e de educação de jovens e adultos” nesses territórios tradicionais, argumentando: “caso contrário, as famílias vão ter que migrar para as crianças poderem estudar ou elas vão deixar de estudar” (Brasil, 2024f, p. 19).

Na percepção dos representantes destas instituições, tal medida combateria a evasão e o abandono escolar (Brasil, 2024f). Para tanto é importante abandonar os conservadorismos e priorizar a educação como um direito de todos, o que poderá favorecer tanto o aumento na média de anos de estudos destas populações, ora segregadas em seus territórios com uma educação fragmentada (Saviani, 2014), ora reféns de um ensino folclorizado oferecido nas cidades (Gonzalez, 1982), além da qualificação profissional, o que, afinal, representa acolhimento.

1.3.4 Plano Estadual de Educação do Amapá

O Plano Estadual de Educação do Estado do Amapá (PEE-AP), Lei nº 1.907/2015, com prazo de vigência de 2015 a 2025 (Amapá, 2015a), tem previsão no artigo 284 da Constituição Estadual do Estado do Amapá (Amapá, 1991), estruturando-se em regime de colaboração com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014).

Entretanto, é mais abrangente que este, pois é composto de 12 diretrizes, vinte e seis metas, com prazo máximo de cumprimento coincidente com o de vigência do Plano, além de trezentas e quatorze estratégias de extremas relevâncias para a ocorrência de uma educação de qualidade (Brasil, 2004a).

Em especial, chamam a atenção para esta pesquisa as diretrizes que dizem respeito à melhoria da qualidade do ensino, à formação escolar voltada para o trabalho, para a cidadania e para a universalização do atendimento escolar (Amapá, 2015a), por suas relevâncias no desvelamento do problema proposto: De que forma tem ocorrido o acesso ao Ensino Médio pelos populares da comunidade quilombola do Cria-ú, considerando o preceituado pela Diretriz da Universalização do Atendimento Escolar?

Dentre as políticas propostas no PEE-2015 está o grande gargalo (BNCC, 2018) que ainda é a oferta do Ensino Médio a todos os cidadãos brasileiros, pulverizado em várias metas

e estratégias, bem como contemplado pela LDBN (Brasil, 1996). Para esta proposta serão analisadas apenas as metas 4, 8 e 11, explicitadas a seguir, relevantes para a questão quilombola.

A **meta 4** corresponde à meta 3 do PNE, dirigindo-se, de modo específico, ao público da faixa etária dos 15 aos 17 anos, sabidamente, uma fase de profundas transformações físicas e psicológicas, sendo comum ocorrerem as primeiras experiências profissionais e amorosas, bem como distrações capazes de acarretar o desinteresse pelos estudos. Esta meta propõe-se a

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos de idade, e até o final do período de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (Amapá, 2015a, p.5)

O desafio proposto pela meta correspondente em âmbito nacional tornara-se ainda maior no PEE-AP, que estipulava o prazo de um ano para alcançar a todos que necessitassem do Ensino Médio, desconsiderando as diversas realidades educacionais e sociais apontadas pelo Censo 2022 (Agência IBGE Notícias, 2025), como a falta de escolas no campo e/ou funcionamentos em condições precárias, além da falta de etapas de ensino (Inep, 2024a) etc.

Contemplando novamente as juventudes (BNCC, 2018), a **meta 8** comprometera-se em “triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público, assegurando a qualidade da oferta e a sustentabilidade ambiental” (Amapá, 2015a).

A **meta 11** reflete idêntica preocupação que a contida na meta 8 do PNE 2014, isto é, com aqueles que, por alguma razão deixaram de concluir a educação básica na idade apropriada, os quais têm grandes chances de estarem fora do mercado de trabalho ou em situações de informalidade profissional e de insegurança alimentar, facultando-lhes que, possam retomar os estudos e concluir, ao menos, o Ensino Médio (Brasil, 1996), conforme se verifica:

Meta 11: Elevar, até o último ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, a escolaridade média das pessoas de dezoito a vinte e nove anos de idade, de modo que especialmente as populações do campo, do Município com menor nível de escolaridade, e os 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres do Estado, concluam pelo menos o Ensino Médio, além de diminuir a discrepância de escolaridade entre as diversas culturas étnicas declaradas ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Amapá, 2015a, p.12).

Tal como em âmbito nacional, esta meta traz desafios históricos, contudo, mostrando-se mais contida, pois, enquanto a União objetivava igualar até 2024 a média de anos de estudo entre negros e não negros, o Estado do Amapá contentara-se em apenas diminuir as “discrepâncias de escolaridade” observadas entre as etnias pelo IBGE, o que, de uma forma ou de outra, irá apontar para uma maioria representada por cidadãos afrodescendentes, negra, quilombola e pobre, (IBGE, 2024; Agência IBGE Notícias, 2025).

Em âmbito estadual, compete à Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED-AP), órgão executor das políticas educacionais, juntamente com o Conselho Estadual de Educação (CEE-AP), a Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Estado (ALAP), o Fórum Estadual de Educação (FEE-AP) e a Secretaria de Estado do Planejamento (SEPLAN-AP), realizar “o acompanhamento contínuo e de avaliação periódica” acerca da execução e cumprimento das metas propostas pelo Plano (Amapá, 2015a, p. 2).

Nesse sentido, com exceção do período que compreende os anos 2016-2017, todos os demais, a partir de 2018, a cada biênio, foram apresentados Relatórios de monitoramento pela Seed-AP, sendo o último entregue em maio de 2025, referente ao período 2022-2023 (Amapá, 2025). Assim, apesar da inexistência de um primeiro relatório, foi possível realizar o acompanhamento das metas pelas informações constantes dos biênios seguintes, especialmente o último, por conter informações mais atualizadas, o qual norteou as discussões apresentadas.

De acordo com este relatório, a **meta 4**, referente à Universalização do Atendimento Educacional para o público de 15 a 17 anos ainda não havia sido atingida. O documento revelou que, apesar de um significativo crescimento da taxa para 90,5 % em 2023 (Amapá, 2025), no Brasil, a mesma taxa, no mesmo ano era de 94,0% (Inep, 2024b), logo, o Amapá aparecia abaixo da média nacional. Ainda de acordo com os dados do relatório, apesar dos números apontarem para o não atingimento da meta sequer ao final do plano, muitos jovens de 15 a 17 anos, estariam, sim, frequentando as escolas, porém, cursando ainda o ensino fundamental (Amapá, 2025), ou seja, com distorções idade-séries.

Quanto à taxa líquida de matrículas de estudantes do Ensino Médio, prevista na mesma meta, cujo objetivo era sua elevação para 85% até o fim da vigência do PEE-AP, registrou no período de 2018 a 2023 algo em torno de 47,9% a 58,9% (Amapá, 2025), portanto, bem abaixo do nível nacional, que alcançou 76,9% no mesmo ano (Inep, 2024b). Contudo, as previsões mantinham-se otimistas, no sentido de que referida meta seria atingida no ano de 2025, desde que verificado “um crescimento de 13,05% ao ano” (Amapá, 2025, p. 29).

Por outro lado, a Educação Profissional Técnica De Nível Médio (EPT), meta 8 do PEE-AP, está em fase de expansão no Estado (Amapá, 2024a). Em 2023, eram 6.335 matrículas, mais da metade na rede pública (Amapá, 2025). O desafio era triplicar estas matrículas, permanecendo, pelo menos a metade delas em instituições públicas.

Importante salientar a imprescindibilidade de dotações orçamentárias para dar cumprimento às metas do PEE, o que vem a ser objeto do artigo 4º da lei, em seu parágrafo único, prevendo

O investimento na educação pública, sob responsabilidade do Governo do Estado do Amapá, ocorrerá de forma que a partir de 2017 a dotação anual da Educação receba acréscimo de 0,5% (meio ponto percentual), considerando a percentagem da dotação prevista em 2011, até alcançar 30% (trinta por cento) em relação ao orçamento geral do Estado, assegurando percentagem mínima de 13% (treze por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) estadual de dois anos antes, a partir de 2020 (Amapá, 2015a, p. 2).

A meta 24 propôs-se a

Ampliar o investimento público na educação pública, de forma que a partir de 2017 a dotação anual da educação receba acréscimo de 0,5% (meio ponto percentual), considerando a percentagem da dotação prevista em 2011, até alcançar 30% (trinta por cento) em relação ao orçamento geral do Estado, assegurando percentagem mínima de 13% (treze por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) estadual de dois anos antes, a partir de 2020 (Amapá, 2015a, p. 23).

Além das dotações estaduais (Amapá, 2015a, p. 23), entre os anos de 2023 e 2025 o Ministério da Educação (MEC) investiu mais de R\$ 31,6 milhões em Educação Profissional no Estado do Amapá (Brasil, 2025), no entanto, os cursos ficaram restritos a sete escolas urbanas de Macapá e Santana (Amapá, 2024a).

Foram oferecidas 950 vagas em cursos de música, língua estrangeira, serigrafia, Agente Comunitário de Saúde, Recursos humanos, Administração, Informática, Eletroeletrônica e Massoterapia, dentre outros, integrados ao Ensino Médio. Contudo, considerando a proximidade do final do plano, esta parecia ser uma meta difícil de ser alcançada.

De acordo com a **meta 8**, a oferta destes cursos deveria primar pela qualidade e sustentabilidade ambiental, o que remete a questões como empregabilidade, autonomia financeira e educação ambiental. No que diz respeito à qualidade, observa-se que, embora ainda perceptível em um e outro o perfil voltado aos interesses neoliberais, de maneira geral, os cursos mencionados contribuem com a formação humana, além de atenderem a uma crescente demanda social.

A **meta 11** também vinha demonstrando avanços mínimos na elevação da média de anos de estudo dos jovens-adultos (18 a 29 anos): menos de um ponto percentual, no período de 2018/2023 (Amapá, 2025). Entretanto, quando se comparam as populações rural e urbana, no mesmo período, observa-se que a primeira obteve melhores resultados, acima de um ponto percentual, enquanto a última, apenas dois décimos, mas mantendo a disparidade histórica, sendo a média de 11,7 de tempo de estudo para a média para dos jovens residentes na área urbana contra 10,8 para os residentes em áreas rurais (Amapá, 2025).

Quanto à redução das discrepâncias verificadas entre o tempo de estudo das populações negras e não negras, de acordo com o relatório apresentado, “havia sido equiparada em 2021, mas voltou a diminuir negativamente para a população negra nos últimos dois anos”, em 0,2

pontos, isto é, no ano de elaboração do presente relatório (Amapá, 2025, p. 59), o que está em consonância com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio-PNAD Contínua (IBGE, 2024), que apontava a diminuição destas disparidades.

Todavia, o relatório de monitoramento local faz uma ressalva importante quanto a esta meta, esclarecendo que, não obstante tais discrepâncias virem diminuindo, não significa que, necessariamente, ao final do período, ou seja, em 2025, as duas populações estejam no mesmo nível de estudos (Amapá, 2025). Como se sabe, o ciclo da Educação Básica tem duração de 12 anos de estudos, compreendendo o ensino fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 1996), contudo, há situações que dificultam cursar regularmente, isto é, sem interrupções os estudos.

Além dos casos de evasão contribuem para esta realidade os casos há outros em que os estudantes ingressam tardiamente na vida escolar ou nas etapas de ensino subsequentes, fenômeno recorrente nas localidades mais afastadas dos centros urbanos, onde não há escolas, ocasionando as distorções idade-séries, conforme se observa no quadro 3 das análises.

Em outros casos, é comum presenciar cenas envolvendo jovens e adolescentes entregando-se a atividades informais como reparadores e lavadores de veículos em ruas movimentadas, entregadores, dentre outras que lhes concedam algum retorno financeiro. Há também aqueles que constituem famílias precocemente (Amapá, 2025), com isso, desviando-se do ambiente escolar ou mesmo perdendo o (s) ano (s) letivo(s) e o interesse em regressar, quando regressam, estão desnivelados.

A maior disparidade apresentada no relatório (Amapá, 2025) continua sendo a estabelecida entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres, na mesma faixa etária, cujo objetivo da meta era que estes concluíssem pelo menos o Ensino Médio. No período de 2018 a 2022, ambas as classes apresentaram, conjuntamente, crescimentos seguidos de quedas, de modo que vinha se mantendo estabilizada a diferença.

Logo, também esta meta não havia sido alcançada por um ou por outro plano de educação (Inep, 2024b; Amapá, 2025; IBGE 2025), repercutindo na forma fragmentada com que a educação básica continua sendo oferecida nos quilombos, tornando cada vez mais distante o sonho do Ensino Médio para seus cidadãos e tudo o mais que ele proporciona.

Todos esses impasses para planejamento e cumprimento das metas, inclusive, manifestados por atrasos e inexistência de relatórios de monitoramentos (Amapá, 2025), dificultaram o diagnóstico e adequação das estratégias. Ressalte-se a inexistência de um referencial de partida definido no ano de 2015, motivo pelo qual o relatório, ora analisado, baseou-se nas matrículas referentes ao período de 2018-2023, mas já indicando que, para

alcançar tal objetivo seriam necessários “17.582 alunos regularmente matriculados nesta modalidade até 2025” (Amapá, 2025, p. 47).

Contudo, fazem parte de um contexto macro de dominação (Harvey, 2005), manifestada pela falta de comprometimento também no aspecto educacional (Onu, 2001), dado o significativo número de órgãos responsáveis pelo monitoramento do PEE/AP (Amapá, 2015a), o que contribuiu para o desfecho negativo.

Além disso, especialmente a meta 4, a exemplo da meta 3 do PNE, transparece, não o despreparo estatal, mas estratégia de dominação para mais uma vez procrastinar a implementação do direito, cujo prazo, desde o nascedouro da lei, já se mostrara exíguo (1 ano), logo, insuficiente para solucionar demanda tão antiga e complexa, que é a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos (Amapá, 2015a), o que vem se confirmando a cada relatório apresentado pela mantenedora Seed-AP.

A educação é uma seara diversificada em sujeitos e espaços, logo, requer comprometimento, a começar pelos investimentos, compatíveis com cada modalidade, visando o êxito educacional, notadamente no Ensino Médio, quando as desigualdades disparam (Conaq-ap, 2021). Assim, para que fossem cumpridas as metas, haveriam de ser priorizados, na prática, os lugares de aflições como as comunidades tradicionais, implementado políticas como a EJA e a EPT, além da expansão do Ensino Médio noturno, investimentos estruturais e políticas de valorização profissional, dando sentido à busca ativa (Brasil, 2014; Amapá, 2015a).

Quando se trata destas populações, tais iniciativas implicam, sobretudo, na facilitação do acesso e permanência à educação e na valorização das diversidades com a garantia de um currículo específico, situações que deverão ser reavaliadas quando das elaborações dos próximos planos de educação pelos entes, com vistas a alcançarem melhores resultados.

SEÇÃO II – TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

Liberdade, Liberdade!
Abre as asas sobre nós
E que a voz da igualdade,
Seja sempre a nossa voz

(Tristeza *et al.*, 1989)

O Brasil é o país com maior concentração de pessoas negras fora do continente africano (Nascimento, 1980), o que se deve ao intenso tráfico negreiro, mesmo após sua proibição, em 1850, pela Lei Eusébio de Queiroz (Brasil, 1850). Foram mais de 3,5 milhões de pessoas sequestradas do continente africano (Conaq, 2024).

Desde então, as populações negras são mantidas em condições indignas de existência, inclusive, após a Abolição da Escravatura, quando se tornaram sujeitos de direitos e passaram a disputar com a população branca, em circunstâncias desleais, a ocupação dos mesmos espaços de poder, especialmente os povos quilombolas, desafiados a reafirmar os quilombos como lugar de luta e resistências e, sobretudo, de desenvolvimento da vida (Brasil, 2012a, 2012b).

2.1 QUILOMBO E QUILOMBAGENS: RESISTÊNCIA HISTÓRICA E POLÍTICA

2.1.1 Que são quilombos?

A denominação quilombo tem origem africana e significa “sociedade formada por jovens guerreiros que pertenciam a grupos étnicos desenraizados de suas comunidades”, no idioma “quimbunco” (Conaq, 2024).

Partindo desta concepção, embora não explicitadas as motivações para tanto, é possível conjecturar que o deslocamento destes grupos para longe de seus núcleos familiares dava-se pela busca de outras perspectivas, quiçá pelo desejo de aventuras (uma vez tratar-se de indivíduos jovens e preparados na arte da guerra) para novamente reunirem-se em sociedades, nisso mantendo estreita relação com os quilombos brasileiros.

Contudo, no Brasil, a formação dos quilombos deu-se, inicialmente, de maneira violenta, a partir de um processo de segregação que explorou, exterminou, apartou covardemente homens, mulheres e crianças de origem africana, submetendo-os a situações desumanizantes (Fanon, 1968), forçando-os a refugiarem-se em locais de difíceis acessos (Munanga, 2015; Moura, 2001), assim permanecendo desassistidos das políticas estatais.

Nesse contexto de violências, o sistema escravocrata apresenta-se como uma das primeiras manifestações da luta de classes (Marx; Engels, 1998) no cenário brasileiro (Moura, 2020). Uma luta entre forças extremamente desiguais que, para além dos castigos físicos, negou o acesso aos conhecimentos científicos, reservados exclusivamente aos escravocratas, senhores de engenho e suas descendências.

Freyre (2003), investigando as relações sociais ocorridas no Brasil, a partir do período escravagista, tece o seguinte comentário:

Refutando a teoria de Oliveira Viana - a inexistência da luta de classes na formação social do Brasil - lembra Astrojildo Pereira as guerras, os conflitos dos "senhores" com os indígenas e com os negros fugidos (quilombolas) e da própria burguesia nascente com a aristocracia rural já estratificada. Também os conflitos dos representantes da Coroa, quando fortalecidos pela descoberta das minas, com os caudilhos rurais. (...) (Freyre, 2003, p. 35).

Via de consequência, a formação dos quilombos também foi um dos primeiros movimentos de resistência organizada pelos negros oprimidos, aos poucos, tomando maiores proporções, à medida em que se agregavam outros grupos de pessoas brancas, como também indígenas, excluídos pelo regime colonial (Anjos, 2011).

Segundo Moura (2001), o processo de aquilombamento era o único meio capaz de levar à liberdade genuína, pressupondo irrisignação e luta, uma vez que somente nos quilombos era possível aos ex-escravizados voltarem a experimentar a sensação de liberdade da qual desfrutavam na grande África, o que remete a um segundo significado de quilombo, que é ““lugar para estar com Deus’ ”, compreendido na “Região Central da Bacia do Congo” (Anjos, 2011, p. 17-18).

Moura (2001, p. 4-5) expõe que

Qualquer acordo entre o senhor e o escravo dentro do sistema escravista tinha de partir do reconhecimento do direito do senhor em relação ao escravo que não tinha nenhum. Era a partir daí que os possíveis acordos eram montados, isto é, o escravo tinha de reconhecer a sua condição estrutural escrava. As discussões possíveis eram de ordem adjetiva (melhor tratamento, favores pessoais para certas categorias de escravos, uso da terra do senhor, etc.) mas substantivamente o direito do senhor era inalienável. E somente o quilombola, ao fugir para as matas, subtraindo-se do poder do senhor negava objetivamente este direito. O escravo só poderá, portanto, reencontrar-se como homem, restabelecer a sua interioridade, a sua subjetividade integralmente a partir do momento em que não apenas recusa-se ao trabalho, mas recusa-se juntamente com outros, coletivamente, socialmente através da organização de um território livre. É a partir deste momento que o escravo restabelece a sua plenitude humana que lhe foi socialmente negada pela força, pela coerção econômica e extraeconômica, pela violência. Na sua totalidade, por isto, o quilombo é uma instituição radical, negando social e economicamente o regime escravista. Nega-o na medida em que cria e recria uma unidade de protesto social e cultural restabelecendo a cidadania confiscada do escravo. É, portanto, um universo que só se mantém e prospera se mantiver essa radicalidade permanente, pois o acordo com o sistema escravista, é um passo para a sua reescravização. Fora da situação radical de quilombola, o escravo só chegava no máximo a ser liberto(1), isto é, um súdito do sistema escravista, obrigado a prestar-

lhe obediência (vassalagem). Somente no universo quilombola o escravo se integrava completamente na essência plena de sua cidadania e tinha a sua humanidade restaurada e resgatada.

Assim, o liberto era o não reacionário, o que em algum momento conformara-se com sua situação de escravo sem, contudo, perder a esperança de uma eventual libertação por iniciativa estatal. Não era menos merecedor de liberdade, já que nunca houve justiça na segregação, de modo que os quilombos, em todos os tempos, vêm mostrar que homens e mulheres nasceram para ser livres, independentemente de suas origens, convicções ou qualquer outra condição.

Contudo, a sensação de liberdade conquistada, certamente, era sem igual. O liberto, como regra, era passivo, já não havendo nele vigor físico, logo, sem serventia ao seu senhor: o adoentado, o idoso, eventualmente, o que recebia alguma recompensa de seu senhor, corrompendo-se em desfavor de seus irmãos ou ainda os participantes de guerras (Moura, 1959), logo, não havendo qualquer conotação altruística, uma vez aproximar-se a inevitável perda da vida para muitos, conseqüentemente, da própria mão-de-obra (Nascimento, 1980).

Davis (2016, p. 26) relata que, fora dos quilombos, pessoas negras eram assemelhadas a animais:

Uma vez que as escravas eram classificadas como “reprodutoras”, e não como “mães”, suas crianças poderiam ser vendidas e enviadas para longe, como bezerros separados das vacas. Um ano após a interrupção do tráfico de populações africanas, um tribunal da Carolina do Sul decidiu que as escravas não tinham nenhum direito legal sobre suas filhas e filhos. Assim, de acordo com essa medida, as crianças poderiam ser vendidas e separadas das mães em qualquer idade, porque “crianças escravas [...] estão no mesmo nível de outros animais”.

Percebe-se, deste modo, o quão deplorável era a vida do povo negro, motivada pelo racismo, no dizer Munanga (2003, p.7-8), “teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas”.

Dessa maneira, não foram poucas as insurreições, dentre fugas organizadas, assassinatos de feitores e revoltas, ao longo da história, protagonizadas ou com a participação de afrodescendentes (Moura, 1959; Munanga, 2015), lutas do bem contra o mal (Turco, Jurandir e Alvinho, 1987), a exemplo da Rebelião de Escravos em Hispaniola (Caribe-1521), da Revolução dos Escravos do México (1570) e da Revolução de Saint-Domingue (Haiti-1791), reivindicando liberdade (O Livro, 2021).

No contexto nacional, a Revolta de Palmares, em Alagoas (1580-1694), como movimento de vanguarda e modelo de sociedade justa (Gonzalez, 1982), em confronto ao

modelo colonial, da mesma forma a Balaiada, entre o Maranhão e o Piauí (1831), a Cabanagem, na província do Grão-Pará (1833-1841) e a Revolta dos Malês, na Bahia (1835). No período pós-abolicionista, a Revolta da Chibata, no Rio de Janeiro (1910), reivindicando humanidade (Nascimento, 1980).

Tais lutas representam o despertar da consciência política daqueles povos percebendo a gravidade da opressão a que estavam submetidos, optando pelo confronto à ordem estabelecida, para tanto, reunindo-se num mesmo espírito de fraternidade e engajando-se pela causa em comum que, aos poucos, transformaria suas realidades.

Moura (1959, p. 141) relata que “o governo imperial, amedrontado e vendo o que seria o aumento ininterrupto (*sic!*) do número de escravos, proibiu em 1850, definitivamente, a entrada de africanos no país, extinguindo o tráfico”, tamanha era o tensionamento causado por estes movimentos de libertação.

A Constituição Federal de 1988 refletiu esse movimento revolucionário, propondo-se a corrigir as injustiças sociais cometidas a partir do período de escravidão, proclamando os direitos à igualdade, à liberdade, inclusive, o reconhecimento do direito às terras tradicionalmente ocupadas, o fortalecimento das culturas e identidades dos povos afrodescendentes, regulamentados em legislações específicas (Brasil, 1988).

Neste contexto, em 2022, o Estado, intermediado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de forma inédita promoveu uma incursão nas comunidades quilombolas em busca de dados socioeconômicos como pertencimento étnico, situação educacional e localização de domicílio por regiões, tendo identificado 1,3 milhão de quilombolas, o que corresponde ao total de 1.330.186 pessoas (Agência IBGE Notícias, 2023-a). Destas, 38,29% residiam nas cidades e 61,7% em zonas rurais (Agência IBGE Notícias, 2025).

Eram 426.449 quilombolas na Amazônia Legal, quase um terço desta população estando no Estado do Amapá: 12.524 cidadãos amapaenses, distribuídos da seguinte forma: 57,55% residindo em quilombos rurais e 42,45%, em espaços urbanos (Agência IBGE Notícias, 2025), o terceiro maior quantitativo proporcional por unidades da federação: 1,71%, estando atrás apenas dos estados do Maranhão, com 3,97% e da Bahia, com 2,81% (Agência IBGE Notícias, 2023-a).

O estudo também revelou que os quilombolas rurais experimentam maiores situações de precariedade na oferta de serviços como saneamento básico. Além disso, enquanto nas áreas rurais a taxa de analfabetismo é de 22,71%, nas áreas urbanas é de 13,28%, ou seja, 9,43 pontos percentuais mais elevados (Agência IBGE Notícias, 2025), uma diferença bastante

significativa. Esta é a perversa lógica do Estado neoliberal, em que, quanto mais se aproxima das cidades, maiores são as probabilidades de sobrevivência.

Contudo, mesmo nas cidades, os quilombolas são preteridos pelo Estado, que lhes impõe desafios constantes, menores que os dos quilombos rurais, certamente (Agência IBGE Notícias, 2025), mas maiores que os dos bairros nobres, dando origem aos denominados “exércitos industriais de reserva” (Marx, 1996, p. 41-42).

Mbembe (2018, p. 18) comenta que “a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade dos povos estrangeiros – ou a dominação exercida sobre eles”. Há, porém, uma visível inversão na lógica que atribui caráter épico a situações de violência (Foucault, 2005, p. 76-77), concedendo vantagem histórica aos que invadiram, saquearam, torturaram e mataram, revelando a estranheza desta humanidade que subjuga.

Ora, quem é o estrangeiro senão o estranho na perspectiva do outro? Sendo assim, nas sociedades binárias, esta é uma categoria constante que leva em consideração pressupostos como o idioma e o direito (Foucault, 2005, p. 94-95), mas também a cultura, a etnia, o lugar de origem. Quando se trata deste último, importa saber quem ocupava inicialmente o espaço em disputa, haja vista que o estrangeiro é o recém-chegado.

Esse é um discurso necessário para a desmistificação das narrativas de supremacia colonial, historicamente construídas por supostos descobridores, benfeitores, “magníficos” (Cunha Jr., 2001, p. 9), bem como para mensurar os danos causados aos povos originários, deflagrados pelo mercantilismo europeu que os inferiorizou durante séculos (Munanga, 2015, p.30), e a emergência das políticas de reparação.

É dever do Estado a criação e implementação de políticas públicas voltadas ao bem-estar social, inclusive das populações negras. Para isso, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu direitos como a liberdade, a segurança, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (Brasil, 1988), revelando que as políticas públicas, mais que uma necessidade, constituem um corolário do Estado democrático.

Seguindo na contramão deste preceito, estão as altas taxas de analfabetismo que atingem, notadamente, a população a quilombola, denunciando o quadro de abandono estatal. A partir de 15 anos de idade referidas taxas eram de 18,99%, 2,7 vezes superior à registrada na população total residente no Brasil, que era de 7%, considerando alfabetizadas aquelas que conseguem ler e escrever um bilhete simples (Agência IBGE Notícias, 2025).

Não foram, portanto, analisadas as situações de analfabetismo funcional. Além disso, todos os comparativos realizados entre grupos de idades (faixas etárias) da população residente no Brasil e pessoas quilombolas também resultaram nas maiores taxas para a população quilombola (Agência IBGE Notícias, 2025).

Em âmbito local, um estudo realizado pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Amapá (Conaq-AP), em parceria com o Instituto Brasileiro de Pesquisa e Análise de Dados (IBPAD), Equipe de Conservação da Amazônia (ECAM), Google Earth Outreach e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), no período que abrange maio de 2018 a julho de 2019, revelou que as comunidades quilombolas são compostas, em sua maioria, por jovens (Conaq-AP *et al.*, 2021).

São eles os que mais migram para os centros urbanos. Por que traçaram o caminho inverso de seus ancestrais escravizados? Primeiramente para estudar, sendo esta “uma das principais preocupações das comunidades” (Conaq-AP, *et al.*, 2021, p. 42), o que evidencia a consciência crítica dos quilombolas à necessidade de uma educação que, enfim, liberte-os (Freire, 1987; 1967).

No mesmo estudo a Conaq-AP *et al.*, (2021) revelou que 36% dos/das quilombolas entrevistados (as) possui nível fundamental, enquanto 28% possui nível médio e apenas 3% possui o nível superior, evidenciando que as precariedades educacionais começam a acentuar-se no Ensino Médio como reflexo seu caráter (ainda) elitista (Saviani, 2011), principalmente porque este segmento favorece o desenvolvimento da criticidade, bem como abre caminhos para o desenvolvimento das potencialidades, portanto, primordial no processo de formação humana.

O segundo motivo pelo qual os quilombolas deslocam-se para a cidade é a falta de trabalho (Conaq-AP *et al.*, 2021), pois é nos quilombos e favelas que as políticas sociais são mais falhas (Agência IBGE Notícias, 2024), por tudo o que ainda representam num movimento constante de reivindicações e confronto ao poder estatal.

A busca por saúde apresenta-se como a terceira causa de migração para os centros urbanos, sendo apurado que as doenças mais recorrentes nos quilombolas são a gripe, a diarreia, a pressão alta, a malária e anemia, nesta ordem (Conaq-AP *et al.*, 2021). Destas, chamam a atenção a pressão alta e a anemia, as quais acometem, sobretudo, a população negra, mas também a malária, típica de ambientes campestres, e a diarreia, que tem como uma das causas o mau tratamento da água.

O acesso à água nas comunidades quilombolas da Amazônia amapaense deixa a desejar com constantes interrupções e qualidade é duvidosa, uma vez que o tratamento é feito com cloro

fornecido pela companhia e em 35% dos casos não há qualquer tipo de tratamento (Conaq-AP, 2021). Do mesmo modo, o acesso à energia é precário, pois, conforme aponta o levantamento de dados, além de descontínuo, não alcança todas as residências (Conaq-AP *et al.*, 2021).

A pesquisa informa também que no ano de 2019 inexistiam pessoas com 80 anos ou mais nos quilombos amapaenses, o que, de acordo com as lideranças, deve-se às transformações das condições de vida que contribuíram para a vulnerabilidade da saúde dos idosos, pois “antigamente havia um número maior de idosos nas comunidades” (Conaq-AP *et al.*, 2021, p. 13).

Neste nível de opressão, colocando-se de um lado a esperança de acolhimento nas cidades e de outro a agonizante espera por melhorias nos quilombos, é natural que as pessoas optem pela primeira alternativa, buscando neste movimento igualdade de oportunidades na educação, no trabalho e na saúde, principalmente. É nas cidades que estão os centros de poder, onde está assentada a burguesia e, portanto, onde estão concentradas as melhores e mais diversificadas políticas públicas, assim como os grandes empreendimentos.

Entretanto, no sistema capitalista as possibilidades de ascensão social são reprimidas, especialmente pelo sistema de ensino (Carnoy, 1984, p. 30-31), que oferece formações parciais e tecnicistas àqueles cujos ancestrais foram escravizados, qualificando-os como mãos-de-obra que estará à frente da cadeia produtiva da riqueza, ou seja, no histórico lugar de subalternização.

Esta é a dura realidade¹³ de muitos quilombolas nas cidades, hostilizados pelo capitalismo (Anjos, 2011), estando ainda mais suscetíveis a episódios de violência, incluindo homicídios, racismos, e outras problemáticas comuns nos ambientes urbanos, perseguidos pelo “velho direito soberano de matar” (Mbembe, 2018, p. 18).

A Conaq-AP *et al.*, (2021) apurou também que, em 80% dos casos, as pessoas que se deslocam para as cidades não retornam para seus quilombos, embora mantenham contato frequente com suas famílias e muitas se façam presentes nas atividades comunitárias (Conaq-AP *et al.*, 2021). Este distanciamento do lugar de origem pode resultar em gradativo afastamento dos laços comunitários e culturais (Anjos, 2011), provocando o desinteresse pelas questões locais.

2.1.2 Os Territórios Remanescentes de Comunidades Quilombolas (TRCQs)

¹³ Sobre esta questão ver também “As dificuldades dos quilombolas”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gDXPK49-FAM&list=TLPMzEwODIwMjUfmPVlAVxrDg&index=2>.

Dentro do universo quilombola está a categoria território, agregando “os sentimentos de apropriação de uma porção de espaço, assim como, quanto ao seu limite, a sua fronteira” (Anjos, 2011, p. 16) e incrustados a este conceito estão as noções de poder e domínio (Anjos, 2011), exercidos sobre o território como decorrência da apropriação contínua.

Os Territórios Remanescentes de Comunidades Quilombolas (TRCQs) são uma categoria que adquiriu notoriedade com sua previsão na Constituição Federal de 1988, ao outorgar no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) aos remanescentes das comunidades de quilombos as terras, tradicionalmente, por eles ocupadas (Brasil, 1988), cunhando tal denominação.

Todavia, o que fez a Constituinte foi validar juridicamente uma situação, de fato, já estabelecida: o domínio das terras de pretos, dos mocambos, das comunidades negras rurais, dos lugares onde tenham ocorrido atividades econômicas, com a exploração da mão de obra africana e afrodescendente, das periferias urbanas, dentre outros espaços onde tenha ocorrido o uso coletivo e tradicional (Anjos, 2011) por aqueles que ali permaneceram desenvolvendo a vida, providência necessária à pacificação dos conflitos territoriais.

Neste sentido,

A partir do texto do artigo 68 da Constituição Federal de 1988, o termo quilombo assumiu um novo significado, não mais atrelado ao conceito de grupos formados por escravos fugidos. Hoje, o termo é usado para designar a situação dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos no Brasil, fazendo referência a terras que resultaram da compra por negros libertos; da posse pacífica por ex-escravizados; de terras abandonadas pelos proprietários em épocas de crise econômica; da ocupação e administração das terras doadas aos santos padroeiros ou de terras entregues ou adquiridas por antigos escravizados organizados em quilombos (Conaq, 2024).

Portanto, a definição de quilombo foi ampliada pela Constituição Federal para contemplar as mais diversas dinâmicas de ocupações territoriais pelo povo negro, resultantes de suas emergências históricas, notadamente, advindas com as mudanças no cenário sociopolítico a partir do pós-abolicionismo, levando os afrodescendentes, movidos pelo espírito de igualdade e autoproteção a autodeclararem-se remanescentes de seus territórios tradicionais perante o Estado e, assim, obtendo o direito as suas titulações (Brasil, 2003-b; Conaq, 2024).

Deste modo, o quilombo deixa de representar o lugar de fugas para tornar-se lugar do acolhimento (Nascimento, 1980), isto é, “um território étnico capaz de se organizar e se reproduzir no espaço geográfico de condições adversas ao longo do tempo e com resistência para a manutenção da sua forma particular de viver” (Anjos, 2011, p. 18), desvelando um desequilíbrio social a partir dos territórios quilombolas em contraposição aos privilégios das cidades, trazendo à luz o paradigma Casa-Grande/Senzala (Freyre, 2003).

Nesta esteira, a titulação das terras quilombolas demandou a criação de outras políticas sociais para os povos quilombolas ali permanecerem desenvolvendo a vida com dignidade, com efeito, o reconhecimento da humanidade há tempos reivindicada. O Estado capitalista, por sua vez, em conluio com a classe dominante, segue postergando o exercício dos direitos legitimamente conquistados pelos povos quilombolas.

Quanto a isto, Anjos (2011, p. 17, 18), faz uma importante consideração, lembrando

que esses territórios étnicos organizados, independentes e numerosos, eram uma ameaça à estabilidade de classe senhorial e, por isso, foram duramente reprimidos, estimulando a criação da profissão dos capitães do mato e das expedições para destruição dos seus territórios.

Com as transformações do regime capitalista, supervalorizando economicamente as terras, os quilombos passaram a ser alvos de especulação financeira, aos poucos, os capitães-do-mato foram substituídos pelos agentes estatais, os quais, em vez de atuarem com eficiência nos processos de titulação e, por conseguinte, na proteção desses territórios, burocratizam suas regularizações (Brasil, 2003-b; Harvey, 2005; Nascimento, 1980), causando constrangimentos diversos, tais como invasões (Silva, 2004).

Anjos (2011, p. 19) lembra ainda que

Não podemos perder de vista que, para a sociedade brasileira, a terra dos denominados *negros* não é aqui e se existe um outro lugar, o mesmo deve ser na África ou em um lugar *longe daqui*. Este pensamento social é forte quanto ao medo de que a população afro-brasileira passe a ser proprietária de terras, a ser incluída na sociedade, e a ter uma inserção real no sistema, ter *poder*.

Uma explicação plausível para desmistificar os reais motivos, não somente das invasões, mas das privações em geral nos territórios quilombolas. Contudo, esta é uma ótica arriscada, visto que, automaticamente, reconhece a legitimidade exclusiva dos povos originários destas terras, ou seja, os povos indígenas, para reivindicarem a nacionalidade brasileira, com a qual sempre mantiveram relação harmoniosa, sentindo-se parte dela e para quem “tudo é natureza. O cosmo é natureza (...)” (Krenak, 2020, p.16-17).

Moura (1959, p. 50), por sua vez, contribui com essa discussão, argumentando que nem sempre as nacionalidades das populações negras foram reconhecidas no Brasil e, mesmo quando isto se tornou possível, foi com a ressalva de ““não cidadãos””, sequer, atribuindo-lhes os privilégios concedidos aos estrangeiros, embora suas presenças tenham se dado em momento anterior ao fenômeno da imigração europeia articulada pelo Brasil (Nascimento, 1980).

É certo, porém, que os afrobrasileiros têm suas raízes mais próximas nestas terras que, aliás, nunca foram descobertas, mas, sim colonizadas, de modo que os povos tradicionais, não devem sujeição à classe dominante. Todos, portanto, devem proteger a terra que acolheu a todas as diversidades que contribuíram para a formação deste país e as suas descendências, tendo-o

como pátria, basicamente, negros, indígenas e brancos (Nascimento, 1980), o que está para além do critério geográfico.

Apesar disso, os territórios tradicionais continuam sendo alvos de disputas e especulações ambiciosas, despertando o que de pior existe na raça humana, que é o estranhamento do outro como ser também dotado de sentimentos e do direito à vida, seja através de expropriações, mortandades, ameaças e outras formas de negações de direitos.

Não é diferente na Amazônia, devido à grande concentração de recursos naturais e minerais, desencadeando episódios de violências, como desmatamentos, conflitos ambientais, mas também mortandades e explorações clandestinas de produtos, noticiados de maneira recorrente nos veículos de comunicação e diminuindo a qualidade de vida dos povos amazônidas que dependem dos frutos da floresta.

De acordo com Malheiro et al. (2021, p. 256)

As terras indígenas, os territórios quilombolas, os territórios das quebradeiras de coco babaçu, os territórios dos assentamentos de reforma agrária, os territórios dos pescadores, dos ribeirinhos e de tantos outros grupos/classes sociais na Amazônia sempre estiveram nos projetos políticos nacionais, concebidos à esquerda e à direita, ou como entraves que precisariam/precisam ser destruídos, ou como lugares distantes que poderiam/ podem até existir se saírem dos caminhos do capital ou se subordinarem a ele ou ao desenvolvimento das forças produtivas, outra forma de dizer o mesmo.

A ordem é a destruição e o limite é o caos, o retrocesso das garantias legais com a submissão absoluta dos povos tradicionais ao capital, submetendo-os a situações cada vez mais desumanizantes em seus territórios. São os mesmos direitos negados às comunidades quilombolas não certificadas e/ou tituladas, apontados pelo Censo 2022 (Agência IBGE Notícias, 2025) e aos quilombos de outrora, no Estado escravocrata: educação, trabalho, lazer, alternando-se entre os territórios.

Não obstante todos estes tensionamentos, o Estado procrastinou por 13 (treze) anos a regulamentação do direito, somente em 2001, sobrevivendo o Decreto Federal nº 3912, dando as diretrizes do procedimento administrativo para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, titulação e registro imobiliário das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades de quilombos (Brasil, 2001), revogado em 2003 pelo Decreto Federal nº 4.887 (Brasil, 2003-b), que suprimiu a parte referente ao registro imobiliário.

É um processo demasiadamente longo, envolvendo a participação de vários ministérios, dentre os quais, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que dá início ao procedimento administrativo; o Ministério da Cultura, através da Fundação Cultural Palmares (FCP), bem como a Presidência

da República, por meio da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a quem compete prestar assistência e acompanhamento aos primeiros (Brasil, 2003b).

De acordo com o referido decreto os limites territoriais são definidos conjuntamente por representantes das comunidades envolvidas e agentes estatais responsáveis pela elaboração dos estudos técnicos e científicos, culminando com a confecção de relatório, após o qual, seguirão as demais fases com a publicação de edital dando ciência e prazo para manifestação de eventuais interessados, a titulação e plano de etnodesenvolvimento em favor da população contemplada por um comitê gestor, composto por 16 (dezesesseis ministérios), dentre os quais o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério da Saúde (Brasil, 2003b).

Além destes, o assessoramento do Gabinete do Ministro de Estado Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome e Secretarias Especiais da Presidência da República, em especial a de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Brasil, 2003b). Logo, um procedimento complexo, exigindo dentre outras providências a organização comunitária em associação (Brasil, 2003b) o que, certamente, irá implicar outras diligências em nível local, como custeio de consultorias e serviços cartorários, etc. as quais requerem preparo e habilidades do homem rural, hipossuficiente nestas questões burocráticas, o que explica o fato da maioria das comunidades quilombolas ainda não ter alcançado a titulação (Biblioteca IBGE, 2025).

Nesse ínterim os cidadãos quilombolas permanecem à mercê de sucessivos conflitos fundiários ameaçando o direito natural às terras tradicionalmente ocupadas e imersos em precariedades, uma vez que, conforme explanado, estes territórios ou erigiram-se à revelia estatal ou contrariando as expectativas neoliberais, portanto, a falta de políticas públicas impunha-se como uma decorrência imediata deste embate histórico.

Entretanto, outrora, os quilombolas rurais conseguiam suprir suas necessidades básicas tirando seus sustentos da própria natureza: o trabalho, o alimento, dentre outros (Duarte, 2012), o que vem sendo dificultado pela lógica neoliberal que desmata, polui e invade, afetando diretamente a sustentabilidade quilombolas (Malheiro, *et al.*, 2021; Amapá, 2015b). Nisso, Gonzalez (1982, p. 3) tinha razão ao afirmar que “sociedade efetivamente democrática existiu em Palmares, que foi o primeiro Estado livre das Américas e um Estado criado por negros”.

Ainda assim, a titulação das terras continua sendo uma providência necessária, representando um salto na pauta negra, deflagrando o início de um novo ciclo, que compreende a normatização e implementação do direito conquistado, movimento histórico (Cheptulin, 1982), trazendo consigo expectativas de mudanças quanto à implementação de demais direitos previstos na mesma Constituição Federal de 1988, que garantam sustentabilidade e bem-estar nos quilombos, através de políticas como educação, trabalho e saúde (Brasil, 1988).

Ao contrário, o que se verifica é que, uma vez titulados os TRCQs, outros entraves de ordem estrutural permanecem interferindo no desenvolvimento comunitário, o que é perceptível, por exemplo, quando se observam os índices de alfabetização da população brasileira a partir dos 15 anos, que é de 93,0%, enquanto nos quilombos não delimitados ou titulados, na mesma faixa etária essa taxa é de 81,01%, já nos TRCQs titulados essa taxa diminui para 80, 25%, (Biblioteca IBGE Notícias, 2025), desvelando o mito da democracia racial (Fernandes, 2008) impactando mais significativamente os territórios quilombolas.

Estranhamente, os quilombolas residentes fora dos territórios delimitados convivem em situações menos opressivas que os residentes nos espaços quilombolas em estágio mais adiantado do processo de titulação (Agência IBGE Notícias, 2025), devido à maneira descomprometida com que são oferecidas as políticas públicas, sobretudo, nas searas da educação, do trabalho e da saúde, razão pela qual muitos migram para os centros urbanos (Conaq-AP, 2021), o que torna totalmente compreensíveis tais deslocamentos.

