



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

JOÃO APARECIDO DOS SANTOS OLIVEIRA

**DIREITOS EDUCACIONAIS QUILOMBOLAS E OS DESAFIOS PARA
EFETIVAÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE INHANHUM, MUNICÍPIO
DE SANTA MARIA DA BOA VISTA, PERNAMBUCO**

**Belém/PA
2023**

JOÃO APARECIDO DOS SANTOS OLIVEIRA

**DIREITOS EDUCACIONAIS QUILOMBOLAS E OS DESAFIOS PARA
EFETIVAÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE INHANHUM, MUNICÍPIO
DE SANTA MARIA DA BOA VISTA, PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Direito. Área de Concentração: Direitos Humanos, Linha de Pesquisa: “Direitos Fundamentais: concretização e garantias”.

Orientadora Dra.: Sandra Suely Moreira L. Guimarães

**Belém/PA
2023**

FOLHA DE APROVAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

JOÃO APARECIDO DOS SANTOS OLIVEIRA

**DIREITOS EDUCACIONAIS QUILOMBOLAS E OS DESAFIOS PARA
EFETIVAÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE INHANHUM, MUNICÍPIO
DE SANTA MARIA DA BOA VISTA, PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Direito. Área de Concentração: Direitos Humanos, Linha de Pesquisa: “Direitos Fundamentais: concretização e garantias”. Banca examinadora:

Profª. Dra.: Sandra Suely Moreira Lurine Guimarães
Instituto Ciência Jurídica- ICJ/ UFPA
(Orientadora)

Prof. Dr. Ricardo Dib Taxi
Instituto Ciência Jurídica- ICJ/ UFPA
(Examinador Interno)

Prof. Dr. José Heder Benatti
Instituto Ciência Jurídica- ICJ/ UFPA
(Examinador Interno)

**Belém/PA
2023**

DEDICATÓRIA

À minha mãe Josenita (in memória), por todo estímulo, apoio e confiança na minha trajetória estudantil e por tudo que significa para mim. Ao meu pai Angelo, por todo o suporte, ensinamentos e incentivos, às minhas irmãs e irmãos: Rita de Cassia, Cacilda, Luana, Ronaldo, Rafael e Damião. Família que apesar das dimensões geográficas, sempre esteve próxima me dando o necessário apoio.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Josenita, (in memória) que enquanto mulher, mãe, foi resistente para superar as dificuldades da vida sertaneja me educando, instruindo, incentivando e me passando valores os quais levarei por toda a vida;

Ao meu pai, meu professor da vida cujo potencial é indescritível. Seus ensinamentos sempre terei comigo, prioritariamente me ensinou a dar e exigir respeito, encarar os obstáculos e andar de cabeça erguida sempre me sentindo capaz.

As minhas irmãs e irmãos: Cacilda, Luana, Rita de Cassia, Damião, Rafael e Ronaldo, com quem compartilhei as primeiras lições de convivências, por todo o apoio recebido. As dimensões geográficas nunca nos tornaram distantes. A Luana e Rita de Cassia, de maneira especial, pelo apoio mais próximo em todo o trajeto do curso de mestrado.

Ao meu primo Fábio Medrado por me colocar na prioridade de seus trabalhos, em momentos que eu precisava viajar em razão do curso de mestrado;

A Escola Professor Cassimiro Lucas, do Quilombo de Inhanhum, na qual cursei o ensino fundamental. E Escola Professora Judith Gomes de Barros, de Santa Maria da Boa Vista/PE, onde cursei o ensino médio;

As companheiras da direção da Associação Quilombola dos Produtores Rurais do Território de Inhanhum (AQPRTI), por serem compreensivas em minhas ausências durante o curso. Em especial a companheira Benedita Mota, que como minha vice na presidência da AQPRTI, me substituíra nas atividades sem hesitar, mesmo eu estando no Território;

As vizinhas e vizinhos na comunidade, que nos momentos de necessidades durante o curso, me disponibilizaram senhas e acesso a internet para participar de aulas e desenvolver outras atividades;

As todas as pessoas da comunidade que de alguma forma contribuíram com o desenvolvimento dessa pesquisa/trabalho;

Ao meu cunhado Aires Evangelista, sua esposa Rita de Cassia (minha irmã) e seus filhos (Carlos Vinícius e Maria Eliza), por abrirem as portas da sua residência para mim desde o momento da entrevista do processo seletivo do mestrado;

Ao professor Girolamo Domenico Treccani, pela orientação dada durante as dificuldades que tive no processo seletivo;

As professoras e professores que contribuíram com a formação, lecionando em disciplinas do curso de mestrado: Dr. Almiros Martins Machado, Dr. Antonio Gomes Moreira

Maués, Dr. Breno Baia Magalhaes, Dr. Girolamo Domenico Treccani, Dra. Jane Felipe Beltrão, Dr. Jose Heder Benatti, Dr. Ricardo Araújo Dib Taxi, Dr. Ricardo Evandro Santos Martins, Dra. Rosani de Fátima Fernandes, Dr. Sandoval Alves da Silva, Dr. Saulo Monteiro Martinho de Matos e Dra. Zélia Amador de Deus;

As professoras Dras. Jane Felipe Beltrão e Dra. Cristina Figueiredo Terezo, pela coordenação do projeto do nosso curso de mestrado (“Diversidade Étnico-racial no Ensino Superior”) o qual nos oportunizou o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGD da Universidade Federal do Pará - UFPA;

A Fundação Ford pelo apoio do projeto do nosso curso de Mestrado (“Diversidade Étnico-racial no Ensino Superior”), em especial pelo custeio de bolsas estudantis, o que muito contribuiu para a nossa permanência no curso;

A minha orientadora, professora Dra. Sandra Suely Moreira Lurine Guimarães, pela atenciosa e cuidadosa orientação desde o primeiro momento que assumiu esse compromisso;

As monitoras Tamires Lima e Sofia Sewnarine, pelas significativas contribuições durante o curso de mestrado;

Ao professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage pela disponibilidade e contribuições, na banca avaliadora do projeto de qualificação;

Ao professor Dr. Sandoval Alves da Silva, pela orientação até o momento da defesa do projeto de qualificação;

A colega de turmas Amanda Ferreira dos Passos (disciplinas Solução de problemas e de conflitos por acordo e a concretização dos direitos sociais e Processo dialógico de concretização dos direitos sociais) pelas suas contribuições durante o desenvolvimento do projeto de qualificação, as quais se deram por intermédio do professor Dr. Sandoval Alves da Silva;

As representações discentes Nilvya Cidade e Wilson Santana, pelas contribuições nas discussões de nossas demandas junto ao Colegiado do PPGD/UFPA;

Aos(as) colegas do curso de mestrado, quilombolas e indígenas, pelas ajudas mútuas durante todo o processo da formação. Em especial a companheira Delma Brito, pelo companheirismo e cumplicidade nesse caminhar;

Aos professores Drs. Jose Heder Benatti e Ricardo Araújo Dib Taxi, por se disponibilizarem a compor a banca avaliadora da minha Dissertação.

A todas as pessoas, que ao longo da história lutaram e lutam contra o racismo e as desigualdades sociais e raciais e pela efetivação de políticas de ações afirmativas;

RESUMO

Os direitos atualmente reconhecidos a população negra, no ordenamento jurídico brasileiro, são resultados das lutas do povo negro, com suas diferentes formas de organizações e reivindicações. A efetivação desses direitos perpassa pela continuidade das lutas, no enfrentamento ao racismo institucional estruturado na sociedade brasileira e nas ações de intervenções sociopolíticas, junto ao estado brasileiro. O presente trabalho analisa os desafios para efetivação dos direitos educacionais quilombolas no Território Quilombola de Inhanhum, município de Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco. O objetivo geral consiste em analisar os desafios existentes para efetivação dos direitos educacionais quilombolas no Quilombo de Inhanhum. E como objetivou específico estabelecemos: (a) analisar o acesso a educação pelo negro(a) na história do Brasil; (b) destacar a história de luta dos quilombos, para conquistar direitos no território brasileiro; e (c) identificar os principais desafios para efetivação dos direitos educacionais quilombolas no Território Quilombola de Inhanhum. Além da revisão bibliográfica e análise documental, a pesquisa foi desenvolvida também com estudo etnográfico e a metodologia da observação participante. Haja vista que o pesquisador é membro do Quilombo de Inhanhum - inserido no contexto da pesquisa. Por essa razão, o não distanciamento da realidade pesquisada é intencional, pois enriquece e qualifica o trabalho. No primeiro capítulo, analisamos o acesso à educação formal pelo negro(a), na história do Brasil, considerando a regulamentação jurídica da educação formal e o tratamento à pessoa negra, para fins de acesso ou não ao serviço educacional. Em seguida, realçamos como os direitos educacionais quilombolas estão reconhecidos na legislação brasileira. No segundo capítulo, descrevemos a realidade de resistência e luta histórica dos quilombos, para conquistar direitos no Brasil e dissertamos sobre a luta do Quilombo de Inhanhum, contra o projeto da Barragem de Riacho Seco e pelo direito de permanecer no seu território. No terceiro capítulo, dissertamos sobre a educação formal na história da Comunidade Quilombola de Inhanhum e sobre o processo de organização da comunidade no âmbito da autodefinição. Ao analisar os desafios para efetivação dos direitos educacionais dos quilombolas de Inhanhum, identificamos que o principal desafio existente é o desinteresse do Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista de implementar a Educação Escolar Quilombola no Território Quilombola de Inhanhum.

Palavras-chaves: direitos educacionais quilombolas; especificidades; educação escolar quilombola; luta por direitos; violação de direitos.

SUMMARY

The rights currently recognized for the black population, in the Brazilian legal system, are the result of the struggles of the black people, with their different forms of organizations and demands. The realization of these rights goes through the continuity of struggles, in confronting structured institutional racism in Brazilian society and in socio-political intervention actions, together with the Brazilian state. This work analyzes the challenges in realizing quilombola educational rights in the Quilombola Territory of Inhanhum, municipality of Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco. The general objective is to analyze the challenges that exist in realizing quilombola educational rights in Quilombo de Inhanhum. And as a specific objective we established: (a) analyze access to education by black people in the history of Brazil; (b) highlight the history of the quilombos' struggle to gain rights in Brazilian territory; and (c) identify the main challenges for realizing quilombola educational rights in the Quilombola Territory of Inhanhum. In addition to the bibliographic review and documentary analysis, the research was also developed with an ethnographic study and the methodology of participant observation. Considering that the researcher is a member of Quilombo de Inhanhum - inserted in the context of the research. For this reason, not distancing ourselves from the researched reality is intentional, as it enriches and qualifies the work. In the first section, we analyze access to formal education by black people, in the history of Brazil, considering the legal regulation of formal education and the treatment of black people, for the purposes of accessing or not accessing educational services. Next, we highlight how quilombola educational rights are recognized in Brazilian legislation. In the second section, we describe the reality of resistance and historical struggle of quilombos, to gain rights in Brazil and we talk about the struggle of Quilombo de Inhanhum, against the Riacho Seco Dam project and for the right to remain in their territory. In the third section, we discuss formal education in the history of the Quilombola Community of Inahnhum and the process of organizing the community within the scope of self-definition. When analyzing the challenges in implementing the educational rights of the quilombolas of Inhanhum, we identified that the main existing challenge is the lack of interest of the Municipal Government of Santa Maria da Boa Vista in implementing quilombola school education in the Quilombola Territory of Inhanhum.

Keywords: quilombola educational rights; specificities; quilombola school education; fight for rights; violation of rights.

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURA

ACP - Ação Civil Pública

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

ANA - Agência Nacional de Águas

ANC - Assembleia Nacional Constituinte

APR - Arquivo Provincial do Recife

AQPRTI - Associação Quilombola dos Produtores Rurais do Território de Inhanhum

CEB - Câmara de Educação Básica

CHAPADA - Centro de Habilitação e Apoio ao Pequeno Agricultor do Araripe

CHESF - Companhia Hidrelétrica do São Francisco

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNN - Convenção Nacional do Negro

EDH - Estudos de Disponibilidade Hídrica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FCP - Fundação Cultural Palmares

FNB - Frente Negra Brasileira

GRE - Gerencia Regional de Educação

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis

IN - Instrução Normativa

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MEC - Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

MPF - Ministério Público Federal

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organização Não Governamental

PDL - Projeto de Decreto Legislativo

PNPCT - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRODUZIR - Programa de Organização Produtiva de Comunidades

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEE/PE - Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UBS - Unidade Básica de Saúde

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santa

UHE - Usina Hidrelétrica

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fotografia da frente da Escola Pública Municipal Professor Cassimiro Lucas.....	79
Figura 2 - Fotografia dos fundos da Escola Pública Municipal Professor Cassimiro Lucas....	79
Figura 3 - Fotografia da Vila da Comunidade Quilombola de Inhanhum.....	81
Figura 4 - Ofício da Secretaria de Educação de Santa Maria da Boa Vista/PE à GRE.....	99
Figura 5 - Fotografia de momento de atividade das turmas da EJA da Comunidade, na sede da Associação Quilombola dos Produtores Rurais do Território de Inhanhum (AQPRT).....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	17
O ACESSO Á EDUCAÇÃO PELO NEGRO(A) NA HISTÓRIA DO BRASIL	17
1.1. A REGULAMENTAÇÃO JURÍDICA DA EDUCAÇÃO FORMAL NA HISTÓRIA DO BRASIL E A EXCLUSÃO DO NEGRO(A)	18
1.2. O ACESSO A EDUCAÇÃO PELO NEGRO(A) NA HISTÓRIA DO BRASIL	24
1.3. OS DIREITOS EDUCACIONAIS QUILOMBOLAS RECONHECIDOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	34
CAPÍTULO 2	42
QUILOMBOS E LUTAS POR DIREITOS NO BRASIL	42
2.1. QUILOMBOS NO BRASIL: EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA	43
2.2. DA INVISIBILIZAÇÃO A CONQUISTA DO DIREITO A TITULAÇÃO DOS TERRITÓRIOS	52
2.3. COMUNIDADE QUILOMBOLA DE INHANHUM NA LUTA PELO DIREITO DE PERMANECER NO SEU TERRITÓRIO	62
CAPÍTULO 3	70
DESAFIOS PARA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS QUILOMBOLAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE INHANHUM	70
3.1. EDUCAÇÃO FORMAL NA HISTÓRIA DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE INHANHUM	70
3.2. AUTODEFINIÇÃO, ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE INHANHUM	82
3.3. DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO QUILOMBO DE INHANHUM	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

A Comunidade Quilombola de Inhanhum, está localizada na Zona Rural do município de Santa Maria da Boa Vista¹, no Sertão do São Francisco, estado de Pernambuco. É situada nas margens do Rio São Francisco, possui aproximadamente 300 famílias e tem como principais fontes de renda a agropecuária e a pesca. A comunidade é reconhecida pela Fundação Cultural Palmares (FCP), como comunidade quilombola, com certidão de autodefinição datada de 12 de junho de 2008. O processo de discussão e reflexão da Comunidade, para a autoafirmação da sua identidade étnica e solicitação da certidão da FCP, aconteceu entre o ano de 2007 e 2008, envolvendo toda a comunidade num amplo movimento comunitário.

A Comunidade tem forte ligação com o Rio São Francisco, o qual compoem parte essencial do território de Inhanhum, é fonte de sustentabilidade sociocultural, econômica, espiritual e recreativa das famílias do Território. As ameaças e ações de degradação que atingem o Velho Chico (como também chamado o Rio São Francisco), afetam também a nossa comunidade. A relevância material e imaterial do Rio São Francisco como parte de nossa história, sua necessária proteção e cuidado, bem como sua geografia, são temáticas dos nossos diferentes espaços de formações realizados no Território.

O tema problematizado no presente trabalho, versa sobre os direitos educacionais quilombolas e os desafios para efetivação na Comunidade Quilombola de Inhanhum, município de Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco. Os direitos atualmente reconhecidos à população negra, no ordenamento jurídico brasileiro são frutos das lutas do povo negro, com suas diferentes formas de organizações e capacidade de fazer intervenções sociopolíticas. No entanto, o reconhecimento do direito nos instrumentos jurídico-normativos é apenas uma das suas fases, a sua efetivação perpassa pelo enfrentamento ao racismo existente arraigado na estruturado social brasileira, pela continuidade das lutas e ações de intervenções sociais e políticas, junto ao Estado brasileiro.

Amplamente reconhecido do ordenamento jurídico brasileiro, o direito dos quilombolas a uma educação escolar que reconheça, respeite e leve em consideração as especificidades

¹“Santa **Maria Da Boa Vista** é um município do **Nordeste** brasileiro e fica no estado de **Pernambuco (PE)**. Está localizado na mesorregião **São Francisco Pernambucano** e na microrregião **Petrolina**.

De acordo com o censo realizado no ano de 2010 pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município de **Santa Maria Da Boa Vista** tinha **39.435** habitantes. Em 2015 o total de habitantes foi de **41.293** e em 2016 a estimativa foi de **41.475** habitantes. Já em 2017, a população estimada foi de **41.652** habitantes.

A área total do município de Santa Maria Da Boa Vista em 2010 era de **3001.165**. Sua densidade demográfica era de **13.14** habitantes/km².” (Prefeitura em Pauta, sem ano, online, s/p. Disponível em: https://www.prefeituraempauta.com.br/cidade/1689/pernambuco/santa-maria-da-boa-vista.html#google_vignette Acesso em: 30 de jul. 2023).

quilombolas, para fins (entre outros) temáticos, de planejamentos, curriculares e pedagógicos. E que seja planejada e implementada mediante consulta prévia, com consentimento e em cooperação com os/as quilombolas, não é efetivado no Território Quilombola do Inhanhum. As características de organização, mobilização e luta da comunidade e a não efetivação do aludido direito no seu território, deu lugar a inquietação, na qual teve origem essa pesquisa.

Entre os diplomas jurídico-normativos que reconhecem os direitos educacionais quilombolas, é válido destacar a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), “sobre povos indígenas e tribais;” a Lei Federal 10.639 de 2003, que “altera a Lei Federal nº 9.394, de 1996 – LDB, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências;” o Decreto Federal nº 6.040 de 2007, que “institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT);” a Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara de Educação Básica – CEB que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”; e a Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, do CNE/CEB que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”.

O Território Quilombola de Inhanhum tem expressivo potencial cultural e é mobilizado pela energia da sua cultura, que se desenvolve em ações formativas. A Associação Quilombola dos Produtores Rurais do território do Inhanhum (AQPRTI) desenvolve importante trabalho a partir da educação quilombola no Território, que muito tem a somar à Educação Escolar Quilombola reivindicada pela comunidade. No contexto do amplo reconhecimento jurídico-normativo, dos direitos educacionais quilombolas e da aptidão do Quilombo de Inhanhum no fazer educação quilombola, paira a nossa questão problema: quais são desafios existentes para efetivação dos direitos educacionais quilombolas na Comunidade Quilombola de Inhanhum?

Na observação dos potenciais e iniciativas culturais e socioeducacionais da Comunidade Quilombola de Inhanhum e da postura desrespeitosa e invasiva do Governo Municipal, sempre ocupando os cargos da escola da comunidade a partir de seus interesses políticos partidários, atacando a autonomia dos(as) quilombolas de Inhanhum de gerenciar seu próprio território. Surge a hipótese de que os desafios existentes para efetivação dos direitos educacionais dos quilombolas de Inhanhum, partem do desinteresse do Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista/PE. Que conforme determina a legislação, deve criar as condições e atuar em cooperação com a comunidade, na implementação da Educação Escolar Quilombola.

A justificativa social da pesquisa está na importância da educação para o desenvolvimento do indivíduo e da comunidade, devendo a educação desenvolvida em um determinado território, dialogar com as situações e acontecimentos que marcam a sua realidade de forma geral. A educação escolar de uma comunidade quilombola, deve vivenciar a realidade histórica, sociocultural, ambiental e os contextos de lutas e reivindicações dos quilombolas, como grupos formadores da sociedade brasileira.

Ser quilombola, pertencente a Comunidade Quilombola do Inhanhum, inserido em diferentes espaços na organicidade do Movimento Quilombola e atuante nas lutas contra o racismo, as desigualdades sociais e raciais e em defesa dos direitos quilombolas. Foi relevante justificativa pessoal, para o compromisso com a pesquisa e o desenvolvimento do presente trabalho. Nascer num quilombo (ou comunidade quilombola) significa ter origem num berço da resistência negra e carregar consigo a responsabilidade de contribuir com uma realidade em que a existência tem lugar na prática de resistir.

A justificativa jurídica da pesquisa guarda sintonia com o amplo reconhecimento dos direitos educacionais quilombolas, pelo ordenamento jurídico brasileiro e na sua violação, pelo Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista/PE. A não implementação da Educação Escolar Quilombola, no Território Quilombola de Inhanhum se insere num contexto de negação de direitos fundamentais de necessária concretização e garantia. Prática recorrente do estado brasileiro, na história dos quilombolas desse país.

A presente pesquisa consiste num estudo de caso qualitativo o qual é desenvolvido também por meio de estudo etnográfico. A etnografia, segundo afirmações de Violeta Refkalefsky Loureiro (2018, p. 207) “trata-se de um ‘estranhamento’, seguido de uma reflexão crítica em profundidade, para fins de elaboração uma descrição densa e detalhada”. No desenvolvimento metodológico de um estudo etnográfico a pessoas pesquisadora “precisa se integrar ao grupo observado (fazer o que se chama de observação participante); a entrevista e outras técnicas podem ser igualmente utilizadas” (Loureiro, 2018, p. 208).

A pesquisa teve como objetivo geral: compreender os desafios existentes para efetivação dos direitos educacionais quilombolas na Comunidade Quilombola do Inhanhum. A partir dos objetivos específicos buscamos analisar como se deu acesso a educação pelo negro(a) na história do Brasil; destacar a história de luta dos quilombos, para conquistar direitos no Brasil; e identificar os desafios existentes para efetivação dos direitos educacionais quilombolas na comunidade quilombola do inhanhum.

No tocante a metodologia, a pesquisa é desenvolvida a partir da revisão bibliográfica, da análise documental e conforme dito acima, utiliza do estudo etnográfico e também da observação participante. Haja vista que além da atuação como pesquisador, o autor é membro da Comunidade Quilombola de Inhanhum, estando inserido no contexto dos direitos educacionais quilombolas analisados na pesquisa. O não distanciamento da realidade pesquisada foi intencional, para garantia do enriquecimento e qualificação da pesquisa/trabalho.

O trabalho está organizado em três seções, no primeiro capítulo, analisamos como se deu o acesso à educação formal pelo negro(a) na história do Brasil. Observando no processo histórico, a partir da regulamentação jurídica da educação formal no território brasileiro, como a legislação tratou a pessoa negra, para fins de acesso ou não ao serviço educacional prestado. Pontuando as diferentes formas de tratamentos, seja da pessoa negra escravizada, seja do negro(a) livre ou liberto(a).

A partir dos diplomas jurídico-normativos contidos no ordenamento brasileiro, analisamos como os direitos educacionais quilombolas estão reconhecidos na legislação vigente. E destacamos políticas de ações afirmativas que têm contribuído para efetivação dos referidos direitos. O estado brasileiro é signatário de importantes tratados internacionais de direitos humanos e esses, incorporados no nosso ordenamento jurídico, asseguram direitos a grupos subalternizados, entre os quais se incluem os direitos educacionais quilombolas.

No segundo capítulo, buscamos descrever a realidade histórica dos quilombos e suas lutas para conquistar direitos no território brasileiro. O quilombo foi importante ferramenta do negro(a) no enfrentamento ao escravagismo brasileiro. A existência dos quilombos sempre foi definida pela sua capacidade de reconstituição e resistência. Com o advento da abolição formal da escravatura, os quilombos foram propositalmente invisibilizados pelo estado brasileiro. E num somatório de forças com outras organizações do povo negro, rompem com o silenciamento e com o mito da democracia racial, conquistando na Constituição Federal de 1988 (entre outros) o direito de titulação dos seus territórios.

Ameaçada pelo projeto da construção da Usina Hidrelétrica (UHE) de Riacho Seco, a Comunidade Quilombola do Inhanhum luta pelo direito de permanecer no seu território de origem. Situado nas margens do Rio São Francisco, o Território Quilombola de Inhanhum se insere numa realidade de disputas de interesses, na qual se inclui grandes empresas e o próprio Estado brasileiro. Inhanhum, é um dos quilombos da atualidade que respira a certeza de que suas existência estar atrelada a sua capacidade de resistência.