Durante muito tempo, Freyre (2003) tentou escamotear a realidade opressiva em que estivera enredada a população negra no Brasil, partindo de uma narrativa fantasiosa para revelar a forma como se dera o processo de miscigenação no Brasil, declarando que tal fato “corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala”.

Naturalmente, nem os escravizados das senzalas nem os aquilombados nas matas e suas respectivas descendências, os quais sentiram (e sentem) na carne a dor e os estigmas da escravidão compartilham dessa concepção, combatida, implacavelmente por Fernandes (2008). Para ele, o processo de miscigenação não ocorreu de forma pacífica e integradora, mas, como regra, de forma extremamente violenta, com imposição cultural, estupros, dentre outros abusos, resultantes da pseudo-supremacia branca.

E, de fato, observando o cenário de precariedades dos espaços quilombolas, apontados pelas estatísticas (Agência IBGE Notícias, 2025), as lutas travadas para usufruir do direito natural à terra (Nascimento, 1980), especialmente aquelas ainda não tituladas, que são maioria (IBGE, 2025), logo, mais suscetíveis às ações inescrupulosas do Estado capitalista, não há como sustentar qualquer discurso diferente.

Nascimento, (1978, p. 93) destaca que

devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país.

Isto é tão verdadeiro que o mesmo criador de tal falácia contradissera-se em seus discursos, utilizando-se de termos pejorativos, carregados de racismo para descrever os afrodescendentes, a começar pelo modo como se referia aos africanos e afrodescendentes, em dada situação “o escravo negro da vida sexual e de família do brasileiro” (Freyre, 2003, p. 366). Ora, negros eram, primeiramente pessoas, porém, na condição de escravizadas, muitos deles eram nascidos em solo brasileiro, portanto, brasileiros.

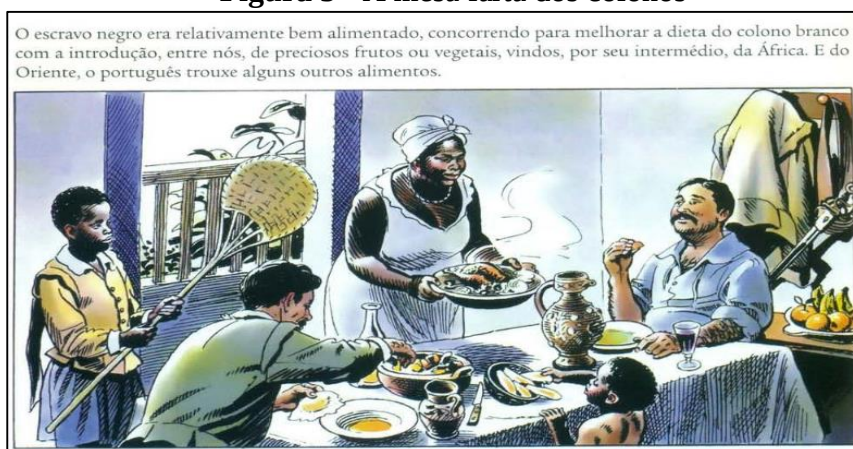
A obra também expõe os casos de estupro praticados contra as jovens negras, principalmente, por seus senhores e filhos, iniciados sexualmente (Freyre, 2003), o que não cessou com o ato abolicionista. Mulheres negras ainda são as maiores vítimas deste tipo de violência no Brasil, inclusive, no ambiente doméstico (FBSP, 2024; Biroli, 2017), provando que, sim, a miscigenação deu-se de maneira violenta, em grande medida (Fernandes, 2008).

Neste capítulo 4 Freyre (2003, p. 537) escreve:

A casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores uma série de indivíduos - amas de criar, mucamas, irmãos de criação dos meninos brancos. Indivíduos cujo lugar na família ficava sendo não o de escravos mas o de pessoas de casa. Espécie de parentes pobres nas famílias européias. À mesa patriarcal das casas-grandes sentavam-se como se fossem da família numerosos mulatinhos. Crias. Malungos. Moleques de estimação. Alguns saíam de carro com os senhores, acompanhando-os aos passeios como se fossem filhos.

Não há nesse cenário qualquer indício de acolhimento ou familiaridade, ao contrário, percebe-se uma forçosa romantização com vistas a esconder a subserviência cotidiana dos escravizados, conforme reproduzido na imagem abaixo, extraída da obra de Freyre (2005) em quadrinhos:

Figura 5 - A mesa farta dos colonos



Fonte: Freyre (2005)

Divergindo da interpretação de Freyre (2003, 2005) a imagem apresenta diversas mensagens: a mesa farta do colono português, assentado no lugar de privilégios, enquanto se

sacia e explora a servidão humana acompanhado, aparentemente, de um serviçal mestiço, situação que é projetada socialmente, até a chegada do Estado contemporâneo. Há entre eles a emblemática figura de um menino negro que se apressa em subtrair alimento da mesa de refeição, ato que remete à radicalidade que levou à criação dos quilombos, pelo confronto ao sistema instituído, em busca de igualdade e humanidade.

Durante décadas, Monteiro Lobato proporcionou entretenimento para as famílias do Brasil por meio da adaptação da obra *O Sítio do Pica-pau Amarelo* para a televisão, envolvendo as famílias num universo de magia, criado pela presença de seres mitológicos, animais falantes, fadas, misturando folclore e ficção (Memória Globo, 2021).

Na obra original, o autor refere-se à personagem Anastácia, serviçal da casa, como “negra de estimação” (Lobato, 1995, p. 13). Na adaptação para a teledramaturgia esse tratamento é mantido, com Anastácia dirigindo-se à dona Benta com reverência, tratando-a de “sinhá” (Visconde, 2024), enquanto realiza as tarefas domésticas. Anastácia também teria sido uma mulher escravizada no Brasil (CCA, 2021), logo, qualquer semelhança com as narrativas de *Casa-Grande e Senzala* não será mera coincidência, conforme se observa na Figura 6.

Figura 6 - A mesa farta do Sítio do Pica-pau amarelo



Fonte: Visconde (1984)

Para Nascimento (1980, p.117)

Monteiro Lobato foi o autor dessa história que envenenou várias gerações de crianças brasileiras através do racismo contido na figura da "Tia Anastácia", perfeito símbolo do negro brasileiro inscrito na tradição brasileira que o vê e o deseja na eterna posição subalterna, risonha e humilde.

Com isso, Lobato (1995) explicitava que, ao se livrar da senzala, o lugar reservado ao negro pelo Estado capitalista continua(va) sendo o da subserviência: o cuidar, o limpar e o alimentar (Bento, 2022), conforme as configurações sociais que reproduzia em sua obra,

desvelando a perspectiva racista da narrativa, que criava uma imagem caricata do negro, assimilada episódio a episódio na sociedade brasileira.

Deste modo, para além do entretenimento, a trama inculcava nas mentalidades das crianças, especialmente, uma mensagem de supremacia branca, reproduzindo-se, inclusive no lúdico, com ofensas disfarçadas de piadas e brincadeiras, naturalizadas socialmente (Almeida, 2019). Por tais razões a série foi censurada em alguns países africanos (Nascimento, 1980).

Moura (2020, p. 30), por sua vez, em análise à obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, um clássico da literatura brasileira, que tem como enredo a Guerra de Canudos, liderada por Antônio Conselheiro, expõe o racismo presente na narrativa, referindo-se ao negro como:

a “besta de carga”, o “filho das paisagens adustas e bárbaras”; Palmares é “grosseira odisseia” e por isto a ação dos bandeirantes destruindo-o foi um benefício à nossa civilização; são “vencidos e infelizes”: o escravo negro é “humilde”, mesmo sendo quilomba, “temeroso”, “aguilhado à terra”: são “foragidos”, a raça é “humilhada e sucumbida”. Para ele a desigualdade racial era um fato provado “ante as conclusões do evolucionismo”. O negro, como vemos, era o componente de uma raça inferior.

O sentimento de desprezo transmitido na narrativa extrapola os limites da ficção no trágico relato sobre o fim de Palmares, na Serra da Barriga-AL. Tal como em Palmares, Canudos representava um lugar de refúgio para os grupos marginalizados pelo sistema opressor, marcado por constantes conflitos entre proprietários de terras e camponeses (Moura, 2020).

Fernandes (1989, p. 92) pergunta: “O negro é marginalizado porque é pobre ou porque é negro?”, ao final, concluindo pela ocorrência de ambas as coisas, simultaneamente. Por isso é que, uma vez superada a opressão econômica, estas pessoas permanecem ainda marginalizadas socialmente, o que se torna bem notório no meio midiático, onde artistas negros são preteridos ou, quando convidados a participar das produções é para exercerem papéis secundários, a exemplo dos atores negros do Sítio: Tia Anastácia, Garnizé e Tio Barnabé (Memória Globo, 2021).

Negros são maioria na execução de serviços braçais (Bento, 2022), na construção civil (pedreiros, carpinteiros e auxiliares), na segurança privada, também nos serviços domésticos, ofícios facilmente encontrados nos quilombos, em contraposição as de maior prestígio, ocupadas massivamente pela classe dominante, tais como médicos, advogados, engenheiros e pesquisadores.

Entretanto, também nessas profissões os negros são invisibilizados ou mesmo subestimados dentro da sistemática do racismo estrutural (Almeida, 2019), nisso não havendo qualquer indício de democracia, o que Fernandes (1989, p. 60) explica da seguinte maneira:

luta de classes e luta de raças (uma não esgota a outra e, tampouco, uma não se esgota na outra). Ao se classificar socialmente, o negro adquire uma situação de classe

proletária. No entanto, continua a ser negro e a sofrer discriminações e violências. Afirmar-se somente pela raça pressupõe uma utopia.

Para ele que a lógica do racismo se mostra inseparável da lógica de constituição da sociedade de classes, na verdade, estando imbricadas. O racismo estrutural (Almeida, 2019) impacta diretamente na mobilidade vertical das pessoas negras (Nascimento, 1980), inclusive, em suas relações de trabalho. Em outras palavras,

Todos os trabalhadores possuem as mesmas exigências diante do capital. Todavia, há um acréscimo: existem trabalhadores que possuem exigências diferenciais, e é imperativo que encontrem espaço dentro das reivindicações de classe e das lutas de classes. Indo além, em uma sociedade multirracial, na qual a morfologia da sociedade de classes ainda não fundiu todas as diferenças existentes entre os trabalhadores, a raça também é um fator revolucionário específico. Por isso, existem duas polaridades que não se contrapõem, mas se interpenetram como elementos explosivos – a classe e a raça (Fernandes, 1989, p. 61).

É inegável a existência de demandas comuns à grande classe operária, assim como não é errado afirmar que parte significativa dos problemas sociais foi ocasionada ou acirrada a partir do tráfico negreiro (ONU, 2001), a começar pelo racismo étnico (Almeida, 2019), reverberando em marginalizações e diversas formas de violência suportadas, sobretudo, pela população negra (FNSP, 2024).

São demandas específicas, que precisam ser acrescidas nas lutas por igualdade, particularmente, o racismo como fato gerador de outras desigualdades sociais, deste modo, potencializando a opressão exercida sobre a população negra (Engels, 1941, p. 157 *apud* Harvey, 2005, p. 80), homens e mulheres, inclusive, crianças, excluídos de diversas formas: no mercado de trabalho, na escola e na implementação de outras políticas públicas, por exemplo.

Ao desprezar as demandas dos povos negros a classe trabalhadora divide-se e fortalece o Estado capitalista, que vê no separatismo a oportunidade para desviá-los do objetivo principal que é sua emancipação, passando a intensificar os sofrimentos de todos, enfim, “mantendo(-os) escravos dos tempos modernos” (Fanon, 1968, p.56) e, assim, obrigando-os a reviver os dissabores deste que foi um dos períodos mais tenebrosos da história da humanidade.

Moura (2014, p. 219) explica que

[...] após o 13 de maio e o sistema de marginalização social que se seguiu, colocaram-no como igual perante a lei, como se, no seu cotidiano da sociedade competitiva (capitalismo dependente) que se criou, esse princípio ou norma não passasse de um mito protetor para esconder as desigualdades sociais, econômicas e étnicas. O Negro foi obrigado a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultura, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas. Podemos dizer que os problemas de raça e classe se imbricam nesse processo de competição do Negro, pois o interesse das classes dominantes é vê-lo marginalizado para baixar os salários dos trabalhadores no seu conjunto.

Cem anos após a Abolição da Escravatura no Brasil, no ano em que foi promulgada a Constituição Federal de 1988, multidões de pessoas, no Rio de Janeiro, proporcionaram ao mundo um espetáculo que, para além de um desfile carnavalesco, representou um protesto à falsa libertação (Nascimento, 1980; Gonzalez, 1982), um convite à reflexão e ao engajamento pela causa negra.

Em cada letra a confirmação da liberdade e igualdade negadas aos povos negros, livres dos açoites das senzalas, mas presos, ainda, nas misérias das favelas, (Turco; Jurandir; Alvinho, 1987) das periferias e dos quilombos, estes espaços históricos de resistências, contudo, eleitos sutilmente pelo Estado como sucedâneos daqueles lugares de aflições extremas onde eram mantidos, dentre os quais, os navios negreiros, as senzalas, os engenhos, as minas.

Turco, Jurandir e Alvinho (1987) indagam: Será que a Lei Áurea, há tanto tempo sonhada e assinada, não foi o fim da escravidão? Obviamente, uma lei relevante do ponto de vista jurídico, considerando todo o percurso do povo negro e quilombola, não havendo como negar seus reflexos a partir do advento da Abolição, especialmente, o ir e vir, a regulação das terras tradicionais, a paulatina oferta educacional, etc.

Entretanto, o que eles questionam são os efeitos materiais da lei, sempre protelados: a segurança para ir e vir, a igualdade, a educação de qualidade, etc. A forma descompromissada com que estes direitos vêm sendo implementados dão testemunho de um racismo de Estado (Foucault, 2005), inevitavelmente, observa-se que a tão só titulação dos territórios quilombolas, não é capaz de efetivar a ampla justiça social, levando à compreensão do momento atual como mais uma etapa desta que ainda é uma longa e árdua jornada para a liberdade (Mandela, 1995).

2.1.3 O papel do território na construção da identidade quilombola

Como é construída a identidade quilombola?

Para iniciar a discussão será retomado o pensamento de Anjos (2011, p. 19) enfatizando a imprescindibilidade do território para o desenvolvimento da identidade coletiva. Segundo ele “condição essencial porque define o grupo humano que ocupa, onde estão localizados e porque estão naquele espaço (*historicidade*)”.

Em outras palavras, “não há território sem territorialidade, ou seja, sem as marcas dos grupos sociais que lhes conferem sentido” (Malheiro *et al.*, 2021, p. 181), implicando no modo peculiar de desenvolver a vida, estabelecendo conexões com o lugar, o que, no caso dos territórios quilombolas, está diretamente associado às curas, às edificações e organizações comunitárias, à alimentação, às memórias, ao plantio, aos festejos, ao culto ao sagrado, etc.

(Anjos, 2011), compartilhados pelo coletivo e, desse modo, emprestando sentido à vida (Malheiro *et al.*, 2021).

Seguindo por essa direção, Anjos (2011, p.19) compreende que

A terra – o terreiro – não significa apenas uma dimensão física, mas antes de tudo, é um espaço comum, ancestral, de todos os que têm registros da história, da experiência pessoal e coletiva do seu povo, enfim, uma instância do trabalho concreta e das vivências do passado e do presente.

Assim, é no território que a territorialidade quilombola se desenvolve como sua dimensão imaterial, através das práticas ancestrais, crendices, oralidades, que são múltiplas como na África, (Munanga, 2003, 2012), como instâncias concretas do trabalho em seu sentido mais amplo, marcando cada grupo (Malheiro *et al.*, 2021) e moldando a identidade quilombola.

Dessa identidade nasce o desejo de bem-estar bem no território, levando ao ativismo comunitário que provocará a atuação estatal para a elaboração de políticas públicas, como transporte, saneamento, habitação, escolas e unidades de saúde, ou seja, garantir a vida nos espaços quilombolas.

Munanga (1988 *apud* Munanga, 2012, p. 15) destaca alguns fatores que irão caracterizar e distinguir as coletividades negras, no Brasil, dentre eles, o linguístico, o cultural, o psicológico e o histórico (marcado pela ancestralidade), assim definindo as culturas dos terreiros de Candomblé, do Catolicismo, das Igrejas Evangélicas, como também das terras de quilombos, dentre outras, onde estejam inseridas as populações negras.

Para ele, o fator histórico é o mais relevante na construção da identidade, constituindo

o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações (Munanga, 2012, n. p. 13).

Deste modo, cada um e todos daquele coletivo carregam consigo um pouco deste cimento ou fio condutor que os une e os faz diferentes dos outros grupos sociais, sendo responsáveis pela transmissão destes conhecimentos remanescentes.

Segundo o autor, este fator, em muito foi prejudicado com os desdobramentos diaspóricos (Munanga, 2012), como uma ferida não cicatrizada, acometendo e aproximando as diversas identidades afrodescendentes: o morticínio, epistemicídio, a perda de referenciais ou informações acerca da ancestralidade para além do Atlântico. De que porto partiram? Como viviam? Que línguas falavam?

O fator psicológico, relacionado ao “temperamento do(s) negro(s)”, ao “comportamento, capacidade de emoção, personalidade e alma” (Munanga, 2012, p. 14 e 59), faz com que, recorrentemente, sejam taxados de “‘selvagens’, ‘subversivos’, ‘violentos’” (Freire, 1987, p. 28), “preguiçosos, vagabundos” (Munanga, 2015, p. 29) ou termos semelhantes, no entanto, tratando-se de situações forjadas pela própria atuação estatal.

Tal posicionamento parte de uma perspectiva colonial que ainda associa a identidade do negro a do escravizado, criando no imaginário popular o estereótipo do “bom escravo” da senzala (Moura, 2021, p. 18): servil e passivo. Todavia, rebelando-se contra as opressões sofridas, isto é, reivindicando a própria humanidade, inclusive pela força, sua reação passa a ser interpretada pela sociedade como a de um mau cidadão (Moura, 2021), perigoso e violento.

Entretanto, foi o Estado colonizador que deu início aos primeiros atos de violência contra a população negra e, a partir deles tantos outros, condenando-a ao desprezo da sociedade de classes, que oprime e mata de diversas formas (Fanon, 1968), nega-lhe a livre expressão de suas subjetividades e manifestações culturais, suas danças, religiosidades, línguas (Nascimento, 1980), desvelando ser ele, o Estado, o agressor por excelência.

Assim, eles seguem reivindicando, tantas vezes, sendo interpretados como irresponsáveis, incapazes intelectualmente, “daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho (...) Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão”, ironiza Gonzalez (1984, p. 225-226).

Não há, no entanto, qualquer vandalismo no ato de protestar pela própria humanidade (Fanon, 1968), mas evidente inversão dos fatos históricos, tomando o **efeito pela causa** (Rousseau, 1999, p. 11), com vistas a escamotear as condições materiais em que sobrevivem os quilombolas, determinadas pelo próprio modo de produção capitalista, cuja classe dirigente, afirmando-se sã (Freire, 1987), explora até o adoecimento, por vezes, até a morte.

Por sua vez, Cheptulin (1982, p. 231) argumenta que

Parece-nos mais correto definir a causa como a interação de dois ou mais corpos ou, ainda, como a interação de elementos ou aspectos de um mesmo corpo acarretando certas mudanças nos corpos, elementos ou aspectos, agindo uns sobre os outros, e o efeito como as mudanças surgidas nos corpos, elementos e aspectos agindo uns sobre os outros, em decorrência de sua interação.

Ora, a causa advém exatamente da interação (ainda) violenta entre a classe dominante e estes povos tradicionais, tendo como efeito imediato mudanças comportamentais e temperamentais naquele que sofre, o que é natural de qualquer ser humano em situação de ataque, sendo autodefesa, jamais critério biológico ou definidor da identidade negra (Munanga, 2012, p. 3; Fanon, 1959).

Contudo, a violência somente se justifica em casos extremos, pois não faz senão gerar mais de si (Fanon, 1968), desta maneira, trazendo à luz a síndrome de um Estado inoperante que pela truculência busca justificar suas negligências com a implementação das políticas públicas para a população negra, mantendo-a em situações de inseguranças e privações, ao final, estereotipando-os como ociosos, porquanto negros, além de subversivos (Freire, 1987, p. 28), porquanto quilombolas.

A realidade, porém, possui causa mais profunda: a desconstrução da humanidade promovida a partir do período colonial, projetando o desfecho aviltante com que os negros são tratados na sociedade contemporânea. As políticas estatais que sobrevieram com o período capitalista, a precarização dos serviços públicos e interferências neoliberais, associadas ao preconceito são outras formas de violência que afetam a autossustentabilidade dos territórios quilombolas (Nascimento, 1980).

Negros não são vagabundos ou qualquer daqueles atributos pejorativos, impregnados de racismos que os estigmatizam e de maneira alguma definem suas identidades, tudo fazendo parte de um processo de manipulação. Negros são seres humanos com todas as emoções características inerentes, que desejam estar em paz, seja nos territórios quilombolas (Anjos, 2011) ou fora deles. Quilombolas, por suas vezes, historicamente, costumam ser inquietos, desconfiados, reacionários, em busca da liberdade tomada pelo Estado (Moura, 1959).

2.2 O TERRITÓRIO REMANESCENTE DE COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CRIA-Ú

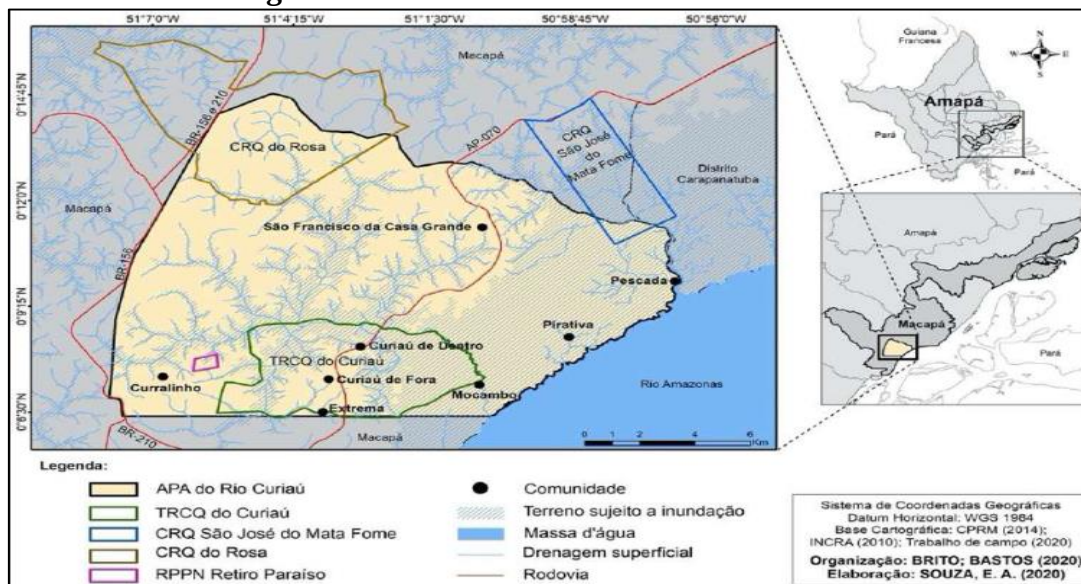
2.2.1 Caracterização histórica e cultural

A Comunidade de São Joaquim do Cria-ú, mais conhecida por Curiaú (Silva, 2004), foi a primeira no Estado do Amapá a obter a titulação quilombola, 11 anos após o reconhecimento do direito pela Constituição de 1988, através do Título de Reconhecimento 001/1999, expedido Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade vinculada ao Ministério da Cultura (Brasil, 1999), Processo FCP nº 08100.004127/1997-33 - Certificado FCP: Portaria nº 28/2013, de 13/03/2013 (Brasil, 2013d).

Está localizada a oito quilômetros da cidade de Macapá, na Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú - APA do Rio Curiaú, instituída pela Lei Estadual nº 0431 de 1998 (Amapá, 1998), ao norte da cidade de Macapá/AP, exatamente no seu limite urbano setentrional (Santos, 2012, p. 13).

Possui uma área total de 21.676 ha, que abrange seis comunidades, a saber: Cria-ú, Casa Grande, Mocambo, Curralinho, Pirativa e Pescada (Santos, 2012, p. 13), de acordo com o que se verifica no mapa abaixo (Figura 7).

Figura 7 - Territorialidades da APA do Rio Curiaú



Fonte: organizado por Brito e Bastos (2020) e elaborado por Souza (2020).

Já a Comunidade de Cria-ú é formada por 05 (cinco) conglomerados mais definidos, sendo dois originários: Cria-ú de Fora e Cria-ú de Baixo e, além deles, o Cria-ú-Mirim, Extrema do Ipê, Extrema do Novo Horizonte (também chamado Fronteira). Esses últimos foram formados, estrategicamente, na divisa com o perímetro urbano, refletindo um movimento de regresso dos quilombolas ao lugar de origem, especialmente após sua titulação (Videira, 2013).

O lugar já esteve mais distante da cidade, fato que se deve, não somente ao crescimento populacional com a ocupação dos espaços mais fronteiriços pelos quilombolas recém-chegados, mas, sobretudo, ao movimento de expansão urbana, que avançou os limites territoriais, criando os vizinhos bairros “Novo Horizonte”, outrora, Capilândia (Silva, 2004) e o Extrema do Ipê.

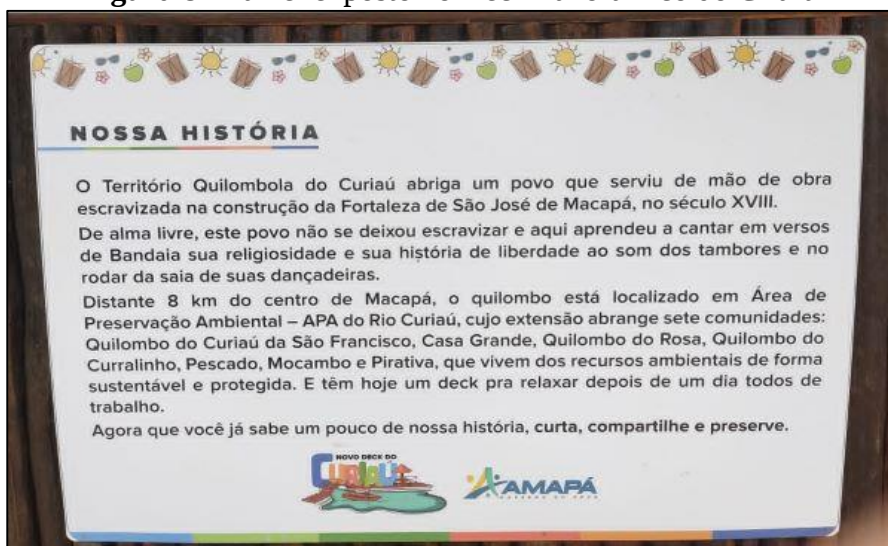
O Extrema do Ipê ou, simplesmente, Ipê forma um *contium* territorial com o bairro de mesmo nome (Ipê), do lado pertencente à capital Macapá, dada a dificuldade de identificação geográfica dos limites de um e de outro em suas partes mais interiores, a não ser a infraestrutura do lado urbano, minimamente beneficiada com pavimentação asfáltica, além de serviços de roçagem, escolas, por exemplo.

É oportuno destacar o estudo realizado por Videira (2013, p. 83), relatando que “as primeiras professoras chegadas ao Quilombo do Cria-ú em 1945” mudaram essa denominação

para Curiaú por entenderem errada a pronúncia original, cujo sentido etimológico resgata e conta a história de sua gente, aludindo à atividade pecuária ali desenvolvida: “criar-u-gado”.

Informa ainda a autora que a denominação Cria-ú remete à “terra sagrada e coletiva” herdada dos primeiros moradores quilombolas, seus ancestrais. Desse modo, em homenagem à verdadeira identidade e ancestralidades de Cria-ú, será adotada no decorrer deste estudo sua nomenclatura original, salvo quando se tratar de denominação oficial, constante de documentos públicos, a fim de não criar embaraços. A Figura 8 expõe o painel intitulado “Nossa história”, fixado no deck construído pelo Governo do Estado do Amapá (GEA) sobre o Rio Cria-ú, fotografado por Hack (2024)¹⁴:

Figura 8 - Painel exposto no Deck Panorâmico do Cria-ú



Fonte: Hack (2024)

Não fosse a expressão “povo que serviu de mão de obra escravizada”, esta seria uma explicação coerente para a história do lugar, cujos residentes já nasceram livres, apesar de seus ancestrais (estes, sim!) terem sido escravizados, traficados para este Estado a fim de trabalharem, sobretudo, na construção da imponente Fortaleza de São José de Macapá (IBGE, [19--]). Era o que deveria constar no painel exposto pelo Governo do Estado do Amapá (Gea).

Discursos como este violentam o povo de Cria-ú (Fanon, 1968) desvelando, não simplesmente um equívoco, mas o estigma da escravidão disseminado na sociedade dita moderna, desencadeando preconceitos, marginalizações e rotulando as pessoas negras como inferiores, assim, falseando-lhes as identidades.

¹⁴ Registro realizado durante atividade de campo na disciplina Prática Pedagógica 8, com graduandos da turma de Educação Física e orientandos do PPGED-UNIFAP, turmas 2023, em 26 de janeiro de 2024.

O Censo demográfico 2022 (IBGE, 2025, p. 190) identificou 1803 pessoas residentes no TRCQ do Cria-ú, destas 1535 eram quilombolas, sendo 81,87 homens para cada grupo de 100 mulheres, com idades médias de 27 (vinte e sete) anos, uma população bastante jovem, portanto, como nos demais quilombos da Amazônia amapaense (Conaq-AP *et al.*, 2021).

Seguindo a tradição herdada dos ancestrais, as homenagens ao santo padroeiro de Cria-ú acontecem anualmente, no mês de agosto, com programações culturais de batuque, festa de aparelhagens e celebrações religiosas: missa, novenas e ladainhas, uma tradição centenária que faz parte do calendário cultural do quilombo (Silva, 2004; Videira, 2013).

A programação inicia-se com a tradicional torrefação e moagem de café, realizada pelas “Amigas do Café” (quadro 4), que cederam as imagens abaixo, Figura 9 e Figura 10:

Figura 9 - Torragem de café



Fonte: Amigas do Café(2025)

Figura 10 - Educação quilombola



Fonte: Amigas do Café (2025)

Na primeira imagem observa-se as Amigas do café na primeira etapa de produção da bebida, que é sua torragem artesanal, preparatória para a moagem e, na segunda, a interação com os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais em atividade extra-classe, propiciada pela Educação Escolar Quilombola, tendo as Amigas do café como protagonistas desta modalidade, ensinando a prática ancestral.

2.2.2 Primeiras percepções do lugar

Além das manifestações culturais e religiosas, o TRCQ do Cria-ú possui outros atrativos turísticos, com suas paisagens exuberantes, a fauna, a flora, e os igarapés, por exemplo. Mas nem por isso deixa de apresentar problemáticas infraestruturais, ambientais e sociais, conforme registrado em caderno de campo e nas ilustrações que seguem.

Para chegar à Comunidade de Cria-ú é preciso acessar a Rodovia Alceu Paulo Ramos, mais conhecida como Rodovia AP-70, que é pavimentada e dá acesso a outros distritos e

municípios do Estado. Nas imagens seguintes é possível identificar a referida rodovia, no cruzamento com a avenida Raimundo Neli de Matos (Figura 11), no bairro Novo Horizonte, fazendo limite entre a cidade de Macapá e o TRCQ do Cria-ú. Também é possível observar parcialmente o povoado chamado Fronteira, às margens da referida rodovia (Figura 12):

Figura 11 - Divisa Cria-ú/N. Horizonte



Fonte: Elaboração própria

Figura 12 – Rod. AP - 70

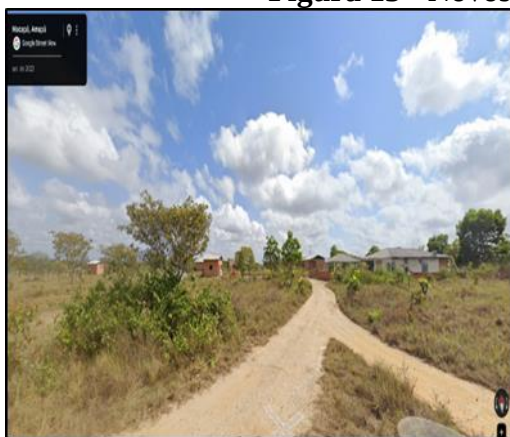


Fonte: Elaboração própria

De frente para a Rodovia AP-70 a placa turística anuncia: “Curiáú”. Em seu entorno as veem-se as primeiras contradições: do lado urbano, a via pavimentada, serviços de iluminação e roçagem, evidenciando o início do progresso; do outro lado está o quilombo, com a via de chão batido tomada pela vegetação rasteira, tendo como única fonte de iluminação pública a proveniente da estrutura oferecida ao bairro vizinho.

Apesar da rodovia pavimentada o serviço não alcança as vias secundárias (ramais) que dão acesso aos povoados mais recentes, a exemplo dos registrados na Figura 13, abaixo, formados às margens da rodovia e aos fundos do Fronteira, respectivamente.

Figura 13 - Novos povoadamentos em Cria-ú



Fonte: Google maps (2024)



Fonte: Soledade (2024)

Dentre eles está o “Recanto do Curiaú”, expandindo-se pela parte posterior do Fronteira, seguindo pela margem esquerda da Rodovia AP-70, no sentido Macapá/Cria-ú. O nome faz referência a um empreendimento familiar existente naquela região, denominado “Rancho Recanto do Curiaú”.

Outro aspecto observado diz respeito à exploração da atividade turística no quilombo, inclusive pelo Estado, com programações periódicas, conforme se verifica, na Figura 14.

Figura 14 - Atividades turísticas em Cria-ú



Fonte: Elaboração própria



Fonte: Diário (2023)



Fonte: Melo (2024)

As imagens acima anunciam, respectivamente, a entrega do Deck Panorâmico do Cria-ú, construído sobre o igarapé do Rio Cria-ú (as duas primeiras) pelo GEA, com a participação de senhoras dançadeiras de marabaixo e, na última imagem, vê-se a prática esportiva incentivada pelo Estado. Abaixo, na Figura 15, veem-se placas convidativas, quase apagadas pela ação do tempo, propondo a todos um deleite em Cria-ú, descrito como lugar que oferece “diversão para toda a família”, “de gente festeira” e que tem por tradição acolher bem.

Figura 15 - Placas turísticas



Fonte: Elaboração própria

Devido a esse potencial turístico, é comum serem avistados, principalmente às margens da Rodovia AP-70, anúncios de pequenos empreendimentos, como autolavagem, borracharia, bares, lanchonetes, restaurantes e batedeiras de açaí. É o que observa na Figura 16.

Figura 16 - Anúncio de venda de comidas típicas



Fonte: Elaboração própria

A comunidade dispõe em seu território de duas escolas, uma municipal, que atende ao público da educação infantil, em Cria-ú de Fora, e outra em Cria-ú de Baixo, a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, oferecendo o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

Além das unidades escolares, também foram observados uma Unidade Básica de Saúde (UBS), um museu antropológico, ambos em Cria-ú de Baixo, duas sedes comunitárias, uma em cada vila tradicional, o deck panorâmico construído sobre o Rio Cria-ú, três igrejas católicas, cinco evangélicas e um cemitério ativo, construído na parte posterior da Vila de Cria-ú de Fora, conforme seguem abaixo algumas imagens.

Figura 17 - Igrejas e Barracão Manoel Felipe



Fonte: Paixão (2023)



Fonte: Elaboração própria



Fonte: Elaboração própria

Pela ordem em que aparecem, a Igreja de São Joaquim, em Cria-ú de Fora; a Igreja de Santo Antônio, em Cria-ú de Baixo e a Igreja Evangélica Adventista do Sétimo Dia, erguida ao lado do “Barracão Manoel Felipe”, onde são realizadas homenagens a santos da Igreja Católica, com missas, festejos de batuque, marabaixo, além de festas de aparelhagem (informações obtidas no local e registradas em caderno de campo).

Abaixo a UBS Hilda Iléia Sant’Ana Ramos, Figura 19, reformada e ampliada no ano de 2024 pela Prefeitura Municipal de Macapá (PMM) (Macapá, 2024), localizada em Cria-ú de Baixo e o cemitério de Cria-ú, Figura 20, localizado em Cria-ú de Fora:

Figura 18 - UBS Hilda Iléia



Fonte: Google maps (2024)

Figura 19 - Cemitério de Cria-ú



Fonte: Elaboração própria

Foram identificados quatro campos de futebol improvisados no quilombo, um no Fronteira, dois no Cria-ú de Fora e um em Cria-ú de Baixo, permitindo concluir que o esporte faz parte da rotina dos jovens quilombolas. Também se encontra em construção uma arena de futebol society no mesmo Cria-ú de Fora.

Figura 20 - Campo de futebol C. de Baixo



Fonte: Google Maps (2024)

Figura 21 - Arena em Cria-ú de fora



Fonte: Elaboração própria

Quanto ao fornecimento de água no Território Remanescente de Comunidade Quilombola do Cria-ú é disponibilizado pela empresa Concessionária de Saneamento do Amapá (CSA-Equatorial), contudo, atendendo apenas os povoados mais antigos: Cria-ú de Fora e Cria-ú de Baixo. A Figura 22 expõe a caixa d'água localizada em Cria-ú de Fora:

Figura 22 - Caixa d'água - CSA



Fonte: Google maps (2024)

A comunidade mantém-se na expectativa da construção de uma estação de abastecimento pela Companhia de Saneamento do Amapá (CSA), cujas obras haviam sido iniciadas à margem direita da Rodovia AP-70, a fim de alcançar todas as residências da comunidade, bem como melhorar a prestação do serviço naquelas em que ele já é oferecido.

2.3 EDUCAÇÃO NO CRIA-Ú: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO (EQEJB)

2.3.1 Histórico e estrutura física da instituição

Atualmente o TRCQ do Cria-ú tem suas necessidades educacionais atendidas pela Escola Quilombola Estadual José Bonifácio (EQEJB), instituída oficialmente pelo decreto estadual 0197, de 23 de janeiro de 2001 (Amapá, 2001), e pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Joanna Santos da Silva, inaugurada no dia 20 de novembro de 2020, atendendo ao público da educação infantil e fundamental dos anos iniciais (Macapá, 2020).

Entretanto, o foco desta investigação está na educação ofertada pela Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, cujas atividades iniciaram-se em 1945 (Amapá, 2001), no lugar onde atualmente está edificado o Museu Antropológico, também em Cria-ú de Baixo, ali

permanecendo até o ano de 1966 (Videira, 2013). No mesmo ano a escola mudou-se para novas instalações, construídas em madeira de lei, na Rua Santo Antônio, nº 219, Quilombo do Cria-ú, na mesma Vila de Cria-ú de Baixo, (Videira, 2013), onde continuou oferecendo ensino somente até a antiga quarta série do ensino fundamental (Amapá, 2010).

Desse modo, a EQEJB continuava assegurando aos populares conhecimentos mínimos, basicamente, leitura, escrita e matemáticos, necessários à vida simples do quilombo, com seus hábitos agrícolas, extrativistas e criações de animais (Anjos, 2011; Videira, 2013). Em 1978 a escola passou pela primeira e única reforma, quando foram desembolsados cento e dez mil, seiscentos e vinte cruzeiros (Cr\$ 110.620,00), de acordo com informações da Secretaria de Estado da Administração do Amapá (Videira, 2013).

Na imagem abaixo é possível observar a EQEJB, após a reforma, e um dos ônibus que realiza o transporte terrestre dos estudantes (Brasil, 1996).

Figura 23 - EQEJB e ônibus escolar



Fonte: Elaboração própria

De acordo com Videira (2013, p. 153),

a escola do *Cria-ú* é classificada como da zona rural e esse diferencial traz alguns benefícios aos educandos, de fora do Quilombo, que contam com transporte gratuito e terceirizado, custeados pelo governo estadual. Os (as) educandos (as) que moram nas comunidades de Curiaú Mirim e Canaã, precisam também do transporte de barco para saírem de retornarem a suas residências.

De fato, a Portaria nº 301, de 2010 - SEED prevê que a EQEJB pertence à zona rural. De acordo com informações obtidas junto à secretaria escolar, além do público local, em 2024, a escola também atendeu estudantes de outras localidades da APA, como Casa-Grande, outras de fora, como Ipê e Novo Horizonte. Já os alunos que frequentaram o nono ano, em 2024, vieram dos bairros Boné Azul, Infraero 2, Coração, Ipê, Parque dos Buritis, Mestre Oscar, Ramal do Farinha Seca e Jardim Felicidade.

No ano 2000 a escola passou a oferecer o Ensino Fundamental Anos Finais, porém, de maneira gradativa, começando pela 5ª e 6ª séries; em 2001, a 7ª e em 2002, a 8ª série, como eram denominadas na época (Videira, 2013; Amapá, 2010). Foi somente no ano de 2019 que a Resolução nº 075/2019-CEE/AP reconheceu o ensino do 1º ao 9º ano (Amapá, 2019a). A certificação quilombola veio no mesmo ano, por meio do Decreto Estadual 3652, de 26 de agosto de 2019, alterando o nome da instituição de Escola Estadual José Bonifácio para Escola Quilombola Estadual José Bonifácio (Amapá, 2019b).

Entretanto, mesmo antes do decreto, a escola já se desenvolvia uma práxis quilombola, pautada no enaltecimento da história e cultura africanas, a exemplo dos projetos “Questão de Pele “Curiaú Mostra Tua Cara” e “Canto de Casa, valorizando as identidades locais (Videira, 2013), seus saberes ancestrais e culturas, contribuindo para a autoestima dos educandos.

A escola dispõe de espaços comuns à maioria das escolas, sendo oito (8) salas de aula, secretaria, coordenação pedagógica, sala de leitura, laboratório de informática, biblioteca, além de quadra poliesportiva, refeitório e direção, todos identificados e contextualizados com nomes de personalidades locais e/ou decoradas com temáticas afro, como se pode observar abaixo.

Figura 24 - Sala de aula



Fonte: Elaboração própria

Figura 25 - Coord. Pedagógica



Fonte: Elaboração própria

Assim, é possível perceber o esmero com que é conduzida a educação na EQEJB, manifestado no acolhimento das subjetividades quilombolas no ambiente escolar. Todas as salas, inclusive, diretoria, biblioteca e serviço técnico são identificadas com nomes de personalidades de Cria-ú, a exemplo da sala Raimundo Men e Tia Chiquinha acima (Figura 24 e Figura 25).

O calendário escolar é alinhado com o calendário cultural do quilombo, da mesma forma a realização de projetos culturais (vide anexo B) e atividades diversificadas como confecção de cartazes, práticas de tradição oral e pinturas, dentre outras cujos elementos reverenciam a fauna,

a flora, as diversidades humanas do quilombo, desvelando a práxis libertadora discutida por Freire (1987).

As imagens a seguir, figuras 27 a 32 vêm ilustrar minimamente a prática pedagógica da Escola Estadual José Bonifácio (EQEJB):

Figura 26 - Painel Calendário cultural



Fonte: Elaboração própria

Figura 27 - Painel temático p/ fotos



Fonte: Elaboração própria

Figura 28 - Jornal Marabaixo



Fonte: Elaboração própria

Figura 29 - Tradição oral



Fonte: Elaboração própria

Figura 30 - Marabaixo



Fonte: Elaboração própria

Figura 31 - Afrorreligiosidade



Fonte: Elaboração própria

Acima, na primeira imagem o calendário cultural do quilombo com pinturas referentes ao paisagismo local; na segunda imagem, painel para fotos com personagens do batuque; na terceira imagem, “tia Biló”, personalidade marabaixeira e elementos da culinária afrodescendente; na quarta, Esmeraldina dos Santos, escritora local, contando suas histórias; na quinta e na sexta, pinturas na quadra da EQEJB exaltando a cultura e a religiosidade locais.

Além disso, em toda a sua área interna a escola possui espaços verdes, a exemplo das que se observam na Figura 32:

Figura 32 - Horta medicinal



Fonte: Elaboração própria

Contudo, por se tratar de uma construção antiga, a estrutura vem apresentando alguns deteriorações e inadequações, incompatíveis com o desenvolvimento educacional, como espaços pedagógicos reduzidos, telhados e forros ameaçando desabar, acessibilidade prejudicada pela ausência de sinalizações táteis nas paredes e no piso, que ainda é cimentado.