No capítulo três, nos dedicamos a realidade educacional da Comunidade Quilombola de Inhanhum, expondo experiências educacionais concretamente vivenciadas pela comunidade. Discorremos sobre a educação formal na história do Território, iniciando pela educação desenvolvida pelos religiosos franciscanos no Brasil Colônia e suas intencionalidades. E dissertamos sobre o processo de organização comunitária no âmbito da autodefinição da comunidade como quilombola e sobre experiências da educação quilombola, desenvolvidas e vivenciadas no território, a partir do trabalho de lideranças, da AQPRTI e suas parcerias.

Procuramos identificar os principais desafios para efetivação dos direitos educacionais quilombolas na Comunidade Quilombola de Inhanhum. Realçamos que o território é movimentado pelos seus potenciais culturais e socioeducacionais e que a comunidade enfrenta um desafio que lhe é próprio. O qual consiste em não ter pessoas quilombolas, pertencentes e residentes na comunidade, com formações para ocupar todos os cargos das diferentes áreas do ensino ofertado pela escola do Território - Escola Pública Municipal Professor Cassimiro Lucas. No entanto, esse desafio que não é o principal e se agrava com a postura desrespeitosa e impositiva do poder público do município.

O maior desafio para efetivação dos direitos educacionais quilombolas no Território Quilombola de Inhanhum, é o desinteresse do Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista/PE, de implementar a Educação Escolar Quilombola na comunidade. De forma invasiva e desrespeitosa o Governo do Município sempre ignorou pessoas da/na comunidade com formação e aptas a atuar. E ocupou cargos da escola do território, atendendo aos próprios interesses políticos partidários. Atentando contra a autonomia da comunidade e violando seus direitos de consulta prévia, consentimento livre e de participação, o quais são amplamente reconhecidos no ordenamento jurídico brasileiro.

CAPÍTULO 1

O ACESSO Á EDUCAÇÃO PELO NEGRO(A) NA HISTÓRIA DO BRASIL

No primeiro capítulo, discutimos o acesso a educação pelo negro(a) ao longo da história do Brasil, enfatizando a regulamentação jurídica da educação formal no Brasil do século XIX e destacando impedimentos existentes em legislações provinciais, para o acesso à educação por pessoas negras escravizadas, livres e libertas. Apontamos iniciativas do negro(a) insurgente em situação de cativo, que fugia do isolamento imposto pelos senhores(as), para de forma sigilosa acessar e possibilitar o acesso a instrução. Realçamos a importância das diferentes formas de organizações e lutas do negro(a) para conquistar direitos e destacamos os principais

instrumentos jurídico-normativos vigentes no ordenamento brasileiro, que reconhecem e regulamentam os direitos educacionais quilombolas.

1.1. A REGULAMENTAÇÃO JURÍDICA DA EDUCAÇÃO FORMAL NA HISTÓRIA DO BRASIL E A EXCLUSÃO DO NEGRO(A)

A educação é componente fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e de uma sociedade como toda. As reflexões que não se pode deixar de fazer é sobre o tipo de educação que se faz, quem faz, para quem faz, como faz e quais seus reais objetivos e ou interesses. Um olhar para a história da educação brasileira é crucial para compreendermos e refletirmos sobre as raízes dos atuais desafios enfrentados para implementação de uma educação escolar que dialogue e trabalhe a história, cultura e atual realidade das comunidades quilombolas.

A história do Brasil nos mostra que desde o início do Brasil Colônia a educação implementada no território brasileiro, pelos missionários religiosos foi excludente, discriminatória e atendeu a interesses adversos aos seus destinatários. Indo além do dito objetivo principal, que era instruir a população nativa, a educação jesuítica desde o início da colonização “também pretendia transformar os nativos brasileiros em índios submissos, domesticando-os por meio de interdições – do corpo ‘nu’, do incesto, da mulher, do canibalismo – sob forte ideologia religiosa²” (Araújo; Silva, 2005, p. 67).

A educação no sistema escravista, segundo Marcia Araújo e Geraldo da Silva (2005, p. 68) “diferentemente da primeira, é caracterizada pela substituição dos cursos seriados por aulas avulsas, ministradas por professores improvisados.” Isso se mantém “até 1808, quando a Coroa Portuguesa se instala no Brasil e as disciplinas avulsas são transformadas em cursos “menores” e “maiores”, primário-secundário e superior, respectivamente” (*Ibidem*, p. 67).

Embora não seja aqui o nosso foco, discutir direito a educação a partir da questão do sexo ou gênero, é válido fazermos uma observação, ao refletir sobre o tipo de educação que se faz, quem faz, para quem faz, como faz e quais seus objetivos e ou interesses. Na educação do Brasil escravista existia uma diferenciação por gênero e disciplinas nas escolas de ‘primeiras letras’ ou primárias, afirmam Araújo e Silva (2005, p. 67). O ensino era implementado com “aulas de leitura, escrita, cálculos, história do Brasil, princípios de moral e doutrina religiosa, para os meninos, e aulas de leitura, escrita, cálculos elementares e prendas domésticas, para as meninas” (*Ibidem*, p. 68). Tal questão, nos ajuda a refletir sobre as contribuições da educação

² “Quando os jesuítas foram expulsos do Brasil (1759), já haviam deixado como legado um ensino de caráter retórico e livresco, que desconsiderava a realidade atual” (Araújo e Silva, 2005, p. 67).

em sua história, para as diferenças existentes entre homens e mulheres (e não somente), bem como ao pensar a educação que queremos.

O direito à educação foi regulamentado na legislação brasileira ao longo da história. A Constituição do Império de 1824, no seu art. 179, reconheceu a inviolabilidade dos direitos civis, e políticos dos cidadãos brasileiros, tendo por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade. No inciso XXXII o citado artigo reconheceu o direito à “instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”. É válido enfatizar, que escravizados(as) não eram considerados humanos, tampouco cidadãos, logo, não tinham direito ao ensino.

A criação de escolas por todo o território nacional foi impulsionada pela Lei de 15 de outubro de 1827, a qual determinou: “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. A Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, também conhecida como Ato Adicional de 1834³, alterou a Constituição de 1824 e estabeleceu as Assembleias Legislativas Provinciais, que passaram a legislar, conforme art. 10, inciso 2º, “sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.”

Vivendo a dura realidade de ter sequestrada sua humanidade e submetido a condição de escravizado(a), no escravagismo brasileiro, o negro(a) foi proibido pela legislação imperial brasileira de frequentar escolas. Por diferentes determinações expressas, é o que observamos em leis então em vigor. Na Província Pernambucana, segundo Pernambuco, 1837 apud Matias (2015, p.183) determinou a Lei nº 43, no Capítulo 5º: art. 4º, “só podem frequentar as aulas públicas pessoas livres.” A Lei nº 369 foi mais excludente ao determinar, nos termos do Capítulo 3, art. 70: “não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: 1. os meninos que padecerem moléstia contagiosas. 2. os que não tiverem sido vacinados. 3. os escravos” (Pernambuco, 1855 apud Matias, 2015, p. 183).

Na Província da Paraíba a Lei nº 116 – de 19 de maio de 1835, criou as aulas de primeiras letras, apontando lugares específicos e determinando ordenados anuais e gratificações para professores, definindo seus respectivos valores⁴. E a Lei nº 20 de 6 de maio de 1837, determinou

³ “O Ato criou as assembleias legislativas provinciais, as quais passaram a ter poder de legislar e organizar vários setores da administração pública, entre eles a instrução primária e secundária.” (Castanha, 2006, p.07) Para o autor, se avaliado pelo viés da história da educação, “o Ato Adicional é representado como um marco fundamental e determinante na organização da educação brasileira.”

⁴ Art. 1º – Ficam criadas aulas de primeiras letras nas povoações de São José, da vila Nova de Souza, Catolé do Rocha, da de Pombal, Misericórdia, da de Piancó, Santa Luzia, da de Patos, Congo, da de S. João e de Boa Vista, da de Campina Grande e de Latim nas vilas Nova de Souza, Pombal, Brejo de Areia, Campina Grande,

em seu art. 1º: “as aulas de primeiras letras serão providas por exames públicos perante o Presidente da Província, precedendo Editais em todos os Municípios pelo menos sessenta dias antes do dia marcado para o Concurso [...]” E criou expressas restrições no seu art. 14 quando determinou: “os professores só admitirão em suas aulas pessoas livres.”

A Resolução nº 27 de 05 de novembro de 1836, que aprovou os Estatutos que regulamentaram as aulas de Primeiras Letras⁵ da Província do Rio Grande do Norte, proibiu no seu art. 10, os professores de admitirem nas aulas alunos que não fossem livres. Mas, na segunda parte do mesmo artigo possibilitou o atendimento de pessoas escravizadas, para fins de domesticação: “as professoras porém poderão receber pessoas escravas; para o fim tão somente de lhes ensinar as prendas domésticas, não as compreendendo, todavia, na matrícula, de que trata o artigo dezesseis, sob pena de perda do ordenado correspondente a um mês.”

Apesar da expressa determinação de que seria exclusivamente para “ensinar as prendas domésticas”, a permissão para os professores receberem pessoas escravizadas em suas aulas, na província do Rio Grande do Norte, contida no art. 10, da Resolução nº 27 de 1836, foi alvo de Lei específica. Com apenas dois artigos, a Lei nº 20 de 8 de novembro de 1837, determinou: art. 1º, “fica proibido desde já receberem-se nas aulas públicas pessoas que não sejam livres”, sendo a revogação de todas as disposições em contrário o conteúdo do seu artigo segundo.

A Província de Minas Gerais, *regulou a criação das Cadeiras de Instrução primária, o provimento e os Ordenados dos Professores*, com a edição da Lei nº 13, de 28 de março de 1835. No art. 1º, foi determinado que a realização da instrução primária seria em dois graus: “no 1º se ensinará a ler e escrever, e a prática das quatro operações aritméticas; e no 2º a ler, escrever, aritmética até as proporções, e noções gerais dos deveres morais e religiosos”. No art. 11, a referida lei determinou: “somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Públicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos.”

A lei nº 1, de 1837, que tratou “sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro”, nas determinações do seu art. 1º, compreendeu as escolas públicas de instrução primária a partir de três classes de ensino: a 1ª leitura, e escrita; as quatro operações de aritmética sobre números

Mamanguape e Pilar. Os professores daquelas terão ordenado anual de 300\$000 e os destas o de 400\$000 e mais uma gratificação de 100\$000 se ensinarem francês (Paraíba, 1835).

⁵ Art. I – As aulas de Primeiras Letras da Província serão providas nas formas das Leis em vigor, precedendo editais em todos os Municípios sessenta dias antes do prazo para o concurso; habilitação, que contará na folha corrida, atestado de conduta civil e moral pela Câmara Municipal, e Juiz de Paz do domicílio; e exame público na presença do Presidente da Província, e examinadores por ele nomeados, tendo o Presidente na conferência depois do exame, o voto de qualidade. Em iguais circunstancias preferirá o candidato casado ao solteiro, e o que for domiciliado no lugar em que estiver criada a Cadeira, ao que não for (Rio Grande do Norte, 1836).

inteiros, fracções ordinárias, e decimais, e proporções: princípios de moral cristã e da religião do estado; e a gramática da língua nacional; a 2ª noções gerais de geometria teórica e prática; e a 3ª elementos de geografia. Nas determinações do seu artigo terceiro, a referida lei proibiu de frequentar as escolas públicas todas as pessoas em padecimento de moléstias contagiosas (art. 3º, 1º), os escravos e os pretos Africanos, ainda que livres ou libertos (art. 3º, 2º).

Quase duas décadas após a edição da lei nº 1, de 1837, no Rio de Janeiro, o Decreto nº 1.331 - A, de 1854, o qual aprovou o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte, no seu art. 48 dividiu as escolas públicas primárias em duas classes: *a uma pertencendo as de instrução elementar, com a denominação de escolas do primeiro grau; e a outra as de instrução primária superior com a denominação de escolas do segundo grau.* Nas determinações do art.69, o referido decreto impediu que se matriculassem e frequentassem as escolas: “os meninos que padecerem moléstias contagiosas” (§1º), “os que não tiverem sidos vacinados” (§2º) e “os escravos” (§3º).

Na Província de Goiás, a instrução primária foi regulamentada pela Lei nº 13, de 23 de junho de 1835, que pelas determinações do seu art. 1º, a estabeleceu em dois graus, sendo que no 1º se ensinava a ler, escrever, a prática das quatro operações aritméticas, e a doutrina cristã; e no 2º a ler, escrever, aritmética, até as proporções, gramática da língua nacional e as noções gerais dos deveres morais, e religiosos. A cláusula de exclusão da referida lei estava expressa na redação do seu art. 8º: “Somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Públicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos.”

A instrução primaria na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, tem sua regulamentação na Lei 14, de 1837, a qual trouxe a época em suas determinações o que seria compreendido como escolas públicas de instrução primária⁶. A referida lei criou restrições para o acesso a instrução primária, quando no seu art. 3º, proibiu de frequentar a escola pública: todas as pessoas, em padecimento de moléstias contagiosas (1º), bem como os escravos, e pretos ainda que livres ou libertos (2º).

A criação do Colégio de Artes Mecânicas, na Capital da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, a qual foi regulamentada pela Lei 12, de 1837, teve como objetivo, segundo

⁶ Art. 1º As Escolas Publicas de Instrução primária comprehendem as três seguintes Classes de ensino:

1ª Leitura e escripta; as quatro operações de Arithmetica sobre números inteiros, frações ordinárias, e decimaes, e proporções; princípios de Moral Cristã, e da Religião do Estado, e a Gramatica de Língua Nacional.

2ª Noções geraes de Geometria Theorica, e prática.

3ª Elementos de Geographia, Francez e Desenho. (Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, 1837)

determinou a referida lei, “o ensino de órfãos pobres expostos e filhos de pais indigentes”⁷. Nas determinações do público a ser atendido, ficou determinado ser igualmente admitidos nas oficinas do Colégio quaisquer moços, com exceção dos escravos, que pretendessem aprender os ofícios que nelas fossem ensinados (art. 2º).

Sem grandes diferenças da realidade das províncias já aqui mencionadas, na Província do chamado Grão-Pará, com regulamentação na Lei nº 97, de 28 de junho de 1841 (posteriormente na Lei n. 203, de 27 de outubro de 1851), a instrução pública foi compreendida por primária e secundária (art. 1º), e garantida a todos que eram reconhecidos como cidadãos⁸. Ao determinar regras para admissão, atuação e demissão de professores, o Regulamento de 5 de fevereiro de 1852 da Província do Grão-Pará, criou restrições ao público atendido pela instrução primária, ao determinar no seu art. 22: “não serão admitidos à matrícula os meninos que tiverem moléstia contagiosa, e os que não forem livres”

Muitos outros instrumentos normativos que regulamentaram a educação no território brasileiro, restringindo e excluindo o negro(a) do acesso a instrução, poderiam ser aqui mencionados, o que não é necessário. As leis e normas provinciais aqui mencionadas são suficientes exemplos de que as restrições e impedimentos desse acesso para o negro(a), estavam pelos quatro cantos do Brasil do século XIX. Essa realidade histórica muito nos ajuda a refletir sobre os desafios que enfrentamos na atualidade, para termos uma educação escolar nos quilombos, que seja inclusiva, conte as nossas histórias, leve em consideração e valorize nossas culturas e dialogue com as realidades dos quilombos e seus protagonistas.

No Brasil do século XIX, segundo André Paulo Castanha (2006, p. 24) “a escola era uma instituição em processo de constituição e, por isso, disputava espaço com outras entidades e outros interesses da população.” No Brasil do século XXI, muito precisamos refletir sobre: o tipo de escola que temos constituída; a relação da escola com a comunidade que ela atende; as

⁷ Artigo 1º. Haverá na Capital da Província um Collegio de Artes Mecanicas para ensino de Orfãos pobres expostos, e filhos de pais indigentes que tiverem chegado a idade de dez anos, sem seguirem alguma ocupação útil. Aos juizes de Orfãos incumbe fazer remeter para o Collegio os primeiros, e aos juizes de Paz os outros. O numero total dos alumnos não excederá de cem (*Ibidem*, 1837).

⁸ “Art. 2º. A Instrução Primária geral e gratuita para todos os Cidadãos [art. 179 § 3º da Const.] será ensinada em Escolas, e constará das duas seguintes Classes de estudos applicados a ambos os sexos.

Classe 1ª. Leitura e Escrita ou Caligrafia, Princípios de Aritmética com o perfeito conhecimento das quatro operações aritméticas em números inteiros, fracionados, complexos, e proporções; Gramática da Língua Nacional, e Elementos de Ortografia.

Classe 2ª. Princípios de Moral Cristã e da Religião do Estado, Noções de Civilidade, Elementos Gerais de Geografia, Leitura da Constituição e da História do Brasil” (Pará, 1841).

entidades e interesses em disputa no âmbito da educação; os sujeitos e interesses que têm prevalecido nessas disputas; e se a educação que temos coloca essas questões em debate.

Os desafios enfrentados pelo negro(a) na busca pelo acesso à educação (e não somente), se delongam no tempo, perpassando inclusive a abolição da escravatura, formalizada pela Lei Áurea - Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888. Até porque, o advento da abolição não teve em seus propósitos assegurar direito, tampouco reparar qualquer dano causado ao negro(a) pelo regime escravista, muito menos responsabilizar qualquer autoridade do escravismo.

O racismo e outras mazelas deixadas pelo escravagismo, colocam o negro(a) no caminho das restrições e empecilhos, a superação é sua tarefa diária. Algumas instituições de ensino no século XX, não permitiam a matrícula de pessoas negras independentemente das suas condições financeiras. “Em 1929, o jornal *Progresso* noticiava que o Colégio Sion recusou a matrícula da filha adotiva do ‘ilustre’ ator Procópio Ferreira⁹” (Domingues, 2008, p. 03).

A exclusão do negro(a) do acesso a instrução formal é um fato, está amplamente expressa na legislação provincial brasileira, seja se referindo apenas às pessoas escravizadas, seja fazendo referência ao negro(a), ainda que livre ou liberto. Não estamos afirmando que o negro(a) não teve acesso a instrução de alguma forma, haja vista que não há uma só maneira, ou meio de instruir e ser instruído. Veremos no próximo tópico, formas encontradas e ou construídas por negros(as) para ter/dar instrução. O poderio do escravagismo brasileiro sempre foi confrontado e seus bloqueios furados, por negras e negros que nunca aceitaram a condição de submissão e sempre lutaram por direitos e dignidade. A resistência e resiliência são componentes marcantes da existência negra no Brasil.

É importante reafirmar, que a questão da exclusão do negro(a), do espaço escolar formal, não ficou no Brasil do século XIX. A não aceitação da pessoa negra, com suas características, culturas e peculiaridades é um problema atual da educação brasileira. Trata-se de momentos e situações diferentes. Se antes houve exclusão da pessoa negra em si, do espaço escolar, atualmente acontece a exclusão das suas manifestações culturais, religiosidades, dos saberes populares, da história de luta de antepassados seus, entre outras.

⁹ “Quando sua esposa, a mãe da criança, argumentara que tinha condições financeiras para pagar a mensalidade, a superiora do estabelecimento de ensino teria respondido: ‘Não é nesse ponto, apenas, que se tornam rigorosos os nossos estatutos. Também não recebemos pessoas de cor, embora oriundas de família de sociedade’ (*Progresso*, 24 mar. 1929, p. 2). Esse episódio demonstra como algumas escolas inscreviam nos estatutos a proibição da matrícula de ‘pessoas de cor’, independentemente de sua classe social. Na mesma edição, o *Progresso* denunciava o caso em que o dr. José Bento de Assis não pôde matricular sua filha numa escola dirigida por freiras, o *College Sacre Coeur*, pelo ‘simples’ fato de ela ser negra (*idem*, p. 5).”

Apesar da existência de instrumentos jurídico-normativos, como a Lei Federal nº 10.639 de 2003, que determina inclusão da cultura afro-brasileira no currículo oficial de ensino, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares. E a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do CNE/CEB, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”. Há uma luta contínua de negras e negros em suas diferentes formas de organizações, para que isso de fato venha acontecer. No Brasil do século XXI, ainda não basta que a organização e luta negra, resulte na conquista de direitos educacionais nos textos legais. A luta é contínua, contra o racismo institucional e os diferentes interesses para que a efetivação desses direitos aconteça.

É importante pontuar, que a existência de direitos reconhecidos à população negra, na legislação brasileira vigente, é resultado de muitas lutas das diferentes organizações negras (Movimento Quilombola do Brasil, Frente Negra Brasileira - FNB, Movimento Negro Unificado - MNU) ao longo do tempo. Desde que foram sequestrados em seus lugares de origens, no continente africano e forçadamente trazidos para o Brasil no período colonial, para satisfação de interesses dos europeus, mediante trabalho forçado, negras e negros jamais aceitaram a condição escrava e sempre lutaram por liberdade e por direitos.

O processo de luta do povo negro por dignidade e direitos humanos no território brasileiro tem mais de quinhentos anos, tanto porque o processo de opressão racial tem início no regime escravista, que começa no século XVI, quanto porque a opressão racial, mesmo sua parte escravocrata, não desaparece da realidade social brasileira com o advento da abolição formal e inconclusa da escravidão, declarada em 13 de maio de 1888 (Prioste, 2016, p. 107). Procurar e criar meios de acessar de alguma forma a instrução, no Brasil do século XIX, foi para o negro(a) apenas mais uma forma de não baixar a cabeça e demonstrar resistência e persistência, diante dos interesses e bloqueios das forças escravocratas do país.

1.2. O ACESSO A EDUCAÇÃO PELO NEGRO(A) NA HISTÓRIA DO BRASIL

A educação, seja ela formal ou não, assume importante papel na formação do sujeito e na qualidade de vida da pessoa e da comunidade como toda. A elevação do grau de instrução da população de um determinado território, o proporciona significativas mudanças e avanços de forma geral. Diante disso, não é surpreendente ver que o Brasil escravista do século XIX, empregou esforços para impedir o acesso à instrução por negras e negros, legalizando tal impedimento, conforme se pode observar em vasta legislação provincial brasileira, entre outras referências utilizadas no tópico anterior.

É válido lembrar, que o escravagismo brasileiro não se dando por satisfeito por escravizar as pessoas negras e submeter à condição de coisa/objeto, empregou esforços para colocar nelas mesmas, dúvidas sobre a própria humanidade, o que evidentemente não conseguiu. Como bem realça Jacob Gorender (2016, p. 96) “a contradição foi manifestada e desenvolvida pelos próprios escravos, como indivíduos concretos, porque, se a sociedade os coisificou, nunca pôde suprimir neles ao menos o resíduo último de pessoa humana¹⁰.” É importante realçar isso e reafirmar, que diante de tal realidade, seus desdobramentos e consequências, a negação do acesso à educação não causa surpresa.

Para as pessoas escravizadas, encontrar maneiras de furar os bloqueios impostos pelos senhores escravocratas, rompendo o isolamento era crucial para a organização de agrupamentos e a consolidação de unidades de resistência ao regime. A unificação de forças para o fortalecimento dos diferentes potenciais era essencial no processo de enfrentamento e desgaste do escravagismo e seu poderio. A luta de negras e negros por liberdade, contra a exclusão e para ascender de alguma forma era(é) contínua. Como bem ressalta Emília Viotti da Costa (1989, p. 334), “conscientes de suas limitações, formavam, às vezes, sociedades secretas – uma espécie de franco-maçonomia cuja palavra de ordem era proteção mútua.”

A existência de restrições e impedimentos para o negro(a) acessar a educação formal, jamais significou o não acesso total a algum tipo de instrução pela pessoa negra, não foi isso que afirmamos. Se fosse essa a nossa afirmação aqui, como bem pergunta Mariléia dos Santos Cruz (2005, p. 21 - 22) “como explicar a intervenção dos negros na sociedade brasileira nos primeiros anos da República, através das organizações negras, da criação de escolas e da imprensa negra?” O isolamento total que os senhores escravistas tentaram impor à grande massa de escravizados(as) não logrou o êxito almejado. Acessar a instrução era também um ato de rebeldia que alimentava e qualificava a resistência.

A legislação provincial do Brasil do século XIX demonstra vastamente que a negação do acesso a instrução formal ao negro(a), estava por todo o território brasileiro. Como ressalta Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (2000, p. 04) “em todas as escolas, era, geralmente, proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da segunda metade do século”, porém, isso não impedia “que elas tomassem contato com as letras e, às vezes, fossem instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou

¹⁰ “Antes que os costumes, a moral, o direito e a filosofia reconhecessem a contradição e se preocupassem com resolvê-la de modo positivo, em favor da legitimação da instituição servil, conciliando os termos coisa e pessoa, antes disso os próprios escravos exteriorizaram sua condição antagônica, à medida que reagiram ao tratamento de coisas” (Gorender, 2016, p. 96).

comunitário de escolarização” (*Ibidem*).