Figura 33 - Telhado e forro deteriorados



Fonte: Elaboração própria

Figura 34 - Piso sem sinalização tátil



Fonte: Elaboração própria

Além disso, foi identificada uma única rampa de acesso, localizada na entrada da quadra poliesportiva, cujos materiais avistados encontram-se sucateados e, sequer, dispõe de arquibancadas. Especialmente, a pintura do piso encontra-se bastante gasta, evidenciando a necessidade de reforma e revitalização de todo o espaço escolar, conforme pautado da Jornada Pedagógica realizada em 17 de fevereiro de 2023, juntamente com outras reivindicações de melhorias (vide Anexo C).

A seguir, a Figura 35 e a Figura 36, vêm ilustrar algumas das precariedades mencionadas:

Figura 35 - Rampa de acesso



Fonte: Elaboração própria

Figura 36 - Quadra esportiva



Fonte: Elaboração própria

No ano de 2020, o Conselho Estadual de Educação do estado do Amapá (CEE-AP) credenciou a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio a oferecer todo o ciclo da educação básica, por meio da Resolução 050/2020 CEE-AP (Amapá, 2020) que, no entanto, ainda não se efetivou, oferecendo tão somente o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais (Amapá, 2010).

De acordo com informações obtidas junto à secretaria da EQEJB e registradas em caderno de campo, no período de 2023 a 2024 a escola formou uma turma por ano, já no ano de 2025, durante a coleta dos dados, havia duas turmas de nono ano frequentando a escola, prestes a concluírem.

Por questão de ética da pesquisa os respectivos documentos, contendo informações pessoais dos estudantes não foram anexados. Contudo, torna-se um dado relevante para a pesquisa, uma vez que evidencia a existência de uma demanda interna da EQEJB apta a cursar a etapa do Ensino Médio.

Tratando-se de território rural quilombola, titulado, a escola dispõe de ampla área externa em sua parte posterior e lateral o que favorece a “adequação da estrutura física ao

contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais”, sem maiores burocracias (Brasil, 2012b, p. 6).

A fim de melhor elucidar a contextualização, foi elaborado o Quadro 1, traçando uma linha do tempo com os eventos mais significativos referentes à trajetória da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio (EQEJB):

Quadro 1 – Linha do tempo da EQEJB

Ano	Marco histórico	Evento
1945	Fundação da instituição escolar	A escola inicia suas atividades como uma instituição de ensino primário, no lugar onde atualmente está instalado o Museu Antropológico.
1966	Construção em madeira de lei	Construção de nova estrutura física da escola, edificada em novo espaço físico, localizada na Rua Santo Antônio, nº 219, ao lado da UBS Ilda Hiléia Sant’Ana Ramos, em Cria-ú de Baixo.
1978	Primeira reforma estrutural	A escola passa pela primeira reforma, com investimento público no valor de Cr\$ 110.620, 00 (cento e dez mil, seiscentos e vinte cruzeiros).
2000	Implementação do Ensino Fundamental Anos Finais	Expansão da oferta educacional para incluir a 5ª e a 6ª séries, reduzindo a necessidade de deslocamento dos estudantes para fora da comunidade.
2001	Implementação da 7ª série	Continuidade do processo de expansão gradual do Ensino Fundamental Anos Finais, contribuindo para a permanência dos estudantes na escola do quilombo
2002	Implementação da 8ª série	Finalização do processo de implementação do ciclo do Ensino Fundamental Anos Finais na escola, consolidando a oferta da educação básica de acordo com a previsão da LDBN.
2019	Reconhecimento legal e certificação quilombola	A escola obteve o reconhecimento legal do Ensino Fundamental Anos Iniciais e de sua identidade étnica pela Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED/AP), por força das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.
2020	Autorização para funcionamento de todas as etapas da educação básica	A escola dá mais um passo em direção a sua consolidação como instituição de ensino quilombola, autorizando a implementação de todo o ciclo da educação básica, incluindo o Ensino Médio, de acordo com a previsão da Lei nº 12.061/2009, que alterou a redação da LDBN.

Fonte: Elaboração própria

O quadro também poderia ser denominado Fragmentação do ensino em Cria-ú (Saviani, 2014), pois, conforme se observa a educação é oferecida à conta-gotas, a exemplo do que ocorre em outras comunidades quilombolas da Amazônia amapaense (Inep, 2024a).

Em Cria-ú, o último marco histórico da EQEJB data do ano de 2020, autorizando a implementação de todo o ciclo da educação básica, logo, verificando-se uma lacuna de onze

anos entre tal previsão e a inserção do Ensino Médio como etapa da educação básica, no ano de 2009 (Brasil, 1996, 2009), desvelando o descaso com a formação local.

2.3.2 O papel da escola na formação cidadã e cultural dos jovens quilombolas

O conceito de cidadania está relacionado ao gozo de direitos capazes de garantir aos indivíduos uma vida digna, isto é, usufruindo de políticas que lhes proporcionem bem-estar físico e mental, sobretudo, igualdade e respeito, inclusive, no âmbito educacional, estendendo-se a todas as diversidades humanas.

De acordo com a já mencionada Resolução n. 8 de 20 de novembro de 2012, que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, também, os “estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas” (Brasil, 2012b, p. 3) estão da mesma forma vinculados a essa normatização.

No mesmo sentido, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM” (Brasil, 2024b, p. 1), ao comprometer-se com a “formação para o exercício pleno da cidadania” deverá orientar-se de modo coerente com este propósito, acolhendo os indivíduos e conduzindo-os no processo de formação integral (Lombardi; Saviani, 2017).

Percebe-se, todavia, uma diferença abissal entre o discurso contido na lei e a realidade, causado, em grande medida, pela não superação do racismo estrutural (Almeida, 2019), dentre outras práticas discriminatórias presentes nas escolas, uma vez que formadas por seres sociáveis, colocando-se como empecilhos ideológicos ao desenvolvimento humano.

Historicamente, a escola tem tolerado esta prática perversa, geradora de desistências, abandonos (Cunha Jr., 2001) e até agressões (Videira, 2013), em vez de enfrentá-la, intensificando- com seu silenciamento. Muitas vezes é o lugar onde, primeiramente, as crianças deparam-se com o preconceito (Munanga, 1999; Nascimento, 1980), transformando o que poderia ser uma experiência agradável numa lembrança traumatizante, capaz de interferir no desenvolvimento das potencialidades.

Entretanto, ninguém nasce odiando ou com qualquer inclinação para o mal. O amor e o ódio, o respeito, a amizade, assim como o racismo são construídos socialmente (Mandela, 1995), surgindo, sobretudo, como resultado da relação harmoniosa entre família e escola (Brasil, 1996), expandindo-se para os demais espaços de interação humana.

A LDBN traz ainda como um de seus pilares “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética” (Brasil, 1996), desvelando novamente o papel da escola como lugar de acolhimento e preparo das subjetividades para a vida em sociedade. Nesse sentido, deverá estar preparada tanto para o desenvolvimento das habilidades como para o enfrentamento destas adversidades que possam ameaçar o processo de ensino e aprendizagem.

É tratar das boas regras de convivência social, com vistas a evitar episódios de indisciplina, racismos, os quais geram violências diversas, moldando a consciência crítica e antirracista, necessária à compreensão de mundo na sociedade hostil, chamando os estudantes ao protagonismo de suas próprias histórias, a partir dos “processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades” (Brasil, 2012b, p. 6). É o que as famílias esperam quando confiam os filhos aos ambientes escolares (Brasil, 1996).

Sem esta conscientização, facilmente os filhos da classe trabalhadora são cooptados, convencidos de suas “incapacidades” (Nascimento, 1980), e assim alijados dos processos democráticos e recrutados pelo capital em condições indignas de sobrevivência, tornando-se delas dependentes até a vida adulta, quando se perpetua o legado colonial de exclusões. O Ensino médio, portanto, está para estas “juventudes” vulneráveis (Brasil, 2018, p. 463), podendo ser este contraponto humanizador que irá assegurar uma formação convincente.

Em Cria-ú, percebe-se uma prática pedagógica alinhada à questão local e afro-brasileira, o que é importante para a elevação da autoestima dos educandos, além do fortalecimento dos vínculos comunitários, o que não é certo na cidade, onde, ao contrário, as subjetividades negras costumam ser silenciadas (Munanga, 1999).

Neste aspecto, apesar do discurso aparentemente comprometido com um currículo “diversificado e flexível”, a BNCC (2018, p. 467 e 468) ainda se mostra um instrumento inócuo, isto é, incapaz de surtir os efeitos esperados de uma educação integral (Lombardi; Saviani, 2017), para a população quilombola, pois menospreza a realidade que provém do chão do quilombo, desvelando, na prática, um esforço isolado das instituições quilombolas na luta antirracista. Desse modo é crucial que sejam fortalecidas.

As demandas dos jovens quilombolas são urgentes, logo, é natural que busquem por conhecimentos que lhes concedam alguma autonomia, ignorar essas particularidades é expô-los a desvios comportamentais, a vícios, a criminalidades, que é o que resta na falta de políticas de acolhimento, especialmente, lazer, estudo e trabalho digno, deste modo, ofuscando seus protagonismos.

Faz parte da tradição quilombola estudar e auxiliar a família no trabalho, geralmente agricultura e pecuária (Nascimento, 1980). Em Cria-ú, cursar o ensino fundamental (e até mesmo

o médio) e trabalhar ao mesmo tempo para ajudar no orçamento familiar é uma prática ancestral (Videira, 2013; Henriques, 2001), o que é salutar, desde que respeitadas as suas limitações, com a preservação de suas integridades física e psicológica, representando busca por sobrevivência.

Contudo, é preciso querer e buscar ser mais (Freire, 1987), isto é, posicionar-se diante da opressão e das distrações geradas direta ou indiretamente pelo capitalismo no quilombo, tais como as excessivas festas de aparelhagens (Silva, 2004), por tudo de prejudicial que esses ambientes oferecem, principalmente o consumo de álcool, capaz de interferir no processo educacional.

Cabe, portanto, à escola cumprir sua função social, seu caráter pedagógico, que é conduzir ao conhecimento, suprimindo as lacunas educacionais da população, preferencialmente em seu território, o que não impede a realização de parcerias responsáveis (Brasil, 1996), de modo a abrir caminhos para o desenvolvimento das potencialidades quilombolas, permitindo-lhes projetarem-se, buscarem e exercerem ocupações promissoras.

SEÇÃO III – ACESSO AO ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ANÁLISES DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES

3.1 A OPÇÃO PELA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

Foi a complexidade do objeto de estudo aliada à leveza da ATD que determinou esta escolha. Através da Análise Textual Discursiva é possível transitar entre as “caixas”, isto é, entre as categorias (Moraes; Galianzi, 2016, p. 38), utilizar e reutilizar as contribuições dos participantes em diversos contextos a fim de estabelecer os discursos necessários, o que foi vital na presente abordagem, em que algumas unidades empíricas relacionam-se com mais de uma categoria. Entretanto, por questão didática elas foram encaixadas em uma ou outra categoria.

Os Corpus para análise dos dados são transcrições de trechos das entrevistas realizadas com moradores dos povoados mais antigos e isolados do TRCQ do Cria-ú, respectivamente, Cria-ú de Dentro (ou de Baixo) e Cria-ú de Fora (ou de Cima), também os mais distanciados da cidade e dos serviços públicos, bem como os artigos 7º e 23 da Resolução 25/2016-CEE/AP, expedida pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP) (Amapá, 2016).

Moraes (2003, p. 194) explica que

Geralmente, uma pesquisa utilizando análise textual exige que se produza uma amostragem adequada de documentos a serem analisados. Quando os textos já existem previamente, seleciona-se uma amostra capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados. Quando os documentos são produzidos no próprio processo da pesquisa, a amostra pode ser selecionada de diversas formas, destacando-se a amostra intencional, com definição do tamanho da amostra pelo critério de saturação.

Assim, para as entrevistas foram selecionados dois grupos: um denominado de representatividades, composto por pessoas vinculadas a alguma das associações existentes no local, previamente identificadas no percurso metodológico, e outro formado por 6 jovens, ex-alunos da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio.

Dentre os estudantes, quatro concluíram o Ensino médio nas escolas da capital, no período de 2014 a 2024, um ainda estava cursando o segundo ano do Ensino médio, aos 18 (dezoito) anos, outro desistiu no segundo ano, totalizando 9 populares do TRCQ do Cria-ú, ouvidos em entrevista semiestruturada.

3.2 ANÁLISES E DISCUSSÕES

3.2.1 Condições de acesso ao Ensino Médio no Cria-ú

3.2.1.1 O que diz a Comunidade?

Definidos os perfis dos participantes da pesquisa de campo, passou-se a estabelecer de maneira informal os primeiros contatos, por vezes pessoalmente, inclusive, por ocasião de eventos comunitários, outras vezes por mensagens via whatsapp, para, em seguida, formalizar os convites e agendamentos individualizados com os moradores escolhidos para a realização das entrevistas, todos disponibilizando-se de bom grado. Como se define e delimita o corpus? Geralmente, uma pesquisa utilizando análise

Buscando dar naturalidade ao procedimento, a entrevista partiu das percepções sobre o lugar comum, que é o TRCQ do Cria-ú. Todos os participantes foram convidados a se manifestarem, inclusive, acerca de questões comunitárias, além de outras mais afetas as suas funções e/ou ocupações desempenhadas, níveis de escolaridades, a partir de perguntas elaboradas previamente e, por vezes, reelaboradas de acordo com a dinâmica do procedimento.

Em algumas perguntas percebe-se maior fluidez dos diálogos, em outras, porém, certos participantes mostraram-se mais comedidos, o que foi respeitado. Apesar de apenas algumas contribuições serem utilizadas na construção do metatexto pareceu importante para a contextualização da pesquisa apresentar nos quadros os trechos mais relevantes para a elaboração dos argumentos.

Perguntas referentes a experiências educacionais vivenciadas no período que abrange os anos de 2014 a 2024 foram direcionadas apenas ao grupo de estudantes, já a décima pergunta, acerca da criação e finalidade das associações e decorrentes dela foram direcionadas apenas para o grupo representatividades, fazendo-se porta-vozes comunitários (Minayo, 2015) e, deste modo, podendo fornecer uma visão ampliada das ocorrências e movimentos locais.

A fim de tornar mais compreensível o fenômeno foi elaborado e preenchido na mesma ocasião das entrevistas um formulário de caracterização dos sujeitos participantes (Apêndice A), especificando endereço, gênero, cor, estado civil, meios de transporte, escolaridade, ocupações, além de dados familiares como a formação e ocupação dos ascendentes até o segundo grau, etc., relevantes ao objeto de pesquisa.

Partindo do objetivo geral: analisar de que forma tem ocorrido o acesso ao Ensino Médio pelos populares da Comunidade Quilombola do Cria-ú, considerando o preceituado pela Diretriz da Universalização do Atendimento Escolar, foram elaboradas dez perguntas compostas, com a finalidade de extrair o máximo de informações dos entrevistados, sendo elas:

1. Há quanto tempo você reside no Quilombo do Cria-ú e o que ele representa na sua história?

2. Você considera o quilombo um lugar bom para viver ou entende que ainda há algo a melhorar? Como você percebe a prestação de serviços públicos dentro da comunidade?

3. Você cursou ou está cursando o Ensino Médio? Se sim, pode contar um pouco de sua experiência, a começar pela forma como conseguia ir e retornar da escola?

4. Existe (ia) algum tipo de auxílio financeiro ou política para garantir o acesso e a permanência dos alunos quilombolas às instituições de ensino público que oferecem o Ensino Médio na cidade?

5. Para você é preferível receber o auxílio/transporte-escolar ou estudar na própria comunidade? Por quê?

6. Você entende que a escola José Bonifácio oferece condições estruturais para oferecer o Ensino Médio?

7. Se você tivesse a oportunidade de voltar a estudar na escola local, há algum curso de nível médio, em especial, que gostaria de cursar e que profissão deseja exercer?

8. Você acredita que a falta do Ensino Médio na comunidade é capaz de desmotivar a continuidade dos estudos pelos populares ou existe de algum outro fator que dificulte?

9. Está em vigor, desde o ano de 2016, a Resolução 025 do Conselho Estadual de Educação, prevendo a implantação do Ensino Médio nas comunidades quilombolas. Qual sua opinião a respeito do porquê, até o presente momento, não haver se concretizado no TRCQ do Cria-ú e como você percebe a atuação de Associação de Moradores neste impasse?

10. Como surgiu a (associação) na comunidade do Cria-ú e quais as principais demandas apresentadas?

Visando facilitar a compreensão, principalmente nas primeiras etapas, de unitarização e aproximação dos sentidos, foram organizados alguns quadros, contendo códigos diversos, conforme se verifica ao longo da análise. O quadro 2, composto de letras e números (Moraes, 2003) refere-se às questões (perguntas) e respectivas respostas, fragmentadas em unidades empíricas, resultantes das desconstruções dos *corpus*.

Quadro 2 - códigos e significados

Q	Significa QUESTÃO, sendo Q1, Q2, Q3 ...
R	Significa REPRESENTATIVIDADE, sendo R1, R2, R3
E	Significa ESTUDANTE, sendo E1, E2, E3, E4, E5, E6
Eu	Significa UNIDADE EMPÍRICA, sendo Ue1, Ue2, Ue3, ...

Fonte: Elaboração própria

O quadro 3 traz informações referentes ao perfil dos participantes: nomes (fictícios), cores, ocupações, idades e período em que cursaram o Ensino Médio, além da ocupação e escolaridade dos genitores e avós maternos. A fim de preservar-lhes as identidades, foram omitidos os nomes das escolas frequentadas em Macapá, bem como os locais de trabalho.

Quadro 3 - Participantes e suas ascendências

Nome / Código	Idade	Cor	Profissão / Ocupação	Ensino Médio (EM)	Escolaridades / Profissões dos ascendentes			
					Pai/Mãe		Avô/Avó maternos	
Dandara -R1		Preta	Servidora pública	-	- Graduada	Pedreiro Professora	-	-
Nala – R2		Preta	Servidora pública	-	3ª série N alfab	Agricultor Agricultora	N alfab N alfab	Agricultor Agricultora
Amina – R3		Preta	Agente do Caixa Escolar EQEJB	-	N alfab N alfab	Agricultor Agricultora	N alfab N alfab	Agricultor Agricultora
Zuri – E1	24	Preta	Auxiliar de cozinha	2015-2017	- EM	Vigilante Emp. doméstica	N alfab N alfab	Agricultor Agricultora
Kieza –E2	23	Pardo	Auxiliar de serviços gerais	2019-2021	EM EM	Vigilante Diarista	4ª série 8ª série	Agricultor Agricultora
Ayana – E3	38	Parda	Empregada doméstica	2021 – 2023	- EM	Moto-taxista Diarista	4ª série 4ª série	Serv. Público Agricultora
Jamal – E4	18	Pardo	Prep. de carros para pintura	2024 – 2026	3ª et. EF EM	Téc.refrigeração Emp. doméstica	EM EM	Moto-taxista Diarista
Chika – E5	45	preta	Auxiliar de cozinha	2012-2014	3ª série 4ª série	Agricultor Agricultora	N alfab N alfab	Agricultor Agricultora
Akin – E6	32	preta	Pecuarista e batedor de açai	2016–2018 (desistente)	4ª série EM	Serv. público F. Caixa Escolar	N alfab N alfab	Agricultor Agricultora

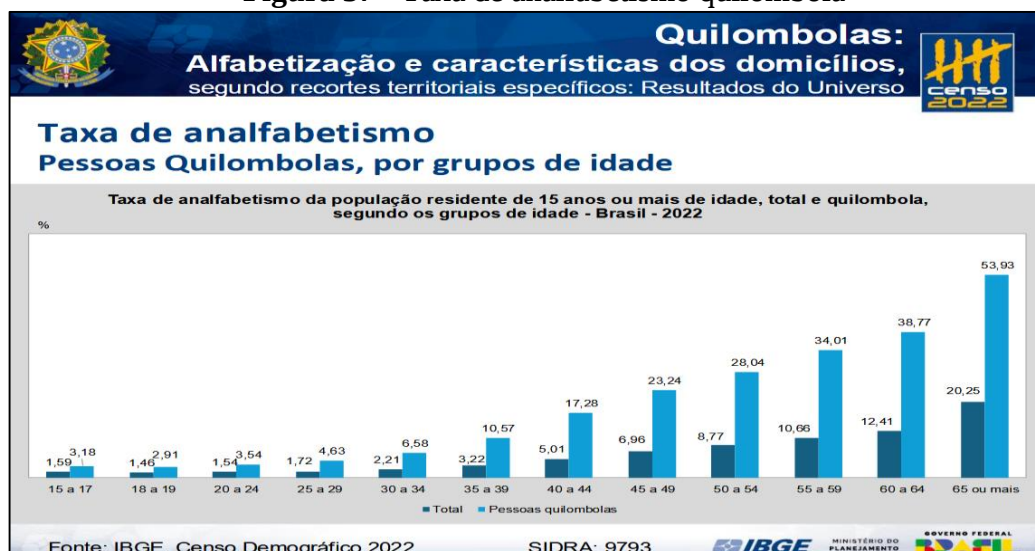
Fonte: Autoria própria

Dentre os participantes foram identificados duas servidoras públicas, uma funcionária do Caixa Escolar, duas auxiliares de cozinha, uma empregada doméstica, uma auxiliar de serviços gerais, um preparador de carro para pintura (prep. de carros para pintura) e um pequeno pecuarista, conforme se verifica no quadro abaixo.

Para melhor aproveitamento do quadro, algumas informações foram abreviadas, notadamente aquelas que dizem respeito à ascendência avoenga, onde estão concentrados os casos de analfabetismo ou de menor tempo de escolaridade, em sua maioria, trabalhadores rurais, que desenvolvem ou desenvolviam agricultura de subsistência. Em um único caso não foi possível acessar informações relativas à escolarização do genitor e avós maternos.

De acordo com a amostra explicitada no quadro 3, o cenário educacional apresentado no TRCQ do Cria-ú acompanha as estatísticas nacionais de analfabetismo entre a população quilombola, informadas pelo Censo 2022 (Agência de Notícias IBGE, 2024), segundo a qual quanto mais elevada a idade maiores as ocorrências, como se observa abaixo.

Figura 37 - Taxa de analfabetismo quilombola



Fonte: IBGE (2025b)

Além das situações de analfabetismo, o quadro 3 evidencia desistências e distorções idades-série, constatando-se que, com exceção de Zuri, os demais estudantes concluíram ou estavam concluindo o Ensino Médio após a idade apropriada, situação que acompanha os dados informados pela mantenedora Seed-AP no âmbito estadual (Amapá, 2025).

Nos quadros 4 a 7 foram organizadas por códigos as unidades empíricas resultantes das desconstruções das respostas (Moraes, 2003), seguindo a ordem cronológica das perguntas. Por vezes, fazendo-se necessário suprimir algumas falas, em outras, registrando-se reações dos entrevistados, as quais foram inseridas entre parênteses.

Após, foram criados **argumentos aglutinadores** reunindo as unidades empíricas com ideias próximas, dispersas nas respostas dadas a questões distintas (Moraes; Galiuzzi, 2016), organizados por cores. Interessante observar que tais argumentos remetem à formação de “categorias iniciais” e “intermediárias”, originadas da relação entre unidades empíricas e outras teóricas, as quais foram exploradas juntamente com as respectivas “categorias finais” (Moraes, 2003, p. 197), ao longo do metatexto.

Finalmente, foram indicadas algumas unidades teóricas (citações diretas) inspiradas na reunião das unidades empíricas, que irão nortear e respaldar as discussões. Dessa relação

surgiram as categorias para a construção do metatexto (Moraes, 2003), “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (Moraes, 2016, p. 44).

A seguir, o quadro 4 contempla as unidades empíricas abstraídas das respostas à primeira, à segunda e à décima questões, reunidas pelos títulos “O retorno ao lugar de origem”, “Identidade e ancestralidade, cultura e memórias no TRCQ do Cria-ú” e “Pertencimento e acolhimento”, identificados, respectivamente, pelas cores alaranjada, preta e cinza:

Quadro 4 - Unitarização e categorização de questões construídas à priori

(continua)

Códigos com nomes e unidades de sentido	Títulos	Unidade teórica	Categorização
Q1R1Ue1 (Dandara): Eu estou no Quilombo há aproximadamente sete anos morando, que a gente já vem frequentando há mais de 40 anos. Q1R1Ue2 (Dandara): E a questão da historicidade do que o quilombo representa para a gente é uma valorização e a perpetuação que os nossos ancestrais deixaram para a gente. Então, é assim, o cultivo, a permanência e a valorização para que a nossa existência, enquanto descendentes quilombolas, a gente possa manter viva a nossa raiz, os nossos ancestrais e trazer à tona e preservar todo esse legado que eles deixaram para nós. Q1R2Ue1(Nala): Eu nasci no quilombo por mãos de parteiras e curiosas. Bom, pra mim que nasci, me criei, vivo até hoje Q1R2Ue2 (Nala): ... porque por mais que eu tenha casa na cidade, que foi um jeito de dar continuidade aos estudos, correr atrás do que eu quero, ... Q1R2Ue3 (Nala): ... pra mim, e pra minha história, é referência. É o local onde eu, quando estou lá, eu busco paz, eu tenho paz. É o lugar que eu posso já ter viajado o Brasil todo, mas é o lugar que eu sempre quero voltar e quero sempre estar. Q1R2Ue4 (Nala): ... E, em poucas palavras, eu posso te dizer que o Curiaú é uma referência pra mim, é um lugar de tranquilidade, é um lugar cheio de ancestralidade. É um local pra quem pode se conectar com aquele espaço, ele revigora as tuas energias. Então, pra mim, eu digo que a referência, pra mim, do Quilombo é o meu lugar de paz, que traz tranquilidade espiritual, equilíbrio emocional, psicológico, sabe? Todas as minhas melhores memórias afetivas é daquele lugar, é desse lugar. Então, pra mim, é o melhor lugar que posso estar, é o Quilombo do Curiaú. Q1R3Ue1 (Amina): Sim, eu gosto muito de morá aqui, pra mim ainda é bom pra se vive. Nasci e me criei aqui no Quilombo do Curiaú. Q1R3Ue2 (Amina): Pra mim, o Curiaú representa um lugar das nossa tradição. Q1E1Ue1 (Zuri): Desde que eu nasci. Q1E1Ue2 (Zuri): Um lugar de acolhimento. Q1E2Ue1 (Kieza): Há uns 8 (oito) anos. Antes morava em Macapá com a minha mãe e as minhas irmãs. Depois viemos pra cá de vez.	T1. O retorno ao lugar de origem T2. Identidade e ancestralidade, cultura e memórias no TRCQ do Cria-ú T3. Pertencimento e acolhimento	Na Região Central da Bacia do Congo, quilombo significa “lugar para estar com Deus”. A forma de organização territorial africana que vai se desenvolver nas margens brasileiras do Oceano Atlântico, em busca de um local seguro e protegido, de igualdade de condições, de liberdade de acesso à terra, de uma base possível de ter confrontos e guerras. Apesar dos contextos diferenciados entre o quilombo africano e o quilombo brasileiro, alguns elementos espaciais podem ser relacionados, como por exemplo: a mescla de matrizes culturais na sua população, o cultivo de grãos (milho, arroz, feijão e outras), de raízes (mandioca, inhame, batata doce, entre outras), a criação de cabras, galinhas e carneiros, a prática agrícola utilizando a rotatividade da terra (<i>pousio da terra</i>) e a caça e	TRCQ do Cria-ú: identidade, pertencimento e ancestralidade

Q1E2Ue3 (Kieza): Bom, é a minha casa, né? Q1E3Ue1 (Ayana): A gente mora aqui desde 2013, e o que é que ele representa é a nossa comunidade, né, aqui...(suspensão da fala) Q1E3Ue2 (Ayana): Eu gosto de vivê aqui, me sinto bem, é um lugar bom pra se vivê. Q1E4Ue1 (Jamal): Eu moro aqui no mesmo tempo que a mamãe. Q1E4Ue2 (Jamal): O Curiaú representa a nossa cultura, entendeu? Nossos ancestrais, entendeu? Nossos marabaixos e nossas tradições mesmo, nossa comunidade. O povo de fora vem e conhece, acha o que é nossas tradições, entendeu, são legais, divertidas. Q1E5Ue1 (Chika): Desde que eu nasci Q1E5Ue2 (Chika): Pra mim é o melhor lugar que tem, criei meus filho tudo aqui... Q1E6Ue1 (Akin): Desde que eu nasci. A minha vida é aqui. Q2R1Ue1 (Dandara): Sim, sim. Graças a Deus que, apesar de toda a evolução (...), apesar de todo o progresso, mas a gente ainda tem um pouco de tranquilidade e dá sim para a gente criar os filhos. Q2E2Ue1 (Kieza): Sim, comparado à cidade é bom...a tranquilidade... Q2E3Ue1 (Ayana): É um lugar, sim, bom de se viver. Q2E4Ue1 (Jamal): Sim, eu gosto muito de morar aqui (...). Q2E5Ue1 (Chika): é como eu falei, né? eu nasci aqui no quilombo, criei meus quatro filho aqui também... Q2E6Ue1 (Akin): É sim... Q10R3Ue1 (Amina) - Dia 8 de agosto a gente se junta e faz a torração de café. E no dia da torração de café a gente faz o almoço compartilhado, e faz rodada de batuque, né? Esse ano a gente já troxe criança pra participá da torração, né? A gente ainda não bota elas pra torrã, que é no fogo, mas ela já faz a participação delas lá no nosso meio, né? Às vezes elas vão lá, dão uma pilada lá no café, e a gente faz pila também e mói no moinho pra sê mais rápido, porque é muita gente aí, os moinho são pouco. Aí foi assim que a gente começô a fazê, resgatá essa cultura, né? Q10R3Ue2 (Amina) - Quando eu era criança, adolescente, eu via a minha mãe, as minhas tia, as pessoa mais idosa da comunidade se ajuntá pra torrã o café. Mas com tempo começô a aparecê o café moído, né? Elas foro dexando e abandonaro esse negócio de torração de café. Era sempre em agosto e maio também, na Festa de Santa Maria. Q10R3Ue3 (Amina) – As dificuldade que a gente tem é pra comprá o café em grão, que é caro. Esse ano tava R\$ 100,00 o quilo. A gente passô uns tempo sem fazê também que as primeira foram morrendo. Nós recebemo doação esse ano.		pesca praticada com critérios, respeitando as referências da natureza. Importante lembrar que esses territórios étnicos organizados, independentes e numerosos, eram uma ameaça à estabilidade de classe senhorial e, por isso, foram duramente reprimidos, estimulando a criação da profissão dos <i>capitães do mato</i> e das expedições para destruição dos seus territórios (Anjos, 2011, p. 17-18).	
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria

Nesse quadro foram reunidas algumas informações a respeito das diversidades encontradas em Cria-ú e as relações que mantêm com aquele território étnico, suas histórias,

suas culturas, seus valores, dando origem à categoria denominada “**TRCQ Do Cria-ú: identidade, pertencimento e ancestralidade**”.

A seguir, o quadro 5 contempla as unidades empíricas aproximadas pelo título “Precariedades das políticas sociais no TRCQ do Cria-ú”, identificado na cor azul, dispersas em vários momentos das entrevistas, especificamente, nas respostas dadas à primeira, à segunda e à oitava perguntas.

Quadro 5 - unitarização e categorização de questões construídas à priori

(continua)

Códigos com nomes e unidades de sentido	Título	Unidade teórica	Categorização
Q1E6Ue2 (Akin): ... na cidade eu só vou por necessidade. Q2R1Ue3 (Dandara): A questão do transporte, porque apesar de a gente estar sendo considerado um quilombo urbano, mas nós ainda estamos distantes da cidade, só temos uma linha dando suporte na comunidade e faz com que muitas pessoas faltem seus compromissos, cheguem atrasadas nos seus compromissos. Tem muita dificuldade ainda de locomoção. Q2R2Ue1 (Nala): O lugar é razoável para se viver. Q2R2Ue2 (Nala):... porque a infraestrutura precisa chegar até nós, principalmente a questão do ônibus e a questão educacional. A gente precisa implantar o ensino médio e uns cursos técnicos que ofereçam a possibilidade dos alunos ficarem na própria comunidade. Q2R3Ue2 (Amina): Sim, a questão do nosso transporte, porque a gente só tem um ônibus na vila e quando ele dá o prego de manhã, enquanto não conserto ele, não vem outro, que é só um mesmo...pra cá não, mas na “Maiadinha” é quase todo dia falta energia, mais no período da noite. Na época da festa e depois passamos quase dois dias sem água. Antes era só no verão, agora é verão e inverno. Cai fininha. Chegou uma hora. O poço quando foi cavado era pouca gente na comunidade, agora tem muita gente. Falta água direto de manhã e de tarde, só vive é as panela, balde cheio. Às vezes, as molecas nem vão pra escola tavam se reunindo pra cavá um poço artesiano atrás da cozinha... Q2E1Ue2 (Zuri): ... mas tem coisas que podem melhorar como a infraestrutura e a questão da saúde também. A gente tem UBS que só tem o básico, só pela parte do dia e a questão do ensino, tem o fundamental 1 e o 2. Q2E2Ue3 (Kieza): ... Mais difícil mesmo é a água porque é fraca e quando a energia vai embora. Toda semana vai embora da árvore ali (apontando em direção às casas) em frente da casa. Faisca. Colocaram uma emenda nos fios. Q2E3Ue3 (Ayana): Água não falta pra cá, energia não falta, só falta só ajeitar mais sobre a iluminação, que é escura, tem certas partes que são escuras, né, a posteação, que falta ainda em algumas ruas ser regularizada. Escola, até que o ensino que nos oferece é um ensino bom, bem esforçado, fazem de tudo para as crianças e os adolescentes concluir para vir para o ensino médio. Q2E4Ue2 (Jamal): ...mas ainda tem muita coisa pra fazer pra juventude e pra criança, principalmente, uma praça com brinquedo. Q2E5Ue2(Chika): mas ainda falta muita coisa pra melhorar, o transporte principalmente. Quinta-feira o ônibus foi pra garagem 17h30 e voltou na última rodada (...), a segurança na estrada. De	T4. Precariedades das políticas sociais no TRCQ do Cria-ú:	Os mecanismos de destruição das vidas negras se aperfeiçoam no contexto neoliberal, conferindo ao extermínio formas mais sofisticadas do que o encarceramento puro e simples. Para ela, “as imagens e os números que cercam as condições de vida da população negra estampam essa dinâmica”. A expulsão escolar, a pobreza endêmica, a negligência com a saúde da mulher negra e a interdição da identidade negra seriam, juntamente com o sistema prisional, partes de uma engrenagem social de dor e morte Almeida (2019, p.76-77). Como esperar o avanço do direito à educação das crianças, adolescentes, jovens-adultos das periferias, das vilas e aglomerados se o direito a teto, renda, trabalho, transporte e saneamento são negados? (...) Como esperar o avanço do direito à educação dos jovens-adolescentes negros e pobres se eles são	Obstáculos estruturais para acesso ao Ensino Médio no TRCQ do Cria-ú

vez em quando tem acidente feio aqui, com morte até. Tem uns dois anos que o carro matou um morador bem ali e a filha dele também já tinha morrido assim, mais lá pra trás, nova... E escola pra atender a população. Q2E6Ue2 (Akin): ..., o principal que falta é a educação e a saúde. Q8R2Ue2 (Nala): A questão estrutural, a falta de transporte público dentro da comunidade, também é um ponto muito gritante, alarmante, que precisa ser revisto e não é de hoje essa questão. Q8R3Ue2 (Amina): Só o ônibus mesmo ...inda mais que é longe, né? Q9E4Ue1 (Jamal): Cara, eu acho que a respeito de o órgão competente não dá essa olhada necessária pra nós, né? Não acompanha muito a área quilombola, entendeu? Não tem aquele acolho necessário, entendeu?		condenados como violentos e exterminados como delinquentes? Sem direito à vida haverá direito à educação? (Arroyo, 2015, p. 31).	
--	--	---	--

Fonte: Elaboração própria

O quadro apresenta um panorama das principais ocorrências comunitárias decorrentes da precarização dos serviços públicos oferecidos no TRCQ do Cria-ú, os quais representam obstáculos estruturais à regularidade do processo educacional, objeto de discussão da categoria denominada **“Obstáculos estruturais e legais para acesso ao Ensino Médio no TRCQ do Cria-ú”**.

O quadro 6 reúne o maior quantitativo de unidades empíricas, dispersas em vários momentos das entrevistas especificamente, nas respostas dadas à segunda, terceira, quarta, quinta, sexta, sétima e oitava perguntas. São relatos de lembranças (às vezes) constrangedoras e percepções e perspectivas sobre o Ensino Médio, identificadas pelas cores azul, vermelha, rosa e verde.

Quadro 6 - unitarização e categorização de questões construídas à priori

(continua)

Códigos com nomes e unidades de sentido	Títulos	Unidade teórica	Categorização
Q3E1Ue1 (Zuri): Eu estudei o ensino médio lá (escola no centro da cidade). É um estudo bom, né? Terminei em 2017. Aqui eu estudei até o nono ano. Q3E1Ue2 (Zuri): Dependia de transporte público mesmo, de 1h15 às 06h45. Chegava 7h30, 8h00 da noite em casa porque só tinha uma linha. Quando saía cedo que vinha a turma junto, vinha andando porque o ônibus tinha um horário, 7h15, 7h20, ele passava na Fab. Pegava outro até o “Haroldo” (ponto comercial na divisa do bairro Novo Horizonte com o Cria-ú) e de lá a gente vinha andando pra casa. Q3E2Ue1(Kieza): Estudei na José Bonifácio da terceira série até o nono ano, depois fui pra Macapá, concluí em 2021, no colégio x. Gostava de estudar lá, dos professores, das aulas... Q3E2Ue2 (Kieza): Eu ia de transporte público, com passe estudantil, de tarde. Saía às 12h30 pra chegar às 12h50. Chegava de volta às 19h.	T5. Narrativas: desafios para acesso ao ensino médio	Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira (Freire (1987, p. 52).	Democratização do ensino médio

Q3E3Ue1 (Ayana): E eu estudei no... Ai, Deus... (escola x, na zona norte de Macapá). Terminei em 2023. Q3E3Ue2 (Ayana): Quando eu tinha dinheiro, eu ia de ônibus, né? para o (escola). Às vezes, eu não ia por falta de dinheiro, mas aí eu também não deixava de fazer as atividades porque os professores sempre foram amigos mesmo de ajudar, de passar. E aqui na (outra escola), no ensino fundamental, quando eu estudei, eu ia de bicicleta mesmo..., que foi até pelo período que eu estava gestante, ... pra concluir o ensino fundamental. Já no (primeira escola em Macapá) eu concluí o Ensino Médio. No José Bonifácio, eu estudei até quinta e sexta, ... Q3E4Ue1 (Jamal): Estudei até o nono ano na José Bonifácio. Aí depois fui pra Macapá fazer o Ensino Médio. Tô gostando de lá (...). O estudo, ele te ensina várias coisas, ele te dá uma profissão boa, entendeu? Dá uma dignidade boa, dá uma casa boa, entendeu? Q3E5Ue1 (Chika): Eu estudei até a 8ª série na José Bonifácio Q3E5Ue2 (Chika): Às vezes eu ia a pé, quando não tinha ônibus, às vezes carona, do segundo ano pra frente ia de Kombi escolar, pra levar o povo do Ensino Médio. Ficou assim até o terceiro ano. Q3E6Ue1(Akin): Estudei até a 8ª série aqui Q3E6Ue2(Akin): Eu ia de Kombi escolar, mas teve um tempo que tiraram ela. A (presidente da comunidade) foi pra cima e colocaram de novo. Levava e trazia (...) Q3E6Ue3 (Akin): ... mas aí eu tive que parar pra trabalhar em Macapá, depois fui transferido pra ..., constitui família. Ia fazer o terceiro ano. Tô esperando pra fazer o Enceja. Q4R1Ue1 (Dandara): O que nós sabemos é que o que foi dito na época é que eles (SEED) iriam garantir a matrícula dessas crianças, dos jovens, na Escola Maria Neuza, aqui no Jardim 1, e que eles iriam possibilitar o transporte. Quanto à questão de alguma ajuda de custo, algum tipo de fomento para que esses jovens permanecessem como incentivo, para que eles ficassem, continuassem, não acontecesse a evasão escolar, eu não conheço de nada. Q4R2Ue1(Nala): Existe agora o auxílio pé-de-meia que garante que o aluno permaneça no Ensino Médio e pós-Ensino Médio, a cada ano estudado, eles têm um valor que só poderão receber depois que concluírem o Ensino Médio (...), mas garante que ele faça também o ENEM, que é uma garantia do ENEM (...).Não, dentro da comunidade não tem o transporte para trazer os alunos que são da comunidade oriundo do quilombo do Curiaú, para vir estudar em Macapá. Eu lembro que logo no início, quando foi implantado, que a gente quis tanto o Ensino Médio não tinha, nos primeiros anos, acho que lá em 2014, 2016, tinha uma Kombi que trazia os meninos que estudavam no centro, na FAB, que acabavam trazendo, as Kombis da própria Escola José Bonifácio traziam os meninos pra vir estudar. Q4R2Ue1(Nala): Mas isso foi só um plano piloto que, no decorrer do tempo, acabou. Não teve como manter porque o combustível era muito caro pra trazer os meninos até na FAB pra vir estudar. Q4R3Ue2 (Amina): Há uns dois anos atrás a Kombi levava e trazia os aluno pra estudarem o Ensino Médio na cidade. Agora só ônibus mesmo. Q4E1Ue1 (Zuri): Nunca ouvi falar. Sei que na Casa-Grande os pais pagavam pra levar os filhos e trazer da escola. Q4E2Ue1 (Kieza): Eu sei só do pé-de-meia que tem agora. Eu ia de ônibus. Fulano e sicrana recebe. Tem que se cadastrar.			
--	--	--	--

Q4E3Ue1 (Ayana): Mas a gente não chegou a receber nenhum benefício. Antes do pé de meia nenhum, né? Não, só o bolsa mesmo. Q4E4Ue1 (Jamal): Tipo, para chegar até a escola? Não, não. Quer dizer, eu recebo o auxílio da governo, né? o pé-de- meia. Q4E5Ue1 (Chika): Os menores recebem “bolsa-família” só, o mais velho recebe “bolsa-jovem”. Ele tá na faculdade já, os outros no Fundamental. Q8R3Ue1 (Amina): Sim, porque, hoje as pessoas se empenho a colocar os filhos pra cidade, mas, antigamente, tinha a EJA. Fazia EJA ou o regular e parava. Eu fiz o primeiro grau completo EJA, à noite na José Bonifácio, com meus filho já crescido. Eles estudavam de tarde. Eu parei pra dar preferência pra eles ir de ônibus pra Macapá estudar. Q8E2Ue1 (Kieza): Sim, porque muitos não têm condições. Esse negócio de passe na carteirinha ...abandona mesmo. Q8E2Ue3 (Kieza): A Kombi levava pra estudar do Maria do Carmo pra fora. Era o pessoal do Ensino Médio. Alguns estudavam no C.C.A., C.A, Maria do Carmo, agora não tem mais. Q8E4Ue1 (Jamal): Sim, por isso que eu preferi estudar pela manhã, que eu ainda tô na idade, entendeu? Eu tô só com um ano atrasado... por causa do transporte. A minha necessidade muito é a respeito do transporte, né? Q8E4Ue3 (Jamal): Estudar até a tarde e perder a última rodada do ônibus é um sacrifício. Porque o ônibus ele deixa até num ponto que não é o ideal. Perder o ônibus do Curiaú para vim pela distância do (escola do Centro) para cá é muito, entendeu? Q8E4Ue4 (Jamal): (...) Tem uns que persiste, né? Tem uns que moram na comunidade, né? Que quer estudar, que quer uma profissão boa, né? (...). Q4E6Ue1 (Akin): A Kombi escolar. Q9R1Ue1 (Dandara): Olha, eu vejo assim, o ano passado, no começo do ano, ia haver o Ensino Médio, né? Não sei como conseguiram instituir, implantar, mas estava uma turma com um quantitativo aproximado de 15 a 18 alunos. Então, quando nós, enquanto instituição, tivemos conhecimento e fomos convidados a ir até a SEED, nós chegamos lá e já foi só para ter a comunicação de que os alunos tinham que ser levados, e que eles iam parar com o Ensino Médio aqui, que no começo do ano, que a intenção era da continuidade, e que eles iriam levar os alunos para possibilitar em outro local. Q9R3Ue1 (Amina): Uma vez, ano passado paresque, ouvi tarem dizendo que era pra ir dar o nome lá na escola aqueles que quisesse ou tivesse filho pra fazer o Ensino Médio. Daí nunca mais...não sei no que deu. Q9E1Ue1 (Zuri): Foi jogado pra comunidade, que a comunidade teria que buscar mais e mostrar o real interesse em ter aqui. Ouvi pelo povo que precisavam fechar duas turmas de Ensino Médio, mas nunca foi pra frente Q9E2Ue1 (Kieza): Estavam com uma história que ia ter no Curiaú de Baixo, mas parece que não atingiu o quantitativo que eles queriam. Aí não foi pra frente. Q2R1Ue2 (Dandara): Nós temos a questão da nossa educação, que a gente precisa de escola de qualidade e escola essa que possa trabalhar a nossa identidade cultural. Q5R1Ue1 (Dandara): Com certeza que esses jovens possam estudar na própria comunidade, porque a questão de recurso muitas vezes nem é bem aplicada. E eles tendo a possibilidade de ter os facilitadores dentro da comunidade que venham ajudar	T6. Educação de qualidade: Currículo, formação de professores,	O princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola constitui uma diretriz fundamental que deve informar as políticas públicas educacionais. Em um país de imensas desigualdades sociais e regionais, torna-se imperativo aos poderes públicos a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam a altos índices de abandono (evasão ou não permanência na escola), reprovação e distorção na relação idade-série. A verdade é que do ano de 2000 pra cá, não é possível mais falarmos em uma educação quilombola de maneira uniforme e um processo educacional que no geral vai de 1º ao 5º ano do ensino fundamental da educação básica, mas de algumas escolas que oferecem também modalidade do 6º ao	
--	--	--	--

na construção desse conhecimento, um conhecimento sistematizado, porém local, vai valorizar muito mais as nossas vivências, ajuda no desenvolvimento para que eles possam ter o entendimento do território onde vivem. Q5R2Ue1 (Nala): Eu, enquanto quilombola, preferia que a gente estudasse dentro do nosso território. Até uma forma de proteção, de os alunos não dispersarem, porque nem toda vez que eles saem de casa, por exemplo, vão para a escola, lá estão os olhos dos pais, e aqui fora, dentro da cidade, eles podem se dispersar e não irem para a escola. Mas se tem a prerrogativa, se o governo consegue auxiliar com o transporte esse auxílio pé de meia, acho que não tem problema. Q5R3Ue1 (Amina): Eu acho que aqui na comunidade, perto da gente. Na cidade é mais arriscado. Q5E1Ue1 (Zuri): Estudar na própria comunidade pelo acesso ser mais próximo, pela segurança, porque ficam expostos na parada por muito tempo, à mercê de assaltos entre outras coisas. Geralmente, quem estudava no Azevedo, GM, ficava em frente do C.C.A., que é mais movimentado. Teria que ter professor qualificado. Professores a gente tem, mas não pra educação quilombola, agora que está tendo, né? Q5E2Ue1(Kieza): Estudar aqui. Q5E3Ue1 (Ayana): Com certeza, estudar aqui no quilombo! Q5E5Ue1 (Chika): Estudar no quilombo, claro! Muito mais prático. Q5E6Ue1(Akin): Eu penso que estudar aqui é melhor. Eu tenho duas menina lá na José Bonifácio. Espero que até elas crescerem já tenha o Ensino Médio. Q2E2Ue2 (Kieza): ..., mas não tem acesso a muitas coisas: comércio, qualquer coisinha tem que ir na cidade...não tem pão. Q6R1Ue1 (Dandara): O espaço físico, sim. Porém, hoje, do jeito que ela está deteriorada, ela precisa de uma reforma e para poder abarcar esses alunos para que venham ter,... Q6R1Ue2 (Dandara): ...porque nós temos conteúdo suficiente na educação quilombola para ser trabalhado. (...). Agora só resta que a gente tenha essa implantação e que venham professores para trabalhar justamente a nossa realidade local, que o currículo seja voltado para a nossa realidade. Q6R2Ue1 (Nala): Eu creio, pelas percepções que eu adentro muito a escola, eu vejo que ela tem estrutura, não só para o Ensino Médio, mas também para o que eu tenho vontade, da implantação do ensino técnico lá, de formação, para que as pessoas saiam do Ensino Médio e já entrem no curso técnico dentro da própria comunidade. Q6R3Ue1(Amina): Só no período da noite porque durante o dia as sala são ocupada. Uma foi cedida pra Joanna Santos. À noite funciona curso lá do Madre Tereza, Técnico em Enfermagem. Tem também curso de corte e costura, maquiagem, pra trancista, e pra aprendê a fazê boneca de pano. Q6E1Ue1(Zuri): Sim, agora tá tendo aula do Madre Tereza à noite. Q6E2Ue1(Kieza): Acho que sim. Q6E3Ue1 (Ayana): Tem bastante sala, tem sala até que não tá sendo ocupada, sala parada lá, né? Por isso que não tem o porquê ter um impedimento de não vir o Ensino Médio pra dentro da comunidade, que é um colégio grande, bonito, né? O período da noite ninguém ocupa, não tem atividade lá. Só curso de manicure, maquiagem, por esse motivo que a sala tá sendo ocupada, mas fora disso, o tempo todo a escola é fechada, só é	transporte e segurança T7. EM Noturno, EPT x invasões neoliberais em TRCQ do Cria-ú	9º. No Ensino Médio se torna ainda mais rarefeito em alguns casos porque no estado do Amapá, essa modalidade de ensino está concentrada mais na sede dos municípios. Essa deficiência tem dificultado a permanência dos alunos na escola, haja vista, muitos desses alunos quilombolas e não quilombolas, encontrarem obstáculos na continuidade de seus estudos, e precisam se deslocar para a sede dos municípios e/ou para outras regiões mais próximas (Custódio, 2019, p. 12).
--	---	--

aberta pelo turno da manhã, né? Manhã e tarde, mas a escola fica livre. Q6E4Ue1 (Jamal): Sim. Só tem agora uns cursos, né? Que tá acontecendo lá à noite, maquiagem, manicure, tranças, costura... Q6E5Ue1(Chika): Eu acho que sim, só dar uma melhorada nas sala. Professor eu acho que deve ter porque tem pra outros lugares mais distante. Q6E5Ue1 (Chika): Ainda não. Do jeito que tá não, já não tá tendo pra ensino fundamental...A escola precisa de reforma. Q7E1Ue1 (Zuri): Eu tenho o terceiro grau incompleto, em Pedagogia e trabalho como auxiliar de cozinha aqui. Gostaria de fazer algum curso na área da saúde Q7E2Ue1 (Kieza): Gestão pública pra ser gestor e administrar, nível técnico. Quando entrou já tava encerrando as últimas vagas lá em Macapá. Q7E3Ue1 (Ayana): Ixi..., Estudava muito. Trazia muito esses jovens que desistiram. Muitas mães também que terminaram, que pararam por não conseguir concluir. Ia ajudar muito. Se trouxesse o ensino fundamental pra cá, que é... o médio, né? E ajudar muito. Eu acredito que ia acolher muito, ia incentivar muito os moradores daqui da comunidade que pararam que não tiveram mais condições de ir, né? E esses jovens também, que alguns também que estão parados aqui dentro da comunidade, que são daqui (...) Pretendo fazer o curso de empreendedora (...) Aqui na Joana Santos, um curso que vai ter. Um curso de... Promotoras de Venda, promotoras de venda. Mas também quero fazer Pedagogia. Q7E4Ue1 (Jamal): Cara, minha profissão é do futuro, né? Antes de acontecer umas coisas, que pra mim, pelas coisas, não era pra ter acontecido, né? ... Minha profissão, que eu queria pro meu futuro, ...Bombeiro, eu posso descartar, entendeu? Policial, eu creio que se eu persistir, estudar, fazer tudo certinho, eu consigo passar, né? Mas vai ser na hora do TAF, né? Se eu vou conseguir passar, né? Vai ser uma coisa muito...(suspensão da fala). Q7E5Ue1 (Chika): Eu, sinceramente, não penso mais em voltar a estudar, só espero ver meus filhos formados, cada um com seu emprego... Q7E6Ue1 (Akin): Sim, que seja algum voltada pra agropecuária ou agronomia. Eu pretendo fazer o concurso da Guarda Municipal, PRF que vai abrir o edital. Perdi a Polícia Penal (...) Eu disse que ia continuar depois que eu fiz o da PM. Tirei uma nota boa e levantou minha autoestima. Q8R1Ue1 (Dandara): Em determinadas situações sim, porque o jovem, se ele estiver aqui, ele vai trabalhar o dia e de noite ele vai para a escola, que é menos cansaço, é menos estressante. Agora, se ele tiver que trabalhar, muitas das vezes, aqui, filho de agricultor, para depois se deslocar, enfrentar o transporte para ir para a cidade, é mais difícil. E mais difícil ainda quando o jovem tem que cursar lá fora e ainda tem que trabalhar lá fora, o que dificulta ainda mais, porque para ele isso se torna estressante, cansativo, ter que sair de seis horas de trabalho, vir na comunidade, se arrumar, voltar, aí não dá tempo, aí é desestimulante. Um dos fatores é a questão do emprego, porque o jovem, ele precisa de se custear. Então, ele terminou o nono ano... aí ele já está completando 17, 18, 19 anos, aí ele quer se custear, ele precisa trabalhar e ele sai da comunidade, vai em busca de trabalho, aí já dificulta para ele depois ter que voltar para a escola. Q8R1Ue2 (Dandara): ... Aí muitos constroem família, ... eles precisam trabalhar para sustentar a família, aí já fica difícil eles trabalharem, voltar e depois ainda encarar os estudos, porque para muitos já perde até o estímulo, ter que trabalhar para o sustento	T8. Perspectivas profissionais dos jovens quilombolas T9. Outros fatores que interferem no processo educacional	Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-las, interpretá-las e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses das massas negras e de sua respectiva visão de futuro. Esta se apresenta como a tarefa da atual geração afro-brasileira: edificar a ciência histórico-humanista do quilombismo (Nascimento, 1980, p. 263).
---	---	--

da família e ter que sair em busca de uma qualificação educacional, aí se torna até inviável para muitos. Q8R2Ue1 (Nala): Sim, porque, por exemplo, como há uma clientela, alguns que querem vir pra Macapá e outros não, quando termina o ensino fundamental lá, até o nono ano, quem tem condições vem estudar em Macapá, mas quem não tem fica lá e acaba ficando ocioso e não continuando os estudos, né? Então, isso é um fator preocupante, porque para quem tem condições, vem, mas para quem não tem, acaba ficando por lá e acaba sendo desestimulado a continuar os estudos (...). Q8R2Ue3 (Nala): (...) É uma negligência do poder público não ajeitar a linha de ônibus dentro do Curiaú, porque quem quer estudar à noite não consegue estudar à noite, porque o ônibus vai até 7 horas da noite. E aí quem quer estudar, se quer estudar, vai estudar ou de manhã ou de tarde. Q8R2Ue4 (Nala): E na maioria das vezes as pessoas precisam trabalhar para bancar os estudos, então de manhã à tarde vão trabalhar para poder estudar à noite, e quando não tem essa infraestrutura acaba não estudando. Q8E1Ue1 (Zuri): Sim, até porque o povo antes trabalha dentro de casa, sai da roça pra ir pra outro lugar era um pouco dificultoso e poucos tinham transporte Q8E1Ue2 (Zuri): Eu acho que a necessidade do trabalho, né? É aquela questão que a pessoa passa o dia inteiro trabalhando aí pra se deslocar pra cidade pra estudar o Ensino Médio seria mais dificultoso. Q8E3Ue1 (Ayana): Eu acredito que sim (...). Tem muitos jovens, meus primos quase todos aqui não concluíram. O João, o Pedro, o Antônio. Então, tem um monte de adolescentes aqui que pararam. O Joaquim, o Matheus... , não concluíram o Ensino Médio. Por falta disso que tem que vir para a Macapá. É uma grande dificuldade. E o Ensino Médio para a cidade é mais à noite (...) Q8E3Ue2 (Ayana): Na verdade, tem todas as dificuldades do transporte porque a última rodada do ônibus, ele sai daqui da Casa-Grande 5h30, dá a volta no centro, vem chegar para cá umas 7h15, 7h20. É a última rodada dele. Ele não dá outra rodada. Finaliza essa rodada, que é a rodada das 7h30. Ele ainda vai na Casa Grande, deixa quem vem, quem vai na última rodada e volta. Que, na verdade, elas dependem do transporte, né? Elas não têm transporte. A gente depende do transporte da comunidade. Que é até uma calamidade, né? Quando falta. Q8E3Ue3 (Ayana): Eu sempre quis, sempre determinei que eu ia terminar, concluir, e a dificuldade também que está me pegando também é para mim concluir, né? Para mim ir para uma faculdade, que é o meu sonho também me formar para pedagogia, né? Q8E3Ue4 (Ayana): Mas eu também já penso no transporte, porque nem todo dia eu tenho dinheiro, né? E dificulta muito. Agora, se nós tivéssemos um transporte, vamos supor até umas dez e meia, ia ajudar muito a nossa comunidade. Porque tem muitos adolescentes que estão concluindo para ir à faculdade e estão tendo dificuldade para vir. Q8E4Ue2 (Jamal): Que eu quero uma profissão, eu quero estudar, mas o transporte, ele não ajuda muito. Q8E4Ue5 (Jamal): (...) Vai até caminhando. É uma distância muito, muito longa, né? Uma distância muito... Mas, mesmo assim, vão andando. Tem pessoas que conhece, tem pessoas que passa no carro e não dão uma carona. Mas, mesmo assim, o pessoal não desiste e vai andando.			
--	--	--	--

Q8E5Ue1 (Chika): Com certeza. Eu mesma concluí o Ensino Médio depois dos trinta, com muita força de vontade. Q8E6Ue1 (Akin): Sim, se tivesse o Ensino Médio no quilombo eu já tinha terminado, não só eu, mas outros, devido ser dentro de casa. Eu parei por causa de trabalho.			
---	--	--	--

Fonte: Elaboração própria

Tais narrativas, além de desvelarem a necessidade de implementação do Ensino Médio, em Cria-ú, refletem a necessidade da modalidade quilombola como educação de qualidade, eis que condizente com a especificidade local, tornando-se objeto de discussão da categoria denominada “**Democratização do Ensino Médio**”.

O quadro 7 reúne as contribuições que dizem respeito ao ativismo comunitário, distribuídas nos títulos: Narrativas: movimentos e perspectivas sobre a implementação do Ensino Médio no TRCQ do Cria-ú; Ensino Médio Quilombola x alienação e fetiche da capital e Protagonismo feminino em Cria-ú, identificados pelas cores roxa, azul e marrom.

Quadro 7 - Unitarização e categorização de questões construídas à priori

(continua)

Códigos com nomes e unidades de sentido	Título e código	Unidade teórica	Categorização
Q2E3Ue2 (Ayana): Algumas coisas que precisam ser melhoradas é que a comunidade seja unida, um ajudando o outro, né, e assim seremos mais unidas. Q3E4Ue2 (Jamal): Aqui é 10, lá (na cidade) é 11, entendeu? Lá (escola do centro de Macapá) é um aprendizado muito bom, entendeu? Tem professoras na Escola José Bonifácio que são muito exemplares (...). Tinha uns colegas meus, né, que só via bagunçando, via bagunçando, entendeu? Aí ela persistindo, persistindo, e hoje eles estão no ensino médio, né, e conversa com ela que quer um futuro melhor, entendeu? Q3E4Ue3 (Jamal): Eu vou... Agora eu tô andando de bicicleta, né? Que é uma necessidade minha. Entendeu? Por algumas coisas que aconteceu, né? Primeiro ano, eu estudava de ônibus. Aí iniciei o segundo (ano), comecei de ônibus. Mas por algumas coisas, né? Eu preferia andar de bicicleta, né? Pela necessidade, né? De querer andar de bicicleta (...) (...) De gostar, entendeu? De pedalar, entendeu? Aprender como é andar no trânsito. Q5E2Ue2 (Kieza): Têm uns com fogo pra ir pra cidade, mas depois vê a dificuldade que é. Até o estudo é diferente, se não se fizer pega ... mesmo! Q5E4Ue1 (Jamal): Pra mim, como já estou encaminhado lá, no segundo ano já, prefiro ficar lá mesmo. Q7E4Ue1 (Jamal): Cara, pelo meu conhecimento lá, né? Aqui foi bom, entendeu? Como eu falei, aqui é 10, lá é 11, entendeu? Lá o aprendizado é muito bom. Então, como que eu tô encaminhado lá, eu preferia ficar lá, entendeu? Q8E2Ue2 (Kieza) - Basta a pessoa querer. O financeiro também... Q9R1Ue2 (Dandara): (...) só que em determinado momento, eu acredito que os pais, em decorrência desse apoio de transporte, que a gente tem a dificuldade, levaram seus filhos para outros	T10. Narrativas: movimentos e perspectivas sobre a implementação do Ensino Médio no TRCQ do Cria-ú T11. Ensino Médio Quilombola x alienação e fetiche da capital	O Quilombismo é um movimento político dos negros brasileiros, objetivando a implantação de um Estado Nacional Quilombista, inspirado no modelo da República dos Palmares, no século XVI, e em outros quilombos que existiram e existem no país. (Nascimento, 1980, p. 275) O Estado Nacional Quilombista tem sua base numa sociedade livre, justa, igualitária e soberana. O igualitarismo democrático quilombista é compreendido no tocante à raça, economia, sexo, sociedade, religião, política, justiça, educação, cultura, enfim, em todas as expressões da vida em sociedade. O	Quilombismo: movimento de resistência dos negros brasileiros

cantos, onde tinha de oito a nove alunos, e fez com que a SEED retirasse e levasse esses alunos aqui para o Maria Neuzá. Q9R2Ue1 (Nala): Sim, já teve. A gente já fez até levantamento, já procurou fazer até um abaixo assinado para ver o quantitativo de pessoas que queriam estudar (...) . Então, a mobilização já foi feita, tanto pela associação de moradores, quanto por de mulheres, e a gente ainda não conseguiu botar esse sonho na cabeça das crianças que estão lá. Mas isso é um trabalho de formiguinha, que precisa ser começado a fazer esse trabalho a partir do primeiro ano da criança na escola, de induzir que eles precisam terminar dentro do território para depois galgar para um nível superior. Q9R2Ue2 (Nala): Só que, todo tempo, o sonho de todo mundo é terminar lá e vir para a cidade. Então, acaba não ter, porque para a implantação do Ensino Médio tem um número quantitativo estipulado. Se não tiver esse número, o Ensino Médio não consegue chegar lá. Q9E2Ue2 (Kieza): Acho que falta interesse dos próprios quilombolas que deveriam ir atrás e da própria representante que responde pelos quilombolas. Q9E3Ue1 (Ayana): Eu penso que é por falta de atenção, né? Falta de atenção, acolhimento, interesse também. Eu já cheguei a falar com o diretor da escola, né? Por causa dos menino. Por que que não consigo trazer, sempre não consigo trazer, e os aluno terminam o ensino fundamental, que é o nono ano, pra ir pro Ensino Médio, pra Macapá. Q9E3Ue2 (Ayana): Ele fala também que é por falta de professores, né? Que é professores que faltam pra poder vir, porque não conseguem completar, eles não estão conseguindo nem completar o ensino fundamental geral e o Ensino Médio, né? E o caso mais é sobre isso, que não conseguem completar a formação dos professores de todas as matérias que são necessárias. Q9E4Ue2 (Jamal): Eu concordo com o que a minha mãe falou, né, a respeito dos professores, que tem, até mesmo tem professor, mas tipo assim, quando é muito longe, ele não vem até os alunos, entendeu? Por falta mesmo da distância, entendeu? é falta de professor, tem matérias, tem língua portuguesa e matemática, entendeu? Mas não tem professor de química, não tem professor de física, entendeu? E tem só aquela, eu creio que só os professores básicos, né? Que é língua portuguesa e matemática. Q9E5Ue1 (Chika): Eu penso que é falta de interesse mesmo, de vontade política. De vez em quando tem uma reunião ou uma notícia, mas até agora nada. Q9E6Ue1 (Akin): Nada. Só a respeito de festa. O senador x falou lá na reunião no centro comunitário, que ia mandar reformar a escola já pra receber o Ensino Médio, o Centro Comunitário com uma pracinha em frente, pra início de 2026, a escola e a praça. Q10R2Ue1 (Nala): Bom, a associação foi criada com o intuito de organizar as festividades culturais. A priori, esse era o objetivo. E as mulheres, naquela época, foram correr atrás de um recurso para as festividades que eram realizadas dentro do quilombo. Q10R2Ue2 (Nala): Então, por intermédio da Secretaria de Cultura da época, a Secult, eles induziram dizendo que a gente tinha que se organizar enquanto a uma associação para a gente conseguir recurso. Então, lá em 97, 16 de julho de 1997, surge a Associação Mãe Venina (...) E a cada diretoria que foi surgindo após, cada uma presidente trouxe, incrementou um objetivo para a associação, que foi crescendo. Teve para organizar a Associação para Cuidar das Festividades, teve a que veio para cuidar a questão territorial, os objetivos do quilombo, teve aquela para divulgar a cultura do lugar.	T 12. Protagonismo feminino no TRCQ do Cria-ú	mesmo igualitarismo se aplica a todos os níveis de Poder e de instituições públicas e privadas (Nascimento, 1980, p. 245) Visando o quilombismo a criação de uma sociedade criativa, ele procurará estimular todas as potencialidades do ser humano à sua plena realização. Combater o embrutecimento causado pelo hábito, pela miséria, pela mecanização da existência e pela burocratização das relações humanas e sociais, é um ponto fundamental (...) (Nascimento, 1980, p. 276). Em todos os órgãos do Poder do Estado Quilombista - Legislativo, Executivo e Judiciário - a metade dos cargos de confiança, dos cargos eletivos, ou dos cargos por nomeação, deverão, por imperativo constitucional, ser ocupados por mulheres. O mesmo se aplica a todo e qualquer setor ou instituição de serviço público
---	---	---

Q10R2Ue3 (Nala): Aí, já de 2016 pra cá, a gente vem pautando muito a questão do empoderamento das mulheres pra elas estarem nos espaços de poder e decisão e estudarem (...) Nós estamos na sexta diretoria, e a cada diretoria vem com um arcabouço diferenciado pra associação. Q10R2Ue4 (Nala): Bom, as principais demandas, a solicitação é que elas estejam inseridas nos espaços, porque a gente analisou o quanto a associação, que nós mulheres dentro da comunidade somos as que mais têm formação, e aí tem tantas mulheres qualificadas e formadas, mas não estão inseridas nos espaços, não tem um local de trabalho próprio para si. Ou elas vivem do empreendedorismo, ou vivem nas diárias da vida.		(Nascimento, 1980, p. 247).	
--	--	-----------------------------	--

Fonte: Elaboração própria

Essa categoria, denominada **“Quilombismo: movimento de resistência dos negros brasileiros”**, resume todas as discussões propostas no metatexto, pois tudo é ou requer quilombismo: o batuque, o marabaixo, as resistências no TRCQ do Cria-ú, de tal sorte que o novo emergente, abstraído especialmente dos diálogos, está impregnado de manifestações que remetem a esse movimento político e cultural, bem como às opressões impostas pelo sistema ao povo negro (Nascimento, 1980).

No entanto, para uma melhor apreciação dessa categoria nos fatos narrados, optou-se por sua análise apartada, apresentando sua definição, bem como alguns princípios e propósitos (Nascimento, 1980) para, a partir de tais informações, promover os diálogos necessários com as categorias anteriores, isto é, transitar entre as caixas (Moraes; Galianzi, 2016).

3.2.1.2 O que diz a lei?

Os Corpus são os artigos 7º e 23 da Resolução CEE/AP 025/2016, expedida pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá (Amapá, 2016), estabelecendo “normas para criação e funcionamento das instituições de educação quilombola, no âmbito da Educação Básica no Estado do Amapá” (Amapá, 2016, p. 1).

Moraes (2003, p. 196) argumenta que para acessar o verdadeiro sentido do documento são necessários envolvimento e impregnação prévios a fim de “fazer uma análise rigorosa ..., portanto, um exercício de ir além de uma leitura superficial”, significa ir além do imediatismo para alcançar nos contextos de produção as mensagens por detrás de discursos, por vezes, conflitantes com as posturas políticas.

Sendo assim, além das entrevistas, tornou-se fundamental analisar os artigos mencionados, uma vez que a respectiva Resolução deveria ser a culminância de um projeto sociopolítico de reparações para a população quilombola do Estado no âmbito educacional, conforme explicitado em sua parte preliminar, que reflete nos inúmeros considerandos os contínuos embates entre as classes sociais.

A redação do artigo 7º, ou seja, seu corpus de análise (Moraes, 2003) é a seguinte:

As escolas quilombolas ofertarão a Educação Básica com a anuência de suas comunidades nas etapas e modalidades em que houver demanda (Amapá, 2016, p. 03).

O quadro 8 apresenta o processo de unitarização e codificação do artigo 7º, que foi fragmentado, onde R, representa Resolução; CEE refere-se ao Conselho Estadual de Educação e 7 representa o referido artigo, seguido de numeração em ordem crescente, identificando-lhe as unidades de sentido com seus respectivos títulos, até a categorização.

A fim de otimizar a identificação das unidades e elementos que a elas referem foram escritas em cores diferenciadas, traduzindo a aproximação que mantêm com as ideias dos quadros 5 e 6, conforme abaixo se verifica.

Quadro 8 - Unitarização e categorização

CÓDIGOS	UNITARIZAÇÃO	TÍTULOS	CATEGORIZAÇÃO
RCEE7.1	As escolas quilombolas ofertarão a Educação Básica	T1. Educação de qualidade: especificidade quilombola	Democratização do Ensino Médio
RCEE7.2	Com a anuência de suas comunidades		
RCEE7.3	nas etapas e modalidades em que houver demanda	T2. Entrave à implementação do Ensino Médio	Obstáculo legal à democratização do Ensino Médio

Fonte: Elaboração própria

A referida Resolução confere poderes às comunidades quilombolas para manifestarem-se a respeito da implantação das etapas e modalidades de ensino, mas em seguida este poder é condicionado pela exigência de uma demanda imprecisa, o que causa insegurança quanto à implementação do direito naquelas comunidades tradicionais, que, não raramente, permanecem desassistidas de uma ou outra etapa e/ou modalidades de ensino (Conaq-AP *et al.*, 2001).

O artigo 23 propõe a oferta da Educação Técnica de Nível Médio (EPT), deste modo, enfatizando a necessidade de implementação do Ensino Médio. A redação ou corpus de análise (Moraes, 2003) é a seguinte:

Na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverão ser consideradas as potencialidades locais e os processos produtivos existentes nas comunidades quilombolas respeitando as diversidades socioeconômica, política e cultural.

Parágrafo único: A Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá ser ofertada em instituições de ensino inseridas nas comunidades quilombolas (Amapá, 2016, p. 07).

O parágrafo único fortalece ainda mais a implementação do direito à educação contido no caput do artigo 23. A fim de enfatizar a proximidade entre as ideias transmitidas pelas unidades fragmentadas deste artigo e a garantia do acesso ao Ensino Médio informada no quadro 6, os códigos foram identificados na mesma cor (rosa), conforme se verifica nos códigos abaixo, onde R, representa Resolução; CEE refere-se ao Conselho Estadual de Educação e 23 representa o referido artigo.

Quadro 9 - Unitarização e categorização

CÓDIGOS	UNITARIZAÇÃO	TÍTULOS	CATEGORIZAÇÃO
RCEE23.1	Na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio...	T1. Oferta da EPT de nível médio em instituições quilombolas	Democratização do Ensino Médio
RCEE23.5	A educação profissional Técnica de Nível Médio deverá ser ofertada...		
RCEE23.6	Em instituições de ensino inseridas nas comunidades quilombolas...		
RCEE23.2	... deverão ser consideradas as potencialidades locais	T2. Educação de qualidade: currículo específico	Democratização do Ensino Médio
RCEE23.3	...e os processos produtivos existentes nas comunidades quilombolas...		
RCEE23.4	...respeitando as diversidades socioeconômica, política e cultural.		

Fonte: Elaboração própria

Logo, o quadro 9 apresenta a EPT como uma educação de qualidade, eis que se propõe a democratizar o Ensino Médio a partir de um currículo específico, isto é, voltado ao modo como se desenvolve a vida dentro dos quilombos, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012b).

Nas análises conjuntas dos *corpus* analisados, isto é, das contribuições das entrevistas e fragmentações dos artigos da Resolução 025/2016 CEE-AP, com as unidades teóricas foram vislumbradas 4 (quatro) categorias, a saber: *TRCQ do Cria-ú: identidade, pertencimento e ancestralidade*; *Obstáculos estruturais e legais para acesso ao Ensino Médio*; *Democratização do Ensino Médio* e *Quilombismo: movimento de resistência dos negros brasileiros*, as quais dialogam entre si na construção do novo emergente (Moraes; Galianzi, 2016).

O quadro 10 sintetiza esse novo emergente, contemplando inicialmente os códigos referentes às unidades empíricas identificadas do quadro 4 ao 9, seus argumentos aglutinadores ou títulos dados às reuniões de sentidos e as respectivas categorias finais, conforme se observa:

Quadro 10 - Categorização

UNIDADES EMPÍRICAS	TÍTULOS	CATEGORIAS FINAIS
Q1R1Ue1; Q1R1Ue2; Q1R2Ue1; Q1R2Ue2; Q1R2Ue3; Q1R2Ue4; Q1R3Ue1; Q1R3Ue2; Q1E1Ue1; Q1E1Ue2; Q1E2Ue1; Q1R2Ue2; Q1E2Ue3; Q1E3Ue1; Q1E3Ue2; Q1E4Ue1; Q1E4Ue2; Q2R1Ue1; Q2R3Ue1; Q2E1Ue1; Q2E2Ue1; Q2E3Ue1; Q2E4Ue1; Q10R3Ue1; Q10R3Ue2; Q10R3Ue3; Q1E5Ue1; Q1E5Ue2; Q1E6Ue1; Q2E5Ue1; Q2E6Ue1	O retorno ao lugar de origem	TRCQ do Cria-ú: identidade, pertencimento e ancestralidade
	Ancestralidade, cultura e memórias no TRCQ do Cria-ú	MHD: O movimento, o específico e o universal
	Identidade e acolhimento	
Q1E6Ue2; Q2R2Ue1; Q2R2Ue2; Q2R3Ue1; Q2R3Ue1; Q2E1Ue1; Q2E1Ue2; Q2E3Ue1; Q2E4Ue1; Q8R2Ue2; Q8R3Ue2; Q2E5Ue2; Q2E6Ue2; RCEE7.3	Precariedade educacional e de outras políticas sociais no TRCQ do Cria-ú:	Obstáculos estruturais e legais para acesso ao ensino médio
	Entrave à implementação do Ensino Médio	MHD: A contradição e a totalidade
Q3E1Ue1; Q1E1Ue2; Q3E2Ue1; Q3E2Ue2; Q3E3Ue1; Q3E3Ue2; Q3E4Ue1; Q3E5Ue1; Q3E5Ue2; Q3E6Ue1; Q3E6Ue2; Q4R1Ue1; Q4R2Ue1; Q4R3Ue1; Q4E1Ue1; Q4E2Ue1; Q4E3Ue1; Q4E4Ue1; Q4E5Ue1; Q4E6Ue1; Q4E6Ue2; Q4E6Ue3; Q8R3Ue1; Q8E2Ue1; Q8E2Ue2; Q8E2Ue3; Q8E4Ue4; Q8E4Ue3; Q5R1Ue1; Q5R2Ue1; Q5R3Ue1; Q5E1Ue1; Q5E2Ue1; Q5E3Ue1; Q5E4Ue1; Q5E5Ue1; Q5E6Ue1; Q2R1Ue2; RCEE7.1; RCEE7.2; ; RCEE23.2; RCEE23.3; RCEE23.4 Q2E2Ue2; Q6R1Ue1; Q6R2Ue1; Q6R3Ue1; Q6E1Ue1; Q6E2Ue2; Q6E3Ue1; Q6E4Ue1; Q6E5Ue1; Q6E6Ue1; RCEE23.1; RCEE23.5; RCEE23.6 Q7E1Ue1; Q7E2Ue1; Q7E3Ue1; Q7E4Ue1; Q7E5Ue1; Q7E6Ue1; Q8E3Ue3; Q8E4Ue2; Q8R1Ue1; Q8R1Ue2; Q8R2Ue1; Q8E1Ue1; Q8E1Ue2; Q8E3Ue1; Q8E3Ue2; Q8E4Ue5; Q8E5Ue1; Q8E6Ue1;	Narrativas: desafios para acesso ao Ensino Médio: mobilidade e auxílio pé-de-meia.	Democratização do Ensino Médio
	Educação de qualidade: Currículo, formação de professores transporte e segurança para os estudantes quilombolas	
	Ensino Médio noturno, EPT x iniciativa privada na EQEJB;	
	Perspectivas profissionais dos jovens quilombolas	
	Outros fatores que interferem no processo educacional	
Q3E4Ue2; Q5E2Ue2; Q8E2Ue2; Q9R2Ue2; Q3E4Ue3; Q5E6Ue2; Q9R1Ue1; Q9R1Ue2; Q9R1Ue3; Q9R1Ue4; Q9R2Ue1; Q9R3Ue1; Q9R3Ue2; Q9E1Ue1; Q9E1Ue2; Q9E2Ue1; Q9E2Ue2; Q9E3Ue1; Q9E3Ue2; Q9E4Ue1; Q9E4Ue2; Q9E5Ue1; Q9E6Ue1; Q10R2Ue1; Q10R2Ue2; Q10R2Ue3; Q10R2Ue4;	Ensino Médio Quilombola x alienação e fetiche da capital	Quilombismo: movimento de resistência do negro brasileiro
	Narrativas: ensaios, movimentos e perspectivas sobre a implementação do Ensino Médio no TRCQ do Cria-ú	MHD: O movimento; a causalidade e o efeito
	O protagonismo feminino no TRCQ do Cria-ú	

Fonte: Elaboração própria

Com base nas informações do quadro 10 foi elaborado o metatexto, que não tem a pretensão de esgotar as discussões acerca da temática, especialmente, dada a riqueza de contribuições dos participantes, mas busca, sobretudo, apresentar uma perspectiva plausível, elaborada de acordo com as percepções abstraídas desde a captação dos dados a suas releituras

e absorção dos fatos, com amparo em coerentes teorias que permitiram a análise crítica (Moraes, 2003; Moraes; Galianzi, 2016).

3.2.1.3 Metatexto: produzindo o novo emergente

Categoria 1 TRCQ do Cria-ú: identidade, pertencimento e ancestralidade

O TRCQ do Cria-ú é um lugar que abriga muitos perfis quilombolas, majoritariamente jovens e mulheres (IBGE, 2025), pardos (as) e pretos(as) (vide Quadro 3) que ali desenvolvem a vida e constroem suas identidades, o que lembra uma famosa cantiga de marabaixo que diz: “ ‘no marabaixo é assim, cada canto tem sua história, cada quilombo tem seu jeito e cada preto tem sua prosa’ ” (Agência Amapá de Notícias, 2024) e, assim, ensinando sobre a diversidade quilombola dispersa na Amazônia amapaense (Conaq-AP *et al.*, 2021).

Essa construção da identidade, dá-se a partir da relação com a terra, seus jeitos de tratar com ela, isto é, seus costumes, explicitando a **especificidade** (Cheptulin, 1982; Munanga, 1988 *apud* Munanga, 2012) como primeira categoria de análise do TRCQ do Cria-ú, uma vez que, não obstante a ancestralidade compartilhada, naturalmente, cada quilombo e sujeito quilombola têm suas particularidades, potencialidades e limitações, verificadas em suas prosas, ou melhor, em suas histórias.

Acerca dessas limitações, Cheptulin (1982, p. 167) explica que “a humanidade começou a existir sob uma forma muito simples, a sociedade primitiva, depois conheceu o regime escravagista, que é mais elevado e mais complexo do que o da comunidade primitiva”, isso porque, enquanto aquelas sociedades organizavam-se em função da subsistência coletiva, as que surgiram a partir do escravismo passaram a orientar-se pela ganância, incrementando a exploração humana aos seus modos de produção.

A opressão é, portanto, um fenômeno universal (Marx; Engels, 1998), praticada antes mesmo das sociedades pré-capitalistas (Behring; Boschetti, 2016). Particularmente, a imposta ao povo negro possui vários capítulos, acompanhando-o ao longo de sua caminhada, desde o processo de escravização, com os movimentos de libertação, tais como aquilombamentos, rebeliões, abolição (Nascimento, 1980) até a chegada dos novos tempos, com a positivação do direito sobre suas terras nesse país.

Deste modo, o TRCQ do Cria-ú resulta de um **movimento progressista** (Cheptulin, 1982), deflagrado com a promulgação da Constituição de 1988 e regulado com a titulação de suas terras pela Fundação Cultural Palmares (FCP, 1999), numa tentativa de reparar os danos

secularmente causados aos afro-amapaenses ali enraizados, em certa medida, representando proteção e etnodesenvolvimento (Brasil, 2012b), negados aos primeiros habitantes do lugar.

Entretanto, antes mesmo de tais garantias, os quilombolas de Cria-ú já geriam suas vidas e de suas famílias naquele ambiente rural, orientados por suas práticas ancestrais, tais como as atividades agrícolas e pecuárias, os hábitos alimentares, baseados na caça, na pesca, na colheita do açaí, outrora mais explorados (Silva, 2004; 2024).

Sobre esta questão, Anjos (2011, p. 17-18) relata que

Na Região Central da Bacia do Congo, quilombo significa “lugar para estar com Deus”. A forma de organização territorial africana que vai se desenvolver nas margens brasileiras do Oceano Atlântico, em busca de um local seguro e protegido, de igualdade de condições, de liberdade de acesso à terra, de uma base possível de ter confrontos e guerras. Apesar dos contextos diferenciados entre o quilombo africano e o quilombo brasileiro, alguns elementos espaciais podem ser relacionados, como por exemplo: a mescla de matrizes culturais na sua população, o cultivo de grãos (milho, arroz, feijão e outras), de raízes (mandioca, inhame, batata doce, entre outras), a criação de cabras, galinhas e carneiros, a prática agrícola utilizando a rotatividade da terra (*pousio da terra*) e a caça e pesca praticada com critérios, respeitando as referências da natureza.

Esse é outro sentido atribuído a quilombo que, ora expressa movimento (Conaq, 2024), ora estado de paz, o que se deve, em grande medida, à simplicidade da vida no campo, ou seja, à relação dos quilombolas com a terra e com a natureza da qual fazem parte (Krenak, 2020), perceptível nas contribuições dos entrevistados de Cria-ú, ao utilizarem expressões como “meu lugar de paz”, “que traz tranquilidade espiritual”, “lugar de acolhimento” e “lugar bom” para se referirem ao quilombo, como abaixo se observa.

É o local onde eu, quando estou lá, eu busco paz, eu tenho paz. É o lugar que eu posso já ter viajado o Brasil todo, mas é o lugar que eu sempre quero voltar e quero sempre estar (Nala).

um lugar de tranquilidade,... É um local pra quem pode se conectar com aquele espaço, ele revigora as tuas energias. (...) é o meu lugar de paz, que traz tranquilidade espiritual, equilíbrio emocional, psicológico, sabe? (...) Então, pra mim, é o melhor lugar que posso estar (Nala).

Eu gosto de vivê aqui, me sinto bem, é um lugar bom pra se vive (Ayana).
Pra mim é o melhor lugar que tem, criei meus filho tudo aqui (Chika)

Um lugar de acolhimento (Zuri).

Deste modo, “lugar para estar com Deus” (Anjos, 2011, p. 17). Em outros momentos da entrevistas outras expressões foram utilizadas pelos entrevistados, transmitindo sensações de pertencimento ao quilombo. É o que se verifica nas contribuições abaixo:

Eu nasci no quilombo por mãos de parteiras e curiosas (...) Todas as minhas melhores memórias afetivas é daquele lugar, é desse lugar (Nala).

Nasci e me criei aqui no Quilombo do Curiaú (Amina).

Bom, é a minha casa, né? (Kieza).

A gente mora aqui desde 2013, e o que é que ele representa é a nossa comunidade, né, aqui (Ayana).

Tal pertencimento irá desvelar a ancestralidade dos habitantes de Cria-ú a partir da chegada de seus antepassados àquele território étnico e mais remotamente à Amazônia amapaense, logo, sendo “fonte histórica e a principal representação cultural afro-brasileira na contemporaneidade” (Custódio; Foster, 2023, p. 139), juntamente com demais povos quilombolas dispersos no Estado.

Estes povos tradicionais dão testemunho de fatos relevantes na História do Brasil (Malheiro, et. *al.*, 2021) como o estratégico povoamento do Estado do Amapá por povos africanos, na defesa dos interesses da coroa portuguesa, edificando-o com as próprias mãos, notadamente, as construções da cidade de Macapá e da imponente Fortaleza de São José de Macapá, “erguida com o propósito de defender a Amazônia, em especial diante da perspectiva de uma invasão francesa” (IBGE, [19--]).

Foram eles responsáveis também pelas formações dos diversos territórios quilombolas no Estado, bem como dos tradicionais bairros do Laguinho e da Favela, atuais Julião Ramos e Santa Rita, respectivamente (Videira, 2013). Os relatos abaixo ilustram bem essa afrodescendência no Quilombo do Cria-ú:

E a questão da historicidade do que o quilombo representa para a gente é uma valorização e a perpetuação que os nossos ancestrais deixaram para a gente. Então, é assim, o cultivo, a permanência e a valorização para que a nossa existência, quanto descendentes quilombolas, a gente possa manter viva a nossa raiz, os nossos ancestrais e trazer à tona e preservar todo esse legado que eles deixaram para nós (Dandara).

é um lugar cheio de ancestralidade (Nala).

Pra mim, o Curiaú representa um lugar das nossa tradição (Amina).

O Curiaú representa a nossa cultura, entendeu? Nossos ancestrais, entendeu? Nossos marabaixos e nossas tradições mesmo, nossa comunidade (Jamal).

Quando eu era criança, adolescente, eu via a minha mãe, as minhas tia, as pessoa mais idosa da comunidade se ajuntá pra torrã o café (Amina).

As narrativas dos participantes explicitam o modo como se desenvolve a vida em Cria-ú, baseando-se nos festejos tradicionais, na torrefação de café, mas também no costume de pedir a benção dos familiares e mais velhos, de tratarem-se por “parente” (Videira, 2013). São práticas ancestrais, construídas de forma coletiva, contrastando com os hábitos do homem e da mulher urbanos, eis que, nem sempre prestigiadas fora de seus limites territoriais.

Assim também os hábitos linguísticos revelam-se aspectos sensíveis na (des) construção de uma identidade (Munanga, 2012), observando-se nas narrativas dos porta-vozes de Cria-ú (Minayo, 2015) que, principalmente, as pessoas idosas, as de pouca instrução escolar, bem

como as que mantêm pouco contato com a cidade, possuem um jeito peculiar de articular as palavras, a exemplo de Cria-ú, que variou para Curiaú por imposição estatal (Videira, 2013).

Outros fenômenos linguísticos costumam ocorrer em Cria-ú, como, por exemplo, a supressão do “r” final das palavras: em vez de morar/morá, assim também acontece com o /u/ nos ditongos /ou/: em vez de chegou/chegô; o /lh/ é substituído por /i/, em de Malhadinha/Maiadinha; o /R/ é substituído pelo /u/, em algumas palavras, em vez de tarde/taude, e assim por diante, uma adaptação necessária à assimilação da língua do colonizador (Nascimento, 1980), perceptíveis nas contrinuições de Amina.

Os populares de Cria-ú foram moldando a língua portuguesa aos seus jeitos (Amapá, 2025), ou melhor, às suas particularidades linguísticas, conforme suas necessidades comunicativas, propagando-a nas composições de seus ritmos, no culto ao sagrado, no exercício diário, assim eles foram desenvolvendo também suas identidades linguísticas no território.