Diante do impedimento de acessar a instrução pública, ressalta Petter *apud* Araújo e Silva (2005, p. 69), que “os negros desafiavam os senhores hostis que queriam isolá-los uns dos outros. Passando pelo plano da resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular”. Essa resistência se constata na história com a existência de “um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilíngues, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares” (*Ibidem*).

O compartilhamento de saberes existente entre as pessoas escravizadas contribuía para o fortalecimento da organização e da rebeldia, contra o escravagismo. A instrução, melhorava a comunicação, desenvolvia e ampliava as habilidades e qualificava as estratégias da resistência negra, afrontando os(as) escravocratas, que almejavam manter isolado o negro(a) escravizado. “Ao contrário dos estereótipos a respeito da ignorância do negro escravo ou liberto, existia [no Rio de Janeiro – 1808 a 1850] um pequeno grupo alfabetizado e letrado que possuía um grau de aprendizado talvez superior ao de seus senhores” (Karasch *apud* Araújo; Silva, 2005, p. 69).

Para Araújo e Silva (2005, p. 69) “escravos africanos podem ter sido alfabetizados em árabe”. Buscando evidenciar o uso do árabe por pessoas escravizadas em tal realidade, o autor e a autora citam a obra “A vida dos escravos no Rio de Janeiro – 1808 a 1850”, de Mary Karasch, para destacar o registro de “uma queixa colonial de que negros minas da cidade do Rio de Janeiro se reuniam em ‘associações secretas’ e se correspondiam em escritos cifrados com os minas da Bahia, São Paulo e Minas Gerais” (*Ibidem*). Na repressão escravagista a tais práticas, “após intensas buscas policiais, é descoberta uma infinidade de papéis e livros manuscritos em caracteres desconhecidos, posteriormente declarados como ‘orações do Corão’ em ‘árabe espúrio’” (*Ibidem*).

Em Pernambuco, considerados espaços de sociabilidade para os negros(as) livres e escravizados(a), integrados às diversas dimensões desse contexto, as irmandades de N. S do Rosário dos Homens Pretos, de S. José do Ribamar e de N. S. do Terço, era também importante instância de formação para seus integrantes, indo além dos conteúdos disciplinarmente trabalhados no sistema da instituição escolar formal de ensino. (Luz, 2014, p. 300) “Elas representavam uma expressão significativa dos diferentes arranjos coletivos produzidos pela população negra no sentido de melhor viabilizar sua vida social” (*Ibidem*).

Em artigo intitulado “Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira”, para o qual

usa como ponto de partida para sua reflexão cartas escritas por pessoas escravizadas em São Paulo, na segunda metade do século XIX, enfatiza Maria Cristina Cortez Wissenbach (2002, p. 09) que “os processos criminais associam ao escravo de ganho, tipo de trabalhador caracteristicamente urbano, não só a habilidade em ler e escrever, a posse de papel, lápis e canetas, como também uma certa destreza em contabilizar e administrar ganhos monetários.”

Conforme aqui já dito, diversas eram as iniciativas de letramentos, não sendo os espaços públicos de instrução formal, possibilidades únicas de acesso a formação, nesse sentido, enfatizam Faria Filho e Vidal (2000, p. 03) que “não podemos considerar que apenas aqueles, ou aquelas, que frequentavam uma escola tinham acesso às primeiras letras”. Segundo afirmações do autor e da autora, “tem-se indícios de que a *rede* de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia um número de pessoas bem superior à rede pública estatal” (*Ibidem*).

As diferentes hipóteses de instrução de pessoas negras no território brasileiro, seja por meio da educação formal ou da educação não formal, precisam ser estudadas a fundo, nos seus diferentes contextos. Para Araújo e Silva (2005, p. 69) “não devemos desconsiderar a hipótese da contratação de professores particulares por senhores que esperavam lucrar com escravos alfabetizados.” Assim sendo, “estes professores, apesar de seguir os traços de uma educação elementar de acordo com os desejos e interesses dos senhores, podem ter colaborado na educação elementar dos negros” (*Ibidem*).

É importante ressaltar, que a pessoa escravizada tinha sua vida direcionada pela força do senhor(a) de escravo, que a partir de seus interesses a colocava onde percebia possibilidades de adquirir vantagens. Os benefícios da instrução de uma pessoa escravizada em certa medida eram transferidos a quem a tinha sob seu comando, que passava a contabilizar tais qualidades. Como bem enfatiza Alexandra Lima da Silva (2018, 13) “para muitas senhoras e senhores, promover a educação dos escravizados relacionava-se a princípios religiosos, mas também aos interesses em obter benefícios diversos com a posse de um escravo instruído.”

Sob domínio das forças do escravagismo, a pessoa escravizada se encontrava no espaço onde era colocada. Segundo Silva (2018, 13) “os colégios também foram lugares possíveis para a educação de escravizadas, e anúncios de venda de homens e mulheres cativos ajudam a conferir tal possibilidade.” A autora cita anúncio de venda do jornal do comércio, no qual um escravocrata descreve uma negra escravizada e destaca entre suas qualidades o saber da leitura e da escrita: “[...] bem feita, e também sabe ler e escrever *porque andou no colégio*, está própria para um fazendeiro que tenha família por ela fazer as vezes de uma boa modista francesa, na

rua da Conceição, n. 32. (*Jornal do Commercio*, 1/3/1853, p. 3, grifos meus)” (*Ibidem*).

O acesso a instrução por pessoas escravizadas pode ter ocorrido também com o “encaminhamento de escravos do sexo masculino às escolas vocacionais ou de aprendizado e o ensino das letras por aqueles que as tinham treinado numa profissão” (Araújo; Silva, 2005, p. 69). Outra possibilidade, “diz respeito à educação informal, que poderia acontecer tanto no meio rural como no meio urbano por meio da observação silenciosa das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres, entre outras situações improvisadas” (*Ibidem*).

Eram variados tipos de escolas que atendiam a população no sistema escravista brasileiro, as escolas régias, escolas domésticas – também chamadas de particulares, os colégios masculinos e femininos e o da preceptoria. Além do modelo de educação escolar que, se configura no decorrer do século XIX, pela iniciativa dos pais, que em conjunto, criavam uma escola, para a qual contratavam coletivamente o professor ou a professora. Com exceção dos colégios, todos eles funcionavam em espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores e dos prédios públicos ou comerciais (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 04 - 05).

Em certa medida, o ensino poderia acontecer a partir do interesse de pessoas detentoras do conhecimento e habilidades, que poderiam instruir outras pessoas desde o ambiente familiar e de vizinhança informalmente, até o alcance das formalidades da regulamentação jurídica da instrução. Segundo Alessandra Frota Martinez (1997, p. 14) “a legislação concedia aos indivíduos livres, maiores de 21 anos, que comprovassem devida ‘moralidade’, a liberdade de abrir estabelecimentos primários e secundários e de lecionar em aulas avulsas.”

É notória a necessidade de maiores pesquisas sobre a educação e a pessoa negra na história do Brasil, principalmente a pessoa negra escravizada. Em sua dissertação de Mestrado, intitulada “Educar e instruir: a instrução popular na corte imperial –1870 a 1889”, afirma Martinez (1997, p. 16-17) que “em alguns casos, em função das profundas mudanças sociais e políticas, comumente identificadas como o ‘processo de transição da escravidão para o trabalho livre’, a instrução dos libertos e dos escravos também foi preconizada [...]”.

Sobre a realidade da educação no então chamado Grão-Pará, segundo Pará, 1872 *apud* Nery (2013, p. 102) “perseguinto o objetivo do ‘derramamento da instrução por todas as classes sociais’, o Pará possuía, em 1873, 16 escolas noturnas para adultos, oito públicas e oito particulares.” Afirma ainda que as escolas “públicas contavam 150 alunos, estando duas escolas instaladas na capital e as demais, uma em cada cidade do interior.” E ressalta que “as escolas primárias particulares atendiam a 325 alunos livres, sendo uma delas especialmente destinada a escravos, contando 55 alunos” (Pará, 1872 *apud* Nery, 2013, p. 102).

Nessa perspectiva de ampliação do serviço educacional no Grão-Pará, segundo os destaques de Vitor Sousa Cunha Nery (2013, p. 128) “a partir de meados da década de 1870, praças da polícia e do exército, dos arsenais de Marinha, trabalhadores rurais e urbanos, presos e escravos passaram a fazer parte da população escolar da província do Pará.” Enfatiza ainda que “na província do Pará, a interiorização da escola pública se tornou uma meta dos governos, sobretudo, a partir da década de 1870” (*Ibidem*).

Ao citar estudos de Santos (2009), Silva (2018, p. 04) fala da “existência de uma escola de música para escravos na Real Fazenda de Santa Cruz, no Rio de Janeiro [...]”. Afirma ter sido a instituição “formadora e modeladora do indivíduo (escravo negro) procurando ‘suavizar’ as suas maneiras e especializando-o como mão de obra, para suprir as necessidades da própria fazenda e da aristocracia e comerciantes da cidade do Rio de Janeiro” (Santos, 2009 *apud* Silva, 2018). “Essa especialização, datada dos tempos jesuíticos, fez com quem os escravos negros de Santa Cruz fossem requisitados para serviços diversos, inclusive mulheres musicistas eram contratadas” (Santos, 2009 *apud* Silva, 2018, p. 05).

Segundo Barbosa (1997), *apud* Cruz (2005, p. 28) “em 1871, em Campinas [SP], além de haver escolas primárias particulares para filhos de famílias com poder aquisitivo, havia também por volta de cinco escolas públicas para a população de ‘negros libertos e escravos’”. Diferente do que “sempre se afirmou, parece que escravos tiveram liberdade de instrução em Campinas a partir do ano em que entrou em vigor a Lei do Ventre Livre, 17 anos antes da libertação da escravatura brasileira” Barbosa, 1997, *apud* Cruz, 2005, p. 29).

Frente às proibições legais do acesso à instrução por pessoas negras (não somente escravizadas) em Santa Catarina, pontua Graciane Daniela Sebrão (2015, p. 11) que “outras ‘formas de consumo’ e reapropriações foram tecidas de modo a resistir a tais coibições, possibilitando experiências de escolarização de negros livres, libertos e escravizados.” Segundo a autora, “as normas restritivas não foram passivamente aceitas: os movimentos de resistências implicaram em diversas possibilidades e experiências de escolarização” (*Ibidem*, p. 11-12).

Sobre as possibilidades e experiências de escolarização de pessoas negras escravizadas, libertas e livres, na então província catarinense, é válido ressaltar que algumas escolas “cumpriram o papel de escolarizar os negros, inclusive escravizados, destinadas sobretudo ao atendimento da infância desvalida, além de que os próprios negros engendraram táticas para conquistar o acesso à educação e a elementos da cultura letrada” (*Ibidem*, p. 267).

Em pesquisa realizada para o desenvolvimento de dissertação de mestrado, a qual intitulou “escravos e criados nas escolas noturnas de primeiras letras na província do Paraná

(1872-1888)” Vicente Moreira da Silva aponta a presença do negro(a) em escolas noturnas da Província paranaense no referido período. Realça o autor, que isso aconteceu a partir do interesse e consulta de professores¹¹ à senhores(as) escravistas e de negociações¹² entre escravizados(as) e escravocratas, vindo beneficiar pequeno quantitativo de escravizados(as)¹³. E destacando ser o século XIX um período de ascenso das lutas do negro(a) pelo direito a liberdade e de desgaste do Regime escravista, realça que “[...]expressiam um sentido ideológico: as negociações e a ‘educação do escravo’ como uma forma de dominação e sustentação da ordem escravista” (Silva, 2013 p. 70).

Em artigo intitulado “Leituras (im)possíveis: negros e mestiços leitores na América portuguesa” afirma Paiva (2006, p. 11) que já “durante o século XVIII, pelo menos nas regiões mais urbanizadas da América portuguesa, desenvolveu-se um grupo de pessoas letradas – homens e mulheres, escravos, libertos e seus descendentes nascidos livres [...]”. O estudo de Fabio Eduardo Cressoni (2008), citado por Silva (2018, p. 07) “explora os sermões de Padre Antonio Vieira direcionados aos escravizados africanos no século XVII, compreendidos como ação pedagógica no intuito de promover uma educação dos cativos.”

É importante sempre atentarmos aos diferentes objetivos e interesses os quais são atrelados à educação, muitas vezes a destinando a domesticação e a manutenção da ordem. Para Martinez (1997, p. 206) “a instrução popular – como eram corretamente chamadas as modalidades de ensino destinadas às camadas mais amplas da população, incluindo as crianças, homens, mulheres livres pobres, libertos e, em alguns casos, até mesmo escravos”. Foi vista como um dos “caminhos possíveis para o alcance da ‘civilização’, do ‘progresso’ e para a manutenção da ordem imperial (*Ibidem*).

Os necessários estudos futuros, muito têm a nos revelar sobre a educação de pessoas negras na história, é preciso maiores explicações sobre a relação entre educação e escravidão.

¹¹ “Em sua solicitação, o professor mostrou com clareza de que sua solicitação para a escolarização dos escravos, originava-se primeiramente de uma consulta aos senhores desses escravos que frequentariam a aula noturna. A sentença: ‘[...] cujos senhores nisso consentem’ põe em evidência de que houvera a consulta e possível negociação com os proprietários dos escravos” (Silva, 2013, p. 107).

¹² “Desde o princípio do século XV, senhores e escravos lutavam por seus direitos: o direito da propriedade versus o direito à liberdade. No século XIX, essas lutas se intensificaram e resultaram nas negociações, originadas para apaziguar os conflitos oriundos das relações que se reconfiguravam no regime escravista. Todavia, o que se pode efetivamente considerar é que a frequência dos escravos nas escolas noturnas do Paraná durante o século XIX ocorreu sob a forma de negociações. Fica evidente pelos documentos analisados que uma vez que esses escravos frequentavam as escolas, a assertiva - com o consentimento de seus senhores e a consideração: “escravos de quem”, constando aí o nome dos proprietários, aparecem em evidência nos mapas escolares” (*Ibidem*, p. 137).

¹³ “Confirmou-se que no contingente da população cativa da província, o número dos que efetivamente tiveram acesso ao ensino chegou a índices mínimos, ou seja, mais de 99% da população escrava era analfabeta” (*Ibidem*).

Segundo Marcus Vinícius Fonseca (2002, p. 03) “não é comum falar de educação quando se trata de escravos. Em um certo sentido, isso se justifica por uma tradição de entendimento tipicamente moderna que tende a associar a educação ao processo de escolarização.” Para o autor, “as práticas educativas voltadas para a formação dos trabalhadores escravos em nada se assemelhavam à escolarização, mas a educação não é prerrogativa da escola” (*Ibidem*).

Diante da iniciativa de um escravocrata, de levar uma pessoa escravizada, sob seu domínio para um espaço educativo, sem dúvida há muito a ser analisado sobre os reais interesses desse senhor(a) de escravo e sobre a educação recebida por essa pessoa escravizada. “Através da educação, o processo de formação dos escravos pode ser evidenciado de maneira ampla, congregando no seu interior as mais diversas formas de subalternização que foram empregadas em relação a esses trabalhadores” (*Ibidem*, p. 21) além dos “aspectos que foram vitais para a organização e manutenção da própria sociedade escravista (*Ibidem*, p. 21).

A ação do senhor(a) de escravo de possibilitar a pessoa escravizada sob seu domínio, a acessar o espaço educacional, não significa necessariamente querer a escolarização desta. A “iniciativa dos senhores em promover a instrução de seus escravos era diferente das iniciativas do próprio escravizado, que poderia pagar para instruir-se com um professor particular, ou ainda estudar por conta própria, por meio do autodidatismo” (Silva, 2018, p. 21). No mesmo sentido, é válido pontuar que nem toda instituição ofertava um serviço educacional voltado para o empoderamento e autonomia da pessoa negra escravizada. “As intenções da Igreja (católica e protestante) e do Estado também não foram as mesmas dos centros abolicionistas e das associações e irmandades de homens pretos, por exemplo (*Ibidem*).

É válido pontuar, que independentemente do momento histórico, sempre que oportunizadas, pessoas negras mostraram capacidade e expertise na ocupação de espaços e ascendendo socialmente. Descrevendo relato do pernambucano Antônio José da Costa Ribeiro¹⁴ - nascido em 1868, pontua Gilberto Freyre (1962, p. 239): “recorda ter sido educado ‘no respeito indistinto a brancos, negros e mulatos. Eram amigos de meu pai dois homens bem escuros: os irmãos Lisboa (Cândido e Joaquim), ambos formados em direito.” E continua o autor: “em nossas festas familiares, os tínhamos sempre um no violão e o outro na flauta. Daí ter Costa Ribeiro escapado – segundo pensava – ao preconceito de cor.”

¹⁴ Antônio José da Costa Ribeiro formou-se pela Faculdade de Direito do Recife em 1884; foi nomeado promotor em Pernambuco, onde também advogou. Durante o Império, defendeu a causa republicana; instalou o regime republicano em 15 de novembro de 1889; foi eleito deputado federal em 1912 e reeleito em 1915 - durante o segundo mandato, foi primeiro secretário da mesa diretora; foi eleito deputado federal por Pernambuco em 1921 - sucessivamente reeleito até 1930.

Leopoldo Marinho de Paula Lins¹⁵, nascido em 1857, em Rio Formosos/PE, afirma em “depoimento ter sido sempre admirador dos negros e mestiços capazes de se elevarem pela inteligência ou pela virtude: ‘Quer aqui [Pernambuco], quer em todo o País, tem havido notabilidades nas ciências jurídicas, na medicina, na engenharia etc.’” (*Ibidem*, p. 240). É importante pontuar tais falas de autoridades do Brasil do século XIX, apenas para ressaltar que as reais mudanças já ocorridas na história e atualmente necessárias para combater o racismo e suas consequências, não aconteceram nem acontecerão com a mera emissão de opinião, tampouco com uma simples admiração. É preciso ação!

Diferentes autores e autoras aqui referenciados(as) têm destacado em suas pesquisas, iniciativas e experiências de educação de pessoas negras, livres, libertas e ou escravizadas, em diferentes momentos da história. Muito precisa ser estudado sobre essas experiências, seus contextos, condições, vontades, objetivos e interesses. As iniciativas e experiências se diferenciam de uma realidade para outra por tempo e região. No tocante a questão do acesso e o tipo de educação acessada pela pessoa negra, livre, liberta e ou escravizada, bem como os impedimentos (inclusive legais), é necessário a realização de estudos mais aprofundados para que tais questões e suas peculiaridades sejam melhor explicadas.

O regime escravista, suas crueldades e sequelas, não desaparecem com a abolição da escravidão, formalizada com a Lei Áurea, esse advento e a Proclamação da República, não significou o acolhimento da pessoa negra na sociedade brasileira. As conquistas e ascensos foram e têm sido resultado de um processo de luta contínuo. Como bem afirma Miguel Luiz da Conceição (2007, p. 139-140), “escravos, libertos e ingênuos do Império que chegaram livres à República continuaram desenvolvendo estratégias que lhes garantissem alguma instrução”, tinham ciência “da importância dela para a sua própria inserção no mercado de trabalho, e até para alguma ascensão social, mesmo limitada” (*Ibidem*).

É válido pontuar, que na passagem do Império para a chamada República Velha, senhores(as) imperiais almejavam implementar uma educação para crianças e jovens, voltada para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da hierarquização dos privilégios da classe dominante. Como bem afirma Alessandra F. Martinez de Schueler, (1999, s/p).

¹⁵ Leopoldo Marinho de Paula Lins formou-se em Direito na Faculdade de Direito do Recife em 1881; foi nomeado promotor público em sua cidade natal; foi transferido para o estado do Rio Grande do Sul como juiz municipal; foi nomeado juiz municipal de Santarém (PA), mas não aceitou o cargo; tornou-se promotor público na cidade de Palmares (PE); em 1892 foi eleito prefeito do município de Palmares; em 1893, deputado estadual; em 1897 foi eleito senador estadual em Pernambuco; em 1899 foi nomeado pelo governador Segismundo Antônio Gonçalves chefe de polícia do estado; em 1909 foi eleito deputado federal; ocupou uma cadeira na Câmara dos Deputados, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, até o ano de 1911, quando renunciou ao mandato.

“Visando educar e instruir as crianças, eles sonhavam com a construção de uma nação na qual as hierarquias e as desigualdades sociais permanecessem resguardadas, sob o manto de uma formação elementar comum e de uma cidadania regulada e restrita para a ampla maioria [...]” Queriam os dirigentes imperiais, constituir a república da exclusão e da concentração de benefícios e privilégios. E na prática, não mudou muita coisa!

A Lei Aurea - Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, que declara extinta a escravidão no território brasileiro, foi resumida em dois artigos, declarando extinta desde a data da sua promulgação, a escravidão no Brasil (art. 1º) e revogando as disposições em contrárias (art. 2º). Não reconheceu nenhum direito às pessoas escravizadas, de reparação e (re)construção de suas vidas. Ao negro(a), restou o enfrentamento as mazelas do regime escravista, que atravessam séculos, condenando-lhe a inferiorização e a exclusão social. Como bem realçam Alves, Camerini e Prioste (2011, p. 304) “as características racistas de nossa sociedade perduram. A abolição foi muito mais um ato formal que acabou com a legalidade de tal regime e contribuiu para perpetuar as mesmas bases das relações sociais escravocratas.”

Após a abolição formal da escravidão, o negro(a) passa a ser invisibilizado pelas autoridades brasileiras. Sem apoio e respirando o ar do abandono, enfrenta a força do racismo e das elites brancas que não desejam o seu ascenso. Em sua escrita sobre “Professores Negros na Primeira República” destaca Maria Lúcia Rodrigues Muller (2006, p. 01) “o esforço das elites da época em segregar simbolicamente essa população, contrapondo-se ao natural desejo e esforço de ascensão e mobilidade social, por parte de homens e mulheres negros.”

Ao negro(a), restou empreender esforços para (re)construir sua vida, enfrentar as mazelas impostas pelo escravagismo e se (re)organizar coletivamente na luta por direitos. Importante ferramenta de luta do povo negro, que demonstrou poder de mobilização, capacidade de formação e demarcou espaço, principalmente no cenário político e social, na década de 1930, foi a Frente Negra Brasileira – FNB¹⁶, uma organização que alcança dimensões nacionais. Segundo Petrônio Domingues (2008, p. 16) “para as lideranças frentenegrinas, a educação era o que hoje se designa bem inviolável.” A educação, “além da integração e ascensão social do indivíduo na sociedade, ela possibilitaria a eliminação do preconceito e, no

¹⁶ “A receptividade da população de ascendência africana foi grande. Em 1936, noticiava-se que a FNB já era formada por mais de “sessenta delegações” (espécie de filiais) distribuídas no interior de São Paulo e em outros estados (*A Voz da Raça*, set. 1936, p. 1), como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, além de inspirar a criação de entidades homônimas em Pelotas (no Rio Grande do Sul), Salvador e Recife. No seu auge, a entidade contava com milhares de associados. No entanto, os números são bastante contraditórios. Michael Mitchell estimou em 6 mil sócios em São Paulo e 2 mil em Santos (1977, p. 131); Florestan Fernandes avaliou em 200 mil sócios, mas sem especificar se esse número era válido somente para São Paulo (1978, p. 59)” (Domingues, 2008, p. 05).

limite, garantiria as condições para o exercício da cidadania plena” (*Ibidem*, p. 05).

Entendendo a educação como um caminho para o ascenso do negro(a), um instrumento para combater o racismo e as desigualdades, a Frente Negra Brasileira empreendia esforços para debater e implementar educação. Tanto é que “o maior e mais importante departamento da FNB foi o de Instrução, também chamado de Departamento de Cultura ou Intelectual. Era o responsável pela área educacional da FNB¹⁷” (*Ibidem*).

No seu artigo “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”, ao falar da história da educação brasileira, ressaltando que a cerca de 43 anos ocupa espaço como disciplina específica, no currículo de formação do educador. Mariléia dos Santos Cruz, realça que se observarmos “a bibliografia nesta área, teremos a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas” Cruz (2005, 0p. 21).

O acesso a educação e a ocupação de espaços de relevância social por negras e negros no Brasil, sempre foi uma realidade marcada pela reivindicação, persistência e desafios. Ao longo da história, enfrentando a invisibilização, a discriminação e o racismo estruturado na sociedade brasileira, a pessoa negra quando não excluída, foi/é colocada a prova de seus conhecimentos e habilidades. Seu ascenso, raramente chama atenção ou vira notícia. Os avanços alcançados para mudar essa realidade, são frutos das lutas de organizações de negras e negros, que conquistaram o reconhecimento de direitos na legislação brasileira e lutam pela efetivação de ações afirmativas. Assunto este, que trataremos em nosso próximo capítulo.

1.3. OS DIREITOS EDUCACIONAIS QUILOMBOLAS RECONHECIDOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

O não reconhecimento de direitos ao negro(a) vítima do escravagismo, no advento da abolição formal da escravidão brasileira, significou a manutenção dos pilares que estruturaram as relações sociais escravistas. Ao próprio negro(a), coube empreender esforços para mudar sua realidade, enfrentando todas as mazelas deixadas pela regime escravista. Se organizar e lutar

¹⁷ “A instrução foi uma das questões mais pautadas da FNB: “A instrução bem disseminada na raça será a maior e a mais importante conquista desta entidade” (*A Voz da Raça*, set. 1936, p. 4). Em quase todas as edições do jornal da FNB encontra-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e à necessidade de ela instruir-se. A primeira iniciativa do departamento foi a criação, em 1932, de um curso de alfabetização de jovens e adultos. Em 1933, anunciava-se o projeto de fundação de uma “instituição escolar” com o nome de “Liceu Palmares”, a fim de “ministrar ensino primário, secundário, comercial e ginasial”. Notificava-se também que essa “instituição escolar” aceitaria alunos independente de serem ou não sócios da FNB, “assim como brancos, brasileiros ou não” (*A Voz da Raça*, 25 mar. 1933, p. 4). Apesar do anúncio público, o “Liceu Palmares” não se concretizou. Encontrou-se, outrossim, o comunicado de que, em junho de 1933, teriam “início as aulas do Curso Ginasial e Comercial” (*A Voz da Raça*, 3 jun. 1933, p. 3)” (Domingues, 2008, p. 05).

dia após dia, não foi uma escolha. Os direitos atualmente reconhecidos ao povo negro pela legislação brasileira são frutos de um longo processo de organização, resistência e luta do próprio negro(a), que historicamente se organizou e lutou contra o escravismo e todos os tipos de opressões sofridas, não desistindo do direito de viver com dignidade.

As mobilizações do povo negro em suas diferentes formas de organizações e suas intervenções na Assembleia Nacional Constituinte (ANC), foram marcantes para a conquista dos direitos atualmente reconhecidos ao povo negro na Constituição Federal de 1988. O período da Constituinte, “entre outros, foi um momento em que o Movimento Social Negro pautou o estado para que, por meio das políticas públicas, incorporasse as demandas da comunidade negra brasileira” (Silva, 2012, p. 34). Ao discursar na Constituinte, Lélia Gonzales¹⁸ pautou a inclusão de demandas do povo negro apresentando propostas ao texto constitucional¹⁹, teceu críticas ao racismo, a discriminação e marginalização e exigiu respeito recíproco e igualdade de direitos. “Exigimos o respeito que exigem de nós. E a nossa solidariedade ela se dá na crítica, para que possamos crescer todos juntos” (Gonzales, 1987, p. 138).

Pouquíssimo do que foi apresentado como propostas foi de fato para o texto constitucional de 1988, mas, o povo negro mostrou capacidade organizativa e potencial de mobilização. Reivindicou espaço e conseguiu fazer significativa intervenção na Constituinte, colocando suas pautas em discussão. O Movimento Negro Unificado (MNU) foi importante ferramenta nesse processo de luta. Como bem ressalta Thula Rafaela de Oliveira Pires (2013, p. 109-110) “a atuação dos movimentos sociais, notadamente do Movimento Negro Unificado, e demais mecanismos de representação foram fundamentais para que as demandas dessa parcela da população brasileira pudessem ser efetivamente negociadas.”

Visto como oportuno momento para a luta contra o racismo e para reivindicar direitos

¹⁸ Lélia Gonzalez foi convidada (juntamente com Helena Theodoro) para discutir a questão racial na “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias - COMISSÃO DA ORDEM SOCIAL” e discursou em reunião realizada em 28 de abril de 1987.

¹⁹ “Acho que, a partir da questão básica dos direitos e garantias fundamentais, que foi objeto de discordância hoje de manhã, seria importante, por exemplo, o terceiro parágrafo, em cima do artigo, supostamente o primeiro.

Homens e mulheres têm iguais direitos ao pleno exercício da cidadania, nos termos desta Constituição, cabendo ao Estado garantir sua eficácia formal e materialmente. Parágrafo único: Ficam liminarmente revogados todos aqueles dispositivos legais que contenham qualquer discriminação. Todos são iguais perante a lei, que punirá, como crime inafiançável, qualquer discriminação atentatória aos direitos humanos.

§1º: Ninguém será prejudicado ou privilegiado, em razão de nascimento, raça, cor, sexo, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião, orientação sexual, convicções políticas ou filosóficas, de deficiência física ou mental, e qualquer particularidade.

§2º: O poder público, mediante programas específicos, promoverá igualdade social, política, econômica e social.

§3º: Não constitui discriminação ou privilégio a aplicação de medidas compensatórias, visando a implementação do princípio constitucional da isonomia a pessoas pertencentes a grupos historicamente discriminados.”

no texto constitucional, o período da Constituinte leva também as (atuais) comunidades quilombolas a movimentarem a cena política do país. A título de exemplo de mobilizações dos(as) quilombolas, para colocarem suas demandas para debates na Constituinte, podemos destacar o 1º Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão e o Encontro de Negros do Norte e Nordeste sobre ‘Terra de Quilombo,’ de 1986²⁰ (*Ibidem*). A luta dos quilombolas contra as injustiças e para conquistar direitos, atravessa séculos. Para Araújo 2008 apud Silva (2012, p. 59) “na contemporaneidade os quilombolas podem ser analisados enquanto movimento social (conceito acadêmico) [...]”²¹.

As determinações da Constituição Federal de 1988, constantes no Capítulo III, Seção II, mais precisamente nos artigos 15 e 16, de proteção das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, de produção, promoção e difusão dos bens culturais, de proteção dos territórios tradicionais. E entre outros, o reconhecimento e proteção das expressões e dos modos de criar fazer e viver, dos diferentes grupos que constituem a nossa sociedade, são frutos das lutas do povo negro organizado antes e durante a Constituinte. A luz do que expressamente determina o art. 16, § 5º “pode-se proporcionar, em perspectiva descolonizadora e antirracista, instrumentos que deem seguridade e sedimentação às políticas públicas a serem gestadas para fins de proteção dos patrimônios subalternizados” (Pereira, 2020, p. 19).

A Carta Magna de 1988 determina constituir patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, que lhes sejam portadores de referência à identidade, à ação e à memória (art. 216). Incluindo (entre outros) as formas de expressão (art. 216, I) e os modos de criar, fazer e viver (art. 216, II). O reconhecimento constitucional da pluralidade de povos que constitui a sociedade brasileira, evidencia um dever do Estado de reconhecer e dialogar com os diferentes grupos, respeitando e considerando as especificidades de cada um.

A Constituição Federal de 1988, determina em seu art. 205, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, o qual deve ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade. A Carta Magna, também reconhece a autodeterminação dos povos (art. 4º, III), bem como os diferentes grupos que constituem a sociedade brasileira, considerando seus modos de criar, fazer e viver (art. 216 caput e II). Está expresso no texto constitucional o

²⁰ Os citados encontros fizeram parte dos diversos espaços de discussões, a nível de estados, regiões e nacional, realizados pelo povo negro em suas diferentes formas de organizações, entre 1985 e 1986, para resultar em um documento com as demandas que seriam debatidas na Assembleia Nacional Constituinte.

²¹ Ressaltam que “a multiplicidade das lutas e formas organizativas contra a ordem vigente no estado colonial não é apenas uma vitalidade no passado. Parte de suas características cotidianas e nos auxiliam a ressignificar sua composição social, étnica política contemporânea”.

reconhecimento de uma sociedade plural, bem como o direito/dever da participação social no incentivo e promoção do direito a educação. É válido realçar, que universalizar direitos e tratamentos num país plural é ignorar a pluralidade e violar o direito a diferença.

É com base no que determina a Carta Magna de 1988 e nos tratados internacionais de combate ao racismo e a discriminação, que o Brasil é signatário, que o povo negro, com suas diferentes formas de organizações, reivindica a inserção da sua história, realidade cultural e especificidades, no currículo oficial de ensino no Brasil. A luta do povo negro na constituinte, para conquistar direitos no texto constitucional, tem sua continuidade após o advento da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988, para que os direitos constitucionalmente reconhecidos, sejam infraconstitucionalmente regulamentados e surtam efeitos na realidade.

O Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, em reconhecimento “a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático” (Santos, 2005, p. 32), o qual venha incorporar a história e a dignidade dos diversos povos que são parte na construção do Brasil, sanciona a Lei nº 10.639, de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (*Ibidem*).

É dever do Estado brasileiro atender as reivindicações do povo negro organizado e atuar para combater o racismo estruturado na sociedade brasileira. A Lei Federal 10.639 de 2003, altera a Lei Federal nº 9.394 de 1996 - “Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” para “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira.’” Com as alterações feitas pela Lei Federal 10.639/2003, a LDB passa a vigorar acrescida do art. 26-A, o qual determinar que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.”

O combate ao racismo e as desigualdades no âmbito da educação é estratégico para o povo negro organizado. A educação abre caminhos para o ascenso de pessoas subalternizadas. “Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social” (Gomes, 2012, p. 09), uma “aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação” (*Ibidem*).

O direito dos quilombolas a uma educação escolar com vista a melhor qualidade de vida

nos territórios quilombolas e que respeite e considere suas especificidades, se ampara em determinações constitucionais como a autodeterminação dos povos (CF/88, art. 4º, III). Além do reconhecimento dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira considerando suas formas de expressão e seus modos de criar, fazer e viver (CF/88, art. 216 caput e I, II) e a proteção das manifestações das culturas afro-brasileiras (art. 215, § 1º). Além de está assegurado em diferentes tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002 e introduzida no ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto Federal 5.051, de 19 de abril de 2004²². Determina expressamente que os “programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados”, sejam “desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais” (art. 27, 1).

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho determina expressamente que “a autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade.” (art. 27, 2). “Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos. [...]” (art. 27, 3).

O “Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.”, promulgado pelo Decreto Federal 591, de 06 de julho de 1992, determina em seu art. 1º, 1. que “todos os povos têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito, determinam livremente seu estatuto político e asseguram livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural.” O direito de autodeterminação dos povos, também é reconhecido no “Pacto Internacional Sobre Direitos Cívicos e Políticos” promulgado pelo Decreto Federal 592, de 06 de julho de 1992.

Promulgada pelo Decreto Federal 6.177, de 1º de agosto de 2007, a “Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais”, ao tratar no seu art. 10, sobre “educação e conscientização pública”, determina expressamente que suas partes deverão: “a) propiciar e desenvolver a compreensão da importância da proteção e promoção da

²²Atualmente revogado pelo Decreto Federal nº 10.088 de 05 de novembro de 2019. Que Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil.

diversidade das expressões culturais, por intermédio, entre outros, de programas de educação e maior sensibilização do público.”

O Decreto Federal nº 6.040 de 2007, que “Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - PNPCT”, ao estabelecer no art. 3º do seu anexo, os objetivos específicos da PNPCT, determina no inciso V: “Garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais.”

Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara de Educação Básica – CEB. Nas determinações do seu Capítulo II, Seção VII, mais precisamente no seu art. 41²³, reconheceu a Educação Escolar Quilombola como Modalidade da Educação Básica. Estabelecendo ainda em suas definições que “na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural” (art. 41, Parágrafo único).

A Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, estão definidas na Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação - CNE, Câmara de Educação Básica - CEB. A referida Resolução traz em suas determinações que “a Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.” (art. 39) A seguir, faremos melhor discussão sobre as referidas diretrizes.

As reivindicações do Movimento Quilombola e a ocupação de espaços do Poder Executivo Federal, no atual Governo do presidente Luíz Inácio Lula da Silva, têm alimentado esperanças do povo quilombola, de efetivação de direitos. A edição da Portaria nº 988, de 23 de maio de 2023, do Ministério da Educação – MEC, a qual “Institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola – Coneeq.” (re)cria expectativas no povo quilombola. A comissão tem “atribuição de assessorar o Ministério da Educação – MEC, na formulação de políticas para a Educação Escolar Quilombola.”

²³ Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

As mobilizações das comunidades quilombolas de Pernambuco do ano de 2021, mais intensamente a partir de novembro, pressionaram o governo do estado e resultaram na conquista da Lei estadual nº 17.783, de 12 de maio de 2022 que “altera a Lei nº 14.547, de 21 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender às necessidades de excepcional interesse público de que trata o inciso VII do art. 97 da Constituição Estadual.” E da Instrução Normativa SEE nº 03, de 25 de julho de 2022, que “dispõe sobre as diretrizes operacionais para implementação da Educação Escolar Quilombola, no âmbito da educação básica, na Rede Estadual de Educação, e dá outras providências.”

Ao regulamentar “a contratação por tempo determinado para atender às necessidades de excepcional interesse público” alterada pela Lei estadual nº 17.783, de 12 de maio de 2022, a Lei Estadual nº 14.547, de 21 de dezembro de 2011, passa a considerar para tanto a “admissão de professor de educação escolar indígena e de educação escolar quilombola” (art. 2º, XIX). O que significa um avanço para os direitos educacionais quilombolas em Pernambuco, no que está sob responsabilidade do estado, pois possibilita a realização de processos seletivos específicos entre quilombolas, para contratação de pessoas e ocupações de espaços da Educação Escolar Quilombola, principalmente nas escolas dentro dos territórios quilombolas.

Na mesma linha segue a Instrução Normativa SEE nº 03, de 25 de julho de 2022, que ao “instituir as diretrizes operacionais para implementação da Educação Escolar Quilombola, no âmbito da educação básica, no Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco” (art. 1º). Considerou que “escola quilombola é aquela localizada em território quilombola” (art. 2º, VII), que “profissionais de Educação Escolar Quilombola são os professores, gestores, equipe administrativa e demais ocupantes de cargos envolvidos nas discussões do território quilombola” (art. 2º, VIII), e “professores quilombolas são aqueles(as) quilombolas, com origem comprovada pela representação local e estadual, com formação acadêmica” (art. 2º, IX).

A Instrução Normativa SEE nº 03, de 25 de julho de 2022 reconhece a pessoas mestre dos saberes tradicionais para fins de atuação na Educação Escolar Quilombola em expressar: “educador dos saberes tradicionais quilombola - aquele quilombola que exerce o papel de guardião dos conhecimentos tradicionais, resgatando e fortalecendo as práticas ancestrais da comunidade (benzedeiros, parteiras, raizeiros, dançarinos, tocadores [...] e artesãs)”. (art. 2º, X).

Outras conquistas do povo negro organizado nas lutas pela garantia do direito à educação, podem ser demonstradas a partir da legislação que regulamenta as ações afirmativas. “A partir do final da década de 1990 e início da década posterior, as atenções do movimento negro foram canalizadas para o debate em torno das ações afirmativas, sobretudo na sua versão

mais polêmica, o programa de cotas para negros nas universidades públicas.” (Domingues, 2009, p. 26) Destacando afirmação de Givânia Silva, ressaltou Santana (2009, s/p): “no começo dos anos 2000, a cada 100 universitários, apenas 2 eram negros. O Movimento Negro Unificado começou a formular propostas para a inclusão de cotas.”

São as mobilizações, articulações, ocupações de espaços e intervenções feitas pelo povo negro organizado, que impulsionam tanto o processo de reconhecimento quanto da implementação dos direitos do negro(a) no território brasileiro. A partir dos anos 2000, segundo Gomes (2012, p. 13) “o movimento negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003.”

A lei de cotas, Lei Federal nº 12.711, de 2012, “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.” Por meio desta, foi garantido “que 50% do total de vagas nas universidades e institutos federais fossem reservadas para alunos que vieram de escolas públicas. Nesse recorte de 50%, as vagas são também oferecidas para pretos, pardos e indígenas” (Santana, 2009, s/p).

A Lei Federal nº 12. 288, de 2010, que “Institui o Estatuto da Igualdade Racial.” Determina no seu art. 4º que “a participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:” (VII) “implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa [...] e outros.” “Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País” (art. 4º, Parágrafo único).

Importante ação afirmativa, voltada para os povos do campo, que também merece destaque, é o “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera”, que desde o final da década de 1990, vem possibilitando pessoas do campo acessarem à educação nos seus diferentes níveis. Na regulamentação do referido programa, o Decreto Federal nº 7. 352, de 4 de novembro de 2010, definiu como populações do campo para os seus efeitos (art. 1º, § 1º, I): “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros [...] no meio rural; e.”

Recentemente aprovada, a Lei Estadual nº 18.202, de 12 de junho de 2023, que “Institui o Estatuto da Igualdade Racial do Estado de Pernambuco e dá outras providências.” Ao tratar de ações de correção das desigualdades raciais, no tocante ao direito à educação, determinou no seu art. 13. que “o Estado estimulará a implementação e manutenção dos programas e medidas de ação afirmativa para ampliação do acesso da população negra ao Ensino Técnico e à Educação Superior, em todos os cursos, no âmbito de atuação do Estado, [...]”

A não efetivação do direito dos quilombolas a uma educação escolar que respeite e considere suas especificidades, viola todo arcabouço jurídico-normativo, que reconhece o referido direito. Tal realidade evidencia a existência do racismo estrutural da sociedade brasileira, o qual impõe barreiras à implementação de políticas públicas voltadas para o povo negro. A implementação do direito a educação, reconhecido a todos, pela Constituição Federal de 1988 (art. 205), não deve acontecer de maneira uniforme, desconsiderando a diversidade de grupos que constituem a sociedade brasileira.

Implementar a Educação Escolar Quilombola significa fazer justiça e combater desigualdades raciais. É garantir aos quilombolas uma educação que leve em consideração, seus modos de criar, fazer e viver. A mera universalização de direitos e tratamentos, quando se trata de uma sociedade plural, significa ignorar a pluralidade e vilipendiar o direito de ser diferente. Ao longo da história do Brasil, o reconhecimento e a realização de direitos do povo negro, resultou de um processo de organização e luta do próprio negro(a). Sempre foi assim!

A história dos quilombos desde sua formação no Brasil Colônia foi de resistência e luta, apesar de séculos terem se passados, a luta para mudar essa realidade é contínua. Está no cotidiano dos quilombolas a reivindicação de direitos violados e o enfrentamento a ameaças que sofrem em seus territórios. Reivindicar a implementação da Educação Escolar Quilombola, é enfrentar o racismo, a discriminação e a intolerância. A efetivação do referido direito será definida no processo de luta, como sempre foi com outros direitos ao longo da história. A existência e a conquista de direitos dos quilombos se fazem na resistência quilombola e na luta continuada, é o que trataremos em nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

QUILOMBOS E LUTAS POR DIREITOS NO BRASIL

No segundo capítulo, dissertamos sobre os quilombos no processo histórico brasileiro e suas lutas contra o escravagismo e para conquistar direitos. Ressaltamos, que a existência dos quilombos no Brasil, foi historicamente marcada pela sua capacidade de resistência e

resiliência. Destacamos a invisibilização dos quilombos pelo Estado brasileiro, após o advento da abolição formal da escravidão. Realçamos que a unificação das diferentes formas de organizações e lutas do negro(a), rompem com o mito da democracia racial e conquistam na Constituição Federal de 1988, entre outros, o direito dos quilombolas de titulação dos seus territórios. E discorremos sobre a luta da Comunidade Quilombo de Inhanhum, contra o projeto da Usina Hidrelétrica de Riacho Seco e pelo direito de permanecer no seu território.

2.1. QUILOMBOS NO BRASIL: EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA

A história das sociedades nos mostra que o regime escravista ao redor do mundo, alimentou práticas como a do sequestro, cativoiro, tráfico e “desumanização” de pessoas, para garantir transações comerciais, pompas de senhores e senhoras escravagistas, manutenção de estruturas, trabalho insalubre, gerações de valores e riquezas diversas, entre outros. Muitos lares, famílias e vidas foram destruídas para escravização de pessoas e a manutenção de tais práticas. Colonizado pelos portugueses, o Brasil, foi um dos países que se destacou no quantitativo de pessoas africanas, sequestradas, traficadas e encarceradas, bem como no tempo de manutenção do regime, sendo um dos últimos países das Américas a abolir a escravidão.

Afirma Luiz Felipe de Alencastro (2018, p. 56) que “o tráfico transatlântico de escravos africanos tomou no Brasil uma dimensão inédita no Novo Mundo”. Ressalta ainda que “do século XVI até 1850, no período colonial e no imperial, o país foi o maior importador de escravos africanos das Américas”. Foi o Brasil, segundo o autor, “a única nação independente que praticou maciçamente o tráfico negreiro, transformando o território nacional no maior agregado político escravista americano” (*Ibidem*).

Para Flávio dos Santos Gomes e Lilia Moritz Schwarcz (2018, p. 109) “uma das principais peculiaridades da escravidão no Brasil foi a sua disseminação por todo o território desde o alvorecer da colonização.” Diferente do que aconteceu em outras colônias das Américas, “no Brasil o trabalho escravo esteve sempre presente, mesmo em áreas não necessariamente articuladas com a economia voltada para o mercado externo. Ainda que em número reduzido, escravos - africanos e crioulos - estariam em todos os lugares” (*Ibidem*).

A grande quantidade de pessoas sequestradas no continente africano e forçadamente trazidas para atender interesses do regime escravista no Brasil, chamava atenção. Muitos escritores fizeram destaques sobre o elevado número de escravizadas e escravizados no território brasileiro. Ao escrever os diálogos das grandezas do Brasil, em 1618, pontua Ambrósio Fernandes Brandão: “neste Brasil se há criado um novo Guiné com a grande multidão

de escravos vindos dela que nele se acham; em tanto que em algumas capitâneas, há mais deles que dos naturais da terra” (Brandão *apud* Senado Federal, 2010, p. 114).

Vale realçar, que a invasão do território brasileiro pelos colonizadores, não se deu de forma pacífica, pois os nativos resistiram a ação invasora e ao regime escravagista. A política de colonização estabeleceu leis e regras para justificar a imposição da força em todas as dimensões. Segundo Carlos Frederico Marés de Souza Filho (2009, p. 53) “toda a legislação do século XVI é pendular, determina bom tratamento aos indígenas que se submetessem à catequese e guerra, certamente justa, aos que se mostrassem inimigos.” Aos que resistiam, “a ordem era destruir as aldeias, levar em cativo e matar para exemplo dos demais” (*Ibidem*).

Diante da resistência dos povos originários e negros(as) rebeldes, a política colonizadora usou como estratégias para apropriação, a dominação, o amansamento e a extinção de grupos organizados, especialmente os indígenas. A busca exacerbada pela destruição das aldeias, captura, aprisionamento, dominação e submissão ao trabalho forçado, era justificada com a estratégia da guerra justa, que somada a conversão e a mistura, ocasionaram no esfacelamento e a ocultação de muitos grupos etnicamente diferenciados (Campos, 2008).

Sequestradas e arrancadas dos seus lugares de origens, as pessoas escravizadas recebiam tratamento desumano. As famílias que constituíam mesmo no território brasileiro não eram reconhecidas civilmente e eram destruídas, sendo seus membros espalhados em transações mercantis entre escravocratas e mercados. Tratada como se coisa fosse, a pessoa escravizada era submetida a toda e qualquer negociata pelos escravagistas. A coisificação a colocava na condição de objeto de venda, doação, aluguel, depósito, empréstimo, usufruto, penhora, alienação, hipoteca, herança, legado, entre outros (Gorender, 2016).

A realidade de trabalho forçado, de maus tratos, as situações degradantes e as condições de desumanização de forma geral, que eram submetidas as pessoas escravizadas, as obrigavam a se rebelarem contra o regime escravista das mais diversas formas. Escravizadas e escravizados jamais aceitaram passivamente a condição de submissão que lhes era imposta e sempre reagiram ao escravagismo e lutaram por liberdade. Seja individual ou de forma coletiva, seja de grande ou de pequeno impacto, o enfrentamento era comum e contínuo.