Nesse sentido, entendendo a importância da preservação destas populações em seus espaços, Custódio e Foster (2023, p. 139) argumentam que

suas tradições precisam sobreviver pragmaticamente, assim como a memória coletiva para garantir a preservação desses grupos enquanto experiências culturais e históricas únicas. No Amapá há uma grande prevalência de grupos remanescentes de quilombos, alguns deles, até integrados a áreas urbanas e com suas terras certificadas e tituladas: como é o caso do Curiaú, Mel da Pedreira e Conceição do Macacoari. Já outras comunidades, buscam o seu reconhecimento histórico e cultural, onde o processo de reconhecimento e titulação, junto ao INCRA ainda está em andamento.

Esse é um aspecto ainda sensível em Cria-ú que, ao longo de sua trajetória vem sofrendo com sucessivos episódios de invasões (Silva, 2024, 2024), mas também com a criação de lixeiras viciadas, subtração de recursos naturais, pescas irregulares e supressão da vegetação nativa, bem como desmatamentos (Amapá, 1998; 2015b), acirrados pelo processo de expansão urbana, evidenciando a maior vulnerabilidade dos territórios não titulados e desmitificando a “falaciosidade da democracia racial” (Nascimento, 1980, p. 68).

Silva (2004, p. 22-23), relata que

O território do Curiaú era uma área muito maior, abrangia parte do bairro Capilândia, que hoje se chama Novo Horizonte. Na época, o prefeito João Alberto Rodrigues Capiberibe loteou a área sem consentimento dos moradores do Curiaú. Quando eles ficaram sabendo o que estava sendo feito, as máquinas estavam limpando, chegando a destruir as roças de mandioca naquela área. Os líderes da comunidade e um grupo de pessoas foram até o prefeito reclamar e tomar satisfação da questão. Segundo eles, o prefeito disse que não tinha mais jeito. O mesmo perguntou aos moradores: o que devo fazer para recompensar o acontecido? Os líderes responderam: queremos que o senhor asfalte a nossa rodovia em troca desse pedaço de terra. **Feito o acordo**, o asfalto foi feito, mas somente nas duas vilas e a comunidade perdeu aquela área que se chamava Bacaba e Mirinzal.

A realização do referido acordo explicita a velha prática do “toma lá dá cá” que prevaleceu no período colonial, na condução dos interesses do povo negro (Moura, 2001) reproduzindo-se no TRCQ do Cria-ú e impactando diretamente na rotina e sustentabilidade de sua gente, pela maneira refratária e humilhante como lhes são implementadas as políticas públicas, favorecendo situações como êxodos rurais, subempregos (Conaq, et al., 2021), enfim, desvelando a luta de classes, que tem sufocado as potencialidades quilombolas.

Nesse sentido, Nascimento (1980, p. 41) lembra que a relação “homem, natureza, trabalho e cultura” dava-se de maneira harmoniosa até o sequestro dos povos pertencentes à grande mãe África para destinos diaspóricos, quando passaram a trabalhar forçadamente. Somente nos quilombos eles conseguiram se reencontrar enquanto seres humanos, ali desenvolvendo o trabalho livre e exercendo papel fundamental na proteção dos ecossistemas, combatendo e denunciando invasões, poluições, desmatamentos, ou seja, mantendo a floresta em pé (Amapá, 2015b).

Como contrapartida, o território devolve este cuidado acolhendo-os, garantindo-lhes sustentabilidade pelo fruto de seus trabalhos: o cultivo, as atividades pecuária, pesqueira e extrativista (Anjos, 2011, Videira, 2013), o que torna urgente a necessidade de defender estes espaços de reprodução e preservação da vida com políticas que assegurem também seu desenvolvimento infraestrutural em favor daqueles que ali estão, concedendo-lhes dignidade, eis que formados da mesma matéria e dotados de sentimentos comuns a toda a humanidade.

Categoria 2 Obstáculos estruturais e legais ao direito à educação no TRCQ do Cria-ú

Historicamente, as populações tradicionais sobrevivem com o mínimo necessário, tendo negados direitos essenciais, como saúde, educação, saneamento básico, deste modo, ameaçando o desenvolvimento de potenciais humanos e o próprio direito à vida.

O Estado capitalista age de modo a manter estas contradições que percorrem toda a história da humanidade: pobres e ricos, brancos e negros, mulheres e homens, etc. (Marx; Engels, 1998), bem como intensificando-as, cada uma em suas respectivas fragilidades, com isto obtendo vantagens.

Ao deixar de atender as necessidades de seus cidadãos, o Estado assume, deliberadamente, o lugar de opressor e, assim, controlando-a, isto é, quem pode viver e quem pode sobreviver, quem se beneficiará das melhores políticas e quem delas será privado (Foucault, 2005) e flertando com os períodos mais tensos da história da humanidade.

Foi assim que se formaram as grandes potências mundiais, povos ameríndios, africanos e asiáticos, “estuprados e explorados” pelos europeus (Nascimento, 1980 p. 29), inclusive esta que já foi denominada “Terra das Palmeiras” por Portugal (Conaq, 2024), depois ele mesmo sendo consumido por nações mais poderosas. Ainda hoje, países ricos subjagam os periféricos com guerras e explorações diversas.

Cheptulin (1982, p. 289) explica este fenômeno a partir da **contradição** existente nas sociedades, isto é, “a unidade dos contrários e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente”, enfatizando a relação de interdependência eles, formados da mesma matéria, entretanto, uma relação marcada por constantes embates.

Estas situações conflituosas também se verificam nas ocorrências do ambiente urbano e do rural, particularmente, entre os quilombos e as cidades. No TRCQ do Cria-ú, indagados sobre a percepção do lugar de morada, inicialmente, os populares informaram o seguinte:

A questão do transporte, porque apesar de a gente estar sendo considerado um quilombo urbano, mas nós ainda estamos distantes da cidade, só temos uma linha dando suporte na comunidade e faz com que muitas pessoas falem seus compromissos, cheguem atrasadas nos seus compromissos. (Dandara).

O lugar é razoável para se viver (...) porque a infraestrutura precisa chegar até nós, principalmente a questão do ônibus e a questão educacional (Nala).

Sim, a questão do nosso transporte, porque a gente só tem um ônibus na vila e quando ele dá o prego de manhã, enquanto não conserto ele, não vem outro, que é só um mesmo...pra cá não, mas na “Maiadinha” é quase todo dia falta energia, mais no período da noite. Na época da festa e depois passamos quase dois dias sem água. Antes era só no verão, agora é verão e inverno. Cai fininha. Chegou era umas 3 horas. O poço quando foi cavado era pouca gente na comunidade, agora tem muita gente. Falta água direto de manhã e de tarde, só vive é as panela, balde cheio. Às vezes as molecas nem vão pra escola. Tavam se reunindo pra cavar um poço artesiano atrás da cozinha (Amina).

Sim, mas tem coisas que podem melhorar como a infraestrutura e a questão da saúde também. A gente tem UBS que só tem o básico, só pela parte do dia e a questão do ensino, tem o fundamental 1 e o 2 (Zuri).

Mais difícil mesmo é a água porque é fraca e quando a energia vai embora. Toda semana vai embora da árvore ali (apontando em direção às casas) em frente da casa faísca. Colocaram uma emenda nos fios (Kieza).

Água não falta pra cá, energia não falta, só falta só ajeitar mais sobre a iluminação, que é escura, tem certas partes que são escuras, né, a posteação, que falta ainda em algumas ruas ser regularizada. Escola, até que o ensino que nos oferece é um ensino bom, bem esforçado, fazem de tudo para as crianças e os adolescentes concluir para vir para o Ensino Médio (Ayana).

Na verdade, tem todas as dificuldades do transporte porque a última rodada do ônibus, ele sai daqui da Casa-Grande 5h30, dá a volta no centro, vem chegar para cá umas 7h15, 7h20. É a última rodada dele. Ele não dá outra rodada. Finaliza essa rodada, que é a rodada das 7h30. Ele ainda vai na Casa Grande, deixa quem vem, quem vai na última rodada e volta. Que, na verdade, elas dependem do transporte, né? Elas não têm transporte. A gente depende do transporte da comunidade. Que é até uma calamidade, né? Quando falta (Ayana).

Se por um lado o TRCQ do Cria-ú “ainda é um lugar bom pra se viver”, de paz e tranquilidade, por outro, os participantes são uníssonos em apontar as precariedades dos serviços públicos ofertados, incompatíveis com o status de um território devidamente titulado (Brasil, 1988), bem a exemplo do que se sucedeu no período pós-abolicionista, quando os ex-escravizados foram abandonados pelo Estado, razão pela qual Cria-ú é também definido como “razoável” ou bom “comparado à cidade”. Como conciliar tais contradições?

Da análise do contexto é possível abstrair a sensação de bem-estar relacionada ao aspecto imaterial do quilombo, à tranquilidade que somente o campo oferece, às relações familiares e ancestrais, não se referindo ao seu aspecto estrutural, cujos relatos expressam a insatisfação com as políticas nas áreas da educação, transporte, fornecimento de água, energia elétrica, saúde e segurança, essenciais para a edificação do corpo e da mente.

Entretanto, até a conclusão da pesquisa, esses serviços ainda dependiam de soluções por parte do Estado, situação agravada em função dos novos povoamentos (vide Figura 13), o que significa mais pessoas consumindo os mesmos serviços, conseqüentemente eles vão diminuindo em quantidade e/ou qualidade, como se abstrai da contribuição de Amina.

As imagens abaixo foram registradas no final do ano de 2025 e dão conta da precariedade com que esta política vem sendo oferecida no TRCQ do Cria-ú, com constantes interrupções em seu fornecimento, afetando a realização das tarefas diárias, incluindo, o preparo dos alimentos e a higiene pessoal.

Figura 38 - Mulher trazendo água do poço



Fonte: Elaboração própria

Figura 39 - Água e hipoclorito



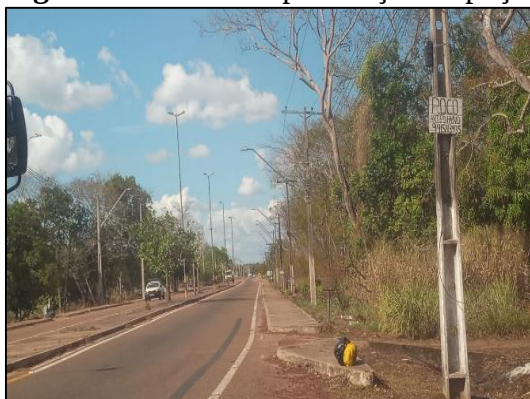
Fonte: Elaboração própria

Na falta de água fornecida pela concessionária os populares são obrigados a recorrer a meios alternativos na comunidade, retirando-a de poços amazonas e artesanais existentes em algumas residências no quilombo e associando seu uso com o de hipoclorito de sódio fornecido por agentes de saúde no quilombo, conforme se observa na imagem.

À margem direita da Rodovia AP-70, no sentido Macapá-Cria-ú é possível avistar um anúncio de perfuração de poço artesiano, corroborando as narrativas locais quanto à má prestação do serviço, especialmente com a declaração de Amina, informando que alguns populares, responsáveis pelo festejo em homenagem a São Joaquim, reuniram-se para custear este serviço, o que, de fato, foi construído nos fundos do Centro Comunitário de Cria-ú de Fora, poucos dias após a entrevista.

Abaixo é possível observar o anúncio e o serviço executado (poço e torre com caixa d'água) a fim de garantir a normalidade dos festejos:

Figura 40 - Anúncio perfuração de poço



Fonte: Elaboração própria

Figura 41 - Poço artesiano



Fonte: Elaboração própria

As imagens, assim como as narrativas, são autoexplicativas, evidenciando um desdobramento da problemática de falta de água potável no quilombo que, juntamente com a dificuldade no transporte público (Videira, 2013) e conflitos territoriais (Silva, 2004), apresenta-se como uma das pautas mais antigas no quilombo.

No que diz respeito ao transporte coletivo, de acordo com os dados levantados, o único ônibus disponibilizado à comunidade, estrategicamente, circula nos horários coincidentes com as jornadas de trabalho da grande massa operária, ou seja, das 06h às 18h, chegando à comunidade entre 19h15 e 19h30, ou seja, em tempo de deixar os quilombolas para o descanso necessário ao cumprimento da próxima jornada, que se inicia na manhã seguinte, juntamente com eles, os estudantes dos turnos matutino e vespertino, sendo esse seu último trajeto, deste modo, mais servindo aos interesses do capital que aos populares de Cria-ú.

Tal situação representa nada mais que o controle das vidas dos quilombolas, limitando o acesso aos benefícios oferecidos na cidade, já que o transporte coletivo deveria atender a comunidade de maneira satisfatória, todavia, segundo relatos, dá causa a faltas e atrasos aos compromissos assumidos, além de dificultar o estudo no período noturno.

Nesse sentido, Arroyo (2015, p. 31) manifesta-se enfatizando os reflexos da falta de políticas sociais na educação dos grupos vulneráveis, dentre os quais jovens-adultos e adolescentes. Ele questiona:

Como esperar o avanço do direito à educação das crianças, adolescentes, jovens-adultos das periferias, das vilas e aglomerados se o direito a teto, renda, trabalho, transporte e saneamento são negados? (...) Sem direito à vida haverá direito à educação? (Arroyo; 2015, p. 31).

O discurso mostra-se coerente, pois sem o direito à vida tudo cessa. Segundo Amina, do grupo representatividades, houve ocasiões em que as netas deixaram de ir à escola local devido à falta de água em casa, fato que é bem compreensível, pois não se vive sem água, muito menos sem saúde, quiçá sem as demais políticas, mas em que condições?

Em relação aos estudantes, Videira (2013, p. 154), por ocasião de seu estudo realizado no mesmo lócus, no período de 2007 a 2009 fez o seguinte registro:

Os(as) educandos(as) que habitam na comunidade do Cria-ú utilizam o transporte coletivo que circula, com imprecisão de horário e em precário estado de conservação dentro da comunidade. Outros se deslocam a pé a escola. O transporte coletivo e a sua precariedade é um empecilho para os filhos do Cria-ú irem cotidianamente a escola e chegarem nos horários regulares.

Assim, a julgar pelos relatos dos populares, são pelo menos dezenove anos nesta aflição, tempo suficiente para o Poder Público, querendo, exigir a regularização do serviço público, com a ampliação da frota de ônibus, a exemplo do que ocorre na cidade, onde circulam e competem diuturnamente, gerando lucros para o empresariado e municípios, sem, contudo, regularizá-los em Cria-ú, melhorando as vidas dos moradores.

Dentre os entrevistados quatro trabalham em Macapá, seis concluíram a educação básica também na capital, um ainda cursa o segundo ano do Ensino Médio, mas todos, incluindo, crianças, naturalmente, necessitam locomoverem-se até a cidade, seja a trabalho seja a estudo, alguns por ambas as situações e até por outras motivações, inclusive, para as pequenas compras, nos mais variados horários, já que o comércio local não é diversificado.

Zuri, por sua vez, denuncia: “A gente tem UBS que só tem o básico, só pela parte do dia ...”. Ora, muitas doenças e mal-estar ocorrem no período noturno. Pessoas sucumbem durante a noite. Além disso, sendo negra, a população de Cria-ú, tem maior propensão a doenças como hipertensão arterial, diabetes e anemia falciforme (Freyre, 2003; Brasil, 2001), algumas potencialmente mortais.

Entretanto, a ineficiência dos serviços prestados no quilombo não atinge a todos da mesma forma, já que os populares da “Maiadinha” (núcleo mais afastado da caixa d’água instalada pela CSA Equatorial, no Cria-ú de Fora) parecem sofrer mais com as interrupções no

fornecimento de energia elétrica, já em outro ponto do quilombo, mais próximo à estação de água, a participante Ayana informa não sentir falta dela, Amina, por sua vez, relatou que já permaneceram, aproximadamente, dois dias sem água.

Nesse mesmo sentido, apesar da praticidade de estarem localizados às proximidades da zona urbana, o que favorece o acesso aos serviços de transporte, educação, saúde e, inclusive, à zona comercial, os aglomerados Fronteira e, principalmente o Recanto, ainda não dispõem do fornecimento de água potável, pavimentação asfáltica e, em alguns casos, de iluminação pública, uma vez que a rede de energia elétrica ainda não alcançou as residências mais distantes, contrastando com a realidade urbana (Cheptulin, 1982).

Diante da realidade de privações enfrentada nas comunidades de origem africana, o Programa de Ação da Convenção de Durban

Solicita que os Estados, apoiados pela cooperação internacional, considerem positivamente a concentração de investimentos adicionais nos serviços de saúde, educação, saúde pública, energia elétrica, água potável e controle ambiental, bem como outras iniciativas de ações afirmativas ou de ações positivas, principalmente, nas comunidades de origem africana (ONU, 2001, p. 39).

Assim, concebendo “investimentos adicionais” como a ampliação das políticas de acolhimento a essas diversidades, com vistas à preservação da vida, especialmente, o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010) propôs-se a erradicar os impactos da escravidão, com estratégias nas diversas áreas de interesse da população negra (Brasil, 2010).

A crítica que se faz é exatamente esta: o histórico de legislações, sejam tratados, convenções, leis, para assegurar o que, há muito, deveria estar consolidado, transparecendo o descompromisso com o bem-estar do povo negro, que continua “com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento” (Agência IBGE Notícias, 2022), os mesmos pautados em Durban, fato evidenciado pela má prestação de serviços em Cria-ú.

Chika dá sua contribuição pronunciando-se a respeito de uma série de situações que geram sensações de desconforto e insegurança na comunidade. Segundo ela:

ainda falta muita coisa pra melhorar, o transporte principalmente. Quinta-feira o ônibus foi pra garagem 17h30 e voltou na última rodada (...), a segurança na estrada. De vez em quando tem acidente feio aqui, com morte até. Tem uns dois anos que o carro matou um morador bem ali e a filha dele também já tinha morrido assim, mais lá pra trás, nova... E escola pra atender a população.

O último acidente a que ela se referia ocorreu em 2023, sendo noticiado nos veículos de comunicação locais e mobilizando a comunidade em protestos (Figura 42). Buscando informações sobre acidentes no local em sites de notícias, constatam-se outros registros, um deles ocorrido em 2019, cuja manchete destaca a morte de um jovem quilombola (Figura 43), conforme imagens abaixo.

Figura 42- Morte p/atropelamento

Fonte: Zumbi (2023)

Figura 43 - Morte p/atropelamento

Fonte: Boto (2019)

Sendo assim, não se trata de casos isolados. Mbembe (2018, p. 5) explica que “a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer”, isto é, o (necro) poder de determinar a vida e morte na sociedade adoecida pelo capitalismo cada vez mais destrutivo, manipulado por uma minoria que se julga superior aos de sua mesma espécie (Nascimento, 1980).

Assim, a infraestrutura precária da Rodovia AP-70, mal sinalizada, mal iluminada, sem acostamentos ou espaços reservados a pedestres e ciclistas tem colocado em risco a integridade física e a vida dos transeuntes, em especial os residentes na comunidade, posto utilizarem-na com maior frequência (Selesnafes.com, 2023; Silva, 2024), o que poderia ser evitado ou amenizado, caso fosse dispensado o mesmo tratamento verificado nos bairros mais centralizados da capital Macapá.

Nesse contexto, a simples exposição ao perigo, promovida pelo Estado, é determinante para a ocorrência do que Mbembe (2018, p. 71) denominou “necropolítica”, exercício do necropoder, funcionando como uma espécie de guerra disfarçada de política pública, que irá desencadear as mazelas sociais como atropelamentos, conflitos e desastres naturais e mortandades dos grupos considerados inferiores em seus respectivos espaços, com isso, tendo o direito à vida banalizado (Mbembe, 2018), a exemplo do que ocorre nos quilombos.

Almeida (2019, p.76-77) comenta que

Os mecanismos de destruição das vidas negras se aperfeiçoam no contexto neoliberal, conferindo ao extermínio formas mais sofisticadas do que o encarceramento puro e simples. Para ela, “as imagens e os números que cercam as condições de vida da população negra estampam essa dinâmica”. A expulsão escolar, a pobreza endêmica, a negligência com a saúde da mulher negra e a interdição da identidade negra seriam, juntamente com o sistema prisional, partes de uma engrenagem social de dor e morte.

Tal como a África é berço da humanidade (Munanga, 2009), a mulher negra é portal de entrada dessa população, de modo que, descuidar-se de sua saúde, especialmente, do amparo à

maternidade, nos cuidados com o pré-natal e alimentação (Nascimento, 1980) representa, dentre todos os mecanismos, o que se mostra mais eficaz no extermínio de sua descendência, especialmente, dos residentes nos quilombos, que representam apenas 0,65% da população brasileira (Agência IBGE Notícias, 2023-a).

Tem razão, portanto, o estudante Jamal ao utilizar-se do bom “pretuguês” (Gonzalez, 1984, p. 238) para denunciar a **falta de “acolho”**, em outras palavras, a falta de empatia e acolhimento da população quilombola pelo Estado, revelando mais uma vez o desprezo do sistema por suas minorias, através do “fazer morrer” (Mbembe, 2018, 18) baseado no desejo subjacente de banir ou excluir a população negra (Anjos, 2011).

Logo, é ilusão atribuir as causas das problemáticas identificadas em Cria-ú à superficialidade da falta de políticas públicas (Harvey, 2005). Não se acolhe o indesejado, neste aspecto oferecer educação é também uma forma de acolhimento, ao contrário, negar educação é o meio mais eficaz de excluir, pois irá reverberar em todas as políticas que permitem aos homens e mulheres o acesso à dignidade humana.

Assim, tal falta de acolhimento transparece, ainda, o “racismo estrutural” (Almeida, 2019, p 15), agravado pelo descontentamento da classe dominante com o status de proteção constitucional alcançado pelos povos afrodescendentes, principalmente quando se trata de quilombolas, secularmente espoliados do direito às próprias terras, ainda alvo de disputas, deste modo, repercutindo em omissões estatais.

Este é o caso do TRCQ do Cria-ú, lugar onde sobram memórias, potencial turístico (ambiental e cultural) largamente explorado pelo Estado (Agência Amapá de Notícias, 2024), sem, contudo, demonstrar preocupação com o que há de mais urgente e importante, que é o aspecto humano.

De acordo com Jamal “o povo de fora vem e conhece e acha que... são legais, divertidas” as tradições locais. Contudo, para além do orgulho quilombola, a fala do participante reflete outro contexto de exploração do povo negro, baseado na exposição econômica de seu patrimônio imaterial (Diário, 2023). Conforme relata Silva (2024, p. 5):

Já tem indícios que vai ser criado e formado mais um grupo de manifestação cultural no Curiaú. Hoje isso é um grande negócio financeiro com esse segmento. Só que muitos não estão se preocupando com o grande abismo e risco de impacto familiares de dividir e criar conflitos nas próprias famílias biológicas. Que o poder e o dinheiro mudam as pessoas.

O autor aponta uma questão subjacente na política de incentivo e fomento à cultura local, que promove verdadeira corrida para a criação de grupos (Amapá, 2024b), alertando para o risco de dissensões no quilombo e, assim, de estranhamentos que enfraquecem a luta, mas

que favorecem o crescimento econômico do Estado, fazendo da cultura produto turístico, além de autopromover-se politicamente. Enfatize-se, porém, que o multiculturalismo negro precede à figura estatal, originando-se na grande mãe África (Munanga, 2009) e dispersando-se pelos países diaspóricos nas mais diversas manifestações, em Cria-ú, o batuque e o marabaixo.

O batuque e o marabaixo celebram a resistência negra, logo, a vida, mas até nesse aspecto, o Estado, que deveria agir como facilitador da dinâmica quilombola, falha, burocratizando as relações com exigências vãs (Harvey, 2005; Amapá, 2024b) e, ainda, criando entraves estruturais a ponto de obrigar as lideranças locais a custearem a perfuração de poço artesiano para garantirem a normalidade de seus eventos (Vide Figura 40 e Figura 41).

O Estado elegeu suas prioridades, todavia, o mesmo homem e a mesma mulher que dançam, cantam, compõem e tocam em Cria-ú, necessitam de todas aquelas políticas recomendadas internacionalmente: educação, transporte, saneamento e outras (ONU, 2001), as quais concedem dignidade e bem-estar para que possam, enfim, expressarem-se livremente.

Todavia, na implementação desses direitos em Cria-ú, o que se tem observado é que o Estado age sempre de maneira protelatória, ora movido pelos próprios interesses, ora acionado pelas forças comunitárias. Nesse ínterim, os quilombolas vão sendo por ele coisificados (Freire, 1987) e, curiosamente, definidos como “gente festeira” (Vide Figura 15).

Nessa perspectiva, qual o lugar da educação em Cria-ú? Ela é parte dessa “engrenagem social de dor e de morte” (Almeida, 2019, p. 77), em que estão enredados seus populares, entrelaçando-se às demais demonstrações de falta de acolhimento estatal, ou seja, parte de um conjunto de opressões praticadas contra uma camada ou totalidade social menos complexa (Cheptulin, 1982). Ora, se não se prioriza a vida, que se dirá de outras políticas, especialmente, da educação, que liberta? (Freire, 1987).

Simões, Andrade e Barleta (2021), explicam que os espaços historicamente marcados pelas desigualdades sociais tendem a sofrer de maneira mais intensa as violações de direitos humanos, resultando na negação do direito à educação, de modo que os relatos dos populares de Cria-ú vêm corroborar esse posicionamento.

No mesmo sentido, Duarte (2007, p. 709-710) argumenta que

Nas áreas rurais do país ou, ainda, nas periferias dos grandes centros urbanos, é comum encontrar alunos com inúmeras dificuldades para chegarem à escola. Além das políticas para implementação de serviços públicos de ensino e para a melhoria da qualidade de ensino dos serviços já existentes nestas regiões, cabe ao poder público garantir a oferta de transporte escolar [...]

Não há, portanto, como tratar das questões educacionais sem esbarrar no que é básico à condição humana. Logo, o aspecto educacional deixa a desejar no TRCQ do Cria-ú porque,

primeiramente faltam iniciativas na elaboração de outras políticas públicas que assegurem sua regular ocorrência (Arroyo, 2015), evitando os constrangimentos relatados pelos participantes, os quais repercutem em abandonos, desistências e distorções na relação idade-série e levam ao “genocídio espiritual” (Nascimento, 1980, p. 268), isto é, a morte por sufocamento da identidade e intelectualidade negra.

Portanto, para além das leis, é a própria natureza humana que exige a implementação dessas políticas naquele território, constituído de pessoas pobres e de tradição relevante para o Estado, não havendo razões para relutâncias a não ser a histórica luta de classes potencializada pelo fator racial (Engels, 1941, p. 157 *apud* Harvey, 2005, p. 80).

Categoria 3 Democratização do Ensino Médio

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad contínua), até o segundo trimestre do ano de 2023, menos da metade da população negra com 25 anos de idade ou mais havia concluído o Ensino Médio, no Brasil. Em 2024 foram 63,4% de pessoas brancas contra 50% de pessoas negras que concluíram a educação básica. A mesma pesquisa informou que os principais motivos para o abandono escolar, nos dois anos, foram **o trabalho e o desinteresse em estudar e a gravidez**, dentre outros, nessa ordem (IBGE, 2025).

Quando se trata de frequência escolar nesse segmento, os dados revelaram que, em 2023, 80,5% das pessoas brancas, entre 15 e 17 anos compareciam às aulas, enquanto pessoas negras, na mesma faixa etária, somavam 71,5%. Em 2024 as taxas foram de 81,8% para pessoas brancas contra 73,6% de pessoas negras, na mesma faixa etária (IBGE, 2025).

Em ambos os indicadores percebe-se um leve crescimento das taxas, o que significa maior quantidade de pessoas, tanto brancas quanto negras, cursando o Ensino Médio, todavia, mantendo-se as discrepâncias entre as taxas de uma e outra “raças”. Essa contradição reflete-se parcialmente nos quilombos, onde está abrigado um estrato social da grande massa de trabalhadores (Marx; Engels, 1998), o que permite continuar as discussões com aporte nas categorias da **contradição** e da **especificidade** (Cheptulin, 1982), as quais permeiam o desenvolvimento da vida em Cria-ú.

As necessidades dos quilombolas representam um acréscimo na luta dos trabalhadores (Fernandes, 2008), notadamente, as relacionadas ao distanciamento das áreas urbanas e as suas identidades. No caso de Cria-ú, são oito quilômetros para irem e outros oito para regressarem às suas residências uma vez que a escola local atende apenas aos estudantes do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais (vide Anexos B, C e D), gerando sensações de

insegurança às famílias que veem os filhos partirem para longe de si, em busca de conhecimentos, além de instabilidades educacionais.

Abaixo foram selecionadas algumas narrativas relevantes, corroborando a discussão acerca da problemática do acesso ao Ensino Médio pelos quilombolas:

Dependia de transporte público mesmo, de 1h15 às 06h45. Chegava 7h30, 8h00 da noite em casa porque só tinha uma linha. Quando saía cedo que vinha a turma junto, vinha andando porque o ônibus tinha um horário, 7h15, 7h20, ele passava na Fab. Pegava outro até o “Haroldo” (Zuri).

Estudar na própria comunidade pelo acesso ser mais próximo, pela segurança, porque ficam expostos na parada por muito tempo, à mercê de assaltos entre outras coisas. Geralmente, quem estudava no Azevedo, GM, ficava em frente do CCA, que é mais movimentado (Zuri).

Nós temos a questão da nossa educação, que a gente precisa de escola de qualidade e escola essa que possa trabalhar a nossa identidade cultural (Dandara).

A gente precisa implantar o Ensino Médio e uns cursos técnicos que ofereçam a possibilidade dos alunos ficarem na própria comunidade (Nala).

Estudar até a tarde e perder a última rodada do ônibus é um sacrifício. Porque o ônibus ele deixa até num ponto que não é o ideal. Perder o ônibus do Curiaú pra vim pela distância do (escola do Centro) para cá é muito, entendeu? (...) Tem uns que persiste, né? (...) Vai até caminhando. É uma distância muito, muito longa, né? Uma distância muito... Mas, mesmo assim, vão andando. Tem pessoas que conhece, tem pessoas que passa no carro e não dão uma carona. Mas, mesmo assim, o pessoal não desiste e vai andando (Jamal).

Às vezes eu ia a pé, quando não tinha ônibus, às vezes carona, do segundo ano pra frente ia de Kombi escolar, pra levar o povo do Ensino Médio. Ficou assim até o terceiro ano (Chika).

Eu, sinceramente, não penso mais em voltar a estudar, só espero ver meus filhos formados, cada um com seu emprego (Chika).

São relatos que expressam ora o desejo pelo estudo local ora a persistência em continuar os estudos, desvelando que a distância entre o quilombo e as escolas da cidade não é sentida da mesma maneira entre aqueles que transitam em seus veículos e os que dependem de transporte público, nem mesmo entre os quilombolas de Cria-ú, especialmente, para aqueles com menos recursos, que seguem caminhando pela Rodovia AP-70, de tal sorte que é necessário obstinação para avançarem nos estudos.

Quando o assunto é o Ensino Médio, razões curriculares, de segurança e de trabalho são as mais citadas pelos participantes para sua implementação no quilombo, de modo que a desmotivação de Chika em dar continuidade aos estudos mostra-se razoável, não podendo ser confundida com preguiça ou vagabundagem (Munanga, 2015), quando o que estava em questão eram seu bem-estar imediato, sua saúde e sua segurança.

Ela, certamente, representa outras vozes do quilombo do TRCQ do Cria-ú (Minayo, 2015). Até nisso o Estado violenta o povo negro (Fanon, 1968), tornando um verdadeiro

contrassenso a não implementação do Ensino Médio, cuja oferta é obrigatória desde 2009, embora, somente em 2020 autorizado a funcionar no quilombo pelo Estado (Amapá, 2020).

Nesse sentido, Freire (1987, p. 52) argumenta que “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” porque negar conhecimento é reprimir o pensamento crítico e o desenvolvimento das potencialidades humanas como ocorre com a negação do Ensino Médio aos populares de Cria-ú.

Videira (2013), já constatará algumas problemáticas educacionais, dentre elas, a necessidade de implantação do referido segmento de ensino na Escola Estadual José Bonifácio, mais antiga que muitas escolas da capital Macapá, que oferecem este segmento de ensino (Porta-Retrato, 2016), desvelando a **contradição** histórica.

Segundo ela,

A inexistência de todos os anos de escolarização dentro do *Cria-ú* vem causando muitos transtornos aos moradores que tem criança e adolescentes em idade escolar e para os adultos que precisam deslocar-se para as escolas localizadas em bairros vizinhos e também aos mais distantes do Quilombo que ficam no centro de Macapá para prosseguirem seus estudos. (Videira, 2013, p. 153).

Além do Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, segundo Amina, amiga do café, já existira no quilombo, tendo ela mesma cursado e concluído a quarta etapa no ano de 2005, uma política necessária, diga-se de passagem, considerando a existência de pessoas não alfabetizadas e/ou que deixaram de concluir alguma etapa de ensino.

Por se tratar de um território étnico esta omissão estatal possui desdobramentos mais sérios, pois requer currículo específico, neste caso, a educação quilombola (Amapá, 2019), de modo que, ao serem obrigados pelo Estado a darem continuidade os estudos na cidade, promove-se profunda ruptura com a modalidade oferecida no lugar, distanciando-os de suas ancestralidades e vivências comunitárias (Munanga, 1999), não obstante a previsão de oferta pelas escolas da cidade, onde houver número significativo de estudantes quilombolas, especialmente nas do entorno dos quilombos (Brasil, 2012b).

Custódio (2019, p. 12), por sua vez, argumenta que

do ano de 2000 pra cá, não é possível mais falarmos em uma educação quilombola de maneira uniforme e um processo educacional que no geral vai de 1º ao 5º ano do ensino fundamental da educação básica, mas de algumas escolas que oferecem também modalidade do 6º ao 9º. No Ensino Médio se torna ainda mais rarefeito em alguns casos porque no estado do Amapá, essa modalidade de ensino está concentrada mais na sede dos municípios. Essa deficiência tem dificultado a permanência dos alunos na escola, haja vista, muitos desses alunos quilombolas e não quilombolas, encontrarem obstáculos na continuidade de seus estudos, e precisam se deslocar para a sede dos municípios e/ou para outras regiões mais próximas.

Enquanto educação específica, a modalidade quilombola em Cria-ú deve ser oferecida a toda a sua gente. O fato de ser oferecida apenas para os estudantes da etapa de ensino

fundamental acaba gerando, sobretudo, desigualdades dentro do próprio quilombo, favorecendo algumas famílias com a comodidade e segurança de ter os filhos perto de si e negando o mesmo direito para outras, além de negar o acesso a um currículo de qualidade.

Duarte (2007, p. 705) traz sua contribuição, fazendo uma importante reflexão sobre essa problemática em comunidades com históricos de vulnerabilidades. Segundo ele

O princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola constitui uma diretriz fundamental que deve informar as políticas públicas educacionais. Em um país de imensas desigualdades sociais e regionais, torna-se imperativo aos poderes públicos a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam a altos índices de abandono (evasão ou não permanência na escola), reprovação e distorção na relação idade-série.

A falta de investimentos públicos nestes territórios contribui, em grande medida, para o elevado quantitativo de pessoas negras que não cursaram ou não concluíram a educação básica no Brasil, a exemplo dos avós e alguns genitores dos entrevistados do TRCQ do Cria-ú (quadro 3), evidenciando que as gerações atuais vêm estudando mais que as passadas (Henriques, 2001), o que pode ser atribuído ao fato de que essas pessoas não dispunham das etapas de ensino atualmente existentes no quilombo (Amapá, 2001) e, certamente, de políticas públicas como transporte coletivo, favorecendo o acesso dos populares à capital Macapá, consequentemente às escolas.

Contudo, apesar de estudarem mais, o que se verifica no quilombo é que o Ensino Médio oferecido na cidade tem se mostrado insatisfatório, pois não tem gerado mudanças significativas na realidade socioeconômica dos estudantes, observando-se que experimentam as mesmas desigualdades sociais sofridas por seus ascendentes, pais e avós, por vezes, exercendo as mesmas ocupações (Henriques, 2001).

Sobre esta temática, Videira (2013) pronunciara-se argumentando que

A demanda estudantil na escola aumenta anualmente, porque muitos descendentes do Cria-ú que moram fora estão pleiteando terreno na comunidade. Os que conseguem mudam-se para o Quilombo. Além do número crescente de novos habitantes que nascem com frequência nesse território e elevam a necessidade de ampliação e melhoria nos bens e serviços públicos oferecidos pelo estado a população local. (Videira, 2013, p. 153)

Esse é o caso de Dandara e dos estudantes Kieza, Ayana e Jamal que, segundo expõem, chegaram à terra de seus ancestrais nas décadas de 2000 e 2010, ali se estabelecendo. Nesse ínterim, avanços e retrocessos foram observados, como a construção da Escola Municipal Joanna Santos (Macapá, 2020) e extinção da EJA, conforme relato de Amina. Não chegou, porém, a implementação do Ensino Médio.

Conforme se pôde apurar pelo formulário de caracterização e caracterização dos entrevistados apenas Jamal e Nala não conviviam em união estável nem possuíam filhos. Os

demais possuíam ao menos um filho com idade escolar, ou melhor, entre seis e vinte e nove anos. Enfatize-se que, mesmo aqueles jovens e adolescentes que não constituem ou constituíram famílias nesta fase têm forjadas suas identidades dentro do território (Anjos, 2011), auxiliando os pais nas atividades rotineiras e participações nos eventos comunitários (Videira, 2013).

Como alternativa ao Ensino Médio Quilombola, o Estado disponibiliza, na cidade, o Ensino Médio regular, para tanto incrementando políticas como o auxílio pé-de-meia (Brasil, 2024g) e, eventualmente, o transporte escolar (Brasil, 1996) conforme se observa dos relatos a seguir:

Existe agora o auxílio pé-de-meia que garante que o aluno permaneça no Ensino Médio e pós-Ensino Médio, a cada ano estudado, eles têm um valor que só poderão receber depois que concluírem o Ensino Médio (...) dentro da comunidade não tem o transporte pra trazer os alunos que são da comunidade oriundo do quilombo do Curiaú, pra vir estudar em Macapá. Eu lembro que logo no início, quando foi implantado, que a gente quis tanto o Ensino Médio não tinha, nos primeiros anos, acho que lá em 2014, 2016, tinha uma Kombi que trazia os meninos que estudavam no centro, na FAB, que acabavam trazendo, as kombis da própria Escola José Bonifácio traziam os meninos para vir estudar. Mas isso foi só um plano piloto que, no decorrer do tempo, acabou (Nala).

Não teve como manter porque o combustível era muito caro pra trazer os meninos até na Fab pra vir estudar (Nala).

Contudo, é perceptível a pouca eficácia dessas políticas no quilombo, as quais funcionam como verdadeiros “acordos” (Moura, 2001, p. 5) ou paliativos à implementação do Ensino Médio local, principalmente porque não incidem sobre a causa principal que dificulta o acesso ao Ensino Médio pelos populares de Cria-ú, que é a falta de oferta no próprio território. Nesse sentido, Moura (2019, p. 5) ressalta que “qualquer forma de submissão ou sujeição às normas dos senhores vinha mutilar, na sua essência, a personalidade quilombola”.

Trata-se o Programa Pé-de-meia de um incentivo financeiro, que visa estimular o acesso e a permanência dos jovens e adolescentes ao Ensino Médio, auxiliando minimamente nos gastos com essa etapa, inclusive na mobilidade urbana. Mas é seletivo! (Brasil, 2024g), além disso, não há garantias quanto a sua aplicabilidade no fim previsto, lembra Dandara, principalmente porque seus beneficiários convivem em situações de vulnerabilidades, sendo razoável que optem pelo custeio de despesas consideradas mais urgentes.

Diante desse contexto, Kieza entende que “muitos não têm condições. Esse negócio de passe na carteirinha ...abandona mesmo”. Já o transporte escolar (Brasil, 1996; Amapá, 2016), quando funcionando regularmente, em vez de levar os discentes para estudarem no quilombo, realizam o trajeto inverso, afastando-os de seus territórios para cursarem o Ensino Médio nas escolas urbanas, onde não há garantias quanto à observância do currículo quilombola.

Sendo assim, para que surtiram melhores efeitos no quilombo, tais políticas deveriam partir das prioridades locais (Arroyo, 2015), priorizando a educação específica e, excepcionalmente, frequentarem escolas e/ou cursos fora do território, para tanto, assegurando-lhes a eficiência dos serviços públicos para irem e virem estudar, fato que já se transformou em dever moral para com a comunidade.

Na percepção de Nala, do grupo representatividades, constitui “...negligência do poder público não ajeitar a linha de ônibus dentro do Curiaú, porque quem quer estudar à noite não consegue ..., porque o ônibus vai até 7 horas da noite”. Tal fala reflete novamente a burocracia estatal (Harvey, 2005), seja para regulamentar o serviço de transporte coletivo, seja para aurotizar o Ensino Médio noturno, cujo discurso é a “garantia de igualdade de condições de acesso, de permanência e de conclusão ... para todos os estudantes” (Brasil, 2024b), consequentemente, os quilombolas rurais.

Da mesma forma, a jovem mãe Ayana manifesta-se acerca da implementação Ensino Médio local:

Eu acredito que sim (...). Tem muitos jovens, meus primos quase todos aqui não concluíram. O João, o Pedro, o Antônio. Então, tem um monte de adolescentes aqui que pararam. O Joaquim, o Matheus... , não concluíram o Ensino Médio. Por falta disso que tem que vir pra Macapá. É uma grande dificuldade. E o Ensino Médio para a cidade é mais à noite (Ayana).

Akin declara:

“... se tivesse o Ensino Médio no quilombo eu já tinha terminado, não só eu mas outros, devido ser dentro de casa. Eu parei por causa de trabalho”.

Em outro trecho da entrevista ele ainda declara ter o sonho de seguir a carreira policial:

Sim, que seja alguma voltada pra agropecuária ou agronomia. Eu pretendo fazer o concurso da Guarda Municipal, PRF que vai abrir o edital. Perdi a Polícia Penal.

Jamal também trabalha no mercado informal, preparando carros para pinturas e, como Akin, alimenta o sonho de seguir a carreira militar. Para tanto, necessariamente, eles terão que concluir a educação básica, o que, por si só, já constitui um desafio, conciliarem estudos e as sucessivas sobrecargas de trabalho que acarretam a exaustão do corpo e da mente e que levam ao desestímulo natural, conforme relatos abaixo:

Dandara, do grupo representatividades, comenta:

O jovem, se ele estiver aqui, ele vai trabalhar o dia e de noite ele vai para a escola, que é menos cansaço, é menos estressante. Agora, se ele tiver que trabalhar, muitas das vezes, aqui, filho de agricultor, para depois se deslocar, enfrentar o transporte para ir para a cidade, é mais difícil. E mais difícil ainda quando o jovem tem que cursar lá fora e ainda tem que trabalhar lá fora, o que dificulta ainda mais, porque para ele isso se torna estressante, cansativo, ter que sair de seis horas de trabalho, vir na comunidade, se arrumar, voltar, aí não dá tempo, aí é **desestimulante** (...) Então, ele terminou o nono ano... aí ele já está completando 17, 18, 19 anos, aí ele quer se custear, ele precisa

trabalhar e ele sai da comunidade, vai em busca de trabalho, aí já dificulta para ele depois ter que voltar para a escola (Dandara).

Sim, porque, por exemplo, como há uma clientela, alguns que querem vir para Macapá e outros não, quando termina o ensino fundamental lá, até o nono ano, quem tem condições vem estudar em Macapá, mas quem não tem fica lá e acaba ficando ocioso e não continuando os estudos, né? Então, isso é um fator preocupante, porque para quem tem condições, vem, mas para quem não tem, acaba ficando por lá e acaba sendo **desestimulado** a continuar os estudos (Nala).

Tais narrativas desvelam síndromes de um Estado inoperante, que em vez de antecipar-se em estimular o gosto pela educação, promovendo as políticas necessárias no quilombo, com vistas a evitar casos de evasão e/ou abandono mencionados, mantém-se inerte, aguardando o desfecho inevitável para muitos quilombolas, enredados em condições subumanas das quais resultam cansaços, estresses, enfim, desestímulos pelos estudos.

Deste modo, parece uma reação natural que, após uma jornada exaustiva de trabalho, notadamente os da tradição quilombola, muitos se entreguem ao descanso, principalmente quando as escolas estão localizadas fora dos territórios, gerando um conflito entre a mente desejosa por formação e o corpo cansado.