Ações de resistência das pessoas escravizadas ao escravagismo sempre aconteceram. Descreve-as e classifica Moura (2014, p. 403) como ações “passivas: 1) o suicídio, a depressão psicológica (banzo); 2) o assassinio dos próprios filhos ou de outros elementos escravos; 3) a fuga individual; 4) a fuga coletiva; 5) a organização de quilombos longe das cidades”. Ações “ativas: 1) as revoltas cidadinas pela tomada do poder político; 2) as guerrilhas nas matas e

estradas; 3) a participação em movimentos não-escravos; 4) a resistência armada dos quilombos às invasões repressoras; 5) a violência pessoal ou coletiva contra senhores ou feitores.”²⁴

Reagindo a opressão historicamente sofrida, escravizadas e escravizados alimentavam a vontade de alcançar a liberdade e o direito de humanamente (re)construírem suas vidas e viver com dignidade. As lutas almejavam isso em todo tempo ao longo da história, independentemente da conjuntura vivenciada a resistência era um fato. O anseio de conquistar o direito de ser livre e viver dignamente, fica bem compreendido na tão conhecida frase de Zumbi dos Palmares, a qual afirma que “aquele que é feito escravo por uma força maior do que a sua, ama a liberdade e é capaz de morrer por ela, nunca chegou a ser escravo.”²⁵

No processo de enfrentamento de negras e negros a coisificação, a submissão e ao tratamento desumano que lhes era submetido, vale pontuar a importância da fuga dos cativeiros e fazendas e, a formação dos quilombos²⁶, como eficiente forma de resistência. O quilombo foi para Moura (2014, p. 163): “incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existisse escravidão lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil”. O quilombo foi exemplo comprovado de força, unidade, rebeldia, persistência, determinação e organicidade negra, na incansável luta por dignidade e direitos.

O surgimento dos quilombos no Brasil além de fortalecer a esperança de escravizadas e escravizados de conquistarem a liberdade e viver dignamente²⁷, significou organização, perseverança e ofensividade da luta contra a escravidão. Para Maria Beatriz Nascimento (1985, 04) “a primeira referência a quilombo que surge em documento oficial português data de 1559

²⁴ Enfatiza ainda o autor que “essas diversas formas de reação pontilharam, lastrearam todo o tempo que existiu o trabalho escravo. E não apenas em determinados lugares, mas em todas as regiões onde predominava esse tipo de trabalho” (Moura, 2014, p. 403).

²⁵ Biografia – Zumbi dos Palmares (Vicente, 2023, s/p).

²⁶ As comunidades formadas por escravizadas e escravizados fugidos, receberam diferentes nomes ao redor do mundo, como *cumbes* na Venezuela e *palenques* na Colômbia. Na Jamaica, no restante do Caribe inglês e no Sul dos EUA, foram chamados de *maroons*. Na Guiana Holandesa e depois Suriname, ficaram conhecidos como *bush negroes*. Em São Domingos (Haiti) e outras partes do Caribe francês, o termo era *marronage*; já em Cuba e Porto Rico, *cimarronaje*. No caso do Brasil, as mesmas foram chamadas inicialmente de “mocambos”, vindo depois a serem denominados “quilombos” (Gomes, 2018, p. 387).

²⁷ Segundo Gomes (2018, p. 387-388) “mocambos e quilombos realizavam trocas econômicas tanto com escravos como com a população livre: taberneiros, lavradores, faiscaidores, garimpeiros, pescadores, roceiros, camponeses, mascates, quitandeiras.” Afirma ainda o autor que “quilombolas nas fronteiras do Amapá com a Guiana Francesa garantiam no final do século XVIII que cultivavam grandes roças de farinha e que vendiam o produto para os franceses. Por sua vez, mocambos próximos à fronteira mantinham relações de comércio com colonos franceses.”

Sobre as movimentações dos quilombos “na capitania de Minas Gerais, em 1795, já se falava abertamente das alianças que quilombolas estabeleciam com os escravos nas senzalas, os quais eram acusados de roubar e repartir os mantimentos dos paióis dos seus senhores” (Ibidem).

[...]”. Segundo Gomes (2018, p. 387) “ainda em fins do século XVI, as autoridades coloniais garantiam que havia alguns obstáculos à colonização, sendo o primeiro deles os ‘negros de Guiné’ que viviam em algumas serras e praticavam assaltos às fazendas e engenhos.”

Sobre a conceituação de quilombo, segundo afirmações de Gomes (2018, p. 387) “foi apenas a legislação colonial de 1740 que definiu o que seria um quilombo.” Enfatiza o autor que “o Conselho Ultramarino estabeleceu, então, que quilombo era ‘toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles’” (*Ibidem*). Todavia, “um século antes já existiam câmaras municipais que definiam como quilombos agrupamentos com apenas “dois ou mais fugidos”, e que tivessem ‘ranchos e pilões’, ou seja, uma estrutura econômica mais fixa” (*Ibidem*).

Discorrendo sobre conceito de quilombo, pontua Nascimento (1985, p. 12) que “o quilombo²⁸ representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional.” Segundo afirmação da autora, “o fato de ter existido como brecha no sistema em que negros estavam moralmente submetidos projeta a esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural (*Ibidem*).

Protagonizando o processo de luta por direitos e almejando a vida em liberdade, negras e negros somam forças na perspectiva de romper com o escravagismo, construindo o próprio ambiente para (re)construírem suas vidas. No quilombo, insurgentes têm viva a esperança. Para Santana Filho (2018, p. 90-91) “estes apresentaram a organização política, social e econômica estabelecida, outra forma de ordenamento territorial baseado na liberdade e no acesso e direito a terra para todos os que habitam o Estado, por meio do quilombo.” O autor cita Moura (2004) afirmando que “esta radicalidade vem da própria essência da sociedade escravista. Nela não pode existir posição de negação a não ser se for radical. O escravo - ao negá-la - só podia fazê-lo radicalmente. Ele tem de passar subitamente da condição de coisa a homem livre” (*Ibidem*).

Enquanto desgastava o regime de servidão, inquietava e amedrontava escravocratas, afrontava as leis e o poderio do escravagismo de forma geral. O quilombo significava para a pessoa escravizada a terra de pessoas livres, ou seja, um pretenso refúgio. No quilombo estava a esperança do acesso e do direito a terra, da vida com autonomia, da livre constituição da

²⁸ “Durante sua trajetória, o quilombo serviu de símbolo como conotações de resistência étnica e política. Como instituição, guarda características singulares do seu modelo africano. Como prática política, apregoa ideais de emancipação de cunho liberal que a qualquer momento de crise da nacionalidade brasileira corrige distorções impostas pelos poderes dominantes. O fascínio de heroicidade de um povo normalmente apresentado como dócil e subserviente reforça o caráter hodierno da comunidade negra que se volta para uma atitude crítica com relação às desigualdades sociais a que está submetida.”

família, da construção de uma identidade, de viver como ser humano²⁹. A fuga era uma questão de oportunidade. Por outro lado, o quilombo era alvo de feitores e autoridades, que seguindo as leis e exercendo a força do sistema escravista, os perseguiram e incansavelmente tentavam destruí-los, capturar seus integrantes e levar de volta aos cativeiros.

As regras e punições impostas por autoridades do escravagismo e, principalmente pelos senhores(as), à escravizadas e escravizados, que desobedeciam às ordens do regime, eram muito rigorosas. Os castigos determinados àquelas e aqueles que empreendiam fugas, se aquilombavam e principalmente aos que chefiavam quilombos, estavam entre os piores das fazendas. Afirma Costa, (1998, p. 341) que “punia-se o roubo, a fuga, a embriaguez, e a preguiça. O número de chibatadas variava, os castigos mais rigorosos recaíam sobre chefes de quilombos: trezentas chibatadas durante vários dias.”

Resistindo ao regime, suas perseguições, leis e punições, o aquilombamento foi sem sombra de dúvidas grande marco da resistência negra a escravidão. Era uma forma de organização e resistência que causava prejuízos e desgastes ao escravagismo³⁰. O quilombo, segundo Clóvis Moura (2014, p. 163) “aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica.” O potencial de reconstrução, reorganização e resistência do quilombo é surpreendente, “destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a roça, construindo suas casas, reorganizando sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa” (*Ibidem*).

Em “o conceito de quilombo e a resistência cultural negra”, Beatriz Nascimento aponta características dos quilombos brasileiros, que para a autora têm conexão com o aguerrido povo africano “Imbangalas, também conhecidos como Jagas”. Ressalta que “a característica nômade dos Imbangalas, acrescida da especificidade de sua formação social, pode ser reconhecida na instituição Kilombo” (Nascimento, 1985, p. 04). Segundo Beatriz, a dificuldade estaria “em estabelecer linhas de contato direto, como entre a formação de um quilombo aqui e suas origens territoriais e de composição étnica em Angola” (*Ibidem*, p. 05). Afirma não ter encontrado como comprovar “se os componentes nacionais eram descendentes diretos dos envolvidos na África ou, ainda, haveria relação direta com quilombos combativos aqui e grupos africanos que atuavam na zona de guerra naquele momento do outro lado do Atlântico” (*Ibidem*).

²⁹ “Por meio da formação dos quilombos, o sentimento de unidade, fé e esperança firmava-se junto aos negros fujões, que, mesmo cientes da possibilidade de serem recapturados, acreditavam que valia a pena arriscar-se em meio às matas e locais de difícil acesso” (Ramos; Smaniotto, 2014, p.13).

³⁰ A realidade social brasileira, no tocante a passagem da escravidão para o trabalho livre, teve no quilombola, na rebeldia – que no seu ser, negava o regime existente, um fator positivo. Se a escravaria passiva contribuía para o sustento do escravagismo, o quilombola solapava-o (Moura, 2014, p. 402).

Por todo o território brasileiro, onde o trabalho escravo foi estabelecido o quilombo existiu como um refúgio de pessoas escravizadas que fugiam da servidão, alimentavam a rebeldia, nutriam a resistência e lutavam sem deixar de acreditar na conquista da liberdade e dignidade. Independente de sua extensão ou estruturação, o quilombo foi um fator da luta dos negros(as) contra o escravismo e por direitos, desde o século XVI até o final da escravidão³¹. “No Mato Grosso surgiria o Quilombo do Quariterê, tendo à frente a valente Teresa de Benguela. Nas Minas Gerais há notícias de mais de cem quilombos durante o período colonial, com destaque para os quilombos do Ambrósio e do Bateiro” (Silva, 2018, p. 34). Segundo o autor, “regiões como a Bahia e principalmente o Maranhão transformaram-se em verdadeiros empórios de quilombos no século XIX” (*Ibidem*).

A permanência dos quilombos, dependia de fatores como a capacidade de seus integrantes de manutenção e gerenciamento desses (mediante as diversas perseguições que sofriam), a resistência aos ataques das forças guardiãs do escravagismo, o poder de reconstrução quando destruídos, entre outros. A resitência dos quilombos no território brasileiro para conquistar o direito de existir atravessou séculos, marcou acirrada realidade de enfrentamento ao escravismo colonial. A insessante vontade de conquistar a liberdade e, a resiliência dos quilombolas, fica evidenciada em realidades como a enérgica história do Quilombo de Palmares, que se tornou um símbolo da luta quilombola no Brasil.

Considerado o quilombo mais importante³² do Brasil, Palmares se constituiu na capitania de Pernambuco³³, no final do século XVI tendo as primeiras referências de 1597. Crescendo enormemente, Palmares atingiu já em meados do século XVII uma população de milhares de pessoas espalhadas pelos mocambos, os quais se expandindo pelas serras, têm suas nomeações a partir dos nomes de seus comandantes e chefes (Gomes, 2018, p. 389). Os principais eram segundo “os mocambos Andalaquituche, Aqualtune, Dambraganga, Osenga, Quiloange, Quissama, Subupira e Acotirene. O centro político, e onde morava o rei, era chamado de Mocambo Macaco, e depois foi transferido para o Mocambo Cucaú” (*Ibidem*).

A longa história de existência e resistência do Quilombo de Palmares, com vários ataques, destruições e reconstruções, o torna ícone da luta quilombola no território brasileiro.

³¹ Os quilombos “floresceram desde o século XVI e continuaram vigentes até os derradeiros anos da escravidão. Pequenos, médios e grandes quilombos, por vezes duradouros, por vezes passageiros, existiram no Brasil, e em toda parte do seu extenso território” (Silva, 2018, p. 34).

³² Mas os quilombos brasileiros foram sobretudo diversos, tanto espacial como temporalmente. Por isso, propor uma classificação para eles, ou determinar se representavam grandes, médias ou pequenas formas de organização, sempre foi uma tarefa complicada (Gomes, 2018, p. 389).

³³ O território de localização do Quilombo de Palmares, atualmente pertence ao estado de Alagoas.

Depois de quase um século de resistência quilombola no território de Palmares, com enfrentamento a mais de trinta expedições militares, pessoas negras fugitivas da escravidão continuam persistentemente a reafirmar com o próprio sangue a busca pelo direito de ser livre, mesmo diante de uma realidade de intolerância e imposição de força destrutiva sobre qualquer ato de rebeldia e desobediência (Gennari, 2011).

Não diferente de muitos quilombos no Brasil, a destruição total dos palmarinos nunca aconteceu. A morte de líderes como Ganga-Zumba, Zumbi³⁴, Camoanga e outros não significou o fim da resistência, pois mudando de pessoas e ou de lugares, a luta foi tendo continuidade³⁵. “As poucas notícias que temos narram que um certo número de combatentes palmarinos consegue fugir para a Paraíba, onde fundam o quilombo de Cumbe, cujas as forças repelem vários ataques coloniais e conseguem resistir até 1731” (Gennari, 2011, p. 56). Existem também sinais “de que, entre 1696 e 1710, grupos de escravos fugidos continuam procurando refúgio na região de Palmares, dando várias dores de cabeça às autoridades” (*Ibidem*). A circulação de notícias de (re)existência de quilombos estabelecidos nas serras palmarinas em Alagoas, se estende até 1736 (Gomes, 2018).

A capacidade de fuga de negros e negras, a organização em quilombos, a resistência e persistência quilombola, é marcante no estado de Minas Gerais no século XVIII. Segundo destaques de Gennari (2011, p. 62) “os documentos oficiais que se referem às expedições organizadas para destruir os quilombos revelam que, de 1711 a 1798, o território mineiro abriga nada menos do que 127 refúgios de escravos³⁶.” Citando Guimarães (1988) o autor ressalta o “exemplo, dos mocambos erguidos nas proximidades da cidade de Mariana, contra os quais o poder colonial se vê obrigado a organizar seis expedições (em 1711, 1733, 1760, 1770, 1772 e 1780) sem, contudo, conseguir sua total destruição” (*Ibidem*, p. 62-63).

Os ataques, castigos públicos, o corte de cabeças de pessoas negras capturadas e a exposição em praça pública, entre outros esforços represivos da Junta Provisória, governando a Província do Grão-Pará, no século XIX, que desejava expor rigidez a título de exemplo aos

³⁴ Enfatiza Gennari (2011, p. 56) que “a morte de Zumbi, apresentada como uma vitória, é também a maior das derrotas. O poder colonial consegue a cabeça do líder palmarino, mas não o que mais queria: a sua submissão.” Por tais razões, “enquanto os funcionários da coroa veem nessa morte o fim da rebelião escrava, o próprio Domingo Jorge Velho não partilha do generalizado otimismo. Sua desconfiança se confirma tempos depois, quando novos grupos armados começam a atacar os povoados do litoral” (*Ibidem*).

³⁵ Roceiros negros conhecidos como papa-méis, os quais lutaram na Cabanada entre Pernambuco e Alagoas, no enfrentamento às políticas de centralização do Estado regencial instaurado pelo Brasil independente, no século XIX, mais precisamente em 1832, certamente eram descendentes (netos e bisnetos) dos quilombolas de Palmares, haja vista que habitavam as mesmas regiões, compondo vilas e bases camponesas (Gomes, 2018, p. 390).

³⁶ “O fato de a maioria dos quilombos abrigarem pequenas comunidades e terem sido descobertos por um caso, leva a crer que o número dos que não são conhecidos pelas autoridades deve ser bem maior” (Gennari, 2011, p. 62).

negros(as) insurgentes, não foram suficientes para fazer desaparecer os quilombos, nem para conter a rebeidia quilombola. “Os mocambos de Mocajuba não desapareceriam. Pelo contrário, tornar-se-iam invisíveis, unindo-se ou dispersando-se em vários grupos de fugitivos que se estabeleciam na região” (Gomes, 2006, p. 283). Negros(as) insurgentes arranchavam nas matas e magens de rios. “Nas regiões banhadas pelo rio Tocantins e seus afluentes, como Abaeté, Barcarena, Iguarapé-Miri, Guamá, Moju, Bujaru, Cametá, Baião, Mocajuba, Oeiras etc., havia desde o século XVIII uma tradição quanto à formação de mocambos” (*Ibidem*, p. 282).

O amplo movimento de repressão aos quilombos e fugitivos, levado a cabo pelas autoridades da Província do Grão-Pará, na década de 1850, volta a contar com a resistencia dos quilombos de Mocajuba, que reconstituídos voltam a enfrentar seus perseguidores. A circulação de correspondências policiais em 1851, exibiam a ineficácia das ações repressivas aos quilombos de Mocajuba. No final de 1853 era divulgado a existencia de um enorme quilombo em Mocajuba, o qual ficava próximo da Capital da província (Gomes, 2006, p. 283).

No estado de Goiás, negros e negros compõem a maioria da população já no início do século XVIII, quando já mostravam força e resistência, se rebelando contra o regime escravagista, nas larvas de mineração onde concentravam suas maiorias (Silva, 1998, p. 90). A resistência de pessoas africanas e indígenas escravizadas, movimentam o estado de Goiás e seu redor. “Areas em torno do Tocantins, Arraias e as fronteiras com Mato Grosso e Minas Gerais encontravam-se em permanente conflito. Há registros sobre as revoltas xacriabás (skuaba) e akroá (povos gê-central) em meados do século XVII” (Gomes; Schwarcz, 2018, p. 279) Nessa região, “foi comum utilizar indígenas para combater quilombos” (*Ibidem*).

Para alguns grupos indígenas, os quilombos representavam ameaças, principalmente por ocuparem suas terras, isso ocasionou em muitos ataques dos xavantes, com mortes de quilombolas e cativos até 1760. Depois, migrando pelas áreas goianas, os xavantes vivem uma realidade de aliança e integração com os quilombos³⁷, ocasião em que negros(as) quilombolas constituíram laços matrimoniais com mulheres xavantes. Em 1788 com a pacificação, foram encontrado ‘negros cativos e libertos’ morando com os xavantes³⁸, inclusive sendo constituídas comunidades com a miscigenação dos indígenas e africanos, muitas ganhando a denominação

³⁷ “O que se expõe, é o que ocorreu, por exemplo, por volta de 1765, obrigando o governador João Manoel de Mello a organizar e armar uma bandeira para destruir uma aldeia de índios xavantes, aliados aos escravos fugidos, querendo “invadir” o território português...” (Silva, 1998, p. 288).

³⁸ “Já os vizinhos caiapó, em especial aqueles do sul e oeste de Goiás, foram usados por autoridades coloniais para reprimir quilombolas, bem como os bororo e os akroá” (Gomes; Schwarcz, 2018, p. 279).

de ‘afro-xavante’ (Gomes; Schwarcz, 2018, p. 279).

Discorrendo sobre a existência e resistência dos quilombos em Goiás e seu entorno, Martiniano Silva cita o historiador Luiz Palacin, pontuando que “se a existência de quilombos implica maus tratos para o escravo, em Goiás constituem um testemunho impressionante, pois não há, praticamente, arraial sem a sombra de quilombos” (Silva, 1998, p. 290). Os quilombolas se aliavam com escravizados(as) urbanos no processo de resistência, escravizados(as) ameaçavam matar os brancos, tomando as coisas tal rumo que levara o Capitão-General e governador da Capitania, Dom Marcos de Noronha, tomar conhecimento da situação indo pessoalmente à Pilar, o que o levara a determinar ataques aos quilombos e a morte dos quilombolas em caso de resistência (*Ibidem*, p. 291).

A escravização de negras e negros na região Sul do Brasil e conseqüentemente a resistência, não foram muito diferentes das outras regiões. “Durante a Colônia e o Império, o Rio Grande do Sul encontrou-se, sempre, entre as principais capitanias e províncias escravistas, atrás de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Pernambuco” (Maestri, 1995 p. 01). “Desde os primeiros tempos da colonização, os trabalhadores escravizados sulinos resistiram, ininterruptamente, ao trabalho feitorizado, fugindo, justificando seus senhores, suicidando-se, organizando quilombos e insurreições” (*Ibidem*, p. 02).

A história dos quilombos no Brasil evidencia o quanto esses foram importante ferramenta para negras e negros, no enfrentamento ao escravagismo e na luta por direitos. O quilombo, de fato fica para a história como sinônimo de resistência, “representou na história do nosso povo um marco na sua capacidade de resistência e organização” (Nascimento, 2006, p. 117). Os breves relatos aqui feitos, a título de exemplo, sobre a existência (e resistência) de quilombos nas antigas capitanias/províncias, atuais estados, em diferentes regiões do território brasileiro, ilustra que “o quilombo não foi, portanto, apenas um fenômeno esporádico. Constituíam-se em fato normal dentro da sociedade escravista” (Moura, 2014, p.163).

Importante reafirmar, que embora considerada crucial forma de resistência de escravizadas e escravizados ao regime escravista, o quilombo foi apenas uma, entre várias. Conforme ressalta Moura (2021, p. 25) “outras, como o assassinio dos senhores, dos feitores, dos capitães-do-mato, o suicídio, as fugas individuais, as guerrilhas e as insurreições urbanas se alastravam por todo o período.” No entanto, “o quilombo foi a unidade básica de resistência do escravo” (*Ibidem*). Após a abolição formal da escravidão no Brasil, declarada pela Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, a qual não assegurou direitos às pessoas negras vítimas do escravismo, a resistência, e luta quilombola por direitos continua, vive uma nova realidade e,

enfrenta a partir de então a invisibilidade, da qual trataremos no próximo tópico.

A existência dos quilombos sempre esteve atrelada a capacidade de esses se reconstruírem e resistirem, a perseguições, ataques, escassez e negações diversas. A resistência e as lutas dos quilombos contra projetos e empreendimentos que desestruturam seus territórios, contra o racismo e a discriminação racial, a exclusão, invisibilização e pelo direito de viver com dignidade, marcam a vida dos quilombos atualmente. Para Leite (2010, p. 18) “a invisibilidade dos grupos rurais negros no Brasil é a expressão máxima da ordem jurídica hegemônica e também expõe uma forma de violência simbólica.” A realidade de resistência e reivindicações quilombolas, de fato “configura uma manifestação de luta de classe” (Moura, 2021, p. 21).

2.2. DA INVISIBILIZAÇÃO A CONQUISTA DO DIREITO A TITULAÇÃO DOS TERRITÓRIOS

O advento da abolição da escravidão no Brasil, ocorrido em 1888 com a promulgação da Lei Áurea (Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888), não significou mudanças nas estruturas, para que fosse garantido direitos, tampouco feita reparação a qualquer dano sofrido por negras e negros que tiveram suas vidas destruídas pelo escravismo no território brasileiro. Conforme Pontua Alves, Camerini e Prioste (2011, p. 302), “a abolição formal e inconclusa da escravidão, advinda com a Lei Áurea, não foi capaz e nem era essa sua intenção de pôr fim aos malefícios sociais que atingem o negro e toda a sociedade brasileira até o atual período da história.” Não se tem em tal ato, qualquer forma de indenização, combate ao racismo ou coisa do tipo.

Ao formalizar a abolição da escravidão brasileira, a Lei Áurea, não atribui qualquer responsabilidade as autoridades e senhores(as) do escravagismo, de reparar qualquer dano causado às vítimas do regime. As pessoas vitimadas pela escravidão, são expulsas das fazendas e desamparadas, sem qualquer estrutura para sua subsistência, ficam como únicas responsáveis pela (re)construção de suas vidas. Os mantenedores do sistema escravista ficam com os bônus da riqueza produzida, a custo de trabalho forçado e da destruição de milhares de vidas.

A Lei 601 de 18 de setembro de 1850, a chamada Lei de Terras, dificultou (no mínimo), o negro(a), por não dispor de certos recursos, de ter acesso à terra. Isso está explícito na proibição de aquisição de terras devolutas por qualquer outro título que não seja o de compra (art. 1º), bem como no não reconhecimento para revalidação de concessões do governo, nem

para legitimação de qualquer posse, os simples roçados, derrubadas ou queimas de matos ou campos, ranchos e outros atos de semelhante natureza (art. 6º)³⁹.

Antes da promulgação da referida lei uma das formas de conquistar o direito de propriedade, era ocupando a terra, trabalhando nela, isso só não era válido para a pessoa escravizada. Promulgada quando a abolição da escravidão estava prestes a acontecer, a Lei de Terras veio mudar essa realidade, gerando impossibilidades para as pessoas negras se tornarem proprietárias, inclusive das áreas que já ocupavam e trabalhavam.

A Negação do direito à terra ao ex-escravizado(a) foi um ato de injustiça, trata-se de alguém empobrecido e desamparado, que foi sequestrado e teve sua vida arruinada pelo regime de servidão e ver na terra a esperança de sua subsistência. Segundo Ilka Boaventura Leite (2010, p. 19) “a Lei de Terras de 1850, redigida no evidente contexto de esgarçamento e saturação do sistema escravista, contribuiu substancialmente para tornar invisíveis os africanos e seus descendentes no novo processo de ordenamento jurídico-territorial do país.”⁴⁰ Para a autora “a sua marca racial é incontestável, seu poder de favorecimento, idem. Porém o processo de racialização introduzido é disfarçado, sutil, e passa a invisibilizar as diversas formas de favorecimento, legitimando-as desde a concepção de direito universal” (*Ibidem*).

Na visão de Oliveira (2018, p. 94) “a resistência negra pelo país contra as oligarquias e a submissão jamais arrefeceu com a publicação da lei Áurea. A luta contra o racismo e a negação de direitos fundamentais sempre foi mais do que necessário.” Com o não reconhecimento de direitos ao negro(a), no ato formal de abolição da escravidão, lutas populares, tendo o negro(a) como sujeito ativo, “na busca por melhores condições de vida aconteceram tanto nas zonas do interior do Brasil como foi o caso de Canudos, como também nos grandes centros urbanos como foi o caso da Revolta da Vacina e da Revolta da Chibata” (Santos; Silva, 2012, p. 04).

A realidade do negro(a) no Brasil é marcada pela luta contra as injustiças, o racismo e por direitos. A abolição formal da escravatura o deixou jogado a própria sorte, assim sendo, a luta pela subsistência continua. Aquilombado, nas periferias urbanas ou em qualquer outro ambiente, onde o negro(a) parou ou foi acolhido, após 13 de maio de 1888, passou a ser o seu campo de atuação em busca de ascensão. As restrições impostas para aquisição e acesso a terra

³⁹ Art. 6º Não se haverá por principio do cultura para a revalidação das sesmarias ou outras concessões do Governo, nem para a legitimação de qualquer posse, os simples roçados, derrubadas ou queimas de mattos ou campos, levantamentos de ranchos e outros actos de semelhante natureza, não sendo acompanhados da cultura effectiva e morada habitual exigidas no artigo antecedente (Brasil, 1850).

⁴⁰ “Ao negar-lhes a condição de brasileiros, segregando-os através da categoria ‘libertos’ esta lei inaugura um dos mais hábeis e sutis mecanismos de expropriação territorial” (Leite, 2010, p. 19).

nos possibilita compreender afirmações como a de que “a massa populacional de canudos era formada por homens e mulheres em sua maioria negro(a)s e ex-escravos”. (*Ibidem*, p. 03).

Após a abolição da escravidão, os quilombos que eram tão procurados passam a ser ignorados e submetidos a invisibilidade, sem qualquer reconhecimento de direito. Em sua forma de violência simbólica, a invisibilidade tem como principal característica, segundo Leite (2010, p. 18) “a criminalização daqueles que lutam para permanecer em suas terras.” Enfatiza ainda a autora que “a modalidade de violação de direitos humanos neste caso está diretamente relacionada à sua própria invisibilidade, está ancorada em tecnologias de controle e manipulação circunscrita ao mundo letrado” (*Ibidem*, p. 19). Alvejados pelo racismo arraigado na estrutura social brasileira e, tratados a partir de então como invisíveis, os quilombos vivem novo momento da sua história de luta por justiça e por direitos.

Além da Lei de Terras dificultar o acesso a terra pelo negro(a), após escravizados(as) serem colocados para fora das fazendas, com o advento da abolição em 1888, a legislação brasileira buscou forçar o negro(a) a se submeter a qualquer condição de trabalho, sob pena de encarceramento. O Decreto nº 847, de 1890, que Promulgou o Código Penal, tratou como crime, determinando Pena de prisão celular de quinze a trinta dias: deixar de exercitar profissão, ofício, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência e domicilio certo em que habite; prover a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente ofensiva da moral e dos bons costumes (art. 399). Determinando ainda que pela mesma sentença que condenar o infrator como vadio, ou vagabundo, será ele obrigado a assinar termo de tomar ocupação dentro de 15 dias, contados do cumprimento da pena. (art. 399, § 1º).

A abolição formal da escravidão coloca o negro(a) num novo momento da sua história, sem qualquer apoio ou incentivo estatal, o caminho é o do enfrentamento às mazelas do escravagismo, na busca pela sobrevivência e ascensão. Segundo Bárbara Oliveira Souza (2021, s/p) “no período posterior a 1888, além da grande desigualdade, a população negra de modo geral e as comunidades quilombolas, em especial, são fortemente invisibilizadas no escopo do Estado.” O importante, como bem realça Lílian Gomes (2010, p. 187) “é que embora invisibilizados na arena pública nacional após a Abolição da Escravatura (1888) e destituídos de quaisquer políticas estatais, estes grupos construíram territorialidades plurais.”

A postura do poder público após a abolição da escravatura e a Proclamação da República, de silenciar e excluir o negro(a) do cenário político e socioeconômico do país, é confrontada pela atuação negra, com diferentes formas de organizações políticas e lutas,

urbanas e rurais, ao longo do tempo. A Frente Negra Brasileira - FNB⁴¹, organização-partido político, abolida em dezembro de 1937, por decreto de Getúlio Vargas “foi expressão da capacidade de união e luta da ‘população de cor’ na década de 1930 (Domingues, 2008, p. 16). A FNB é importante exemplo de iniciativas de lutas do povo negro organizado, que demonstraram força e potencial organizativo e quando não interrompidas, abriram caminhos e alcançaram resultados relevantes.

Na visão de Paulo Fernando S. Pereira (2022, p. 22) “após a tríade temporal jurídico-racial (1888/1889/1891), consolidadora do racismo republicano, há inquietante silêncio jurídico em torno dos quilombos.” Para o autor “a tríade temporal jurídico-racial constituída pela Abolição, Proclamação da República e Promulgação do primeiro texto constitucional republicano evidenciam o pacto de silêncio em relação ao processo de escravização” (*Ibidem*). Isso para que o estado brasileiro e a sociedade não proporcionassem qualquer direito reparatório, às vítimas do fenômeno violento, protegido e monitorado pelo ordenamento jurídico, de maior durabilidade já existente no país, ultrapassando três séculos (*Ibidem*).

O silenciamento e a invisibilização dos quilombos pelo estado brasileiro, bem como o mito da democracia racial foram rompidos com as lutas unificadas do povo negro organizado. “Os movimentos negros urbanos, nesse debate sobre a questão quilombola, são muito relevantes. A discussão sobre os quilombos tem voz na Frente Negra Brasileira, nos anos 1930; surge em movimentos dos anos 1940, 1950,” (Souza, 2021, s/p) a exemplo do Teatro Experimental do Negro com Abdias do Nascimento e vai se fortalecer nas décadas de 1970 e 1980, no âmbito da caracterização institucional do movimento negro (*Ibidem*).

O fortalecimento das lutas do povo negro organizado, pela conquista de direitos na Constituinte, é ocasião da unidade dos diferentes segmentos de lutas negras, mobilizados por objetivos comuns. “Com o acirramento dos conflitos fundiários, reflexo do intenso levante grileiro das décadas de 1970 e 1980, as comunidades quilombolas se juntaram às organizações do movimento negro urbano, às vinculadas à luta pela reforma agrária” (*Ibidem*) e

⁴¹ “À medida que a FNB foi adquirindo maior representatividade no cenário nacional, surgiu a idéia de transformar a organização em partido político. Em 1936, depois de um longo processo de articulação e pressão política, a idéia tornou-se realidade: o Tribunal Superior de Justiça Eleitoral permitiu o registro do Partido da Frente Negra Brasileira. Mas o novo partido não teve oportunidade de demonstrar sua força política e passar pelo teste das urnas: em 10 de novembro de 1937, com o apoio das Forças Armadas, Getúlio Vargas determinou o fechamento do Congresso Nacional e anunciou em cadeia de rádio a outorga de uma nova Constituição da República. A “polaca”, como ficou conhecida, foi inspirada nas constituições fascistas da Itália e da Polônia. A partir de sua vigência, ficou praticamente regulamentada a ditadura do Estado Novo: foram suprimidos direitos civis e muitas das liberdades individuais. Em 2 de dezembro de 1937, um decreto aboliu todos os partidos políticos, declarando os ilegais. Como consequência, a FNB encerrou suas atividades, alguns meses antes das comemorações dos cinquenta anos da abolição, em 1938” (Domingues, 2008, p. 15 -16)

intensificaram as mobilizações de lutas para dar visibilidade as demandas das comunidades negras rurais, mocambos e terras de pretos, por vários estados da federação (*Ibidem*).

Foi a luta do povo negro organizado que conquistou os direitos que atualmente lhes são reconhecidos na legislação brasileira e será a pressão do povo negro, que fará esses direitos serem efetivados. O direito dos quilombolas a titulação dos seus territórios, formalizado no art. 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Federal de 1988, é resultado das mobilizações dos povos negros organizados, que fizeram intervenções antes e durante a Constituinte. “O poder de mobilização do Movimento Negro levou à Constituinte de 1988 as demandas da comunidade negra, que resultaram não apenas em denúncias, mas também em documentos com propostas concretas” (Silva, 2012, p. 34).

Em discurso na “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias - COMISSÃO DA ORDEM SOCIAL”, na Constituinte, pontuou Gonzales (1987, p. 122): “as esquerdas embarcam no velho discurso da democracia racial brasileira e não atentam para o fato de que a maior parte dos trabalhadores brasileiros é constituída por negros, e não atentam para essa contradição que marca as relações de nossa sociedade.” Frente a isso, “nós, negros, tivemos que ir à luta praticamente sozinhos e, sobretudo nos anos 1970, inspirados muito pela nossa própria história, pela nossa história de resistência, de postura democrática já em Palmares, no século XVII, democrática do ponto de vista racial” (*Ibidem*).

As intervenções na ANC foram a culminância de um longo processo de mobilização. Realizada em 1986, a Convenção Nacional do Negro (CNN)⁴², intitulada “*O Negro e a Constituinte*”, foi precedida de encontros estaduais e regionais dos povos negros em suas diferentes formas de organizações e mobilizações. A exemplo do 1º Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão e o Encontro de Negros do Norte e Nordeste sobre Terra de Quilombo (Pires, 2013). Na CNN, foram sistematizadas as reivindicações dos negros(as), que integrando a organizações e movimentos urbanos e rurais, lutaram incansavelmente para conquistar direitos no texto constitucional.

Segundo destaques de Silva (2012, p. 34) “entre as estratégias do Movimento Negro nos últimos anos, estava o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos ou

⁴² Segundo a autora a “Convenção contou com a participação de entidades negras, sindicatos, grupos sociais, movimentos sociais, partidos políticos e cidadãos de 16 Estados, representando ao final 63 entidades, e foi antecedida de Encontros Estaduais com o mesmo tema [...]. O documento produzido na Convenção caracteriza o Movimento Negro Nacional como aquele ‘formado por todos aqueles que conscientes de nossa condição enquanto cidadãos brasileiros nos encontramos politicamente organizados em Grupos que sistematicamente, combatem o Racismo no Brasil, e, ainda por aqueles outros que lutam por preservar os valores espirituais, morais, sociais e culturais que nos foram legados pelos incontáveis filhos apartados da Mãe-África’”.

comunidades quilombolas como sujeitos de direitos.” Desse modo, “seus esforços e lutas antes e durante o processo Constituinte de 1988 apontavam para a necessidade de reconhecê-las e garantir-lhes os respectivos direitos” (*Ibidem*). Na Constituinte, a dita igualdade formal foi contraposta por Lelia de Almeida Gonzales (1987, p. 130): “gente, nós não somos iguais perante essa lei, absolutamente, tanto que o sacrifício que fizemos para chegar aqui, nós que somos a maioria da população brasileira, por que não está cheio de negros aqui?”

A conquista do espaço e oportunidade de fala na Assembleia Nacional Constituinte, foi significativa para o povo negro, que se mobilizou e se organizou para esse importante momento de intervenção. Os pronunciamentos, levaram a mensagem de quem não suportava mais as injustiças e a exclusão social. “Nós não estamos aqui brincando de fazer Constituição. Não queremos essa lei abstrata e geral que, de repente, reproduz aquela história de que no Brasil não existe racismo porque o negro conhece o seu lugar” (*Ibidem*).

É a força do povo negro organizado, que leva o texto constitucional, fazer referência aos invisibilizados. “O direito intitulado “quilombola” emerge no cenário de redemocratização do país como um dos vetores representativos de grupos até então invisíveis no cenário político nacional” (Leite, 2010, p. 20). O empenho na articulação e intervenção negra o faz emergir “como reivindicação de grupos até então com reduzido grau de mobilização, mas esta era a situação de todos os demais, após duas décadas de regime militar” (*Ibidem*).

Foram séculos de luta e resistência negra, com diferentes formas de organização, reivindicação e de fazer as lutas em cada momento, até conquistar na Constituição Federal de 1988, entre outras, a determinação de que o racismo constitui crime inafiançável e imprescritível e entre outros, o reconhecimento do direito dos quilombolas a titulação dos territórios. Foi dessa forma que o texto constitucional brasileiro “pela primeira vez, desde a abolição da escravatura (1888), reconheceu a existência de comunidades quilombolas e seu direito a territórios.” (Silva; Souza Filho, 2016, p. 55).

O acesso à terra, nunca na história do Brasil foi formalmente reconhecido ao negro(a). Uma luta que atravessa séculos, no seu momento de intervenção na Assembleia Nacional Constituinte de 1987, conquistou o reconhecimento na Constituição Federal de 1988, do direito a terra/território dos quilombolas devidamente titulado. Assim está determinado no art. 68 do ADCT da, Carta Magna em vigor: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Instrumento crucial para a garantia da reprodução física, social, econômica e cultural, dos quilombolas.

Os processos de lutas que resultam na conquista de direitos nos textos legais e de defesa desses direitos não são simples, em muitos casos custam vidas negras, como em muitos outros momentos da história. E depois, a luta simplesmente continua, para que essas leis sejam de fato aplicadas. Se referindo a luta quilombola na defesa do Decreto Federal 4.887 de 2003, realça CONAQ (2015, p. 16) “para defender este decreto os(as) quilombolas foram ameaçados de morte, com muitas lideranças em listas de proteção [...] muitos foram assassinados, tiveram suas casas destruídas com máquinas e animais soltos em suas plantações.”

Resultante das lutas quilombolas, o Decreto Federal nº, 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”. Como instrumento da organicidade do Movimento Quilombola, legitimado a representar nacionalmente os quilombos, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ teve atuação crucial na conquista do referido decreto.

A atuação assídua da CONAQ, no âmbito do poder legislativo federal, foi essencial para o debate sobre o direito dos quilombolas de titulação dos seus territórios, contido no artigo 68 do ADCT, da Carta Magna de 1988. Bem como para promulgação e necessária defesa do Decreto Federal nº 4.887 de 2003 (CONAQ, 2015). A CONAQ tem entre seus principais objetivos: “lutar pela garantia do direito à terra; pelo enfrentamento ao racismo; lutar pela implantação de projetos de desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas; preservação dos costumes, da cultura e da tradição entre as gerações quilombolas [...]” (*Ibidem*).

A “Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT”, instituída pelo Decreto Federal nº 6.040 de 2007, reafirma o direito dos quilombolas ao território. Nas definições do seu art. 3º, do que são os objetivos específicos da PNPCT, estar determinado no inciso I: “garantir aos povos e comunidades tradicionais seus territórios, e o acesso aos recursos naturais que tradicionalmente utilizam para sua reprodução física, cultural e econômica.”

O passo a passo para realização do direito dos quilombolas a titulação dos seus territórios, está detalhado na Instrução Normativa nº 57 de 2009⁴³, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra. Que conforme determinação do seu art. 1º, tem como

⁴³ “Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.”

objetivo “estabelecer procedimentos do processo administrativo para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas pelos remanescentes de comunidades dos quilombos.”

O Estatuto da Igualdade Racial é outra importante conquista das lutas do povo negro organizado. Ao tratar do acesso à terra e à moradia adequada, no capítulo IV, a Lei Federal nº 12.288, de 2010, que institui o referido estatuto, está sintonizada com o art. 68 do ADCT, da Constituição Federal de 1988, no reconhecimento dos direitos territoriais quilombolas. Determina a referida lei no seu art. 31: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.”

O direito dos quilombolas à terra/território tem reconhecimento em diferentes tratados internacionais, incorporados no ordenamento jurídico brasileiro. A exemplo do Pacto Internacional sobre direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho – OIT.

O Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial (CEDR), analisando a temática quilombola, nos seus relatórios principalmente sobre o Brasil (e o Suriname), conforme destaca Henrique Napoleão Alves (2012, p. 75) “compreende o ‘reconhecimento jurídico’ por parte do Estado dos ‘direitos dos povos indígenas e tribais (ameríndios e quilombolas) sobre suas terras, territórios e recursos comunais’ como requisito mesmo para implementação da CEDR⁴⁴.” E não simplesmente o “mero reconhecimento jurídico, mas o reconhecimento dos direitos destes povos de ‘possuir, desenvolver, controlar e usar suas terras comunais e de participar na exploração, administração e conservação dos recursos naturais respectivos’” (*Ibidem*).

O Estado brasileiro deve respeitar e fazer respeitar os tratados internacionais que são incorporados no ordenamento jurídico brasileiro. Pressupõe Alves (2012, p. 85) que “as normas de tratados internacionais incorporados pelo direito brasileiro são materialmente constitucionais, e se inserem no rol de direitos e garantias fundamentais da Constituição”. Dessa forma, será “possível otimizar a efetivação dos direitos territoriais quilombolas através do uso dessas normas, e não apenas do art. 68 do ADCT, tido como único dispositivo de status constitucional a tratar de territórios quilombolas” (*Ibidem*).

Por determinação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, art. 14, 1, “os direitos de propriedade e posse de terras tradicionalmente ocupadas pelos povos

⁴⁴ Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial

interessados deverão ser reconhecidos. [...] medidas deverão ser tomadas para salvaguardar o direito dos povos interessados de usar terras não exclusivamente ocupadas por eles [...]”. Determina ainda a referida convecção art. 14, 2, que “os governos tomarão as medidas necessárias para identificar terras tradicionalmente ocupadas pelos povos interessados e garantir a efetiva proteção de seus direitos de propriedade e posse.”

É dever do Estado brasileiro, efetivar o direito dos quilombolas a titulação dos seus territórios, conforme determina a legislação brasileira. É fundamental a efetivação do aludido direito “para implementação de outras políticas públicas e para reprodução física, social, econômica e cultural dos quilombolas, é o que irá possibilitar o desenvolvimento dos mesmos em seus territórios, com seus próprios modos de criar, fazer e viver” (Oliveira, 2020, p. 50).

A conquista do reconhecimento de um direito na legislação, não significa a existência desse direito na vida das pessoas que esse se destina, em muitos casos é necessário todo um processo de reivindicação, com pressão popular para que aconteça a sua efetivação. Não temos dúvidas que essa realidade se aplica ao direito dos quilombolas a titulação dos seus territórios. Foi a força da unidade do povo negro organizado antes e durante a Constituinte que garantiu seu reconhecimento no texto constitucional e será a luta dos quilombolas que irá definir o momento da sua efetiva implementação.

A não regulamentação infraconstitucional do direito contido no art. 68, do ADCT da Constituição Federal de 1988, por parte do Poder Legislativo. E iniciativas como a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3239⁴⁵ e o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 177 de 2021⁴⁶, no âmbito do referido poder, evidencia a existência do racismo, arraigado na estrutura social brasileira. Forças contrárias a efetivação dos direitos territoriais quilombolas circundam os três poderes da república, dando lugar a expressa negação do referido direito.

O elevado número de comunidades quilombolas espalhadas pelo território brasileiro, forma uma grande demanda de regularização fundiária, imergida numa realidade morosa que os poucos avanços existentes, resultam da pressão do movimento quilombola nos governos pela efetivação do referido direito. Trata-se de uma política que seu andamento é marcado por

⁴⁵ A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 3239 de 2004, foi ajuizada pelo então Partido de Frente Liberal - PFL, posteriormente denominado Democratas (DEM), que atualmente fundindo-se com o Partido Social Liberal (PSL) compuseram o União Brasil (UNIÃO), contra o Decreto Federal 4.887 de 2003. A ADI 3239 foi julgada improcedente pelo Supremo Tribunal Federal – STF, em 08 de fevereiro de 2018.

⁴⁶ “O Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 177 de 2021, é de autoria do Deputado Federal Alceu Moreira (MDB/RS) e tem como objetivo permitir que o Presidente da República denuncie a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), retirando o Brasil do referido Pacto Internacional.” BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Decreto Legislativo nº 177 de 27 de abril de 2021**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1999797. Acesso em 29 de jun. 2023

conflitos, limitações, morosidades e retrocessos, ocasionados/impulsionados pelos opositores dos direitos dos povos e comunidades tradicionais que conspiram entre os poderes da república contrariando o andamento dos processos e efetivação da política⁴⁷ (Confederação Nacional das Associações dos Servidores do Incra – CNASI, 2013, p. 01-02).

Em levantamento feito recentemente, afirmou a ONG Terra de Direitos (2023, s/p) que “Caso o Estado brasileiro mantenha o atual ritmo de regularização fundiária dos territórios quilombolas serão necessários 2.188 anos para titular integralmente os 1.802 processos abertos no momento no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).” Ressalta a ONG que “Caso sejam consideradas também as titulações parciais dos territórios quilombolas com processos na autarquia federal, o tempo necessário é de 1.156 anos” (*Ibidem*).

Ainda segundo as afirmações da Organização Não Governamental – Terra de Direitos “em 34 anos, desde que o direito ao território tradicional quilombola foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, apenas 54 territórios foram titulados (parcial ou total) pelo Incra, órgão federal responsável pela regularização fundiária quilombola” (*Ibidem*). Desse total de “54 territórios, 24 possuem títulos totais, ou seja, referente a todo território”, continuou. O dado apresentado “não contabiliza processos de regularização fundiária quilombola de atribuição de estados e municípios ou de comunidades que não tiveram certificação da Fundação Palmares e, portanto, não deram entrada no processo administrativo no Incra” (*Ibidem*).

⁴⁷ “Do ponto de vista externo, a política tem sofrido diversos ataques. No âmbito do poder Legislativo temos a proposição de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3239, contra o decreto 4887, pelo PFL, atual DEM; Proposta de Emenda Constitucional - PEC 215/2000, que transfere para o Congresso Nacional a competência de demarcação das terras indígenas e dos territórios quilombolas e proposta de instalação de Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI para investigar a atuação da FUNAI e do INCRA nestas políticas.

Da mesma forma, o poder Judiciário, frequentemente, tem atuado na contramão dos interesses destes grupos. Igualmente, no Executivo existe forte oposição à política por parte das Forças Armadas, que violam os direitos de comunidades quilombolas cujos territórios se sobrepõem a áreas ou interesses militares e ainda atuam no sentido de impedir o andamento de processos no INCRA.

Percebemos que o Governo tem sucumbido a esta ofensiva dos setores governamentais e da sociedade que controlam a malha fundiária no Brasil contra os direitos de populações tradicionais de diversas maneiras. No INCRA foram instituídas rotinas administrativas excessivas cujo objetivo é a intencional protelação dos processos. [...]

Outra ação administrativa interna é a alteração nos fluxos dos processos que tramitam na sede do INCRA. Percebe-se que desde 2012 os processos tramitam com um prazo bem mais dilatado se comparado aos anos anteriores, ou mesmo têm sido paralisados em algum setor, por um tempo jamais observado. Isso demonstra que a pressão política dos setores contrários aos direitos das comunidades quilombolas tem sido efetiva, paralisando a ação da direção do INCRA.