Assim, o Estado segue reproduzindo a lógica colonial dentro do quilombo: trabalhar até o pôr-do-sol, em seguida higienizarem-se, alimentarem-se e descansarem nas senzalas para o dia seguinte, muitas vezes, ali mesmo na comunidade, situação da qual somente os mais obstinados conseguem escapar e dar continuidade aos estudos sem interrupções.

Nesse contexto, tornam-se compreensíveis os quadros de apatias identificados por Videira (2013), provindos, em grande medida, dos desestímulos relatados pelas participantes, diante dos quais políticas como o pé-de-meia e transporte escolar mostram-se inócuas, isto é, incapazes de reverter os casos de desinteresse pelos estudos, segunda causa de desistência da vida escolar (IBGE, 2025), como no caso de Akin, que, há anos, optou pelo trabalho, constituiu família, sem que até a conclusão da coleta de dados, tenha conseguido retomar os estudos, apesar do sonho de ser policial.

Abandonar o trabalho, portanto, não é uma opção na cultura quilombola, o que reforça a necessidade de estimular a prática educacional, desde a tenra idade nos quilombos, sem interrupções, sob pena de gerar desinteresses e frustrações que, no futuro, possam comprometer a formação humana.

Em meio a essas controvérsias, geradas, sobretudo, pela irregularidade do serviço de transporte coletivo, cujo ônibus circula (vai para o Quilombo do Cria-ú) até as 19 horas e Ensino Médio noturno disponibilizado apenas nas capitais onde haja demanda (Brasil, 1996; 2024) o Estado vai erigindo seu projeto de dominação no quilombo, submetendo os populares à novas

segregações (Arroyo, 2015), ali mesmo no quilombo, resultando na formação de outros “exércitos industriais de reserva” (Marx, 1996, p. 41).

O Estado, aliás, é sabedor da rotina exaustiva do povo de Cria-ú, está nas estatísticas (Agência IBGE Notícias, 2025), fazendo parte de uma história que ele mesmo criou (IBGE, [19--]) e faz questão de propagar, inclusive, no painel fixado em um dos maiores símbolos turísticos do lugar, o Deck Panorâmico do Cria-ú (Figura 8), enfatizando os reflexos da exploração exercida sobre os quilombolas de Cria-ú, que trabalham o dia inteiro (Hack, 2024).

Logo se vê que as finalidades do Ensino Médio não têm sido alcançadas por aqueles cidadãos quilombolas, especialmente, no que diz respeito à “igualdade de condições para acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola”, à “formação integral” e à “valorização das diferenças e da diversidade dos sujeitos da ação educativa...” (Brasil, 2024, p. 5-6).

Nesse sentido, Nascimento (1980, p. 263) defende que

Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-las, interpretá-las e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses das massas negras e de sua respectiva visão de futuro. Esta se apresenta como a tarefa da atual geração afro-brasileira: edificar a ciência histórico-humanista do quilombismo.

As diretrizes para operacionalização deste direito, no Estado do Amapá, vieram por intermédio da Resolução 025/2016-CEE/AP, que referenda várias legislações superiores em sua parte preliminar concernentes aos direitos da população negra, incluindo o direito à educação básica nas comunidades quilombolas (Amapá, 2016).

São 21 legislações correlatas, comprometendo-se com a defesa de direitos dos mais vulneráveis, dentre elas, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial; a Convenção Relativa à luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino; a lei que institui o Estatuto da Igualdade Racial, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Resolução nº 8/2012 CNE/CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (Amapá, 2016).

Contudo, uma resolução controvertida, cujos discursos ora asseguram, ora dificultam o acesso à educação básica. Em outras palavras, se por um lado ela reafirma o direito a uma integral, declarando que “deverá ser ofertada em instituições de ensino inseridas nas comunidades quilombolas, por outro, ela restringe sutilmente o acesso a este direito, exigindo uma “demanda” abstrata (Amapá, 2016).

Deveria, portanto, ser mais objetiva e flexível, estabelecendo parâmetros e, especialmente, considerando as demandas preexistentes nas escolas, ou seja, os discentes do ensino fundamental, mas, ao contrário, dá margem ao descompromisso, tornando da exceção a

regra, isto é, a permanente suspensão de direitos (Mbembe, 2018), o que não se mostra razoável no atual Estado democrático, à luz do sistema de legislações antirracistas do qual, teoricamente, faz parte a respectiva resolução.

Leis, em sentido amplo, assim como as instituições públicas são construções humanas e, como regra, reprodutoras das ideologias dominantes, instrumentos da superestrutura estatal, enquanto Cria-ú é base, sendo esse o “ponto-chave” (Carnoy, 1984, p. 22) para compreender tal situação, em outras palavras, são elas fortes instrumentos de opressão que impedem ou burocratizam a mobilidade das minorias, contrariamente ao que se propõem.

Quanto a isso, Rousseau (1999, p. 35) já advertira que a vontade política “ou é a do corpo do povo, ou só de uma parte dele. No primeiro caso, a vontade declarada é um ato de soberania e faz lei. No segundo, não é mais que uma vontade particular, ou ato de magistratura; é, quando muito, um decreto”, no que, analisando as narrativas de Cria-ú, percebe-se que ele estava certo, em vista da inoperância da Resolução 025/2016- CEE/AP.

Um outro caso emblemático, nessa seara educacional, foi a MP nº 746/2016, convertida na lei que decretou o “Novo Ensino Médio” (Brasil, 2017), duas legislações injustas, em tempo, revogadas pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, apelidada de “Reforma da Reforma” (Brasil, 2024), do mesmo modo a contraditória Resolução 025/2016- CEE/AP, coloca-se como empecilho ao exercício do direito à educação (Amapá, 2016). Além delas, outras práticas ou omissões estatais, inclusive, as de cunho pedagógico que, eventualmente, desviem-se do preceituado nas legislações antirracistas.

Segundo informações obtidas no catálogo de escolas fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024a), o Estado do Amapá possuía 782 escolas públicas ativas, dentre municipais e estaduais, distribuídas em seus 16 municípios. Destas 40 ofereciam a modalidade quilombola, contudo, apenas 09 atuavam com Ensino Médio, sendo 4 em Macapá, 3 em Santana, 1 em Oiapoque e 1 em Tartarugalzinho.

Deste modo, diante do expressivo número de cidadãos quilombolas residentes no Estado, 12.524 amapaenses (Agência IBGE de Notícias, 2025), aliado ao fato de que a maioria das escolas quilombolas não oferecem uma ou mais etapas da Educação Básica, é possível vislumbrar a falta de democratização do ensino nestes territórios, notadamente do Ensino Médio, como ocorre em Cria-ú, apesar da existência de leis antirracistas e de sua titulação em 1999 (Brasil, 1999), de que resultam precariedades educacionais, uma vez que o Estado sempre poderá arbitrar onde e quando oferecer educação.

Observe-se que, a despeito da relativa proximidade de Cria-ú com a zona urbana em comparação a estas outras comunidades quilombolas, não é (ou não deveria ser) a distância,

nem mesmo a titulação que deve prevalecer como fator determinante para a implementação do direito, sim a identidade tradicional desses grupos étnicos, justificando a necessidade de uma educação que valorize suas trajetórias (Brail, 2012-b).

De acordo com o artigo 3º da Resolução 25/2016-CEE/AP, as escolas quilombolas “deverão ser frequentadas por população remanescente de quilombo ou não...” (Amapá, 2016, p. 3), sendo este o contexto da E.Q.E. José Bonifácio, que atende a um público diversificado, para além do quilombo (Videira, 2013).

Além disso, de acordo com as diretrizes para a educação quilombola “Cabe aos sistemas de ensino promover **consulta prévia** e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, ... realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade quilombola” (Brasil, 2012b), desvelando que é das comunidades a legitimidade para decidir, não somente acerca da necessidade de implementação do Ensino Médio, mas também para optar por aquele que mais se compatibilize com suas demandas.

Contudo, segundo Dandara, no início de 2023, houve uma movimentação da Seed a Escola José Bonifácio para fins de implantação da etapa do Ensino Médio no quilombo, não sabendo informar “como conseguiram instituir, ..., mas estava uma turma com um quantitativo aproximado de 15 a 18 alunos”, o que é endossado por Amina, informando que “paresque era pra ir dar o nome lá na escola aqueles que quisesse ou tivesse filho pra fazê o Ensino Médio”.

Outras narrativas dividem-se entre o ativismo local, reportando a realização do levantamento de quantitativo de pessoas que desejavam estudar e elaboração de abaixo-assinado, outras ainda reproduzem o discurso estatal quanto à necessidade de uma demanda abstrata e à falta de professores, outras atribuem a não implantação da referida etapa à falta de acolhimento do poder público e até à falta de interesse dos populares e representante comunitária.

São informações desencontradas, que refletem as mesmas incertezas, por vezes acompanhadas de expressões duvidosas como “paresque”, “ouvi dizer” e, sobretudo, o estranhamento de Dandara, líder comunitária, ao ser cientificada pela mantenedora do procedimento sumário de implementação (e cancelamento) do Ensino Médio em 2023 (vide anexo D), transparecendo o descompasso entre a comunidade e o poder público, o que não deveria ocorrer, principalmente, dada a existência da Resolução CNE 8/2012.

A exigência isolada de demanda estudantil pela mantenedora mostra-se, no mínimo, estranha, não porque seja desnecessária, mas, primeiramente pelo fato de que já há uma demanda interna, comprovada documentalmente, formada pelos discentes da(s) turma(s) de nono ano. Além disso, é descriteriosa, porque burla o procedimento para implementação do

direito, que exige a manifestação da comunidade, a qual, de maneira organizada poderá promover as reuniões necessárias, de acordo com as regras estatutárias, comunicando em tempo hábil às famílias e com elas deliberando a pauta de seus interesses, a fim de garantir resultados seguros.

Diante desse contexto, é interessante perquirir quais critérios foram adotados para a instalação de Unidade Básica de Saúde, duas sedes comunitárias, uma arena desportiva, serviços de iluminação pública e água encanada. Acaso, pergunta-se ao enfermo se deseja a cura, ao faminto se quer saciar-se ou ao aleijado, se deseja andar ou, simplesmente, dá-se o bem da vida, esperando que surta bons resultados? Logo, tratando-se a educação de serviço essencial, a mesma lógica deve ser observada para a implementação do Ensino Médio.

Assim, o silenciamento das vozes do quilombo, a falta permanente de professores, impondo-se como justificativa para não implementação do Ensino Médio, assim como as dificuldades no transporte escolar, em adquirir equipamentos tecnológicos que acompanhem o estágio de evolução do mundo cultural (vide Anexo C), finalmente, a alteração do nome Cria-ú (Videira, 2013) são nítidas demonstrações do racismo de estado prevalente naquela comunidade (Foucault, 2005).

Contudo, uma vez que a educação é necessária ao desenvolvimento humano, em todas as modalidades e níveis (Cury, 2008), a escola tem que cumprir seu papel também nos quilombos. Em Cria-ú, já são oferecidas duas graduações, uma pela Universidade Federal do Amapá (Unifap, 2022), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joanna Santos e outra pela Universidade Estadual do Amapá (Ueap, 2024), no espaço da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, causando estranheza o tratamento dado à demanda mais antiga, que é a educação básica. Ora, o público quilombola que frequentará o curso superior, naturalmente, carecerá da educação básica, para tanto, necessitam concluir o Ensino Médio, como relata Ayana:

Pra mim ir pra uma faculdade, que é o meu sonho também me formar para pedagogia, né? Mas eu também já penso no transporte, porque nem todo dia eu tenho dinheiro, né? E dificulta muito. Agora, se nós tivéssemos um transporte, vamos supor até umas dez e meia, ia ajudar muito a nossa comunidade. Porque tem muitos adolescentes que estão concluindo pra ir à faculdade e estão tendo dificuldade para vir.

Juntamente com a previsão do Ensino Médio regular a Resolução nº 25/2016-CEE/AP tratou da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT) nas comunidades quilombolas, que deverá considerar “as potencialidades locais e os processos produtivos existentes... respeitando as diversidades socioeconômica, política e cultural” (Amapá, 2016, p. 7), deste modo, funcionando como diretrizes.

Como se vê, o texto do parágrafo único é taxativo ao impor a implementação da EPT, como corolário da luta antirracista, nos seguintes termos: “deverá ser ofertada...”. Contudo, o que justificaria oferecer a EPT, dissociada do Ensino Médio regular no quilombo?

Apesar de tecnicamente possível, e, principalmente uma alternativa àqueles que concluíram esse segmento na cidade (Brasil, 1996; 2012b), o mais acertado é garantir também o acesso ao Ensino Médio regular, uma vez que este possui carga horária mais extensa, compatível com o maior quantitativo de componentes curriculares, devendo, em qualquer de seus perfis, ocorrer de maneira associada ao currículo quilombola e na própria comunidade, quando isso for possível (Brail, 2012b).

Assim, analisando novamente a relação de escolas quilombolas do Estado do Amapá, constata-se que mesmo aquelas que oferecem todas as etapas da Educação Básica e, inclusive a modalidade EJA, não oferecem a Educação profissional (Inep, 2024a), cuja finalidade precípua é preparar os estudantes para o mundo do trabalho (Brasil, 1996).

O trabalho é inerente à tradição quilombola (Nascimento, 1980), de tal sorte que o processo educacional no Quilombo do Cria-ú precisa adequar-se a esta peculiaridade, por meio da EPT, aliás, prevista como estratégia para universalização do atendimento escolar em ambos os planos de educação, juntamente com a implementação da EJA, especialmente nos locais onde as populações sejam mais vulneráveis, a exemplo das comunidades tradicionais (Amapá, 2015; Brasil, 2015).

Nesse aspecto o Plano Estadual e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014; Amapá, 2015a) vêm ao encontro da Lei de Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012b, p. 11) prevendo que a EPT, “deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades ... e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais...”, devendo ocorrer preferencialmente em seus territórios.

Por isso, é preciso sensibilidade na oferta de cursos que possam “proporcionar aos estudantes quilombolas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras”, podendo ser ofertados de modo interinstitucional ou por convênios, inclusive com a iniciativa privada (Brasil, 2012b, p. 11).

Enquanto isso não ocorre, a Comunidade de Cria-ú mantém-se na expectativa de implementação do Ensino médio, em qualquer de suas possibilidades, como se observa das contribuições das representantes comunitárias, abaixo transcritas:

Eu creio, pelas percepções que eu adentro muito a escola, eu vejo que ela tem estrutura, não só para o Ensino Médio, mas também para o que eu tenho vontade, da implantação do **ensino técnico** lá, de formação, para que as pessoas saiam do Ensino Médio e já entrem no curso técnico dentro da própria comunidade (Nala).

Akin é o único dentre os entrevistados que desenvolve atividade rural e declara também trabalhar como batedor de açaí no quilombo, após haver passado por outras experiências profissionais informalmente, de modo que, especialmente para ele, cursos técnicos na área de empreendedorismo autossustentável mostram-se relevantes à expansão de sua(s) atividades.

De igual modo, a jovem mãe Kieza, auxiliar de cozinha no quilombo, interrompeu a faculdade de Pedagogia e declara que residir no Cria-ú “é tranquilo, mas não tem acesso a muitas coisas: comércio ... qualquer coisinha tem que ir na cidade...não tem pão...”, desvelando as demandas locais, motivadas pela falta de etnosenvolvimento (Brasil, 2012b).

O pão é o básico no hábito alimentar das famílias pobres. Nos quilombos, além do pão, os produtos agrícolas, pecuários e os provenientes do extrativismo (Anjos, 2011) um indicativo para a oferta de cursos técnicos em áreas como panificação, confeitaria e outros voltados para o fortalecimento de seus processos produtivos tradicionais (Brasil, 2012b; Amapá, 2016), o que Silva (2024, p. 3) reforça comentando que, em Cria-ú, “está faltando é fortalecer a produção agrícola que é o simbolismo de um povo ruralista e quilombola”.

Além de Akin e Kieza, obviamente, cada jovem e adolescente carrega consigo sonhos e, ao menos um potencial, muitos dos quais dependem do acesso e/ou conclusão do Ensino Médio, bem como da EPT, que poderá, inclusive, ser cursada de maneira concomitante ou independente do Ensino Médio regular (Brasil, 1996), no entanto, sem expectativas de quando isso poderá ocorrer em Cria-ú.

Quando o Estado se omite, descuidando-se das necessidades de seus cidadãos, abre caminho para a iniciativa privada. Além das instituições públicas mencionadas, outros cursos foram ofertados ou pelo menos anunciadas suas ofertas em Cria-ú, a exemplo do curso Técnico de Enfermagem, oferecido pelo Grupo Madre Tereza, certamente, necessário à vida no quilombo, mas que requer investimentos.

Outros, no entanto, estão mais focados em manter as contradições entre o quilombo e zona urbana, através de uma “formação” insatisfatória, tanto do aspecto intelectual quanto do econômico, desta maneira, reproduzindo o dilema entre a casa-grande e a senzala (Freyre, 2003).

Os cursos abaixo, Figuras 44, 45, 46 e 47 são alguns dos cursos que foram ofertados no Quilombo do Cria-ú pela iniciativa privada com o consentimento estatal (Brasil, 2024b), por vezes utilizando-se dos espaços escolares:

Figura 44 - Curso de maquiagem



Fonte: Elaboração própria

Figura 45 - Curso de manicure



Fonte: Elaboração própria

Figura 46 - Curso Tec. Enfermagem



Fonte: Grupo Madre Tereza

Figura 47 - Combo de cursos



Fonte: Combo (2024)

Com exceção dos cursos de agente de portaria e fiscal de salão, demais foram ministrados ou oferecidos na EQEJB e, como dito, em sua maioria, não promovem mudanças significativas nas vidas dos quilombolas nem combatem as desigualdades, ao contrário, acirram-na, recrutando mão de obra necessária ao projeto de dominação neoliberal.

Entretanto, o quilombo não é senzala nem lugar de escravo fugido (Nascimento, 1980) para que sejam ofertadas aos seus cidadãos apenas formações braçais ou marcadas pela subserviência, as quais bebem da fonte da escravidão (Bento, 2022), seja pelo Estado diretamente, seja pela iniciativa privada (Brasil, 1986).

Quilombo é lugar de desenvolvimento da vida, por isso, seus populares precisam ser protegidos desses sucessivos ataques cujos pretextos, como regra, são “empoderamento” e “empreendedorismo”, dentre outros termos alienatórios que os afastam de seus verdadeiros interesses, quais sejam, suas emancipações (Nascimento, 1980).

Estabelecendo parâmetros com algumas instituições de ensino que, há muito oferecem o Ensino Médio, inclusive a EPT na cidade, o Colégio Amapaense, o antigo GM, o Colégio de Contabilidade do Amapá (CCA), atual Gabriel de Almeida Café, localizadas na capital (Porta-

retrato, 2016), percebe-se o quão dependente continua sendo o TRCQ do Cria-ú destas escolas e de outras localizadas em bairros mais fronteiriços.

Muito embora também nessas escolas urbanas o neoliberalismo também seja atuante junto ao currículo do Ensino Médio (Laval, 2004), percebe-se a oferta de cursos impactantes à dinâmica e sustentabilidade dos quilombos, bem como outros que possam interessar aos jovens quilombolas, inclusive, no período noturno, como é o caso do curso Técnico em Meio Ambiente, língua estrangeira e edificações (Amapá, 2024a).

Esses cursos, assim como o Ensino Médio, precisam chegar também aos quilombos, isto é, ser democratizados. Nesse sentido, democratizar é oferecer oportunidades reais a todos os indivíduos a fim de que desenvolvam suas potencialidades através de um processo educacional pleno e de qualidade, especialmente, quando se constata a oferta desse segmento em outras escolas quilombolas (INEP, 2024a) ou como menos tempo de criação (Porta-retrato, 2016).

É ir para além da garantia de matrículas nas escolas da capital, levando o ensino às camadas mais vulneráveis, que estão nas regiões periféricas, nos campos, nos quilombos e aldeias, às margens dos rios e, assim, no Quilombo do Cria-ú, sendo esta uma de suas demandas mais urgentes, explicitadas nas falas dos participantes, bem como nos registros da EQEJB (vide Anexos B, C, D e E).

Categoria 4 Quilombismo: movimento de resistência dos negros brasileiros

Atento à opressão exercida pelo capitalismo, pelo patriarcalismo, pela religião, dentre outras formas de dominação, Nascimento (1980, p. 275) propõe “um movimento político dos negros brasileiros”, o quilombismo, cuja definição contempla as mais diversas manifestações de resistência dessa população, tais como associações, terreiros, escolas de samba, além dos quilombos, ainda tão combatidos na sociedade contemporânea.

Assim, a maneira desafiadora como se originou e desenvolve-se a vida na Comunidade de Cria-ú constitui inequívoca expressão desse quilombismo, marcado pelo ativismo local, notadamente, de suas instituições de direito, manifestações culturais de batuque e marabaixo, projetos e mobilizações, instrumentalizadas em forma de abaixo-assinados, fechamentos da Rodovia AP-70 e até a criação de um jornal local, o “Jornal do Quilombo do Curiaú” (Silva, 2024), onde são veiculadas as ocorrências comunitárias e históricas de Cria-ú (vide Anexo A).

Em seu estudo naquele quilombo, Videira (2013, p.154) revelou que vários movimentos coletivos “foram e são realizados pela comunidade”, cobrando eficiência na prestação do serviço de transporte público, necessário à mobilidade diária de estudantes e trabalhadores.

No mesmo espírito reivindicatório, o “Projeto Cultural Nossas Raízes”, que até a conclusão desta pesquisa possuía com 1.134 seguidores no Instagram, é um convite da juventude quilombola à luta organizada, a partir de atividades que exaltam as diversidades de Cria-ú, especialmente, seu elemento humano, com vistas a promover a conscientização política.

As imagens a seguir (Figura 48 e Figura 49) são resultado de um ensaio fotográfico e do mini documentário “Entre resistências e tradições, o Curiaú conta sua história”, produzidos pelo referido projeto com a participação dos populares e compartilhados no Instagram. Trata-se de chamamento a uma imersão na História do Amapá, com ênfase na chegada dos primeiros moradores afrodescendentes a Cria-ú, ali recomeçando a vida e criando memórias que unem no passado e no presente as negritudes da Amazônia amapaense, em especial.

Figura 48 - Raízes que falam



Fonte: Nossas Raízes (2025)

Figura 49 - Mini documentário



Fonte: Nossas Raízes (2025)

O acesso às narrativas dos *griots*, ou melhor, dos idosos (Nascimento, 1980, p. 102) são fundamentais à compreensão e fortalecimento dos laços ancestrais. Em Cria-ú eles contam histórias não reveladas, permitindo registrá-las e propagá-las, segundo suas próprias compreensões, assim, revelando-se verdadeiros educadores quilombolas.

De acordo com Nascimento (1980, p 102)

Durante milênios, através de séculos, a transmissão de história, da religião, da ciência, da tecnologia, se realizava por meio oral. Os griot ou akpalo, assim como os sacerdotes (Babalaô e Babalorixá), desempenhavam esses papéis sociais de bibliotecas vivas, ou de armazéns peripatéticos do conhecimento. E isso por acaso aconteceria porque os africanos eram “bárbaros”, “selvagens” e “ignorantes”? Para o chauvinismo europeu, certamente.

Em Cria-ú, além dos idosos, as benzedeiras, as mães de santo e parteiras (Videira, 2013) assumem o papel preponderante de guardiões dos conhecimentos ancestrais, ganhando reforço com a publicação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, (Brasil, 2003), bem como pelo uso

das novas tecnologias e mídias digitais favorecendo a expansão dos saberes como tem feito o Projeto Nossas Raízes.

Munanga (2012, p. 12) destaca que

A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados.

Nesse sentido, o mesmo projeto coloca-se como um aliado na desconstrução de tais narrativas que há tempos invisibilizam a população negra, agindo no sentido inverso, isto é, para além das narrativas de escravidão, promovendo o resgate histórico e a valorização de seus feitos, suas ciências, deste modo, contribuindo para a autoestima, especialmente das crianças e adolescentes quilombolas, mais violentados nesse processo de desumanização implementado pelo capitalismo (Nascimento, 1980).

Por outra via de resistência da história e cultura dos quilombos amapaenses, a atividade folclórica também foi de grande relevância na transmissão das memórias coletivas, o que Nascimento (1980, P. 112) explica como sendo

A única atividade “literária” possível ao africano ... na forma anônima e impessoal ..., aliás dando continuidade, em terras brasileiras à tradição africana dos narradores. Lembrando os arokir akpalo ou griot, os portadores da tradição oral: contos, adivinhações, versos, ditos, provérbios, desafios, sátiras, enigmas constavam do repertório desses narradores, mas, especialmente eles guardavam e contavam a história da raça negra, dos seus heróis, suas lendas e mitos religiosos. Já me referi à dificuldade desse continuum africano no Brasil por causa da supressão da línguas africanas. Os escravos dentro de suas possibilidade revidaram a agressão, influenciando, com os índios, a língua portuguesa a ponto de transformá-la em verdadeiro dialeto (...) (Nascimento, 1980, p. 112).

Assim, se por um lado tal agressão inibiu o desenvolvimento e expansão das línguas africanas no Brasil, por outro, muito da história de Cria-ú tornou-se acessível graças aos registros de seus antigos moradores, compositores, cantadores, dançadeiras de batuque e marabaixo, contistas populares, que da mesma forma contribuíram para sua disseminação, fazendo alusões aos feitos de seus antepassados, lutas, situações do cotidiano e costumes diversos, utilizando-se de linguajar próprio e marcando o idioma oficial (Silva, 2004; 2024).

De igual modo a imposição estatal da nomenclatura Curiaú em vez de Cria-ú (Videira, 2013) faz parte deste processo de agressão e supressão das línguas africanas na Amazônia amapaense que, para além da alteração em sua sonoridade também comprometera a própria compreensão etimológica, ou seja, a associação com sua história, possivelmente um dos primeiros atos de violência utilizando-se da instituição escola contra a Comunidade de Cria-ú.

É à luz das categorias analíticas da **causalidade e efeito** e do **movimento** (Cheptulin, 1982), representado pelo quilombismo, também concebido como “um método de análise, compreensão e definição de uma experiência concreta, ... (que) expressa a ciência do sangue escravo, do suor que este derramou enquanto pés e mãos edificadores da economia deste país” (Nascimento, 1980, p. 264), que esta e outras questões recorrentes em *Cria-ú* serão enfrentadas.

Acerca desse jeito peculiar do povo negro reproduzir o idioma oficial Gonzalez (1984, p. 238) argumenta: “aquilo que eu chamo de ‘pretuguês’, nada mais é do que a marca da africanização no português falado no Brasil”, isto é, a influência das línguas africanas, forjando uma oralidade própria, a partir da inevitável interação entre as diversidades, dessa maneira, um idioma brasileiro de matriz europeia.

Além da pronúncia e entonação diferenciadas fazem parte de um movimento de resistência uma série de vocábulos, estranhos ao português colonial, variantes perceptíveis, inclusive, em espaços, para além dos quilombos, nas falas de demais sujeitos amapaenses, quicá dos brasileiros, o que não passou despercebido por Gonzalez (1984, p. 238). Ela adverte:

é engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual e inexistente. Afinal quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo acha o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí a fora. Não sacam que tão falando pretuguês.

Silva (2024, p. 7), por sua vez, destaca o seguinte:

O falar de qualquer jeito é língua é para se comunicar e se entender. O escrever e ler é para compreender o que um outro quer dizer, através da mente e dos dedos. O falar qualquer língua certo ou torto ‘que muitos dizem errado’ é normal quando não se é habilitado, treinado e ensinado o pronunciar correto. Nos dias de hoje, no mundo moderno com o estudo evoluído, falar e escrever com erros são sinais para críticas, risadas e bullying.

Logo, também no aspecto linguístico busca-se diminuir o negro com achincalhamentos e tons jocosos, contudo, os autores destacam, respectivamente, dois aspectos importantes, tratando-se de outros desvios cometidos pelos racistas, os quais também distanciam a língua falada no Brasil do idioma europeu, sem que isso seja visto como um problema, bem como a função comunicativa da língua, perfeitamente estabelecida entre os falantes do idioma brasileiro.

E o que refletem as precariedades em *Cria-ú*, das quais resultam mortes na Rodovia AP-70, os constantes apagões, a irregularidade do transporte público e as dificuldades no acesso ao Ensino Médio senão manifestações “(d)essa necropolítica que mata pobres, negros, índios, quilombolas, porque se configura como genocídio dos que já vêm sendo massacrados historicamente” (Taffarel; Luz, 2020 *apud* Taffarel et al., 2022)?

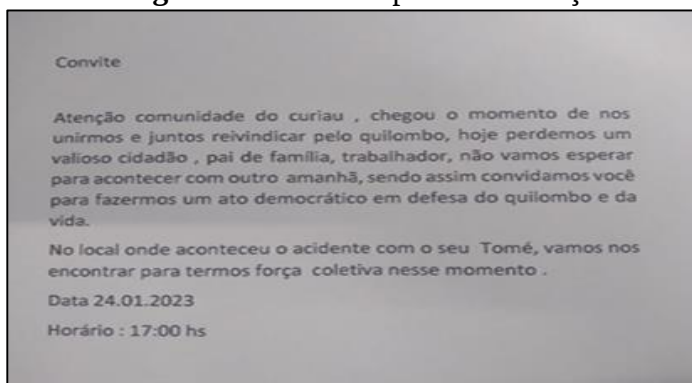
Quanto a essa questão, Nascimento (1980, p. 268) explica que

Em nosso país, os interesses econômicos, a ambição, o orgulho, o medo, a arrogância se complementam e desempenham a parte respectiva que lhes cabe no sentido de complicar ainda mais a teia que emaranha e obscurece a realidade do racismo vigente. Uma pergunta então é necessária: seria o racismo apenas um orgulho do branco que se expressa nessa qualidade de sentimento racial de desdém e menosprezo para com o negro, sentimento que às vezes toma a forma abstrata do preconceito, outras vezes atua objetiva e concretamente na forma de discriminação de caráter racial? Estas são na verdade expressões ou partes do racismo (...) Para atingir seus intentos, essa minoria adota as mais variadas estratégias, as quais incluem desde os instrumentos mais óbvios aos mais sofisticados e despistadores. Tanto se faz uso da violência policial direta e brutal, quanto da violência ideológica sutil, ou da violência econômica que é uma forma de genocídio físico e espiritual. Todas as formas imagináveis de coação se praticaram e se praticam, inclusive a violência religiosa, no afã de assegurar a imposição ariano-ocidental sobre os afro-brasileiros. A elaboração da chamada "democracia racial".

Coadunando com Almeida (2019), Nascimento (1980) descreve um processo contínuo de agressões contra o povo negro, motivado pelo racismo materializado das mais diversas formas, motivações aparentemente fúteis, constrangimentos econômicos, a violência física, mas também a ideológica que levou à extinção de muitas línguas africanas e à modificação da nomenclatura original de Cria-ú, dando causa ao genocídio físico (Nascimento, 1980; Taffarel; Luz, 2020 *apud* Taffarel et al., 2022) e ao espiritual.

Situações como essas têm provocado a indignação dos populares, levando-os a organizarem-se em mobilizações dentro da comunidade, as quais têm acarretado a atuação estatal, a exemplo de um manifesto organizado no local onde ocorreu o acidente automobilístico de que resultou a morte do pai de família, no ano de 2023. O texto seguinte, cedido por Chika, foi publicado em vários grupos de whatsapp do TRCQ do Cria-ú:

Figura 50 - Convite para mobilização



Fonte: AMQC

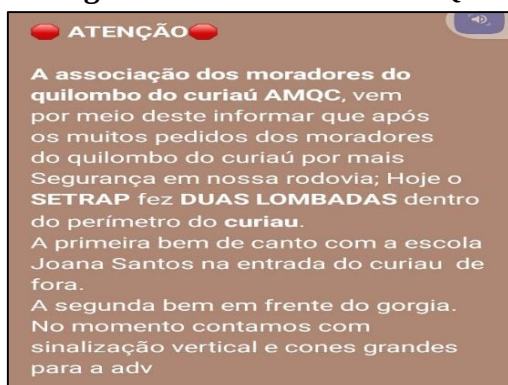
De acordo com Silva (2024, p. 2-3), em maio de 2024, foi realizada uma reunião da AMQC com a participação do ministério público, tendo como uma das pautas “deficiências na sinalização de trânsito no interior da APA”, ocasião em que foram propostas melhorias. E, de

fato, foram observadas algumas benfeitorias, aparentemente recentes na Rodovia AP-70, tais como sinalizações verticais, redutores de velocidade, travessias elevadas para pedestres, taxões luminosos e ampliação da rede de iluminação pública (registradas em caderno de campo).

Chika, por sua vez, relata que, naquele mesmo ano, a Associação dos Moradores do Quilombo do Curiaú (AMQC) publicou nos grupos comunitários um comunicado, noticiando que, após sucessivas reivindicações junto aos órgãos governamentais, foram instaladas duas travessias elevadas (lombadas) no interior do quilombo, nas imediações da Escola Municipal Joanna Santos. O fato foi também noticiado pelo Jornal do Quilombo do Curiaú (Silva, 2024).

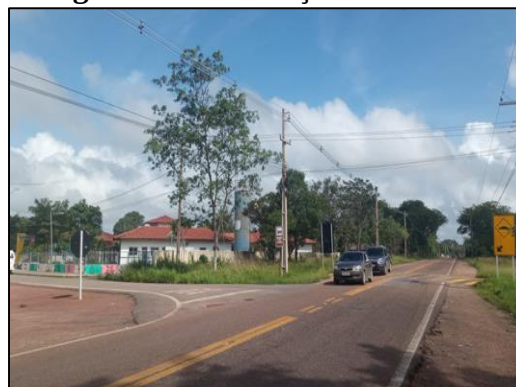
Abaixo, na primeira imagem, cedida por Chika, observa-se tal comunicado, na segunda, observa-se o serviço público executado:

Figura 51 - Comunicado AMQC



Fonte: AMQC

Figura 52 - Instalação de lombada



Fonte: Elaboração própria

Por se tratar de rodovia, no local onde foi realizado o serviço público ocorre fluxo intenso de veículos, oferecendo riscos, especialmente àquela comunidade escolar, contudo, somente recebendo a atenção do Estado, por provocação da referida liderança, de acordo com o que se abstrai do comunicado, refletindo a militância quilombola que, por séculos, acompanha as gerações de Cria-ú, sobretudo, para não perderem suas terras para invasores, desde que herdadas por certo fazendeiro de nome Miranda (Videira. 2013, Silva, 2004).

Da mesma forma o fornecimento de água em Cria-ú pela extinta Companhia de Água e Esgoto do Amapá (CAESA), substituída pela atual Concessionária de Saneamento do Amapá (CSA), e a pavimentação asfáltica (Silva, 2004) são resultados de lutas travadas (e vencidas) no quilombo, representado pela mesma Associação de Moradores no exercício da consciência política de seus membros.

São políticas que separam a vida e a morte no TRCQ do Cria-ú, razão pela qual deveriam ser implementadas de ofício pelo Estado, contudo resultaram do ativismo comunitário,

desvelando, sobretudo, a necessidade de perseverança, uma vez que outras lutas precisam ainda ser travadas para conquista da liberdade e da igualdade em Cria-ú, especialmente nos aspectos educacional, transporte e saúde, de acordo com as narrativas dos entrevistados.

Ironicamente, dadas a situação de precariedade com que ocorre o serviço de transporte público, há quem prefira estudar na cidade, como se observa:

Têm uns com fogo pra ir pra cidade, mas depois vê a dificuldade que é. Até o estudo é diferente, se não se fizer pega (...) mesmo! (Kieza).

o sonho de todo mundo é terminar lá e vir pra cidade. Então, acaba não ter, porque para a implantação do Ensino Médio tem um número quantitativo estipulado. Se não tiver esse número, o Ensino Médio não consegue chegar lá... e a gente ainda não conseguiu botar esse sonho na cabeça das crianças que estão lá. Mas isso é um trabalho de formiguinha (Nala).

As falas são enfáticas em apontar tanto o deslumbramento pelo estudo na cidade. Fogo é euforia. Kieza ainda reforça as diferenças existentes entre o currículo quilombola e o urbano, abstraindo-se de sua fala tratar-se de um currículo marcadamente bancária (Freire, 1987), deste modo, dissociada das questões comunitárias. Daí a necessidade de implementação de um ensino que acolha as identidades quilombolas.

Esta já é a realidade vivenciada por Jamal, que, apesar de não desmerecer o ensino local, no auge de seus dezoito anos, parece estar satisfeito com o ensino oferecido na cidade, dizendo:

Aqui (em Cria-ú) é 10, lá (na cidade) é 11, entendeu? Lá (escola do centro de Macapá) é um aprendizado muito bom, entendeu?

São afirmações impactantes, que despertam reflexões acerca do nível de alienação enfrentado pelos quilombolas, por outro lado, percebe-se, em certa medida, os sentidos críticos de Kieza e Nala priorizando o ensino local, o que torna importante a análise cautelosa e contextualizada dos dados, tendo como parâmetros a inexistência de Ensino Médio no quilombo e a necessidade de dar seguimento aos estudos.

A inquietude faz parte da natureza humana, assim é que ele transforma o mundo em sua volta e por ele é transformado (Lombardi; Saviani, 2017). Em se tratando de adolescentes e jovens este é um sentimento que surge naturalmente com as mudanças físicas, psicológicas, fisiológicas, típicas da fase, despertando-lhes desejos diversos, inclusive de aventurar-se, tal como ocorria com aqueles jovens africanos que se apartavam de seus grupos para formarem outros (Conaq, 2024), o que pode explicar a perspectiva de Jamal, que relata ainda:

Agora eu tô andando de bicicleta, né? (...) Mas por algumas coisas, né? Eu preferia andar de bicicleta, né? Pela necessidade, né? De querer andar de bicicleta (...) de gostar, entendeu? de pedalar, entendeu? Aprender como é andar no trânsito.

A narrativa é sobre liberdade de escolha, sobretudo, do ir e vir para além das fronteiras do quilombo. As minorias sociais aprendem desde cedo o que é conviver com limitações

materiais. Já crescem, muitas vezes, habituadas a conhecer o mundo, suas benfeitorias, novidades, através de um aparelho de televisão, que pode ser o único na residência.

As crianças quilombolas crescem acompanhando as movimentações dos familiares, pais, irmãos, seja a trabalho ou a estudo, especialmente para as cidades próximas, concebendo-as como lugar onde as “coisas boas acontecem”, as histórias, novidades, objetos etc., resultando numa espécie de fetiche, o que se denominou nesta pesquisa fetiche da capital, uma referência a Marx (1996).

Quando se trata de políticas públicas, tal percepção não deixa de ser uma verdade, pois, como regra: lazer, comércio amplo e diversificado, saúde são alguns exemplos, sendo natural, portanto, que os pequenos quilombolas criem expectativas de um dia também estarem naquele lugar, a qualquer pretexto. Possivelmente, quanto mais se aproximem da conclusão do ensino fundamental anos finais, mais cresça a expectativa dos jovens e adolescentes em seguirem para a cidade, a fim de estudar, mas também para desbravá-la.

Teriam eles, no entanto, o discernimento necessário à compreensão do contexto de opressões a que estão submetidos, determinantes destas contradições entre a cidade e o quilombo? O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), assentado em bases científicas é firme em declarar que não, sequer atribuindo-lhes responsabilidades por seus atos, a não ser aqueles compatíveis com o nível de desenvolvimento intelectual.

Eles ainda não compreendem as implicações de uma formação na cidade, onde os perigos e a violência urbana são constantes, o racismo assume formas mais diversificadas possíveis etc., sendo muito provável que esta obstinação em estudar na cidade tenha seu fundamento primário na falta do Ensino Médio no quilombo, associada à falta de outras políticas públicas, voltadas a este público, tais como praças, a revitalização e aproveitamento de espaços como o museu, a reestruturação do espaço escolar, tornando o território e o ambiente escolar mais atrativos.

Platão (1997), utilizando-se de linguagem metafórica explicitar a busca por conhecimentos numa sociedade injusta, a partir da seguinte reflexão:

Imagina os homens encerrados em morada subterrânea e cavernosa que dá entrada livre à luz em toda extensão. Aí, desde a infância, têm os homens o pescoço e as pernas presos de modo que permanecem imóveis e só vêem os objetos que lhes estão diante. Presos pelas cadeias, não podem voltar o rosto. Atrás deles, a certa distância e altura, um fogo cuja luz os alumia; entre o fogo e os cativos imagina um caminho escarpado, ao longo do qual um pequeno muro parecido com os tabiques que os pelotiqueiros põem entre si e os espectadores para ocultar-lhes as molas dos bonecos maravilhosos que lhes exibem (Platão, 1997, p. 225).

O trecho é uma nítida alusão à histórica dominação que alguns indivíduos exercem sobre os outros, segregando-os, martirizando-os e iludindo-os com falsos ensinamentos. Por qual

motivo estariam aquelas pessoas sendo atormentadas e há quanto tempo estariam naquelas condições são questionamentos relevantes para a discussão proposta. Não há, contudo, informações na narrativa que permitam concluir pela prática de algum ato antissocial que justificasse a imposição de jugo tão cruel, com o cerceamento de suas liberdades.

Platão (1997) prossegue em sua estratégia, propondo nova reflexão:

Imaginemos um destes cativos desatado, obrigado a levantar-se de repente, a volver a cabeça, a andar, a olhar firmemente para a luz. Não poderia fazer tudo isso sem grande pena; a luz, sobre ser-lhe dolorosa, o deslumbraria, impedindo-lhe de discernir os objetos cuja sombra antes via. Que te parece agora que ele responderia a quem lhe dissesse que até então só havia visto fantasmas, porém que agora, mais perto da realidade e voltado para objetos mais reais, via com mais perfeição? Supõe agora que, apontando-lhe alguém as figuras que lhe desfilavam ante os olhos, o obrigasse a dizer o que eram. Não te parece que, na sua grande confusão, se persuadiria de que o que antes via era mais real e verdadeiro que os objetos ora contemplados? (Platão, 1997, p. 226).

Ele, certamente, estará desorientado, com seu potencial de raciocínio comprometido, afinal, estivera aprisionado por muito tempo. Que reação esperar senão a insegurança e o medo advindos da terrível experiência, misturadas ao alívio da liberdade? Assim, ele continua preso às más lembranças como única realidade possível, tornando totalmente compreensível a relutância em aceitar o desconhecido, tamanha a violência experimentada.

Imagine, agora, já não se tratar de uma caverna, mas de um lugar de paz a que chegara aquele homem, ali recolhendo-se e convivendo harmoniosamente com seus pares, deixando para trás o lugar de aflições, ainda assim, permanecendo excluídos socialmente, até a chegada de uma estranha calma, passando os algozes de outrora a assumir uma posição aparentemente pacificadora, ofertando, em certa medida, serventias antes inexistentes.

Foi assim a chegada no TRCQ do Cria-ú (Videira, 2013), envolto em tantas contradições promovidas pelo Estado, dentre elas, o processo educacional fragmentado (Saviani, 2014) e seus desdobramentos. É no intuito de libertar das narrativas eurocêntricas do conhecimento, tradicionalmente inculcadas nos quilombolas que Nascimento (1980, p. 261-262) manifesta que

Essa “intelligentsia”, aliada a mentores europeus e norte-americanos, fabricou uma (ciência) histórica ou humana que ajudou a desumanização dos africanos e seus descendentes para servir os interesses dos opressores eurocentristas. Uma ciência histórica que não serve à história do povo de que trata está negando-se a si mesma. Trata-se de uma presunção científica e não de uma ciência histórica verdadeira. Como poderiam as ciências humanas, históricas, etnologia, economia, antropologia, sociologia, etc., – nascida, cultivadas e desunidas para povos e contextos sócio-econômicos diferentes, prestar útil e eficaz colaboração ao conhecimento do negro – sua realidade existencial, seus problemas e aspirações e projetos? Seria a ciência social elaborada na Europa ou nos Estados Unidos tão universal em sua aplicação? A raça negra conhece na própria carne a falaciosidade do universalismo e da isenção dessa (ciência). Aliás, a ideia de uma ciência histórica pura e universal está ultrapassada. (Nascimento, 1980. p. 261-262)

Os povos negros foram desumanizados pela manipulação científica, mas foi pelo movimento que se libertaram do jugo cruel a que foram submetidos. Foi o movimento que permitiu à humanidade evoluir e é novamente por meio dele que se tornará possível desconstruir as barreiras estruturais que impedem homens e mulheres de se emanciparem na sociedade capitalista e, no que diz respeito à pauta negra, dirigirem-se de forma consciente dentro de seus territórios.