As ações que contribuem para tal morosidade foram adotadas pela Direção do INCRA, afrontando as próprias normativas internas que regulamentam as etapas da política de titulação dos territórios quilombolas. Entre elas podemos citar a exigência de autorização da direção do INCRA para publicação do RTID. Na atual norma esta autorização deve ser dada pelo Comitê de Decisão Regional das Superintendências Regionais do INCRA-CDR” (Confederação Nacional das Associações dos Servidores do Incra – CNASI, 2013, p. 01-02).

O direito dos quilombolas à titulação dos seus territórios está sendo vilipendiado pelo estado brasileiro, enquanto isso, as comunidades ficam expostas aos ataques de invasores. É vergonhoso o ritmo em que anda os processos de titulação dos territórios quilombolas no Brasil. Como bem destacou Franciele Petry Schramm (2019, s/p) “enquanto o período da legalização de escravização de pessoas durou 350 anos, será necessário ao menos cinco vezes esse tempo para reparar ao menos essa dívida histórica – para além de todos os outros impactos sociais.” Não titular os territórios quilombolas, significa reservar espaços para os invasores das comunidades e para os conflitos que ceifam vidas quilombolas.

A história nos mostra, que a existência do quilombo sempre foi definida pela sua capacidade de resistência. Na atualidade, isso não é muito diferente. Ricos em recursos naturais, os territórios quilombolas vivem sendo invadidos e saqueados por empresas e empresários, que nada veem nessas comunidades, além de possibilidades de multiplicarem suas riquezas. A preservação da vida e dos territórios fica condicionada a mobilização e a luta quilombola. No enfrentamento, está a esperança de fazer valer o direito de permanecer em seus territórios de origens. Continua como sempre foi, é resistir para continuar existindo.

2.3. COMUNIDADE QUILOMBOLA DE INHANHUM NA LUTA PELO DIREITO DE PERMANECER NO SEU TERRITÓRIO

A Comunidade Quilombola de Inhanhum, fica situada na zona rural do município de Santa Maria da Boa Vista/Pernambuco, no Sertão do São Francisco. Localizada nas margens do Rio São Francisco, possui aproximadamente 300 famílias e tem como principais fontes para auferir sua renda o cultivo do solo, pequenas criações e a pesca. Em tupi, Inhanhum significa águas que correm⁴⁸. É uma comunidade secular, que tem forte ligação com rio. O Velho Chico é parte essencial do território de Inhanhum e está para a sustentabilidade sociocultural, econômica, espiritual e recreativa da comunidade. A degradação do rio, atinge a vida da comunidade, que já sente o impacto de ter parte do seu território sob posse de intrusos. Como bem ressaltou Carla Siqueira Campos (2008, p.12) “os impactos não vêm apenas ‘por terra’, eles são sentidos também nas mudanças provocadas no rio⁴⁹ e no acesso a água.”

⁴⁸ “O topônimo Inhanhum tem sido escrito de forma diferente: Unhunhu, Inhamuns, Pinhunhum, etc. O termo refere-se também na forma de Inhamu, a uma tribo do Ceará”. Em tupi Inhanhum significa águas que correm, conforme Nesse sentido, pontuou provavelmente, derive de Y-nhana (=água que corre [Y= água, rio; nhã= corrida])” (Cavalcante, 2000, p. 01)

⁴⁹ A pesca que em tempos passados garantia a segurança alimentar das famílias do sertão do São Francisco, além de ser uma potencial fonte de renda, torna-se incipiente por consequência dos desequilíbrios ecológicos causados

A comunidade Quilombola de Inhanhum, é reconhecida pela Fundação Cultural Palmares - FCP, conforme “registro nº 1.044, fl.60”, constante na portaria nº 60, de 29 de julho de 2008, da referida Fundação e certidão de autodefinição, como comunidade quilombola, datada de 12 de junho de 2008. A certidão emitida pela FCP fortaleceu o Quilombo de Inhanhum, que juntamente com outros quilombos, reivindicam junto aos órgãos competentes os direitos quilombolas que são reconhecidos no ordenamento jurídico brasileiro, numa perspectiva de proteção e melhoria da qualidade de vida nos territórios.

O Quilombo de Inhanhum, tem processo administrativo para titulação do seu território, aberto na então Superintendência Regional – SR 29 do Incra desde 16 de julho de 2008, tendo por número 54141.001217/2008-17⁵⁰. Enquanto ver o seu processo de titulação paralisado no Instituto, a comunidade vive insegura no seu próprio habitat de origem, ameaçada pelo dito progresso. O quilombo de Inhanhum se encontra entre as comunidades quilombolas que convivem com a ameaça de serem expulsas dos seus territórios para dar lugar a construção da Barragem de Riacho Seco.

A Barragem de Riacho Seco, ou Usina Hidrelétrica (UHE) de Riacho Seco, tem sua implementação projetada para a região do Submédio do Rio São Francisco. Tendo como empresas interessadas a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (Chesf), Odebrecht, Desenvix e Engevix. Sendo construída a usina ficará localizada entre os reservatórios da usina hidrelétrica de Sobradinho e da usina hidrelétrica de Itaparica. O projeto prevê o barramento⁵¹ do Rio São Francisco para acontecer do Território Quilombola do Inhanhum, localizado na zona rural do município de Santa Maria da Boa Vista/PE, para o distrito de Riacho Seco, que se localiza na zona rural no município de Curaçá – BA.

A Agência Nacional de Águas (ANA), na sua Nota Técnica n.º 127/2010/GEREG/SOF-ANA, de 05 de novembro de 2010, faz destaques aos “estudos de inventário hidroelétrico realizados pela ENGEVIX e aprovados em 2003 pela ANEEL” os quais segundo a agência “indicaram a melhor divisão de quedas no rio São Francisco no trecho entre as UHEs

pela construção das Barragens de Itaparica e Sobradinho e os projetos de criação de peixes exóticos, implantados como medida mitigadora (Campos, 2008, p.03).

⁵⁰ O processo da Comunidade Quilombola do Inhanhum consta na relação de processos abertos no Incra por região, os quais encontram-se no sítio eletrônico da autarquia. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiarria/processos_abertos.pdf. Acesso em 30 de jun. de 2023

⁵¹ “159. O barramento da UHE Riacho Seco será implantado numa região onde o rio São Francisco subdivide-se em dois braços, formando a Ilha Inhanhum. O braço esquerdo do rio ainda subdivide-se antes de reencontrar o fluxo do braço direito, formando a Ilha da Missão Velha. Segundo o EVI, para a faixa de vazões próximas da máxima turbinada, foi observado que a distribuição de vazão entre os braços da Ilha Inhanhum é de aproximadamente 74% para o braço direito e de 26% para o braço esquerdo” (ANA, 2010, p. 28).

Sobradinho e Itaparica, apontando os aproveitamentos de Riacho Seco (à época com 240 MW) e Pedra Branca (320 MW)” (ANA, 2010, p. 02).

A menos de 40km do município de Santa Maria da Boa Vista (sentido Recife), está localizado o município de Orocó-PE, para onde está projetada a Barragem de Pedra Branca, ou Usina Hidrelétrica (UHE) de Pedra Branca. Tendo como empresas interessadas também Chesf, Odebrecht, Desenvix e Engevix. O barramento do Rio São Francisco para implementação da referida usina é projetado para acontecer do Território Quilombola Águas do Velho Chico, no município de Orocó – PE, para o distrito de Pedra Branca, localizado na zona rural do município de Curaçá – BA. Os trabalhos relacionados ao referido empreendimento, o qual também conta com a resistência de indígenas Tumbalalás, não avançaram como os da UHE Riacho Seco⁵².

Para além do objetivo de explorar o potencial hidrelétrico do Rio São Francisco, os projetos das UHEs Riacho Seco e Pedra Branca, objetivam a implantação de eclusas, para ampliar a exploração do potencial de navegação do Velho Chico. *O caderno de apoio ao Plano Decenal de Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica do rio São Francisco*, “que trata de navegação (Estudo Técnico de Apoio nº 08)”, Segundo ANA (2010, p. 02 - 03), “também destaca a importância da implantação de eclusas nas futuras hidrelétricas de Riacho Seco e Pedra Branca, que poderiam estender a hidrovia em 400 km.” Nesse intuito, a ANA solicita da Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), *por meio do Ofício nº 198/2010/GEREG/SOF-ANA de 22 de fevereiro de 2010*, “que fosse incorporado ao EDH⁵³ da UHE Riacho Seco um estudo de alternativas de arranjo de eclusa e canais de navegação” (*Ibidem*).

Caso aconteça, a implementação da UHE de Riacho Seco irá desestruturar e expulsar os quilombos de Inhanhum, Serrote e Cupira no município de Santa Maria da Boa Vista/PE, o quilombo de Ferrete e o Território Quilombola de Nova Jatobá (composto por sete comunidades) no município de Curaçá/BA. Vindo acontecer, a construção da UHE de Pedra Branca atingirá diretamente o Território Quilombola Águas do Velho Chico, o qual é composto por cinco comunidades quilombolas e se localiza na zona rural do município de Orocó/PE.

Ameaçadas de serem expulsas dos seus habitats de origens pelos empreendimentos, das UHEs Riacho Seco e Pedra Branca, as comunidades quilombolas supramencionadas se

⁵² “Inicialmente, o Estudo de Impacto Ambiental (EIA) era o mesmo para as Barragens de Riacho Seco e de Pedra Branca. Isso devido à proximidade entre as duas, visto que a área diretamente atingida por uma barragem corresponde à área indiretamente atingida pela outra. Porém, no decorrer dos estudos, e as empresas responsáveis optaram por desmembrá-lo, realizando dois estudos separados. Dessa forma, apesar de o Estudo de Impacto Ambiental da Barragem de Riacho Seco estar prestes a ser concluído, a Barragem de Pedra Branca apenas recentemente teve o Termo de Referência terminado” (Plataforma Dhesca Brasil, 2010, p. 14-15).

⁵³ Estudos de Disponibilidade Hídrica – EDH

articularam entre si e com outras comunidades. E se mobilizaram junto a movimentos sociais na região e ingressaram num processo de luta contra os projetos das referidas usinas. No processo de resistência, os quilombolas reivindicam o direito de permanecer em seus habitats de origens e tonificam a luta pela efetivação do direito de titulação dos seus territórios.

No contexto em que as empresas avançam com os trabalhos dos projetos das UHEs Riacho Seco e Pedra Branca, bem como da transposição do Rio São Francisco, acontece grandes mobilizações das populações atingidas por tais projetos. As comunidades cobram informações sobre os referidos projetos e respeito às suas vidas diante de tal realidade. Nesse momento, se insere na região o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e a ONG Terra de Direitos, ambos desempenham papéis de grande importância para a resistência das comunidades.

O MAB realiza um processo de formação política na região, que iniciou em 2008, com um curso de quatro etapas, num período de dois anos, do qual lideranças das comunidades quilombolas na resistência aos projetos das UHEs Riacho Seco e Pedra Branca fizeram parte. Estudando temáticas com enfoque no sistema capitalista, na compreensão da estrutura social brasileira, no modelo energético adotado pelo Brasil e suas contradições, nas relações de gênero, entre outras. Lideranças quilombolas (e não somente) passaram a fazer parte de uma coordenação do MAB composta na região e atuar fazendo formações nas comunidades, protagonizando um processo de organização, formação e luta.

O protagonismo do MAB, com a dinâmica da organização, formação e luta, na qual incorporam-se esses povos e comunidades tradicionais na região, foi crucial para os quilombolas (e não somente) compreenderem que o modelo energético que está posto não lhes serve. Entenderem as diferentes dimensões e contradições do sistema capitalista e realizarem ações massivas de lutas estratégicas e qualificadas na região (Oliveira, 2018).

As HUEs de Sobradinho e Itaparica expulsaram de suas terras e espalharam pela região do Submédio do Rio São Francisco (e não somente) milhares de pessoas em situação de empobrecimento e violações de direitos humanos. Segundo afirmações de Bermann (2007, p. 04) “no relacionamento das empresas do setor elétrico brasileiro com essas populações, prevaleceu a estratégia do ‘fato consumado’ praticamente em todos os empreendimentos.” Cada grande projeto dos empreendimentos “[...]era justificado em nome do interesse público e do progresso, o fato é que as populações ribeirinhas tiveram violentadas as suas bases materiais e culturais de existência (*Ibidem*).

Inseridas nos espaços de formações, num processo de organização e mobilizações, as comunidades quilombolas demonstram em ações de luta que estão convictas de que os projetos

das UHEs Riacho Seco e Pedra Branca, são calcados no modelo energético adotado pelo Brasil, o qual não lhes respeitam, tampouco reconhece seus direitos. Conhecedores da realidade, das populações atingidas pelas UHEs de Sobradinho e Itaparica, os quilombos lutam incansavelmente pela permanência em seus territórios⁵⁴. Nas construções de barragens no Brasil “às populações ribeirinhas atingidas pelas obras, essas são invariavelmente desconsideradas diante da perspectiva da perda irreversível das suas condições de produção e reprodução social, determinada pela formação do reservatório” (*Ibidem*).

Em articulações junto a Coordenação Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco (CEACQ/PE), quilombos pernambucanos atingidos pelos projetos das UHEs Riacho Seco e Pedra Branca se inserem em espaços de formações que têm enfoque nas especificidades quilombolas e seus direitos. É nesse contexto, que a ONG Terra de Direitos, desenvolvendo um projeto na região, por meio do qual realiza em territórios quilombolas oficinas de formações sobre legislações que reconhecem direitos aos quilombolas e assessora juridicamente os referidos quilombos no processo de resistência.

Conhecedora dos seus direitos de informação, participação e de consulta e prévio, livre e informada, diante de ações que possam impactar suas vidas, os quais são reconhecidos pela Convenção 169 da OIT. No enfrentamento a ação invasora das empresas responsáveis pelos projetos das Usinas Hidrelétricas de Riacho Seco e Pedra Branca, a comunidade quilombola do Inhanhum (e não somente) proibiu a Chesf (principal responsável) de entrar no seu território. “Por volta das 17:00, foi realizada reunião na comunidade quilombola de Inhanhum⁵⁵, cujo sítio encontra-se localizado imediatamente à jusante do local previsto para o eixo do barramento. [...] A comunidade comunicou que havia proibido a empresa de entrar nos seus territórios” (Ibama⁵⁶, 2009, p. 171-172 *apud* Ferreti, 2013, p.81).

No processo da resistência aos projetos das barragens de Riacho Seco e Pedra Branca, as comunidades quilombolas pressionam o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), pela titulação dos seus territórios. A morosidade do Incra na efetivação dos direitos territoriais quilombolas e suas alegações de não ter profissionais para desempenhar tais

⁵⁴ “As comunidades podendo desenvolver e integrarem-se suas capacidades de força individual, na forma coletiva de lutar “contra os responsáveis pela ação da retirada do seu território”, assim foi com Zumbi dos Palmares, Canudos, Contestados e Caldeirão e etc. e hoje é com os atingidos por barragens, megaprojetos.” (Gonçalves; Melo, 2014, p.07)

⁵⁵ “Na ocasião, a comunidade expôs sua preocupação em torno da possibilidade de implantação desta usina. Relatou que discordava da conduta do empreendedor em relação às comunidades quilombolas, sobretudo a falta de informação e transparência do processo de diagnóstico conduzido pela Chesf” (Ibama, 2009, p. 171-172 *apud* Ferreti, 2013, p.81)

⁵⁶ Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis – Ibama.

funções, mesmo tendo realizado concurso público e não tendo alocado os profissionais aprovados, levaram os quilombolas a procurarem o Ministério Público Federal (MPF), polo Petrolina Juazeiro, que em agosto de 2012, moveu Ação Civil Pública (ACP) contra o Instituto.

Na Ação Civil Pública de nº 0000781-31.2012.4.05.8308, o MPF pediu liminarmente a lotação provisória e remanejamento de servidores do Incra, para o desempenho dos trabalhos necessários para a titulação dos territórios quilombolas. O principal pedido foi de nomeação preferencial de 02 (dois) candidatos aprovados em concurso público para o cargo de Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário, com habilitação em Antropologia, a serem lotados na então SR 29, no Médio São Francisco, levando em consideração a ordem de classificação. A referida ação foi julgada improcedente pelo juiz substituto Paulo Roberto Parca de Pinho, da 8ª Vara Federal de Pernambuco, numa decisão complexa e inflexível.

Na sua decisão, o referido juiz acaba por reafirmar e demonstrar conivência com a secular realidade de violações de direitos das comunidades quilombolas, por parte do Estado brasileiro ao afirmar: “a lotação preferencial de dois antropólogos não irá resolver o problema suscitado em curto espaço de tempo, e sua ausência não irá ocasionar outros prejuízos senão aqueles já suportados pela comunidade há séculos de inação estatal.” E continuou o magistrado: “[...] ANTE O EXPOSTO, JULGO IMPROCEDENTES os pedidos formulados na inicial, extinguindo o processo com solução de mérito (art. 269, I, do CPC)” (Sentença da Ação Civil Pública 0000781-31.2012.4.05.8308. Ano, 2012).

A mencionada decisão judicial reafirma a existência do racismo arraigado na estrutura social brasileira. Guarda sintonia com o modelo energético do país, a partir do qual se constrói grandes empreendimentos gerando grandes riquezas e deixando milhares de desabrigados e empobrecidos, numa triste realidade de violação de direitos humanos. O Brasil está estruturado numa perspectiva racial e sua estrutura está voltada para os interesses do capitalismo monopolista, competitivo o qual concentra a intocável riqueza produzida por negras e negros ao longo da história, a quem restou compor exército de reserva do desemprego, habitar as periferias e continuar lutando por direitos (Gonzales, *apud* Lima; Rios, p. 229-230).

A luta quilombola contra o racismo e por direitos no Brasil é histórica e a morosidade do Estado brasileiro na efetivação dos direitos das populações negras é revoltante. No processo de construção de barragens no país, milhares de pessoas têm violado o direito de permanecer em seus territórios, tendo suas vidas arruinadas para dar lugar a geração de uma riqueza que não lhes têm como destinatárias. É nesse contexto que se acentua a resistência quilombola aos projetos das UHEs de Riacho Seco e Pedra Branca. Um projeto de empreendimento, que visa

impactar quilombos em nome do desenvolvimento, precisa deixar bem explicado de forma respeitosa e responsável para que, para quem e como é esse desenvolvimento.

O período de 2008 a 2012, foi marcado para as comunidades quilombolas dos municípios de Santa Maria da Boa Vista e Orocó/Pernambuco e de Curaçá/Bahia, pela luta contra os projetos das UHEs de Riacho Seco e Pedra Branca e pela intensificação das lutas pela titulação dos seus territórios. O Governo Federal juntamente com as empresas, sobrestaram as investidas para implementação dos projetos de construção dos referidos empreendimentos, porém, o processo de titulação da comunidade quilombola do Inhanhum (e não somente), se encontra sem avanços no Incra até a presente data.

Ao descrever em relatório de gestão de exercício, os obstáculos encontrados para avançar com os processos administrativos para titulação dos territórios das comunidades quilombolas, ameaçadas pelos projetos das UHEs Riacho Seco e Pedra Branca, ressalta o Incra: “acresça-se aos óbices acima elencados [...] ainda mais marcante quando há sobreposição de interesse público na área, como nas obras do PAC da Transnordestina [...].” Continua o Instituto: “igualmente ocorreu no âmbito dos EIA/RIMA das UHE de Riacho Seco e Pedra Branca, estando nas áreas de impacto pelo menos as Comunidades de Serrote, Inhanhum, Cupira, Nova Jatobá e Águas do Velho Chico [...]” (Relatório Incra, 2015, p. 33).

Analisando os trabalhos das empresas interessadas na construção e que estudaram a viabilidade dos projetos, realçou o MPF: “não há notícia de que foi obtida autorização do Congresso Nacional visando ao aproveitamento dos potenciais energéticos nas terras indígenas onde se pretende instalar os empreendimentos AHE Riacho Seco e AHE Pedra Branca”. E recomendou ao presidente do Ibama o interrompimento dos processos administrativos de licenciamento ambiental das UHEs Riacho Seco e Pedra Branca, retomando apenas quando resolvida a questão da titulação dos territórios quilombolas e realizadas as consultas prévias, livres, de boa-fé e de maneira apropriada às comunidades ribeirinhas e quilombolas que poderão ser afetadas (MPF, Recomendação nº 001/2011/PR-PTA/JZO/3º OTCC, p. 13-14).

Passados quase 15 anos da abertura do processo administrativo para titulação do território quilombola de Inhanhum, a comunidade não viu seu processo avançar. Na efetivação dos direitos territoriais quilombolas, está a garantia da retirada de intrusos não quilombolas, do gerenciamento coletivo do território, da construção da escola quilombola, do estudo, pesquisa e análise em qualquer parte do território, entre inúmeros outros. Educação escolar quilombola, em Território quilombola, se faz a partir da realidade e vivências quilombolas, nos seus modos de criar, fazer e viver. Haja vista que “Educação Escolar Quilombola é um instrumento de luta,

de identificação, de acolhimento dos conhecimentos locais e universais, de valorização da pessoa, da afirmação enquanto sujeitos de direitos” (Silva, 2012, p. 166).

Aos olhos de uma Educação Escolar Quilombola em efetividade, não passam despercebidas as mobilizações das comunidades quilombolas pela garantia dos direitos territoriais e pela implementação de outras políticas públicas nos seus territórios. Lutar pela efetivação do direito a uma educação escolar, com vistas ao fortalecimento do sentimento de pertencimento comunitários, a consolidação das lutas por direitos e melhoria da qualidade de vida nos territórios, respeitando e levando em consideração as especificidades e o direito de consulta e consentimento prévio e de participação quilombola. Significa também, fazer história e produzir materiais de reflexão para uma educação escolar específica de quilombo.

A Educação Escolar Quilombola em sua efetivação, leva em consideração e fortalece no território quilombola a (re)afirmação da identidade, o combate ao racismo, a luta pelos direitos territoriais, o manejo de solo, a reivindicação do direito de permanência na comunidade, a valorização da cultura, a narração da história, a transmissão dos saberes populares, o cuidado com o meio ambiente e entre outros, o respeito aos modos quilombolas de criar, fazer e viver. “A educação diferenciada diz respeito ao exercício de autonomia das comunidades, de valorização de seus conhecimentos, modos de vida e vínculos com o território” (Silva, 2020).

A prática do ensino realizado no âmbito escolar quilombola, como bem destaca Dantas, Landim e Oliveira (2020, p. 03) “deve guardar sintonia com a realidade ancestral e de resistência da comunidade, estando os processos metodológicos do ensino-aprendizagem alinhados com a questão identitária, de pertencimento e organicidade dos territórios.” Uma instituição escolar, em que suas metodologias de ensino-aprendizagens desconsideram os contextos sociais de lutas e enfrentamentos que envolvem a comunidade, não está preparada para atender o povo quilombola. A história dos quilombos sempre foi de resistir para continuar existindo e essa realidade deve ser assunto de reflexões no espaço escolar.

É crucial que a escola quilombola esteja conectada com a realidade sociocultural e ambiental da comunidade. Sendo um espaço de organização do território, qualificação das lutas e formação de pessoas para combater o racismo e lutar contra injustiças e por direitos. O processo de luta da comunidade quilombola do Inhanhum pela permanência no seu habitat de origem, pela titulação do seu território e contra os projetos das Usinas Hidrelétricas de Riacho Seco e Pedra Branca, deve ser assunto de reflexões do ambiente escolar da comunidade.

É dever do Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista/PE, respeitar e fazer respeitar o direito dos quilombolas de Inhanhum, de consulta e consentimento prévio e de

participação, no desenvolvimento e implementação dos programas e serviços educacionais voltados para o atendimento à comunidade. Seguindo as determinações a legislação brasileira em vigor e sem atentar contra a autonomia da comunidade no gerenciamento do seu território. Os desafios para implementação da Educação Escolar Quilombola no Território de Inhanhum, bem como a postura do Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista, frente a esse direito da comunidade, serão tratados no nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

DESAFIOS PARA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS QUILOMBOLAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE INHANHUM

No terceiro capítulo, nos debruçamos sobre os desafios para efetivação dos direitos educacionais quilombolas no Território Quilombola de Inhanhum. Fizemos breve histórico da educação formal na comunidade, desde a educação dos missionários religiosos franciscanos no Brasil Colonia até a atualidade. Dissertamos sobre o processo de autodefinição, organização comunitária e educação quilombola no Quilombo de Inhanhum. Pontuamos os desafios existentes para implementação da Educação Escolar Quilombola no território. Identificamos como principal desafio, o desinteresse do Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista de efetivar o referido direito na comunidade e evidenciamos sua postura desrespeitosa e impositiva na educação formal de Inhanhum.