Logo, diante do contexto atual de políticas antirracistas para os cidadãos quilombolas, estudar na cidade representa retroceder em direitos, voltar para a caverna (Platão, 1997), sendo oportuno indagar o que, de fato, impossibilita o acesso às políticas públicas, especialmente a educação, responsável pela formação humana, libertando-os do lugar de aflições?

Diante de grandes transformações é necessário ter prudência. O sofrimento ensinou ao homem e à mulher quilombolas sempre a estarem atentos a quaisquer movimentos no meio onde estão inseridos, no passado, a desconfiarem das intenções de seus senhores (Moura, 2001) e, conseqüentemente, dos discursos estatais.

A respeito da implementação do Ensino Médio em 2023, Dandara comentara ainda:

em determinado momento, eu acredito que os pais, em decorrência desse apoio de transporte, que a gente tem a dificuldade, levaram seus filhos para outros cantos, onde tinha de oito a nove alunos, e fez com que a SEED retirasse e levasse esses alunos aqui para o Maria Neuza

O cenário de incertezas criado no quilombo, particularmente pela dependência do transporte coletivo, também contribuiu para o fracasso na implementação do Ensino Médio. Entretanto, é natural que, tal como na caverna, após tanto tempo privados dessa etapa de ensino, principalmente, aqueles cidadãos com suas matrículas garantidas nas escolas da cidade não se sentissem seguros para arriscarem-nas por algo incerto no quilombo.

Sendo assim, o deslumbre de Jamal reflete um pouco desta insegurança em, eventualmente, concluir o estudo no quilombo, declarando: “Aqui foi bom, entendeu? Como eu falei, aqui é 10, lá é 11, entendeu? Lá o aprendizado é muito bom. Então, como que eu tô encaminhado lá, eu preferia ficar lá, entendeu?”. Para ele (e possivelmente para outros jovens) a única certeza é o Ensino Médio na cidade, tudo o mais são dúvidas, como na caverna (1997), o que explicaria a hesitação em, eventualmente, continuar os estudos no quilombo.

Outras contribuições apontaram a falta de profissionais docentes, manifestando o seguinte:

Ele fala também que é por falta de professores, né? Que é professores que faltam pra poder vir, porque não conseguem completar, eles não estão conseguindo nem completar o ensino fundamental geral e o Ensino Médio, né? (Ayana).

Eu concordo com o que a minha mãe falou, né, a respeito dos professores, que tem, até mesmo tem professor, mas tipo assim, quando é muito longe, ele não vem até os alunos, entendeu? Por falta mesmo da distância, entendeu? (...) Mas não tem professor de química, não tem professor de física, entendeu? E tem só aquela, eu creio que só os professores básicos, né? Que é língua portuguesa e matemática (Jamal).

Eu penso que é falta de interesse mesmo, de vontade política. De vez em quando tem uma reunião ou uma notícia, mas até agora nada (Chika).

Atento a estas questões, Nascimento (1980, p. 276-277) explica que

O Estado quilombista proíbe a existência de um aparato burocrático estatal que perturbe ou interfira com a mobilidade vertical das massas em sua relação direta com os dirigentes. Na relação dialética dos membros da sociedade com as suas instituições, repousa o sentido progressista e dinâmico do quilombismo.

A lotação de professores, assim como o transporte escolar, a questão estrutural e a implementação das etapas de ensino são fundamentais ao funcionamento regular da Educação Escolar Quilombola, estando vinculadas ao exercício do poder estatal, portanto, a procrastinação destes direitos reflete mais uma vez a burocracia administrativa (Harvey, 2005; Nascimento, 1980), especialmente quando se observa já haverem sido pautados em reuniões com a mantenedora e por ocasião de jornada pedagógica na EQEJB (vide Anexos B, C, D e E).

Atente-se que a implementação e cancelamento sumário do Ensino Médio em Cria-ú ocorreram entre os meses de janeiro e março de 2023 (vide anexos B, C, D e E), período de transição política, quando, não deveria, mas, comumente, ocorrem mudanças nos rumos das estratégias traçadas pelos governos anteriores. Contudo, a educação é uma política social e de Estado, como tal, deve ser tratada, isto é, planejada, orçada e executada com critérios e urgência, independentemente de governos, ou melhor, com o compromisso destes em dar continuidade às políticas de interesse da população.

Importante enfatizar também que da reunião realizada entre os representantes da EQEJB e a mantenedora estadual resultou o compromisso de darem prosseguimento ao processo de implementação do Ensino Médio em Cria-ú, cabendo aos primeiros a tarefa de ativar o quilombismo, mobilizando a comunidade escolar a fim de se manifeste acerca da referida demanda e à segunda, organizar-se para deflagrar novo procedimento interno (vide anexo D). Nesse sentido, Nascimento (1980, p. 277) decara que “na relação dialética dos membros da sociedade com suas instituições, repousa o sentido progressista e dinâmico do quilombismo”.

Assim, a julgar pelo lapso temporal entre aquela reunião, realizada em de 2023 e a conclusão desta investigação, associada à urgência do direito, o que transparece é mais uma vez o descaso com a formação dos quilombolas, pois um Estado verdadeiramente democrático, isto é, que se (pre)ocupe das necessidades de seu povo, prioriza o diálogo com vistas ao propósito

final que é a “felicidade do ser humano” (Nascimento, 1980, p. 245 e 277), o que, certamente, inclui o direito a um processo educacional justo.

Desse modo, até que haja efetiva possibilidade de escolha, isto é, “livre e espontânea vontade”, baseada em circunstâncias reais (Marx, 2011, p. 25) que permitam estabelecer parâmetros entre o Ensino Médio Quilombola e aquele oferecido pelas escolas da cidade, parece precipitado atribuir ao fetiche da capital a responsabilidade pela não implementação deste segmento, sequer cogitar-se em preterição por parte dos jovens e adolescentes de Cria-ú, uma vez que ainda “alienado(s) de si e de seus interesses, dopado(s) pela falaciosidade daquela ‘democracia racial’” (Nascimento, 1980, p. 68) pela qual o Estado oferece uma formação discutível na cidade.

Por esta lógica de inversão dos fatos, em vez de promover a educação específica no espaço quilombola o Estado, com sua falta de iniciativa, cria desânimo e “apatia” (Videira, 2013, p. 246). Nesse sentido Rousseau (1999, p. 11) argumenta que “os escravos tudo perdem em seus grilhões, inclusive o desejo de se livrarem deles(..) A força constituiu os primeiros escravos, a covardia os perpetuou”. Obviamente, já não se trata de escravizados, mas a lógica de dominação é a mesma, que leva à exaustão do corpo e da mente até que já não tenham mais ânimo para resistirem às armadilhas estatais, assim, desistindo sem, sequer, começarem.

Em última análise, a escolha da instituição de ensino sempre competirá aos pais dos adolescentes, os quais, na existência de outras escolas na cidade, têm optado pelas escolas locais para que seus filhos curse o ensino fundamental. Diante deste contexto, o quilombismo traz como um de seus propósitos

a fundação de uma sociedade criativa, ele procurará estimular todas as potencialidades do ser humano à sua plena realização. Combater o embrutecimento causado pelo hábito, pela miséria, pela mecanização da existência e pela burocratização das relações humanas e sociais, é um ponto fundamental. As artes em geral ocuparão um espaço básico no sistema educativo e no contexto das atividades sociais da coletividade quilombista (Nascimento, 1980, p. 276)

É o reconhecimento do papel da educação na formação humana, tratando-se daquela formação integral proposta pela LDBN (Brasil, 1996) e explicitadas por Lombardi e Saviani (2017, p. 45) como responsável por desenvolver “todas as necessidades do homem ... tais como a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a autorrealização e a autocriação”.

Essa noção de desenvolvimento integral dialoga com o princípio do “direito à educação pública, gratuita e de qualidade” (Brasil, 2012b, p. 5), chamando a atenção a expressão qualidade por se tratar de um conceito aberto, ao mesmo tempo vinculante e fundamental em qualquer contexto educacional.

Quando se trata da modalidade quilombola, esta qualidade deverá estar alinhada não só com o disposto na legislação básica, que é a LDBN (Brasil, 1996), no que diz respeito à conscientização crítica e o desenvolvimento de habilidades humanas, mas também compreender o cumprimento dos objetivos traçados pela legislação específica, preparando os cidadãos para os desafios da vida na sociedade desigual e preconceituosa, por isso injusta.

O desafio, portanto, é fazer cumprir estes preceitos dentro daqueles territórios étnicos, alinhando-se ao que Nascimento (1980, p. 275) denominou “Estado Nacional Quilombista”, inspirado em Palmares e nos primeiros quilombos do Brasil e baseando-se

numa sociedade livre, justa, igualitária e soberana (onde) o igualitarismo democrático quilombista é compreendido no tocante à raça, economia, sexo, sociedade, religião, política, justiça, educação, cultura, enfim, em todas as expressões da vida em sociedade. O mesmo igualitarismo se aplica a todos os níveis de Poder e de instituições públicas e privadas (Nascimento, 1980, p. 245)

Portanto, um verdadeiro projeto de reestruturação a partir de aspectos sensíveis da sociedade capitalista, com vistas à promoção do bem comum, isto é, onde as pessoas convivam de maneira harmônica. Nesse contexto, dialogando com Moura (2001, p. 4), ao lembrar que a radicalidade do quilombo reside na “negação à ordem social escravista, suas instituições e valores”.

Sendo assim, a persistência demonstrada pelos quilombolas em concluir o ciclo da educação básica na cidade, dada a inexistência do Ensino Médio no território é também ato de resistência, fruto dessa radicalidade que confronta o sistema excludente para buscar no território do “inimigo” (Moura, 2001, p. 5) o suprimento necessário à preservação da vida, uma vez que a outra alternativa seria recuar, isto é, estagnar nos processos de formação.

Entretanto, persistir na luta pela implementação do Ensino Médio é o auge dessa radicalidade, rompendo tradicionais acordos (Moura, 2001), como matrícula em escolas próximas, kombi escolar que realiza o percurso inverso, de igual modo o Programa Pé-de-Meia (Brasil, 2024-g), dissociado do currículo quilombola, os quais representam verdadeiros entraves aos avanços educacionais em Cria-ú, a pavimentação asfáltica que só veio para aplacar a sensação de perda do território (Silva, 2004).

A participação feminina em todas as esferas de poder é outro propósito do Estado quilombista, proclamando o seguinte:

Em todos os órgãos do Poder do Estado Quilombista - Legislativo, Executivo e Judiciário - a metade dos cargos de confiança, dos cargos eletivos, ou dos cargos por nomeação, deverão, por imperativo constitucional, ser ocupados por mulheres. O mesmo se aplica a todo e qualquer setor ou instituição de serviço público (Nascimento, 1980, p. 247).

É o reconhecimento dos esforços femininos nos avanços sociais. Em Cria-ú elas são maioria (IBGE, 2025): negras, pobres, quilombolas, trabalhadoras por tradição, o que as coloca na base mais profunda da pirâmide social brasileira, cercadas de violências como a econômica e o machismo (Biroli, 2017), bem como preconceitos patriarcais, de que resultam dificuldades para conciliar tempo de estudo, cuidados com a saúde e questões familiares, por exemplo.

Apesar desses contratempos o protagonismo feminino é manifesto nos diversos perfis de Cria-ú, das empregadas domésticas, das agricultoras, das professoras, das estudantes e donas de casa. Independentemente de suas ocupações, muitas desempenham papéis fundamentais na defesa dos interesses coletivos, a exemplo das Amigas do Café e associadas do grupo Mãe Venina, que reúnem um número significativo de associadas, desde a infância (no caso da primeira) pelo fortalecimento das pautas femininas e culturais do quilombo.

De acordo com o Censo 2022, em todas as localidades quilombolas do Brasil, foi identificada uma incidência acima dos 35% de mulheres como únicas responsáveis pela administração de seus lares (Agência IBGE Notícias, 2025), como Amina que, por razões orçamentárias, viu-se obrigada a abdicar seu processo educacional para garantir os dos filhos; como Chika e Ayana, que concluíram o Ensino médio após os trinta anos, a primeira, tantas vezes peregrinando até a escola e a segunda pedalando, mesmo em estado gestacional.

Tais situações desvelam a interseccionalidade raça, gênero e classe (Davis, 2016; Biroli, 2017) como determinantes dos aspectos educacional e econômico nas vidas dessas mães-solo, provedoras e quilombolas do TRCQ do Cria-ú. Mães também precisam estudar e, quando se trata de mães pretas, quilombolas, o desafio é maior. Dentre as estudantes entrevistadas apenas Kieza concluiu os estudos na idade apropriada. Como elas, outras em Cria-ú enfrentando os mesmos desafios para concluir a educação básica, evidenciando que

Se a mulher branca sofre em sua condição de mulher numa sociedade predominantemente patriarcal, a mulher negra tem um outro componente que a torna mais discriminada ainda: a cor. Duplamente rejeitada, a mulher negra aparece como a empregada doméstica, lavadeira, cozinheira, enfim, realizando os serviços que lhe eram típicos na escravidão, hoje, entretanto, tendo sua mais-valia barbaramente explorada. Da ama-de-leite, da menina de recado, da mulher que o branco da Casa-Grande usava quando queria, da cozinheira de forno e fogão, quase 100 anos separam a atual mulher negra daquela da senzala. No entanto, praticamente nada mudou; nem poderia mudar, uma vez que não se modificaram os modos e os meios de produção. Mas ela, individualmente, não aceitou assim tão passivamente esta condição, assim como os negros - ao contrário do que se pensa e se ensina na escola - não foram os eternos pretos dóceis como tanto se apregoa. No século XIX, sua coragem aparece numa Felipa Maria Aranha, que chefou o quilombo de Alcobaça, no Pará. Na Bahia, outra negra participou de várias revoltas escravas, a insurreta africana Luisa Mahin. Esta é a mulher negra que conhecemos: oprimida racial, social e sexualmente, marcada sempre pela inferioridade (Barcelos, 1978 *apud* Nascimento, 1980, p. 239).

Não interessa, portanto, que somente pessoas brancas e ricas tenham acesso a privilégios como uma educação integral e tenham, com exclusividade, a oportunidade de ocuparem os espaços de poder, nem que somente mulheres residentes nas áreas urbanas usufruam de políticas não concedidas às quilombolas rurais, como creches para seus filhos, assistência à saúde das gestantes, escolas que ofereçam todas as etapas da educação básica, mas que todos e todas, indistintamente, possam usufruir de tais benefícios.

Uma creche no quilombo, certamente, seria um alento para as mães do quilombo, sobretudo, para se dedicarem aos estudos e ao trabalho, aspectos enfatizados pela representante da Associação de Mulheres Mãe Venina, pois, historicamente, assumem duplas e até triplas jornadas de trabalho, uma decorrência ainda do processo colonial reproduzindo-se através da não elaboração de políticas de acolhimento, mas também reflexo da falta de participação do(s) (ex-) companheiro(s).

No povoado de Cria-ú de Fora ainda é possível avistar as ruínas de uma antiga creche. De acordo com relatos de Amina, devidamente registrados em caderno de campo, era mantida pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) (Brasil, 1942), mas foi desativada, subitamente, no início da década de 90, quando o filho mais moço sequer era nascido.

É o que se observa na imagem seguinte, ladeada pelo registro de reunião realizada pela Associação de Mulheres Mãe Venina do Quilombo do Cria-ú:

Figura 53 - Ruínas da creche antiga



Fonte: Elaboração própria

Figura 54 - Venina Quilombo do Curiaú



Fonte: AMMVQC (2021)

Apesar das adversidades, elas seguem perseverando pela causa antirracista e antissexista, reunindo-se regularmente e colocando o quilombo em movimento, com a realização de ações sociais, manifestos, além da administração de seus lares. De acordo com Nala, são elas que possuem mais formação no quilombo. Ela relata:

de 2016 pra cá, a gente vem pautando muito a questão do empoderamento das mulheres para elas estarem nos espaços de poder e decisão e estudarem (...).

as principais demandas, a solicitação é que elas estejam inseridas nos espaços, porque a gente analisou o quanto a associação, que nós mulheres dentro da comunidade somos as que mais têm formação, e aí tem tantas mulheres qualificadas e formadas, mas não estão inseridas nos espaços, não tem um local de trabalho próprio para si. Ou elas vivem do empreendedorismo, ou vivem nas diárias da vida.

Sendo assim, elas dedicam-se mais aos estudos que os homens de Cria-ú. Todavia, mesmo quando conseguem concluir o Ensino médio, mantêm-se e às famílias, notadamente, por meio das atividades informais (vide quadro 3). Nisso reside um dos propósitos do Estado Nacional Quilombista (Nascimento, 1980): libertar esse estrato social quilombola das amarras do capitalismo, do racismo, do machismo, enfim da desigualdade.

É a partir da consciência de raça (Munanga, 2012) e do quilombismo (que não se confunde com aquele procedimento abreviado proposto pela mantenedora SEED) e não se extinguiu com a morte de seu precursor, Zumbi dos Palmares, que será possível aos quilombolas de Cria-ú e de todo o Brasil transformarem suas realidades opressivas.

Nascimento (1980) explica ainda:

Os quilombolas dos séculos XV, XVI, XVII, XVIII e XIX nos legaram um patrimônio de prática quilombista. Cumpre aos negros atuais manter e ampliar a cultura afro-brasileira de resistência ao genocídio e de afirmação da sua verdade (...) Um futuro de melhor qualidade para as massas afro-brasileiras só poderá ocorrer pelo esforço enérgico de organização e mobilização coletiva, tanto das massas negras como das inteligências e capacidades escolarizadas da raça para a enorme batalha no fronte da criação teórico científica (Nascimento, 1980, p. 264).

O quilombismo sobrevive no ativismo e na união. Nesse sentido, Ayana argumenta que “algumas coisas que precisam ser melhoradas é que a comunidade seja unida, um ajudando o outro...”, o que é válido, pois a liberdade começa na consciência crítica e na união, essências do quilombismo.

Assim, o que Nascimento (1980) propõe é dar prosseguimento ao projeto de libertação sonhado e deflagrado por Zumbi dos Palmares e pelos quilombolas do passado, o que, de forma alguma confunde-se com utopia, considerando que grandes conquistas, desde que os povos africanos tocaram esse solo, tornaram-se possíveis porque primeiramente foram sonhadas.

Não foi assim também quando os cabanos rebelaram-se contra a elite colonial, na Província do Grão-Pará (à qual o Estado do Amapá esteve vinculado) (IBGE, [19--]), tomando-lhes o poder? (Moura, 1959). De igual modo, foram sonhadas todas as políticas sociais, aos poucos, implementadas em Cria-ú, tais como a pavimentação das vias internas, a instalação de sinalizações de trânsito e a própria educação, a partir da mobilização política e do esforço comunitário.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA EDUCACIONAL E EMANCIPAÇÃO QUILOMBOLA

Tecidas as primeiras considerações sobre a importância do Ensino Médio e da educação, de modo geral, na formação humana, nesta oportunidade as discussões estão em torno de sua relevância no processo de emancipação do cidadão quilombola, cuja temática na sociedade capitalista é controvertida.

Entretanto, a emancipação pode ser analisada tanto numa concepção política como humana (Marx, 2010). Na primeira, é compreendida como um movimento progressista promovido pelo Estado, de acordo com suas regras. Nela é possível que o trabalhador alcance alguma autonomia financeira, inclusive, com a chegada de um novo regime, um novo governo, legislações protetivas, melhorias nas condições de trabalho, etc.

Esse tipo de emancipação sempre estará custodiado pelo Estado, no controle das condições de existência humana, razão pela qual, Marx (2010) a entende ilusória. Este é o contexto social contemporâneo, advindo da superação do Feudalismo e ascensão de uma burguesia que atua, exclusivamente, em função dos próprios interesses, mas também dos regimes totalitários e governos autoritários.

Por esta emancipação dificilmente as minorias alcançarão “mobilidade vertical” (Nascimento, 1980, p. 68), especialmente o cidadão quilombola, marginalizado por ser pobre e negro (Fernandes, 1989), por isso, fazendo-se necessária uma profunda transformação social (Freire, 1987; Nascimento, 1980), da qual resultará sua emancipação humana, permitindo-lhe conduzir-se livremente, isto é, sem a disciplina estatal e para longe dos padrões coloniais que ainda o aprisionam.

Por isso é que Nascimento (1980, p. 277), influenciado pelo pensamento marxista, propõe a “revolução quilombista e fundamentalmente antirracista, anticapitalista, antilatifundiária, anti-imperialista e antineocolonialista”, o que deverá culminar com a consolidação dos direitos de todos, extinção das classes, chegando-se à emancipação humana, em outros termos, significa a derrubada do Estado capitalista e de suas estruturas (Marx; Engels, 1998, p. 51), fortalecida pelos ideais quilombistas.

Contudo, este é ainda um projeto que deverá se consumir em vários atos, a começar pela conscientização do povo, o que, por si, já é desafiador, devido à concentração do poder pelo Estado e suas instituições, suas armas de alienação e as necessidades dos cidadãos quilombolas que são imediatas, logo, tornando ambas as emancipações relevantes, cada uma a seu tempo, a política, dada a necessidade de sustento imediato e a humana, que deverá alcançar

a igualdade entre homens e mulheres de todas as diversidades étnicas, credos, (Nascimento, 1980), da cidade e do campo e, desse modo, os quilombolas.

Esses povos possuem histórico de lutas por uma e outra emancipações, num primeiro momento, seus ancestrais escravizados, buscando o reconhecimento de suas humanidades. Do mesmo modo suas descendências também obtiveram conquistas importantes, tais como as legislações antirracistas, possibilitando o exercício de direitos e contínuos movimentos e discussões por igualdade e respeito.

É neste sentido que Freire (1987) argumenta que a educação deve ser dialógica e emancipadora, isto é, dar-se a partir do consenso e da união, a fim de libertar o oprimido das amarras impostas pela classe dominante, que levam a sua apatia (Videira, 2013) e desmotivação na sociedade injusta, impedindo-o de expressar-se, de reagir e transformar sua realidade.

Saviani (2014, p. 40) explica que

Como não interessa a classe dominante que a educação da classe trabalhadora, eminentemente pública, no Brasil, se universalize com garantia de acesso e permanência destes alunos, garantidos os recursos humanos e físicos qualificados e dedicados a formação integral da classe trabalhadora e de seus filhos, temos uma educação que é produto de uma “perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira até os dias de hoje: Filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no País”.

A história da educação da classe trabalhadora é marcada por sucessivas negações, primeiramente de forma geral (Saviani, 2011), seguindo-se de formas mais sutis, apresentadas pelo autor como uma espécie de fórmula para a precarização do ensino, tendo como ingredientes, (ainda) a filantropia (Behring; Boschetti, 2016), a protelação, a fragmentação e improvisação, por meio das quais o Estado consegue alienar, fazendo com que, em vez de alcançarem o direito à educação, as minorias estagnem num determinado nível de escolaridade.

Dessa forma, movido pelos interesses da classe dominante, ele consegue reproduzir a mesma lógica do período pós-abolicionista, formando uma mão de obra negra, consideravelmente mais barata (Moura, 1984), o que tem se revelado um grande negócio para a iniciativa privada nos quilombos contemporâneos, expandindo-se na mesma proporção em que relegada a educação de qualidade. Nesse aspecto, Rosseau (1999, p. 82) já advertira que nada seria “mais perigoso que a influência dos negócios privados nos negócios públicos”.

Sendo assim, as políticas educacionais, enquanto instrumentos de libertação (Freire, 1987), necessários ao exercício da cidadania, aqueles que propiciarão aos cidadãos acessarem os demais direitos sociais (Simões; Andrade; Barleta, 2021), deverão orientar-se pelo mesmo espírito revolucionário defendido por Marx (2010) e Nascimento (1980). Deste modo elas

constituem aspectos sensíveis no processo de emancipação dos homens, perceptível nos princípios na LDBN (Brasil, 1996), abaixo transcritos:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O texto apresenta uma proposta interessante do ponto de vista socioeconômico, com potencial de conceder algum conforto na sociedade capitalista, adequando-se, portanto, à emancipação política ou provisória (Marx, 2010). Nela a preparação para o trabalho é, na verdade, preparação da força de trabalho, diferentemente da emancipação humana, que é “final..., para a abolição definitiva do sistema de trabalho assalariado” (Marx, 1996, p. 119).

Nesse contexto, é oportuno ressaltar a importância do trabalho livre na tradição quilombola, de modo que tais princípios, especialmente o que trata do aprimoramento do educando como pessoa humana, deverão transcender a lógica de produção capitalista para alinharem-se a políticas mais progressistas, traçadas para os quilombos (Brasil, 2012b), de modo a devolver-lhes a dignidade tomada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu quilombo é bonito
Quilombo do Cria-ú
Olha, que coro cobre essa caixa
Coro de sucuriçu

(Preto, 2011)

Os versos de marabaixo foram extraídos da canção “Meu quilombo”, composta por Preto (2011), quilombola de Cria-ú. A letra exalta elementos da territorialidade local, sua gente, sua cultura e, sobretudo, o amor pela terra herdada de seus ancestrais, reforçando as sensações de acolhimento e orgulho do lugar de origem, transmitidos durante as entrevistas. É por meio deles que vem se anunciar o desfecho do presente estudo, sem, contudo, dar por encerradas as discussões acerca da secular resistência naquele território tradicional.

Na presente pesquisa foram propostas reflexões sobre a realidade socioeducacional do TRCQ do Cria-ú, lugar que transpira ancestralidade, com seu patrimônio histórico, do batuque, do marabaixo, da tradição oral, dentre outras práticas, no entanto, sobram precariedades, desencadeando sérios tensionamentos que repercutem na forma como os populares desenvolvem suas existências, especialmente, no aspecto educacional.

Ao se aproximar da fronteira entre o TRCQ do Cria-ú e o bairro Novo Horizonte, logo se depara com as primeiras contradições entre aquele e a capital Macapá: a falta de iluminação pública na rua fronteira (no lado pertencente ao território), bem como de pavimentação asfáltica, substituída pela vegetação rasteira que invade a via de chão batido, não obstante o movimento progressista que levou à titulação de suas terras em 1999 e legislações antirracistas que sobrevieram a partir da Convenção de Durban, em 2001.

Diante desse contexto foi elaborado o problema de pesquisa: “De que forma tem ocorrido o acesso ao Ensino Médio pelos populares da comunidade quilombola do Cria-ú, considerando o preceituado pela Diretriz da Universalização do Atendimento Escolar ?” A partir dele, foram traçadas estratégias instrumentalizadas na pesquisa de campo e documental a fim de desmistificar o objeto.

As discussões iniciais concentraram-se em compreender o papel do Estado diante das visíveis situações de desigualdades, ao final, compreendo-o como um centro de poder a serviço da classe dominante, por ela orientando-se em todas as sociedades, especialmente na criação e implementação de políticas sociais como instrumentos de controle dos mais vulneráveis, com isso, inaugurando uma nova forma de violência, através de um minimalismo político, de outras formas de violências e, assim, acirrando as contradições no sistema capitalista.

Nesse sentido, quanto mais afastados dos centros urbanos maior a omissão estatal, como acontece nos quilombos rurais, estrategicamente isolados, observando-se os direitos reivindicados são, basicamente, os mesmos, outrora negados aos seus antepassados, durante o regime escravocrata: igualdade e liberdade, desvelando que os problemas enfrentados pela população negra vêm acompanhando-a por todo seu percurso histórico.

Tal conclusão torna-se perceptível nas questões sociais relatadas pelos entrevistados, de Cria-ú, como interrupções recorrentes nos fornecimentos de água e energia elétrica, nos acidentes com mortes na rodovia AP-70, que dá acesso à comunidade, na irregularidade do serviço de transporte público: “necropolíticas” (Mbembe, 2018), considerando a gravidade de tais ocorrências e o longo período de tempo em que estas pessoas permanecem a elas expostas.

Não se trata, portanto, de mera distração estatal nem de casos esporádicos, mas de um quadro persistente de aflições encadeadas entre si, provocadas por um Estado que despreza suas minorias, gerando desconfortos e sofrimentos. Dessa maneira, ao negligenciar as necessidades das comunidades quilombolas, o Estado expõe esses espaços como redutos de pessoas incapazes, porquanto negras e, além disso, subversivas, porquanto quilombolas, ao exigirem seus direitos, bem como às investidas neoliberais.

A educação não foge desse contexto, seja pela forma fragmentada com que vem sendo oferecida no TRCQ do Cria-ú, pelas condições precárias de aprendizagem, com a inadequação do espaço físico, especialmente, às PCDs e expansão da modalidade quilombola, cuja implementação do Ensino Médio tem sido procrastinada, assim como a extinção da Educação de Jovens e Adultos, submetendo os estudantes a constrangimentos diversos, como currículos distanciados de suas realidades, abandonos e distorções idade-série.

Com essas considerações iniciais, acerca das questões estrutural e curricular, responde-se parcialmente o primeiro objetivo específico que pretende identificar as circunstâncias estruturais, socioeconômicas e culturais que demonstrem as dificuldades e a necessidade da implantação da etapa do Ensino Médio na comunidade Quilombola do Cria-ú.

A questão socioeconômica, está umbilicalmente ligada à secular concentração dos povos negros na base da estrutura produtiva do país, o que, em Cria-ú, é corroborado quando são observadas as ocupações dos quilombolas (Vide quadro 3), muito se devendo à falta de ensino de qualidade, reverberando em privações e informalidades, o que poderia ser minimizado com oportunidades reais de formação, segundo a proposta do currículo quilombola.

É essa a mensagem que se abstrai dos relatos dos entrevistados, expressando, às vezes determinação, nos casos de Ayna, Jamal e Akin, que buscam nos estudos a realização profissional, outras vezes lembranças negativas, sendo o caso de Chika e, inclusive, Jamal,

cujos relatos incluem andanças pela rodovia arriscada, ocasionadas pela precariedade do serviço de transporte público no quilombo aliada à falta do Ensino Médio na EQEJB.

Como eles, outros estudantes de Cria-ú persistem acreditando no poder da educação, superando desafios para cursarem o Ensino Médio nas escolas localizadas na cidade, representados pelo ir e vir e pelo permanecer, reflexos da escolha entre o desejo da formação e o desestímulo gerado pelas condições materiais de existência no quilombo, enquanto outros são vencidos por esse mesmo desestímulo, também chamado apatia no estudo de Videira (2013).

A questão cultural justifica-se por dois vieses, primeiramente por exigir um currículo específico, isto é, que valorize a ancestralidade africana e a afrobrasileira, o que já vem ocorrendo nas duas escolas localizadas no quilombo, que oferecem educação infantil e ensino fundamental, mas também porque há jovens que trabalham e/ou constituem famílias enquanto cursam o Ensino Médio, práticas comuns na tradição quilombola, mas que compromete o comparecimento às aulas em escolas localizadas fora do território. Logo, não se trata apenas de distância geográfica o que determina a implementação da modalidade específica em Cria-ú.

Quanto aos marcos legais e políticas básicas que garantam o acesso ao Ensino Médio pela Comunidade Quilombola do Cria-ú, trata-se de um direito subjetivo respaldado em legislações diversas, seja em âmbito externo, a exemplo da Declaração e Plano de Ação de Durban (ONU, 2001), bem como interno, primeiramente ancorando-se na LDBN (Brasil, 1996), mas também na Lei ordinária nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que autorizou sua inclusão na modalidade básica e na Resolução nº 08/2012 CNE/CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, dentre outras.

Portanto, a omissão estatal fere diversas legislações que determinam o direito à educação nas comunidades tradicionais quilombolas, em todas as suas etapas, não havendo, pois, razões que justifiquem a falta desse segmento na comunidade do Cria-ú, constituída por pessoas carentes e de tradições tão relevantes para o Estado.

Para além da certificação quilombola, a escola precisa cumprir sua função social naquele território cuja demanda é evidenciada pelo constante crescimento populacional e, inclusive, pela oferta de outras políticas sociais como saúde, transporte público, arena desportiva, além de cemitério e igrejas, evidenciando a atividade humana em Cria-ú, além, obviamente, da clientela anual do(s) nono(s) ano(s) do ensino fundamental.

Ora, o público que precisa de saúde, trabalho, e direcionamento espiritual é o mesmo que precisa de educação no quilombo, isso porque a estrutura humana necessita de todas as políticas básicas, em quantidade e qualidade suficientes para edificar-se física e mentalmente. Isso não pode ser ignorado.

Ironicamente, o Estado do Amapá promulgou a Lei Estadual nº 0431/1998, criando a Área de Preservação Ambiental do Curiaú, utilizando-se do discurso da sustentabilidade local (Amapá, 1998), no entanto, descuidando-se da formação dos agentes mantenedores desse biossistema, que é o cidadão quilombola o que está relacionado à noção de sustentabilidade, compreendida de maneira ampla.

Além disso, implementou cursos de educação superior, apoiou a oferta de cursos diversos pela iniciativa privada, utilizando-se do espaço escolar, sem contudo, promover também o básico, que é a necessária implementação do Ensino Médio, cuja pauta é mais antiga no TRCQ do Cria-ú, sendo, inclusive, condição para acesso ao ensino superior, o que está relacionado ao terceiro objetivo específico.

Esse objetivo pretende elucidar de que forma a política pública educacional do Ensino Médio contribui para a formação humana e para a emancipação do cidadão quilombola, enfatizando o caráter transformador desse segmento, historicamente negado aos povos negros (Saviani, 2011, Brasil; 1837).

Esse segmento, tem como proposta promover a formação crítica, levando à reflexão acerca de situações de alienação e opressão a que está submetida a população negra, além disso, propõe a formação profissional com a ministração de conhecimentos que tem como finalidade o desenvolvimento das potencialidades humanas.

A população de Cria-ú é majoritariamente jovem, são pessoas ingressando em uma nova fase da vida, portanto, com muitas potencialidades a serem desenvolvidas e o território com suas biodiversidades, paisagismos e ancestralidade mostra-se propício à implementação de uma EPT de qualidade, a partir dessas peculiaridades locais, com cursos nas áreas do meio ambiente, do ecoturismo, da enfermagem e da alimentação, por exemplo, que atendem às demandas comunitárias (Brasil, 2014) e ainda motivem a continuidade dos estudos.

Nesse sentido, a Educação Profissional e Técnica de Ensino Médio (EPT) e a expansão da Educação de Jovens Adultos (EJA) são contempladas no PNE e no PEE-AP como estratégias para alcançar as populações vulneráveis, a fim de que concluam acessem e concluam a educação básica, dentre as quais estão as quilombolas.

Contudo, nem o PNE, nem o PEE-AP cumpriram o proposto, o que significa a não universalização do Ensino médio, a não elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos nos quilombos, assim, mantendo as desigualdades educacionais quanto aos tempos de escolaridade entre negros e não negros, inclusive no TRCQ do Cria-ú, onde ainda são registrados casos de abandono e distorções idade-série entre os entrevistados, no período dos planos.

Assim, mais do que garantir matrícula, é preciso criar oportunidades efetivas de comparecimento e permanência de todos nas escolas, o que significa democratizar o Ensino médio. No caso de Cria-ú, é levar o conhecimento aos que não conseguem ou encontram dificuldades em buscá-lo por meios próprios, seja por motivações estruturais ou outras mais subjetivas. Desse modo, enquanto uma única comunidade ou um único estudante quilombola (ou não) permanecer sem esse direito não se poderá falar em democratização do ensino.

Enfatize-se que a precariedade de ensino verificada em Cria-ú constrange não somente os estudantes, mas as famílias com inseguranças quanto às permanências dos filhos na cidade. Além disso, significa regredir na luta por uma educação específica e uma afronta ao princípio da igualdade, uma vez que outras comunidades quilombolas, com razão, já dispõem desse benefício em seus territórios.

Destarte, a implementação do Ensino Médio pela Seed/AP poderia ter um desfecho promissor se observasse as diretrizes estabelecidas para tanto, ou seja, em articulação com as associações locais, possibilitando as discussões necessárias, conforme previsto pelas legislações federal e estadual e empenhando-se em cumprir as demais políticas educacionais relacionadas, basicamente, a locação de professores e o transporte escolar.

Inevitavelmente, os resultados da incursão de campo, alicerçados nos aportes teóricos, apontaram para um quadro persistente e generalizado de controle das vidas em Cria-ú, incluindo seu aspecto educacional, que é postergado desde a criação da escola local, em 1945, desse modo, distanciando-se da proposta do Ensino médio alinhado às Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, que prevê uma educação integral e de qualidade, repercutindo em verdadeiras formações humanas.

Logo, o acesso a esse segmento tem ocorrido, sobretudo, com grande resiliência no TRCQ do Cria-ú, especialmente para os residentes nos aglomerados mais afastados da capital, de modo que, passados 23 anos de implantação da etapa de Ensino Fundamental Anos Finais, é hora de escrever um novo capítulo na história da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio e do TRCQ do Cria-ú. Nesse sentido, a EPT, o Ensino Médio Noturno e a EJA mostram-se alternativas viáveis a inibir o fracasso educacional no lugar, bem como as distorções idade-séries, o que torna dessa uma investigação relevante dos pontos de vista social e acadêmico.

Além disso, poderá contribuir para a ampliação dos debates acerca dos direitos das populações negras no Brasil, especialmente das quilombolas, formadas por significativo número de cidadãos amapaenses, entretanto, o TRCQ do Cria-ú oferece um campo vasto de conhecimentos para o desenvolvimento de outras temáticas em áreas diversas, como sociologia, educação e geográficos, dentre outras que se mostraram durante a incursão de campo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA AMAPÁ DE NOTÍCIAS. **Governo do Amapá celebra Cortejo da Murta e Levante do Mastro com grupos de Marabaixo, em Macapá.** Macapá: AP, 2024. Disponível em: <https://agenciaamapa.com.br/noticia/22761/governo-do-amapa-celebra-cortejo-da-murta-e-levante-do-mastro-com-grupos-de-marabaixo-em-macapa>. Acesso em: 4 out. 2024

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Censo 2022: Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento.** Brasília: DF, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>. Acesso em: 12. Ago. 2024.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas em 1696 municípios.** Brasília: DF, 2023-a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios>. Acesso em: 20. Ago. 2024.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda.** Brasília: DF, 2023b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 20. Ago. 2024.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Censo 2022: 94,6% dos quilombolas em áreas rurais convivem com precariedades no saneamento básico.** Brasília: DF, 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43313-censo-2022-94-6-dos-quilombolas-em-areas-rurais-convivem-com-precariedades-no-saneamento-basico>. Acesso em: 13. Mar. 2025.

AGÊNCIA SENADO. **Delito de ‘vadiagem’ é sinal de racismo, dizem especialistas.** Brasília: DF, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/09/delito-de-vadiagem-e-sinal-de-racismo-dizem-especialistas>. Acesso em: 17 out. 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural.** São Paulo. Editora Pólen. 2019.

AMAPÁ. **Governo do Amapá oferta 950 novas vagas para cursos técnicos e profissionalizantes gratuitos em Macapá e Santana.** Macapá: AP. Agência Amapá de Notícias, 2024a. Disponível em: <https://agenciaamapa.com.br/noticia/22462/governo-do-amapa-oferta-950-novas-vagas-para-cursos-tecnicos-e-profissionalizantes-gratuitos-em-macapa-e-santana>. Acesso em: 4 out. 2024.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 050, de 30 de setembro de 2020.** Resolve credenciar a Escola Estadual José Bonifácio para oferecer a Educação Básica. Macapá: AP, 2020. Disponível em: <https://diofe.portal.ap.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/1238/#e:1238>. Acesso em: 05 out. 2024.

AMAPÁ. **Constituição do Estado do Amapá**. Macapá: AP, Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, 1991. Disponível em: https://sead.portal.ap.gov.br/constituicao_estadual. Acesso em: 19 fev. 2024.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 025, de 03 de março de 2016**. Estabelece normas para criação e funcionamento das instituições de educação escolar quilombola, no âmbito da educação básica no Estado do Amapá e dá outras providências. Macapá: AP, 2016. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_7face4272e0360835ca8489ca8906745.pdf. Acesso em: 05 out. 2024.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 075, de 15 de agosto de 2019**. Reconhece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano da Escola Estadual José Bonifácio e valida os estudos ofertados em anos anteriores e dá outras providências. Macapá: AP, 2019a. Disponível em: <https://diofe.portal.ap.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2814/#/p:1/e:2814>. Acesso em: 05 de out. 2024.

AMAPÁ. **Decreto Estadual 0197, de 23 de janeiro de 2001**. Cria a Escola Estadual José Bonifácio. Macapá: AP, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/146098310/Decreto-Estadual-AP-N%C2%BA-0197-de-23-01-2001-Criacao-da-Escola-Esdual-Jose-Bonifacio-no-Curiau-Macapa-Amapa#:~:text=Cria%C3%A7%C3%A3o%20da%20Escola%20Jos%C3%A9%20Bonif%C3%A1cio%20%7C%20PDF>. Acesso em 05 de out. 2024.

AMAPÁ. Gabinete do governador. **Decreto 3652, de 26 de agosto de 2019**. Decreta a inserção do termo quilombola às denominações dadas na origem às escolas integrantes do sistema de ensino do Estado do Amapá. Macapá: AP, 2019b. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn6996.pdf?ts=19090917>. Acesso em: 05 out. 2024.

AMAPÁ. Instituto do Meio Ambiente e de Ordenamento Territorial do Amapá. **Parecer Técnico de Instrumento Ambiental**. Macapá: AP, 2015b. Disponível em: <https://sigdoc.ap.gov.br/public/arquivo/5a4e4101a500f25b21956723>. Acesso em 10 de fev. 2024.

AMAPÁ. **Lei 0431, de 15 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a criação da Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú, no município de Macapá, Estado do Amapá. Macapá: AP, 1998. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/pt-br/arp/807>. Acesso em 5 Mar. 2023.

AMAPÁ. **Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. Macapá: AP, 2015. Disponível em https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_5086b3c0588ec0042fada2cb3cc79c57.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Cultura do Amapá. **Edital de Chamamento Público Nº 004/2024** – PNAB/SECULT/AP. Macapá: Secult, 2024b. Disponível em: <file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/pnab-edital-004.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 301, de 2010 - SEED**. Regulariza e homologa o funcionamento do Ensino Fundamental na Escola Estadual Quilombola José

Bonifácio. Macapá: AP, 2010. Disponível em:
<https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn4850.pdf?ts=21101019>. Acesso em: 05 out. 2024.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do Plano Estadual de Educação – Lei 1.907, de 24 de junho de 2015**. Macapá, AP, 2025. Disponível em: <https://www.transparencia.ap.gov.br/relatorios/educacao/PEE.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2025.

ANDRADE, Antônia Costa e MATOS, Cleide Carvalho. A pesquisa na linha de políticas educacionais no âmbito do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Amapá. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 32, n.1, p.1-19, e-rte321202349, 2023. Disponível em DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2023v32n1.67040 Acesso em 25 abr. 2024.

ANJOS, Rafael Sânzio Araújo dos. **Territorialidade quilombola: fotos & mapas**. Brasília, DF: Mapas Editora & Consultoria, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em revista**. Belo Horizonte. V. 31, n.03, p. 15-47, Julho-Setembro 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2023.

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO QUILOMBO DO CURIAÚ - AMQC. **Convite para mobilização**. Macapá: AP, 24 jan. 2023. Mensagem de texto (Whatsap comunitário).

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO QUILOMBO DO CURIAÚ - AMQC. **Atenção: comunicado AMQC**. Macapá: AP, 2024. Mensagem de texto (Whatsap comunitário).

ASSOCIAÇÃO DE MULHERES MÃE VENINA DO QUILOMBO DO CURIAÚ. Macapá: AMMVQC, 16 jul. 2021. Facebook: photo. Disponível em:
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1506522343019991&set=pb.100009867194151.-2207520000&type=3>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BACCHIEGA, Felipe Gonçalves. **Pirâmide dos privilégios raciais no Brasil**. São Paulo, 2025. Instagram: @ Psifelipecacchiega. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/DFtJ9V8yrlh/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2016. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/343360420_POLITICA_SOCIAL_FUNDAMENTOS_E_HISTORIA. Acesso em: 08 dez. 2023.

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

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2017.

BLOG PORTA-RETRATO. **Foto Memória da Educação do Amapá:** Escola Industrial de Macapá: AP, 2016. Disponível em: <https://porta-retrato-ap.blogspot.com/2012/08/a-antiga-escola-industrial-de-macap.html>. Acesso em: 20 out. 2025.

BORGES, Lilian Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 30 set. 2024.

BOTO, Olho de. **Ciclista morre atropelado a rodovia do Curiaú.** Motorita fugiu. Selesnafes. Com, sempre conectado. Macapá, 22 jul. 2019. Disponível em: <https://selesnafes.com/2019/07/ciclista-morre-atropelado-na-rodovia-do-curiau-motorista-fugiu/>. Acesso em 15 out. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Comissão Especial sobre o Plano Nacional de Educação 2024-2034 (PL 2614/24).** Educação escolar indígena, quilombola e do campo - objetivo 8 do PNE. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024f. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/76519>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **30 anos da Constituição.** Brasília: DF, 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituante/index.html>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 22 maio. 2024.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.** Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Brasília, DF. Planalto, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 22 maio. 2024.

BRASIL. **Lei n. 3.353, de 13 de Maio de 1888.** Declara extinta a escravidão no Brasil. Brasília, DF. Presidência da República. Planalto. 1888. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em 03 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942.** Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4830.htm. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. **Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: DF, Presidência da República. Planalto, 1961. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em 03 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: DF, Presidência da República. Planalto, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 23 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Brasília: DF. Presidência da República. Planalto, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em 03 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Título de Reconhecimento de Domínio que a União Federal através da Fundação Cultural Palmares - FCP** outorga aos remanescentes da comunidade do Curiaú, sociedade de fato, representada pela sua Associação. Título de Reconhecimento de Domínio/FCP/Nº001/99, Brasília, p. 1-3, 3 dez. 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.912, de 10 de setembro de 2001**. Regulamenta as disposições relativas ao reconhecimento, à delimitação, à demarcação e à titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3912.htm. Acesso em 17 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: DF, 2003a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: DF. Planalto, 2003b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2004>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2004b>. 17 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: DF. Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009.** Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília: DF. Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Lei 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF. Presidência da República. 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho e 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: DF, 2010b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em 5. Ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de junho de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: DF, 2012a. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2012>. Acesso em: 13. Jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre a implementação de reservas de vagas em instituições federais de ensino e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 03 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013b.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 6.840-A, de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: DF, 2013c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 13. Maio. 2025.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria n.º 28, de 12 de março de 2013**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2013d. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/03/2013&jornal=1&pagina=16&totalArquivos=68>. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: DF, Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/5ee44752-f987-4d58-b22c-0d5d2b27d7dc>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 13 maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, [...] revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 maio. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.904, de 26 de junho de 2024**. Prorroga o prazo de vigência da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras

providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2024d. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.956, de 20 de março de 2024**. Institui o Plano Juventude Negra Viva e o seu Comitê de Monitoramento e Avaliação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-11956-21-marco-2024-795414-publicacaooriginal-171323-pe.html>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Planalto, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/14945.htm. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2024g. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/14818.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Brasília, DF: 2024b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2024#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%B5es%20CEB%202024%20%E2%80%94%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC investiu mais de R\$ 31,6 milhões em EPT no Amapá. Brasília: MEC, 2025**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/setembro/mec-investiu-mais-de-r-31-6-milhoes-em-ept-no-amapa#:~:text=De%202023%20a%20setembro%20de%202025%2C%20pasta,fortalecer%20redes%20p%C3%BAblicas%20em%20benef%C3%ADcio%20dos%20estudantes>. Acesso em: 08 de jun. 2024

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Orçamento Cidadão**. Brasília, DF. 2024e. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/orcamento/orcamento-cidadao/orcamento-cidadao>. Acesso em 11. nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Manual de doenças mais importantes, por razões étnicas, na população negra brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_etnicas.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

BRITO, Daguinete Maria; BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito; BASTOS, Ananda Brito. **“Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú em Macapá/AP: Territórios de resistências e a legalização de áreas”**, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/64988>. Acesso em: 24 set. 2023.

CARREIRA PRETA. **Quer ser um aliado na luta contra o racismo?** Comece entendendo o colorismo. [S. l]: Carreira Preta, 2022. Disponível em: <https://carreirapreta.com.br/aliado-luta-contra-racismo-comece-entendendo-colorismo/>. Acesso em: 21 maio. 2024.

CARVALHO, Marcio Bernardes de. **Juventude, ensino médio e trabalho:** função social do ensino médio, uma análise crítica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1205>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CARVALHO, Marcio Bernardes de. **Fragmentação no Ensino Médio Brasileiro:** e as 3 ilusões da educação. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2024. Disponível em: https://tuiuti.edu.br/wp-content/uploads/2024/11/e_book_fragment_ensino_med.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

CENTRO CULTURAL ANASTÁCIA (CCA). **História de uma princesa Bantu.** Florianópolis: SC, 2021. Disponível em: <https://ccea.org.br/institucional/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado.** Base e superestrutura, relações e mediações. 3ª edição. São Paulo. Cortez Editora. Editora Autores Associados, 1984.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES RURAIS QUILOMBOLAS. Coletivo Terra e Território. **O que é Quilombo?** Brasília: DF, 2024. Disponível em: <https://conaq.org.br/coletivos/terra-e-territorio/>. Acesso em: 07 maio. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Bahia; CABRAL, R P. **Relações Sociais no “Paraíso Racial”:** Considerações iniciais sobre um mito. In: COELHO, W de N B; COELHO, M C (Org.) **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010

COMBO. **Curso de agente de portaria e fiscal de salão.** Macapá: AP, 2024. Mensagem de texto (Whatsap).

CONAQ-AMAPÁ; DEPARTAMENTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS. **Pesquisa junto às comunidades quilombolas:** Relatório Final de pesquisa. Programa Novas Tecnologias e Povos Tradicionais e Programa Compartilhando Mundos. 2021. Apresentação do PowerPoint. Disponível em: <https://1library.org/document/yn48v20z-nubia-cristina-amapa-pesquisa-comunidades-quilombolas-relatorio-pesquisa.html>. Acesso em: 02 jan. 2024.

CUNHA JR., Henrique. Africanidade, Afrodescendência e Educação. **Revista Educação em Debate**, v. 2, n. 42, 05-15. 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14604>. Acesso em 20 abr. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito.** 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, Ano 13, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. e15/ 1–21, 2019. DOI: 10.5902/1984644430826. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30826>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugênia da L.S. Quilombo, identidade e educação escolar. In: JÚNIOR, W.B.D.de O., SILVA, J.A da (orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais e suas múltiplas dimensões no contexto brasileiro**. Editora Schereiben. SC. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, Classe e Raça**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIÁRIO DO AMAPÁ. **Governador Clécio Luís entrega Deck do Curiaú à comunidade quilombola do Amapá**. Macapá: AP, 2023. Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/politica/governador-clecio-luis-entrega-deck-do-curiau-a-comunidade-quilombola-do-amapa/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DEMANDAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. [S. l.]. 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/demandar/>. Acesso em: 03 nov. 2024.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação Social**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004> Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 set. 2024.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-58

ENGELS, Frederic; MARX, Karl.; **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina. Introdução e organização de Oswaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2002.

EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**, 1. ed. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/446178699/O-QUE-REVELAM-OS-SLOGANS-NA-POLITICA-EDUCACIONAL>

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

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

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo. 5ª edição, Editora Globo S.A, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo. 1ª edição, Cortez Editora, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa do Estado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 12. out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. São Paulo. Global Editora. 2003

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e Senzala**: em quadrinhos. Adaptação de Estêvão Pinto; ilustrações de Ivan Wasth Rodrigues; colorização de Noguchi. 6. ed. São Paulo: Global. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo. Atlas S.A. 2002.

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

GOMES, Nilma Lino. Discurso de recebimento do título de Professora Emérita da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2019. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Notícias**. Belo Horizonte, 4 nov. 2019. Disponível em: <https://apubh.org.br/noticias/trago-a-indignacao-contr-a-injustica-diz-nilma-lino-nova-emerita-da-ufmg/#:~:text='Trago%20a%20indigna%C3%A7%C3%A3o%20contra%20a%20injusti%C3%A7a'%2C%20diz,Lino%2C%20nova%20em%C3%A9rita%20da%20UFMG%20%7C%20APUBH>. Acesso em: 15 dez. 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. ANPOCS, p. 223-244, 1984. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/247561/mod_resource/content/1/RACISMO%20E%20SEXISMO%20NA%20CULTURA%20BRASILEIRA.pdf. Acesso em 12 ago. 2025.

GONZALEZ, Lélia. De Palmares às escolas de samba, tamos aí. **Revista Mulherio**. Ano II, n. 5, p. 3, jan. fev., 1982. Disponível em: https://www.fcc.org.br/conteudos especiais/mulherio/arquivo/II_5_1982menor.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

GOOGLE. **Google Maps**. Região do Curiaú, Macapá – AP, 2024. Disponível em: https://www.google.com/local/place/fid/0x8d61e99e2643dc9d:0x94cb3d6de8330a29/photosphere?iu=https://streetviewpixels-pa.googleapis.com/v1/thumbnail?panoid%3DuUr3TI6Km3TZS2VAXzGMSQ%26cb_client%3Dsearch.gws-prod.gps%26yaw%3D324.7579%26pitch%3D0%26thumbfov%3D100%26w%3D0%26h%3D0&ik=CAISFnVVcjNUSTZLbTNUWIMyVkF4ekdNU1E%3D&sa=X&ved=2ahUKEwjQ6YXGrt6QAxUQrZUCHRcnK_MQpx96BAg3EBI. Acesso em 30 out. 2025.

GRUPO MADRE TEREZA. **Curso Técnico Enfermagem, Curiaú**. Macapá: AP, 2024. Mensagem de texto (Whatsap).

HACK, Cássia. **Nossa História**, painel fixado no Deck Panorâmico do Cria-ú. Macapá: AP, 2024. 1 Fotografia. Acervo pessoal.

HARVEY, David. **A Produção Capitalista do Espaço**: Tradução Carlos Szlac. São Paulo: Annablume, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília: julho de 2001. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1968?mode=full> [texto para discussão nº807]. Acesso em: 23 maio. 2023.

HUMANIZAR. In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [S.l.]: Ed. Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=L11dw>. Acesso em: 7 dez. 2024.

IBGE. Biblioteca IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Educação 2025. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102180>. Acesso em: 13 set. 2024.

IBGE. Biblioteca IBGE. **Fortaleza de São José de Macapá**: Rio Amazonas: vista aérea da cidade: Macapá, [19--]. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=440471>. Acesso em 19 fev. 2025.

IBGE. Biblioteca IBGE. **Censo demográfico 2022**: quilombolas: principais características das pessoas e dos domicílios, por situação urbana ou rural do domicílio: resultados do universo. Brasília:DF, 2025b. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73112>. Acesso em: 20 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Catálogo de escolas**. Brasília: DF, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em 3 jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Inep lança relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE**. Brasília: DF, 2024b. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 9 ago. 2025.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-26, 2018. Doi.org/10.1590/0102-4698167901. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rzs7bGtj4LKQSCkqz8rMdvD/?lang=pt>. Acesso em 15 nov. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KING, Martin Luther. **Um apelo à consciência**: os melhores discursos de Martin Luther King. Seleção e organização de Clayborne Carson, Kris Shepard; tradução de Sérgio Lopes; apresentação e notas de Arthur Ituassu. Rio de Janeiro. Zahar, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: Neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOBATO, Monteiro. **O Sítio do Picapau Amarelo**: de como um João-de-Barro anima as conversas no sítio. São Paulo. Brasiliense, 1995.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (org.). **Marxismo e educação** [livro eletrônico]: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2017. 2. Mb; e PUB. Capítulo 1: Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. Disponível em: https://biblioteca.pucpr.br/pesquisa_geral?q=Lombardi,%20Jos%C3%A9%20Claudinei%20&for=A. Acesso em: 10 jul. 2024.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. Estudos sobre a dialética Marxista. Tradução: Rodnei Nascimento. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

MACAPÁ. Prefeitura Municipal de Macapá. **Prefeitura de Macapá entrega Escola Joanna Santos no quilombo do Curiaú nesta sexta-feira, 20**. Macapá: AP, 2020. Disponível em: <https://macapa.ap.gov.br/prefeitura-de-macapa-entrega-escola-joanna-santos-no-distrito-do-curiau-nesta-sexta-feira-20/>. Acesso em: 8. Jun. 2024.

MACCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015. Editora UFPR, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/MnTnDJqDFVS49DqsCXrdwRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2023.

MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MICHELOTTI, Fernando. **Horizontes amazônicos**: para repensar o Brasil e o mundo. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021.

MANDELA, Nelson. **Longo caminho para a liberdade**. Uma autobiografia. São Paulo. Siciliano. 1995

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUESE, Rafael de Bivar. **A dinâmica da escravidão no Brasil**: resistência, tráfico negreiro e alforrias séculos XVI a XIX. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/nec/a/xB5SjkdK7zXRvRjKRXRfKPh/?lang=pt>. Acesso em 13. nov. 2024.

MARTINS, Heloíza Helena. T. de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Khote. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial. 1998.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente Filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018

MELO, Brenda. **Remada no Curiaú**: um dia no parque. Macapá: AP, 21 jul. 2024. Instagram: @brendamelo.cantora. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C9stRbDpyoZ/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MEMÓRIA GLOBO. **Sítio do Picapau Amarelo** - 1ª Versão. Rio de Janeiro: Globo Comunicação e Participações S.A., 2021. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/infantojuvenil/sitio-do-picapau-amarelo-1a-versao/>. Acesso em 10 jun. 2024.

MILHEIRO, Bruna Silva. Uma análise do ethos mundial a partir do discurso “I have a dream” de Martin Luther King. **Sacrilegens**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/26804>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.´

MINAYO, Maria Cecília; COSTA, Antônio. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 4 ed., 2018. p. 11-20. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/349/34958005002/34958005002.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 19. jun. 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Revista e Ampliada. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOURA, Clóvis Steiger de Assis. **Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. São Paulo: Edições Zumbi, 1959.

MOURA, Clóvis Steiger de Assis. Escravismo, Colonialismo, Imperialismo e Racismo. **Revista Afro Ásia**, Salvador, n. 14, 1984. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/issue/view/1448/showToc>. Acesso em: 4 fev. 2024.

MOURA, Clóvis Steiger de Assis. **Racismo e luta de classes no Brasil**. Textos escolhidos de Clóvis Moura. Brasil: Terra Sem Anos, 2020.

MOURA, Clóvis. **A quilombagem como expressão de protesto radical**. [S. l.]: Marxists Internet Archive, 2001. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/moura/2001/mes/quilombagem.htm>. Acesso em 10 jun. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 117-129, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/>. Acesso em: 26 dez. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2003. p. 1-17. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=265411&pid=S1809-5267202000030001000015&lng=pt. Acesso em: 26 dez. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2024.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo SP: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nações Unidas Brasil, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/255368-todos-os-seres-humanos-nascem-livres-e-iguais-em-dignidade-e-direitos>. Acesso em: 20 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Plano de Ação de Durban**. Durban: África do Sul, 2001. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/588>. Acesso em: 17 out. 2025.

O LIVRO da história negra. **As grandes ideias de todos os tempos**. Trad. Maria da Anunciação Rodrigues. Rio de Janeiro: Globo livros, 2021.

PAIXÃO, Michele dos Santos. **Igreja São Joaquim - Curiaú**. Macapá: AP, 2023. 1 Fotografia. Acervo pessoal.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Por que estudar línguas africanas no Brasil? **Revista Extraprensa**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 197-210, ago. 2018. 10.11606/extraprensa2018.144084. Disponível em: https://revistas.usp.br/extraprensa/pt_BR/article/view/144084. Acesso em: 12 Fev. 2024.

PLATÃO. **A República, parte II**, tradução de Ciro Mioranza, Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal – 5, Ed. Escala, São Paulo. 1997.

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. A educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 451-473, dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2222>. Acesso em 20 nov. 2024.

PREFEITURA DE MACAPÁ (PMM). **Comunidade do Curiaú celebra reforma e ampliação da UBS Hilda Iléia**. Macapá: AP, 2024. Disponível em:

<https://macapa.ap.gov.br/comunidade-do-curiau-celebra-reforma-e-ampliacao-da-ubs-hilda-ileia/>. Acesso em 3 mar. 2025.

PRETO, Adelson. **Meu Quilombo**. In: 1º FESTIVAL DE LADRÃO DE MARABAIXO. União dos Negros do Amapá – UNA. Intérprete: Adelson Preto. Macapá: AP, 2011.

PROJETO NOSSAS RAÍZES. **Raízes que falam**. Macapá: quintal do Seu Carolina, 27 nov. 2025. Instagram: @ raízes. nossas. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DRk0Ef_lQl-/. Acesso em: 30 nov. 2025.

PROJETO NOSSAS RAÍZES. **Mini documentário Entre resistências e tradições, o Curiaú conta sua história**. Macapá: Quilombo do Curiaú, 22 dez. 2025. Instagram: @ raízes. nossas. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DSkTNWdlUJM/>. Acesso em: 30 dez. 2025.
RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Coleção Feminismos plurais. Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837**. Dá organização à Instrução Primária na Província do Rio de Janeiro. Niterói: Assembléia Legislativa Provincial, 1837. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29135>. Acesso em: 20 jan. 2024.

RODRIGUES, Fabiano de Abreu Agrela. A síndrome de Frankenstein. **Ciência Latina**. Revista Multidisciplinar. Disponível em https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2793. Acesso em 20. Jul. 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social. Princípios do Direito Político**. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. Martins Fontes. São Paulo, 1999.

SANTOS, Fernando Junio da Costa. **Cultura, territorialidade e desenvolvimento local: o caso da APA do Rio Curiaú no Amapá**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3742>. Acesso em 2 maio. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUIDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas-SP. Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. rev. e atual. Campinas: Autores Associados, 2014.

SENADO NOTÍCIAS. **Há 131 anos senadores aprovam o fim da escravidão no Brasil**. Senadonotícias. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/13/ha-131-anos-senadores-aprovavam-o-fim-da-escravidao-no-brasil>. Acesso em: 20. nov. 2023

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SILVA, Sebastião Menezes da. **Curiaú: a resistência de um povo**. Macapá: Secretaria do Meio Ambiente, 2004.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz.; ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes; BARLETA, Ilma de Andrade. A educação em direitos humanos nas universidades públicas federais da Amazônia: o pacto universitário e as iniciativas institucionais. **Revista Exitus**. Santarém, v. 11, n. 01, p. 01-25, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/?index.php/revistaexitus/article/view/1549>. Acesso em: 25 maio. 2023.

SOLEDADE, Yuri. **Visita técnica Recanto do Curiaú**. Macapá: AP, 9 dez. 2024. Mensagem de texto (Whatsap).

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. Estado e Sociedade Civil no Pensamento de Marx. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 101, p. 25-39, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/hcLb4Mcm4Wm8sQScF5jHmTx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 nov. 2023.

TAFFAREL, Celi; MORSCHBACHER, Márcia; HACK, Cássia; LUZ, Sidnéia Flores. Trabalho essencial para a defesa da vida em meio a pandemia: na formação inicial e continuada de professores, nas escolas e para além delas. **Revista Pensar a Prática**. 2022, v.25:e69596. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/69596>. Acesso em 23. dez. 2024.

TRISTEZA, Niltinho; JÓIA, Preto; VICENTINHO; JURANDIR. **Liberdade! Liberdade! Abre as Asas sobre Nós**. Intérprete: Dominguinhas do Estácio. Rio de Janeiro: Gravadora Escola de Samba, 1989. 1 faixa de áudio. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/imperatriz-leopoldinense-rj/46373/>. Acesso em: 11 maio. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Ueap abre inscrições curso de licenciatura em educação escolar quilombola**. Macapá: UEAP, 2024. Disponível em: <https://ueap.edu.br/postagem/ueap-abre-inscri-es-curso-de-licenciatura-em-educa-o-escolar-quilombola.html>. Acesso em: 5 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Interiorização quilombola**. Macapá: UNIFAP, 2022. Disponível em: <https://www2.unifap.br/prograd/interiorizacao-quilombola/>. Acesso em 05 dez. 2025.

VIDEIRA, P. L. **Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3177>. Acesso em 13 ago. 2024.

VISCONDE de Sabugosa. *In: SÍTIO do Picapau Amarelo*. [S. l.], 2024. 1 vídeo (1min:16). Publicado pelo canal O Mundo Mágico de Lobato. Disponível em:

<https://www.facebook.com/sitiodopicapauamareloomundomagicodelobato/videos/1984/1226908465074883/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

ZUMBI, André. **Rodovia já ‘levou’ dois da mesma família**; Curiaú volta a pedir ciclovias. Selesnafes. Com, sempre conectado. Macapá, 15 jan. 2023. Disponível em: <https://selesnafes.com/2023/01/rodovia-ja-levou-dois-da-mesma-familia-curiau-volta-a-pedir-ciclovias/>. Acesso em 15 out. 2025.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

1. DADOS PESSOAIS DO (A) PARTICIPANTE

- 1.1 Nome: _____
- 1.2 Idade: ____ Sexo: () Feminino () Masculino () Outro: _____
- 1.3 Cor: () Preto () Pardo () Branco () Outro: _____
- 1.4 Estado civil: _____
- 1.5 Endereço: _____

2. FORMAÇÃO ESCOLAR

- 2.1 Escolaridade: _____
- 2.2 Ano de conclusão _____

3. DADOS FAMILIARES

3.1 Filiação

- Pai: _____
- Escolaridade: _____ Profissão: _____
- Mãe: _____
- Profissão: _____ escolaridade: _____
- Avô materno: _____
- Escolaridade: _____ Profissão: _____
- Avó materna: _____
- Escolaridade: _____ Profissão: _____

- 3.2 Filhos em idade escolar (15 a 29 anos): _____ PCD: _____

4. OCUPAÇÃO

- 4.1 Desenvolve alguma atividade lucrativa ou que gere renda? Sim () Não ()
- 4.2 Se sim, qual? _____

5. PRINCIPAL MEIO DE TRANSPORTE FAMILIAR

- 5.1 veículo particular () ônibus () motocicleta () bicicleta () outro: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E POLÍTICAS PÚBLICO-EDUCACIONAIS: um estudo sobre os desafios para acesso ao Ensino Médio pelos populares da comunidade do Cria-ú**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ritângela dos Santos Chagas. O objetivo deste trabalho é analisar de que forma tem ocorrido o acesso ao Ensino Médio pelos populares desta comunidade, considerando ser este um direito público de todos e de cada cidadão, no período de 2014 a 2024.

Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevista semiestruturada e questionário, previamente agendados a sua conveniência. Os riscos da sua participação nesta pesquisa são quebras de sigilo e/ou confidencialidade, ou algum desconforto ao tratar de questões comunitárias das quais decorra algum constrangimento com outros populares, ou mesmo relacionados à atuação dos órgãos públicos competentes em cumprirem o que é voltado para apoiar as comunidades quilombolas, alterações de comportamento durante gravações de áudio por vergonha ou medo de não saber responder as perguntas ou de ser identificado; estresse, perda do tempo útil, etc. Entretanto, asseguramos que as informações coletadas serão utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia, responsabilizando-nos por eventuais danos, cuidando para que a entrevista ocorra de maneira tranquila e segura, em local confortável, tudo no intuito de fortalecer a relação de confiança entre esta pesquisadora e participante.

Para sua segurança, a presente pesquisa deverá ser submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, órgão responsável. Este comitê foi instituído pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, prevendo a adoção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Referida resolução prevê, em suas disposições preliminares, a incorporação de “referenciais da bioética, dentre os quais, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, bem como visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado”. No presente caso, além do TCLE utilizaremos também o Termo de Anuência de instituições locais, a Associação dos Moradores do Quilombo do Curiaú-AMCQ, Associação de Mulheres Mãe Venina do Quilombo do Curiaú e a Associação das Torradeiras de Café da Comunidade do Cria-ú.

Já a resolução 510/2016 emanada do mesmo Conselho dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, podendo ser mínimos, baixos, médios ou elevados, conforme ali definidos.

Deverão participar da pesquisa nove (9) populares, dentre representatividades comunitárias e ex alunos da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, de diferentes períodos letivos ou anos de conclusão. Serão excluídos aqueles populares que ainda não concluíram o Ensino Fundamental anos finais, os que não estão cursando nem concluíram o Ensino Médio no período de 2014 a 2024, os

menores de 18 (dezoito) anos, bem como os não-quilombolas e os que não façam parte de qualquer das associações mencionadas, ainda que residentes no quilombo e aqueles que não atenderem aos critérios pré-estabelecidos como, por exemplo, não assinarem Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e demais que excederem a saturação dos dados.

Os benefícios esperados com a realização da presente pesquisa são, primeiramente, poder contribuir para a reflexão das pautas comunitárias, em especial, a democratização Ensino Médio, repercutindo na qualidade de vida dos moradores locais e das áreas de entorno atendidas pela escola José Bonifácio, além do fortalecimento dos debates acerca da necessidade de implementação das políticas sociais nos territórios quilombolas, deste modo contribuindo com os estudos em políticas educacionais no Amapá e na Amazônia. Nesse sentido, a presente pesquisa pode ainda impulsionar reflexões também nos espaços de poder, repensando as práticas estatais a partir das finalidades estampadas na 10639/2003 e legislações correlatas, acerca da importância de uma educação integral.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, independente do motivo, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e complementares. A duração estimada para tal procedimento é de 25 (vinte e cinco) minutos. O (a) senhor (a) não terá nenhuma despesa nem receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados academicamente, reiterando que sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com esta mestrandia no endereço: avenida Amazonas, 271, bairro Pacoval, pelo telefone (96) 99912-9351, ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – Rod. Juscelino Kubitschek, KM-02, Jardim Marco Zero, Macapá–AP, CEP 68.903-419. Centro Integrado de Pesquisa da Amazônia – Unifap, telefone (96) 40092804; whatsapp (96) 99118-9717. Desde já agradecemos!

Eu _____, declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada *“TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E POLÍTICAS PÚBLICO-EDUCACIONAIS: um estudo sobre os desafios para acesso ao Ensino Médio pelos populares da comunidade do Cria-ú”*.

Macapá, _____ de _____ de 2025.

Assinatura da Pesquisadora
 Ritângela dos Santos Chagas
 Universidade Federal do Amapá
 Cel: (96) 999112-9351
 E-mail: rita.chagas.ap@gmail.com



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR

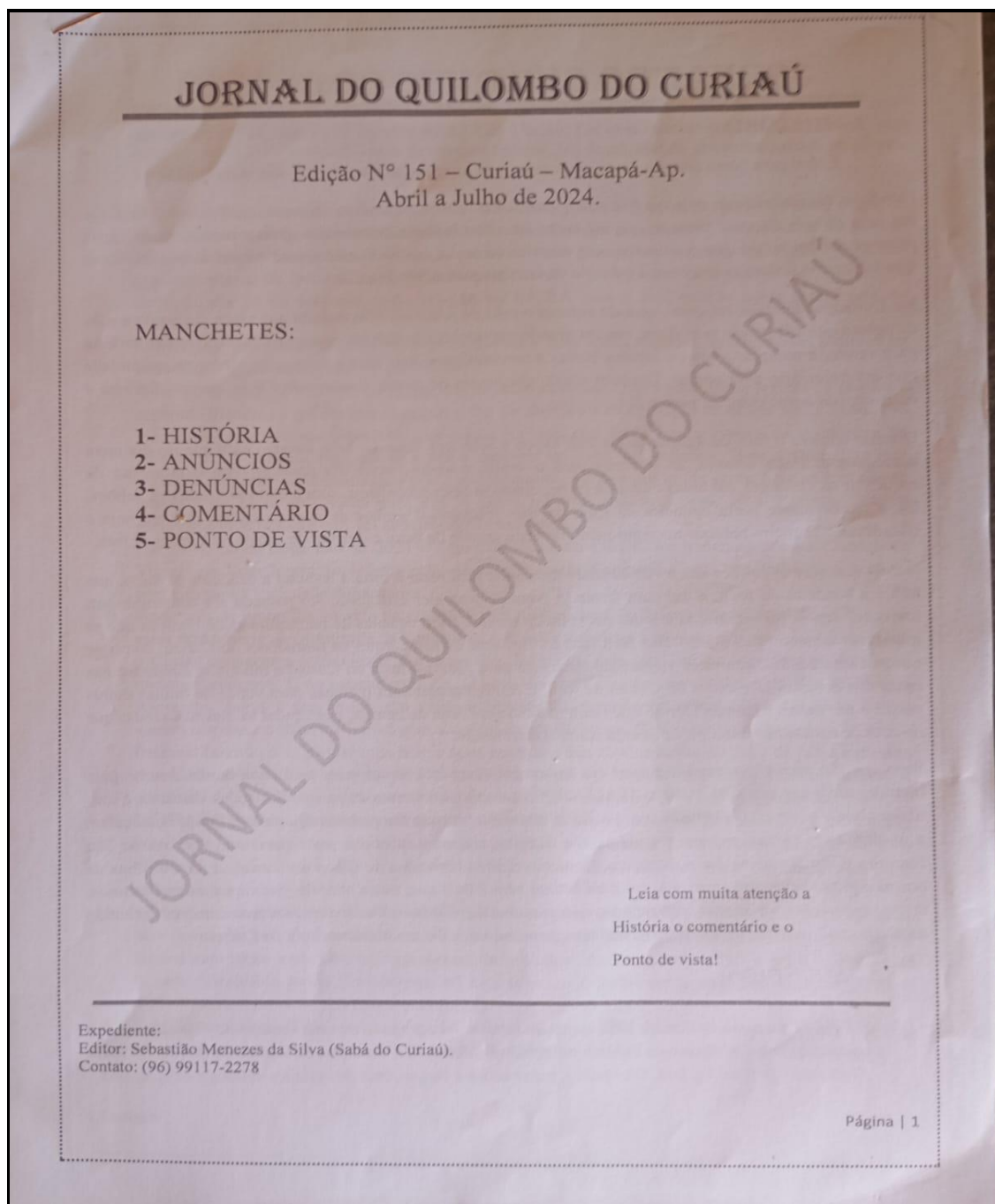
A Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, por intermédio de seu diretor, declara que está DE ACORDO com a execução da pesquisa de mestrado intitulada “**TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E POLÍTICAS PÚBLICO-EDUCACIONAIS**: um estudo sobre os desafios para acesso ao Ensino Médio pelos populares da comunidade do Cria-ú”, conduzida pela mestrandia RITÂNGELA DOS SANTOS CHAGAS, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Cássia Hack, docente permanente do programa.

A gestão da unidade escolar assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados preliminares no ano letivo de 2025 junto a esta unidade escolar, após a devida aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), declarando ciência das visitas e intervenções da mestrandia no referido ambiente, a fim de levantar informações como histórico e estrutura física da instituição, número de salas, perfil e quantitativo do público atendido no ensino fundamental anos finais, inclusive, acessando respectivos documentos e produzindo imagens, a fim de subsidiar o presente estudo, comprometendo-se a mesma com a segurança dos sujeitos da pesquisa, utilizando os dados obtidos, exclusivamente para os fins científicos, mantendo-os em sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade escolar.

Macapá/AP, ____/ ____/ ____

Assinatura do Diretor
Decreto–GEA

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar diretamente a pesquisadora Ritângela dos Santos Chagas pelo telefone/whatsapp (96)99912-9351.
E-mail: rita.chagas.ap@gmail.com

ANEXO A – JORNAL DO QUILOMBO DO CURIAÚ¹⁵

¹⁵ SILVA, Sebastião Menezes da. Manchetes: história, anúncios, denúncias, comentário, ponto de vista. **Jornal do Quilombo do Curiaú**. Edição 151. Macapá: AP, abril a julho. 2024. Periódico comunitário.

ANEXO B – ATA DE DISCUSSÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO ANO LETIVO DE 2023¹⁶

2º

Enata

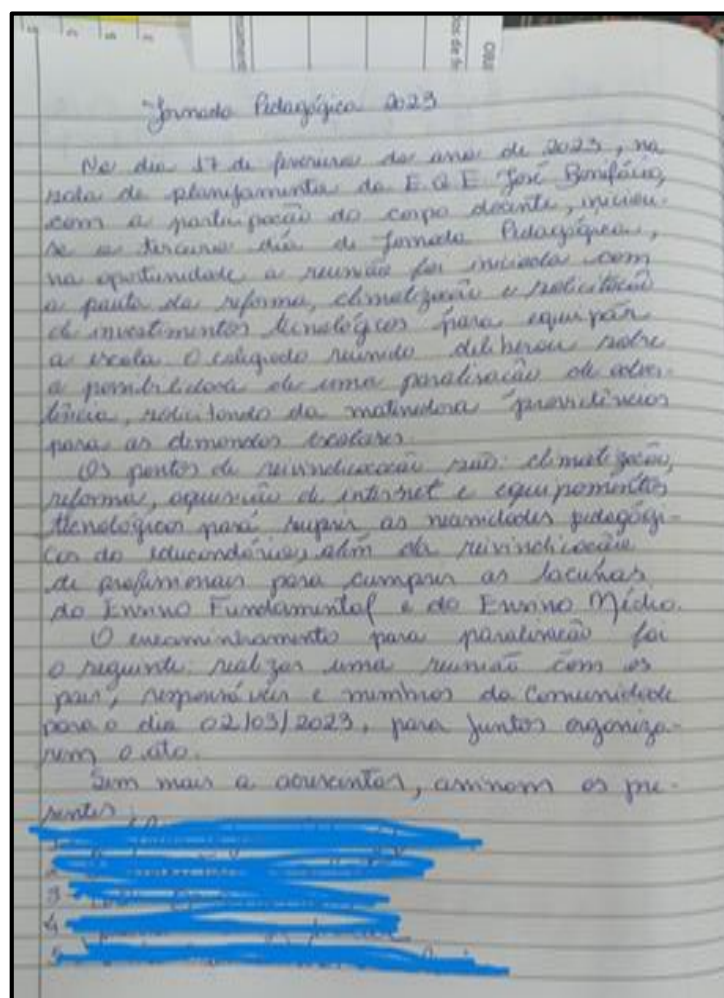
Obs: Atividade sob o nome m.

Enata. Chegamos com atraso devido ao fato de alguns acompanhamentos multiprofissionais com meu filho autista, mas que sou amparada legalmente e já estava trabalhando junto a direção da escola.

Os doze dias do mês de janeiro do ano letivo em curso (2023), iniciamos o encontro com o colegiado do Fundamental I e II, para socialização e montagem do cronograma do Plano de ação do período letivo 2023, com início às 08:00, a Pedagoga começou as atividades com a leitura de uma reflexão (diário de uma pedagoga); começamos os trabalhos com a leitura da justificativa e diagnóstico do plano de ação, após foi realizado a (re) adequação das atividades que serão realizadas no período letivo 2023, abre-se um parentese com a inspeção da gestora sobre a climatização da escola, (pelas de aulas) 15 centrais; as datas das atividades / homenagens serão mantidas as datas com a mesma dinâmica das anteriores; a gestora menciona a (re) estruturação das metas - logo p/ o ensino médio a profª propõem que na semana Pedagógica ocorra formação continuada p/ a iniciação do 1º ano do ensino médio; (NEE, NEE, CEE, Ensino médio), avaliação com

terá com base nas metodologias ativas, com distribuição de metas nas disciplinas da grade comum, no dia 04/01/2023, iremos fazer a 1ª reunião de pais e mestres; (em caso de dia letivo será compensado em dias posteriores), planos pedagógicos, ao final de cada bimestre, preenchimento SIOB, função da secretaria escolar (para encaminhamento dos alunos), amparado em lei estadual; (preenchimento diário) turmas / profª regentes e demais modalidades (AEE); a secretaria escolar irá adequar no sistema, o recebimento das cadernetas, terá o tempo / data final até o dia 13/01/2023, caso da não entrega será realizado um relatório p/ a gestão / Seced; definição da data p/ a culminância do CMTC 2023, 25/11/2023 (tudo) / horário / Tema: família, Nossa Terra, Brasil, sugestão, deixar atividades comuns p/ os alunos atendidos pelo AEE; (sugestão de atividades...), as avaliações diagnósticas, recebimento dos estudantes e famílias (23 e 24/02/2023), o nivelamento acontecerá no contra turno (pelo profª regente), horário de atendimento no contraturno, embasados na Lei / resolução da especificidade, não tem planejamento comum, introducentes e profª do AEE; (nivelamento horário independente) quanto a festa junina, para organizar recursos financeiros e R\$ 8.000, precisa-se ficar claro que os projetos precisam ser de cunho pedagógico, sem ônus para manutenção / escola e família; (manutenção) (em aberto) a ausência nos planejamentos no contra turno (alta no contra turno), entrega do plano de ação em fevereiro;

¹⁶ ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO. Ata da reunião realizada com o objetivo de elaborar o Plano de Ação do ano letivo de 2023. Macapá: EQEJB, 2023. Documento interno.

ANEXO C – ATA DA JORNADA PEDAGÓGICA 2023¹⁷

¹⁷ ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO. **Ata da Jornada Pedagógica-2023 (3º dia)**. Encaminhamentos para paralisação das atividades para reivindicação de melhorias, inclusive, professores com atuação no Ensino Médio. Macapá: EQEJB, 2023. Documento interno.

ANEXO D – ATA DA REUNIÃO COM A MANTENEDORA SEED¹⁸

2º

Assim sendo e mais dias do mês de maio de 2023, a SEED, através da Secretaria Estadual de Educação, para tratar sobre a viabilidade da Nova Escola Média na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, iniciamos com a fala da professora responsável pela Escola Média na SEED, foi realizada a apresentação de todos os presentes.

Então, a professora Maria Neiza, pedagoga e a mãe da estudante, apresentaram a proposta de implantação da Escola Média que estava sobre a ausência da coordenação da secretaria, detalhou que anteriormente a presidente da associação de moradores foi informada sobre a proposta de que os estudantes seriam remanejados para a Escola Maria Neiza, com a garantia de transporte para os seis alunos que estão regularmente matriculados; no momento a professora manifestou-se dizendo que precisaria os alunos em uma mesma turma para que fizessem na mesma horário.

A professora reforçou a fala sobre a mobilização da comunidade escolar para que no mês de novembro de 2023, com a realização da escola (dia) a chamada escola, a organização da mantenedora para implantação da Nova

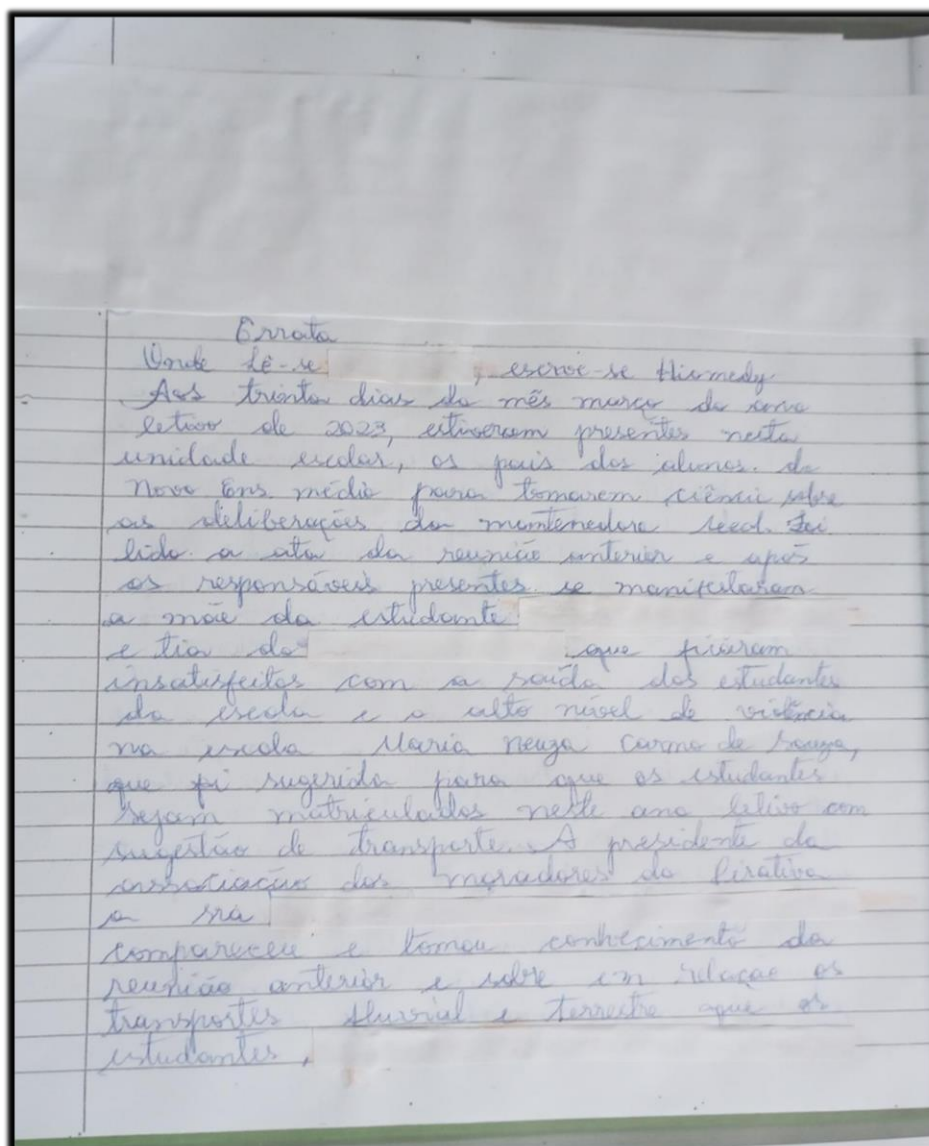
Escola Média foi repassada para os presentes os apontamentos sobre a inclusão dos estudantes e a necessidade de transporte flutuante e terrestre para os estudantes da Ladeira e demais ruas terrestres, quanto a transferência de oito entre escolas, segundo a disponibilidade das famílias, mas com indicativo de transporte para a Ex. Maria Neiza na Avenida Jardim Felicidade I, com matrícula no início do dia 30/03/2023. A professora informou a NTE sobre a falta de viabilidade da Nova Escola Média da E. E. José Bonifácio. Então, presente a professora, que seria representante da comunidade de transporte, a professora falou brevemente sobre a possibilidade de implantação de comitê para implantação da Nova Escola Média, melhorias na infraestrutura da escola.

A mãe da estudante falou o Nute e pediu que a escola fosse a relação de alunos com a escola para passar a NTE para a associação, possibilitar o transporte para esses estudantes. Os alunos irão entrar em 13:30 e sair em 18:00 horas. Professor.

Em seguida, apresentamos com capa para a Nute. Apresentação nome da escola Maria Neiza, como de longa data, sempre aparecer para as famílias dos demais estudantes os encaminhamentos da reunião. Então, assinamos:

¹⁸ ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO. Ata da Reunião com a mantenedora SEED, em 29 de março de 2023, informando a respeito do cancelamento do Ensino Médio recém-implementado. Macapá: EQEJB, 2023. Documento interno.

ANEXO E: ATA RETIFICADORA DA REUNIÃO REALIZADA COM OS PAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO¹⁹



¹⁹ ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO. Ata da Reunião para dar ciência do cancelamento e direcionamentos aos pais dos estudantes matriculados no Ensino Médio. Macapá: EQEJB, 2023. Documento interno.

ANEXO F - CANTIGA DE MARABAIXO: O MEU QUILOMBO²⁰**O MEU QUILOMBO**

O meu quilombo é bonito quilombo do Curiaú

Ora, que coró cobre essa caixa ?
É coró de sucuriçu

Minha caixa bem tocada
Eu chego a me arrepiar

Eu vou contar uma história
Pro povo desse lugar

Refrão

A minha vovó Chiquinha
Tem força pra trabalhar
Ela tem noventa anos
Ela gosta de dançar

Refrão

Eu peço a papai do céu
Que possa lhe abençoar
Pra que chegue a mais de cem
E comigo continuar

Refrão

Nós temos a tia Izídia
Que é sua prima irmã
Tio Arin e tio Zé Duca
São filhos do Curiaú

Refrão

Mas eu não posso esquecer
E nem deixar de falar
Tio Anduda e o tio Mem
E o Tibúrcio é desse lugar

Refrão

²⁰ PRETO, Adelson. O meu Quilombo. In: 1º FESTIVAL DE LADRÃO DE MARABAIXO. União dos Negros do Amapá – UNA. Intérprete: Adelson Preto. Macapá: UNA, 2011.

ANEXO G - DIVERSIDADES QUILOMBOLAS DE CRIA-Ú²¹



²¹ PROJETO NOSSAS RAÍZES. **Ensaios fotográficos**. Cria-ú: Macapá, 27 nov. 2021. Instagram: @ raízes. nossas. Disponível em: <https://www.instagram.com/raizes.nossas>. Acesso em: 30 nov. 2024.