Diferente dos duas primeiros capítulos, os quais foram desenvolvidos com predominância da revisão bibliográfica e análise documental, no desenvolvimento desse último capítulo utilizamos predominantemente do estudo etnográfico, o qual é descritivo-interpretativo. Sendo o pesquisador, autor do presente trabalho, um membro da Comunidade Quilombola de Inhanhum, inserido no contexto dos direitos educacionais quilombolas analisados na presente pesquisa. O não distanciamento da realidade pesquisada foi intencional e necessário, para a realizada a observação participante. Isso contribui para o enriquecimento e qualificação da pesquisa/trabalho.

3.1. EDUCAÇÃO FORMAL NA HISTÓRIA DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE INHANHUM

A invasão do Sertão nordestino pelos colonizadores foi marcante na história do Brasil. Mediante muita resistência indígena os intrusos avaçaram Sertão a dentro buscando satisfazer seus interesses. Diferente das práticas adotadas pelas forças coloniais, na região da Zona da

Mata, com introdução dos engenhos e seus canaviais, no Sertão nordestino, segundo Campos (2008, p. 02) “a intrusão dos territórios étnicos foi então compartilhada, do século XVI ao XVIII, pelas fazendas de gado, introduzidas pela dinastia dos Garcia d’Ávila, da Casa da Torre, e missões religiosas, que competiam entre si pelo espólio dos recursos naturais e humanos.”

A invasão colonizadora no Sertão nordestino enfrentou grande resistência dos povos originários, que defenderam com todas as forças os seus territórios. Uma das maiores revoltas estabelecidas com a invasão foi a guerra dos bárbaros, também chamada de confederação dos cariris, que teve início em 1664 no Rio Grande do Norte e expandiu pela região. Afirma Horácio de Almeida (1977 p. 407) que “todas as tribos se uniram para pegar em armas contra o invasor, na chamada Confederação dos Cariris. A luta que se travou foi de vida e morte, como nunca houve igual na história da conquista. Durou para mais de 10 anos.” Demonstrando grande capacidade de resistência indígena, a guerra dos bárbaros foi uma revolta na qual “a fereza excedeu aos extremos da desumanidade, principalmente da parte do branco civilizado, que se mostrou mais bárbaro que o bárbaro” (*Ibidem*).

Os colonizadores desenvolveram diferentes estratégias para refrear a força indígena. “Para conter as inúmeras resistências dos índios e negros escravos, a política de colonização se apropriou de três estratégias de conquistas distintas, mas complementares, que objetivavam a dominação, o amansamento e a extinção de grupos organizados, especialmente os indígenas” (Campos, 2008, p. 03). O propósito era destruir os agrupamentos indígenas existentes no Sertão. Dessa forma, se valendo as forças colonizadoras, segundo afirmações de Campos (2008, p. 03) “da guerra justa, da conversão e da mistura causaram o esfacelamento e a ocultação de inúmeros grupos etnicamente diferenciados, estabelecendo novas relações, [...] ajudando a explicar o parentesco cultural entre quase todos os povos indígenas do sub-médio São Francisco.”

Nos mostram os registros da história, que a área territorial que atualmente está situado o Território Quilombola do Inhanhum, era habitada por nativos em séculos passados e sofreu intervenção das forças colonizadoras. Não se sabe ao certo quando teve início a ocupação nativa no referido perímetro, no Quilombo de Inhanhum, se encontram fortes marcas dessas ações humanas em tempos remotos. Em entrevista realizada em 2007, para organização do histórico da comunidade, me falou o saudoso Sr. Manoel Henrique Genovês⁵⁷ (Seu Né): “pelo que eu já ouvi e já li, esse lugar aqui, ali por volta de 1650 já era habitado por índios.”

⁵⁷ Manoel Henrique Genovês foi uma das primeiras pessoas da Comunidade Quilombola de Inhanhum a contribuir com a instrução formal no Território. Sua atuação se deu na década de 1940, lecionando para familiares e pessoas da sua vizinhança. Foi uma pessoa atuante na comunidade, a frente das programações religiosas (igreja católica), das questões políticas e culturais. Como violeiro tocava reisado, em festas e etc.

Banhado pelo Rio São Francisco, nos dizem os relatos sobre a região, que a ocupação dos nativos na área que hoje está situado o Território Quilombola do Inhanhum, tinha maior concentração nas margens do Rio. As ilhas, eram segundo Francisco José P. Cavalcante (2000, p. 05) “locais preferidos, inclusive, por serem mais seguros – em Inhanhum possivelmente nos últimos anos do século XVII e, com certeza, no início do século XVIII, floresceu ali um aldeamento indígena que contava com o acompanhamento de um missionário franciscano.” Foram os missionários franciscanos, contribuindo com a política de colonização que desenvolveram a primeira experiência de educação formal no Território de Inhanhum.

Segundo afirmações de Cavalcante (2000, p. 05) “a ação missionária inicia sua penetração no interior do Sertão pernambucano na metade do século XVII, dentro do denominado ciclo do gado e dos currais e estende-se até a metade do século XVIII.” Ressalta o autor, que “neste século, o movimento acontece dentro do ciclo em que o interesse econômico se fixava nas riquezas florestais (madeiras, resinas, essências para perfumes) e depois enfraquece-se no quarto ciclo – o dos minérios preciosos” (*Ibidem*).

Discorrendo sobre o início da ação missionária franciscana no Sertão de Pernambuco, a qual se inicia com os aldeamentos nas ilhas do Rio São Francisco. Afirma Vanessa Anelise F. da Rocha (2016, p. 75) que “as missões de Coripós e Soro babel foram erguidas em 1702, [...] próximo a essa data teremos apenas as missões de Pontal e Unhunhum⁵⁸, em 1705, localizadas nas ilhas de mesmo nome, e a missão de Cariris, na Paraíba, fundada no mesmo ano”. Segundo a autora, este “foi o primeiro momento que os franciscanos tiveram contato com a experiência de construir aldeamentos missionários nos sertões de Pernambuco” (*Ibidem*).

A invasão dos territórios étnicos no Sertão pernambucano, a qual culmina com a destruição da vida e hábitat de vários povos indígenas, se constitui com distintos atos, praticados por diferentes sujeitos, todos imbuídos de interesses externos aos referidos povos. Isso não é diferente com as “missões religiosas, que sob o argumento de catequizar e civilizar os gentios, amalgamavam diversas etnias e agiam a favor do amansando desses grupos, iniciando o processo de homogeneização étnica” (Campos, 2008, p.03).

Ao discorrer sobre a intencionalidade e atuação de missionários jesuítas no processo de intrusão colonial no Sertão baiano, mais precisamente se referindo ao trabalho do frei Martinho de Nantes, na Missão de Pambu – Curaçá/BA, a partir de 1671. Afirma Esmeraldo Lopes (2000, p. 205) que “o trabalho do frei tinha três objetivos: converter os índios ao cristianismo, torná-

⁵⁸ Conforme aqui já explicado, o topônimo Inhanhum tem sido escrito de diferentes formas nos escritos sobre a história da região: Unhunhu, Unhunhum, Inhunhum, Inhamuns, Inhanhy, Pinhunhum.

los submissos ao rei, ensinando-os a conviver com os portugueses e reforçar nos portugueses e mestiços a fé e os costumes cristãos”.

A atuação dos missionários religiosos no Brasil Colônia, nos possibilita fazer valiosa reflexão sobre os problemas e contradições que a educação brasileira possui em sua história. Considerando a educação que se faz, quem a faz, para quem faz, como faz e com quais objetivos e ou interesses a faz. O trabalho dos religiosos de instruir os nativos, por meio da catequização buscou lhes destruir as culturas, fragmentar as crenças e a própria essência, para os submergir na miscigenação e transformar em pessoas domesticadas e inofensivas a serviço dos interesses religiosos e coloniais. Para Araújo e Silva (2005, p. 67) “a educação jesuítica auxiliou a Corte Portuguesa na perpetuação dos contrastes e discrepâncias da sociedade colonial.”

Contextualizada a realidade que foi inserido no Brasil Colônia o (perímetro hoje correspondente ao) Território Quilombola de Inhanhum, e realçada a prática educacional nesse implementada pelos missionários franciscanos com os povos originários na época. É válido destacar que a primeira experiência de educação formal registrada em Inhanhum, foi desenvolvida por sujeitos não pertencentes ao território e teve como objetivo atender interesses coloniais e destruir culturas, crenças, identidade e vidas de autóctones.

É importante ressaltar que para além dos conflitos estabelecidos pela política de colonização com indígenas e negros(as), havia desentendimentos entre os intrusos, haja vista que disputavam terra e mão de obra. Como bem enfatiza José Maurício P. A. Arruti (1995, p. 64) “eram recorrentes os enfrentamentos entre terratenentes e missionários, onde o poder de mobilização de mão-de-obra e terras pelos religiosos era questionado militar e legalmente”.

A partir da guerra estabelecida contra indígenas, o esfacelamento das suas aldeias, a captura de seus integrantes e a expropriação dos seus territórios, a política de colonização avançou Sertão a dentro com a criação do gado e criando povoados, sob sua tutela. Para isso: “A estratégia da guerra era, assim, complementada com a instalação dessas povoações de índios mansos - aos quais se podia confiar o gado - ou com a permissão para a instalação de pequenos rendeiros e agregados [...]” (*Ibidem*).

A partir da criação de vilas e lugares pelo Governo de Pernambuco, os indígenas do aldeamento da Missão de Inhamuns, juntamente com os de Coripós, Pontal, Aracapá, São Felix, Araripe e indígenas Umans trazidos do mato. Em 1761, foram compulsoriamente levados para

a Vila da Ilha de Santa Maria (antiga Arapuá)⁵⁹, criada pelo ouvidor das Alagoas⁶⁰ Manuel de Gouveia Alvares, no Sertão do São Francisco. (Medeiros, 2007). A iniciativa do governo foi de desabitatar de vez muitos aldeamentos e assim, distribuiu de forma compulsória os indígenas nas vilas que foi formando⁶¹. Segundo Frei Venâncio de Willeke (1977, p. 88) “de 1760 a 1761, as missões franciscanas e capuchinhas de Pernambuco foram extintas pelo governo português, sob o pretexto de que os frades não cumpriam as suas obrigações.”

Foi perseguindo, catequizando, aprisionando e deslocando compulsoriamente os indígenas do aldeamento de Inhanhum, que as forças colonizadoras espoliaram seu território, deixando-o livremente a serviço dos escravocratas criadores de gado. E dessa forma, os nativos de Inhanhum perderam seu lugar de origem e de tranquilidade, o qual foi denominado no Inventário das missões franciscanas no Vale do São Francisco de 1760, contido no Arquivo Provincial do Recife - APR, citado por Rocha (2016, p. 98) como “um espaço tranquilo onde predominava a paz dos missionários com os aldeados e colonos vizinhos.”

No Território Quilombola de Inhanhum, se encontra facilmente resquícios históricos da atuação dos missionários franciscanos, do tempo do aldeamento indígena. As evidências mais conhecidas são as ruínas das igrejas da época, existentes nas Ilhas da Missão, de Inhanhum e Pequena, a partir das quais escreveu o Padre Francisco José Pereira Cavalcante (2000, p. 07): “Considerar Inhanhum como centro das missões franciscanas significa dizer que ali poderia haver uma estrutura administrativa e arquitetônica maior que a existente nas outras ilhas (Pontal e Coripó) sob responsabilidade dos franciscanos e capaz de abrigar a comunidade franciscana”. Cavalcante levanta tal hipótese, após visitar e analisar comparativamente as ruínas nas ilhas⁶². O fato é, que estudos e análises com maior profundidade, sobre essa realidade em Inhanhum podem fazer valiosas revelações para o conhecimento da história em geral.

A área que atualmente corresponde ao Território Quilombola de Inhanhum foi parte de uma fazenda que teve como último proprietário do escravagismo brasileiro, o fazendeiro de gado - escravocrata Manoel Jácome Bizerra de Carvalho. Pessoa de influência, que também

⁵⁹ O que se sabe, é que em razão das enchentes e outros fatores, a povoação da Ilha de Santa Maria (ou Ilha da Vila como também chamada), foi transferida para onde atualmente é constituída a cidade de Santa Maria da Boa Vista.

⁶⁰ Neste período Alagoas era uma ouvidoria de Pernambuco.

⁶¹ “Em 13 de maio de 1761, o governador de Pernambuco escreve ao governador interino do Estado Thomas Ruby de Barros Barreto informando que das dez ou doze malocas e índios de corso que havia, fez duas povoações nas ilhas de Assunção e do Irapuá, chamada de Santa Maria, no sertão do rio de São Francisco” (Medeiros, 2007, p. 136).

⁶² Levantamos essa hipótese baseando-nos em comparações daquilo que nos foi possível observar nas três ilhas, ou seja, estruturas mais complexas em Inhanhum e mais simples em Pontal e Missão Velha. Portanto, não descartamos que, com estudos aprofundados, as coisas apresentem-se de modo diferente (Cavalcante, 2000, p. 07).

tem trajetória política no poder público de Santa Maria da Boa Vista⁶³. Ao encerrar suas atividades em Inhanhum, o escravagista fатиou a herdada em pequenas glebas dando em pagamento e vendendo, em alguns casos, para pessoas que já trabalhavam na fazenda. No território de Inhanhum, também se encontram resquícios históricos do trabalho escravo explorado ⁶⁴ (Histórico da Comunidade Quilombola de Inhanhum, 2007, p. 03).

A (re)povoação do Território Quilombola de Inhanhum, que deu origem as atuais famílias da comunidade, aconteceu com o declínio do regime escravista e ciclo migratório pós-escravidão. Protagonizou o (re)povoamento da comunidade uma mulher conhecida como Maria Dentin⁶⁵, que (provavelmente adquiriu alguma gleba de terra com Jácome) se arranchou no Território e teve três filhos, com pais diferentes, dando a seus filhos os sobrenomes de seus pais, sobrenomes esses, que denominam as primeiras famílias de Inhanhum. Ao filho que teve com José Genovez – italiano, Maria deu o nome de Henrique Genovês, João Torquato, foi o nome dado ao filho tido com José Torquato – estrangeiro, de origem desconhecida pela comunidade. Com Nazário Mateus – africano, Maria Dentin teve relacionamento duradouro e deu ao filho da relação, nome igual ao de seu pai – Nazário Mateus. (Histórico da Comunidade Quilombola de Inhanhum, 2007, p. 04)

Também contribuiu para (re)povoação do Território de Inhanhum o senhor José Amancio, pai de Joaquim Amancio e Antonia Januária. Adquirindo de Jácome de Carvalho, uma área de terra no Território de Inhanhum, José Amancio constituiu família e se estabeleceu

⁶³ “Em 28 de junho de 1862 a Câmara de Boa Vista reclamou ao Presidente da Província de Pernambuco, a divisão da Freguesia e transferência da sede da Vila de Boa Vista para o lugar chamado Petrolina, na Passagem de Juazeiro. Justificando ser este lugar um pequeno arraial, sem possuir uma casa na qual se possa instalar a função do Paço da Câmara Municipal e do Tribunal de Júri. Solicitou que os trabalhos continuassem, sendo realizados na antiga Vila de Boa Vista, até que construíssem um prédio para a câmara, alegando nem interesses políticos, nem estratégicos, mas apenas o bem estar dos habitantes e dos vereadores. Neste Período a Câmara Municipal da Vila de Boa Vista era Formada assim: **Presidente - Manoel Jácome Bizerra de Carvalho** [grifos nossos]; Membros – Antônio José da Cruz, André Arcenio Pereira Brandão e João Vital de S. Tiago” (Santa Maria da Boa Vista – PE, Câmara Municipal, 2021, online s/p).

⁶⁴ “Outro muro ou cerca de pedra foi registrado em terras do município de Santa Maria da Boa Vista: o PE 0385 LA/UFPE. Esta cerca de Pedra foi construída paralela ao rio em blocos alinhados, sobrepostos e não uniforme. Sua orientação é de 25° Az. Possui 0,8 m de largura e aproximadamente 480 m de comprimento com trecho interrompido pela estrada. Neste ponto, há um outro alinhamento de pedras, ainda menos uniforme, 1,8 m em direção ao rio, seguindo a mesma orientação por mais 10,8 m de comprimento. Neste momento os blocos se encontram desarrumados. Segundo Sr. Eufráasio as pedras desta cerca serviram para construção da igreja de Inhanhum” (Chesf, *et al*, 2009, p. 246)

⁶⁵ Muitas pessoas na comunidade confundem a Maria Dentin com uma mulher que morou um tempo na comunidade e se chamava Maria Gertrude. Em entrevista realizada em 2007, para organização do histórico da comunidade, me falou o saudoso Sr. Angelo Dias Barbosa: “aqui teve essa Maria Gertrude, mas não foi ela que teve os primeiros filhos da comunidade. Eu conheci Maria Gertrude, ela morou um tempo aqui e foi embora. Foi morar ali no Riacho Seco [distrito de Curaçá-BA]. Indo pra feira no Riacho Seco, eu via ela lá. A Maria que começou a família da comunidade se chamava Maria Dentin, o povo confunde. Uma mulher que eu alcancei, é de ontem, não tem cabimento dizer que foi ela que começou a comunidade.”

no seu terreno, o qual atualmente é chamado de Gróssos⁶⁶. Os filhos(as) de Joaquim Amancio (Antonia, Clara e José⁶⁷) e da sua irmã Antonia Januária (Angelo, Honório e Supriana) constituíram famílias no Território. Seus e suas descendentes constituem na comunidade a família que atualmente é conhecida como família dos Gróssos, embora gróssos não seja sobrenome dos familiares. (Histórico da Comunidade Quilombola de Inhanhum, 2007, p. 05)

Na sobrevivência de Maria Dentin e José Amancio e na criação de suas famílias, estão os primeiros passos de uma comunidade que tem sua (re)construção na resiliência, na coragem, na esperança e na fé. Dessa forma, a família de Inhanhum foi crescendo e se espalhando pelo território em palhoças, ranchos e pequenas cabanas, na perspectiva de ascender de alguma forma⁶⁸. O Rio São Francisco sempre foi a principal fonte de garantia do sustento, a partir da pesca, da agricultura de subsistência e de pequenas criações. Os plantios, acompanhavam a oscilação das águas e umidades do rio, popularmente conhecidos como plantios de vazantes.

Com o passar do tempo, a comunidade foi acolhendo outras pessoas que circulavam pela região procurando possibilidades de moradia e trabalho, o que era comum até a segunda metade do século XX. E assim, Inhanhum segue seu crescimento no enfrentamento das dificuldades e na busca pela garantia da sobrevivência. As condições estabelecidas, determinam a busca pelo alimento como ocupação prioritária da comunidade, a fé e esperança se renovam a cada dia. Serviços públicos de infraestrutura, educação, saúde, entre outros, são acontecimentos recentes no Território, iniciando timidamente nos últimos 50/60 anos.

As primeiras iniciativas de letramento do Quilombo de Inhanhum, protagonizadas por pessoas da própria comunidade, aconteceram na década de 1940, os conteúdos trabalhados eram o alfabeto (cartilha) e as quatro operações matemáticas básicas. As pessoas que lecionaram no período, iniciando a instrução formal no Território, foram Leórmina Carolina Genovez⁶⁹, André

⁶⁶ No Relatório Concernente a Exploração do Rio São Francisco, ao chegar no perímetro do Território da Comunidade, disse Halfeld (1860, p. 41): “Sobre a margem esquerda está a *povoação dos Grós*, e o Serrote também denominado de Inhanhum; outro Serrote de igual nome existe sobre a Ilha do Inhanhum, proximo á Capella, que dizem foi edificada pelos jesuitas”.

⁶⁷ É importante pontuar, que embora não tenham ficado no Território de Inhanhum, Joaquim Amancio teve outros três filhos(as): Amancio, que constituiu família numa comunidade rural por nome de Cerca de Pedra, no município de Curaçá-BA; Maria dos Santos, que constituiu família na Comunidade Quilombola de Cupira, vizinha a Inhanhum; e Manoel Amancio, que segundo relatos dos mais velhos(as) da família, foi para São Paulo, não manteve contato com a família e não voltou mais.

⁶⁸ Pessoas mais velhas da comunidade e da família (meu pai, por exemplo, que é filho de José Amancio e neto de Joaquim Amancio), relatam que Joaquim Amancio chegou a criar razoável rebanho de gado (bovino, caprino e equino) nos Gróssos, onde também construiu estruturas como engenho e casa de farinha, das quais ainda existem ruínas nos seus respectivos locais.

⁶⁹ Leórmina Carolina Genovez é considerada pelas pessoas mais velhas a primeira professora da Comunidade Quilombola de Inhanhum. Apesar disso, os relatos não trazem detalhes como datas e/ou outras informações

de Souza, João Preto e Manoel Henrique Genovês, essas pessoas desenvolveram a leitura e a escrita fora do Território. As práticas de instrução aconteciam nas próprias casas dos professores(as), de pais de estudantes, em espaços cedidos, embaixo de árvores, entre outros.

Uma segunda fase da instrução formal no Quilombo de Inhanhum, aconteceu no final da década de 1950 e início da década de 1960, com o trabalho da professora Dasneves, a qual era da cidade de Santa Maria da Boa Vista. A vinda da referida professora para a Comunidade foi articulada por Teodoro Mariano Lopes, que na ocasião, empreendia esforços para garantir o ensino dos seus filhos. Teodoro disponibilizava sua própria casa para Dasneves lecionar para as pessoas interessadas. Algumas pessoas da comunidade estudaram também pelo Movimento Brasileiro de alfabetização (Mobral)⁷⁰.

Em 1962, foi construída a primeira sala da Escola Pública Municipal Professor Cassimiro Lucas, da Comunidade Quilombola do Inhanhum. A obra foi na época uma conquista do vereador Antonio José Tomaz, do Quilombo de Serrote (vizinho a Inhanhum). Conseguindo o recurso para construção de duas salas de aulas, Antonio Tomaz dialogou com as duas comunidades e dividiu a obra entre as duas, construindo uma sala em Inhanhum e a outra em Serrote. Apesar de ser uma única sala – um só cômodo, a construção do espaço foi um marco na realidade educacional da comunidade. Os primeiros professores(as) a lecionarem na Cassimiro Lucas foram Carmem Lúcia e Antonio Oliveira.

pormenorizadas, que diferencie a sua atuação da das outras pessoas, que também lecionaram no território à época. Alguns fatores parecem levar à comunidade a esse entendimento ou expressão, os quais são:

A disponibilidade de Leórmina Genovez, para atender as pessoas da comunidade que interessavam e conseguiam lhe procurar para de estudar;

A atuação em ciclo mais curto e de forma menos abrangente, por parte de André de Souza, João Preto e Manoel Henrique, mais voltada para familiares e pessoas da vizinhança; e

A localização da casa de Leórmina, próxima a um maior número de residências de pessoas que buscavam estudar (perímetro onde foi construída a agrovila), na comunidade. Num período em que o estabelecimento das moradias das famílias era feito de forma dispersa pelo território, a partir das suas respectivas áreas de plantios. Para melhor compreensão, até tempos recentes a área correspondente ao território era conhecida por diferentes nomes, atribuídos aos agrupamentos de casas existentes, tais como: Gróssos, Inhanhum e Saco do Marí. O nome Inhanhum, passa a ser utilizado como denominação para todo o território a partir da construção da agrovila e de espaços para/com a realização de serviços públicos (escola, unidade de saúde, quadra poliesportiva, etc.) e mais fortemente, a partir da autoafirmação da comunidade como quilombola. Quando a associação passa a realizar formações e debater a realidade da comunidade, na perspectiva de fortalecimento identitário, do pertencimento e de consolidar uma unidade. Dada a essa realidade, algumas pessoas (principalmente mais velhas) ainda se referem a questões da história da comunidade, tratando como Inhanhum apenas o perímetro onde foi construída a agrovila.

⁷⁰ O Mobral tem sua criação na Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que “provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos.” E determina no seu art. 4º: “Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL de duração indeterminada, com sede e fôro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não fôr possível a transferência da sede e fôro para Brasília.” E no Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, que “Institui a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).”

É importante pontuar, que o fato de a comunidade ter uma sala disponível para o ensino e pessoas que se disponibilizavam a ensinar, não significa dizer que todas as crianças e adolescentes do território conseguiam acessar à educação. Dada as condições das famílias na época, em muitos casos, a prioridade da criança e/ou adolescente era trabalhar para ajudar a família. Muitos(as), apesar da vontade de estudar e da boa desenvoltura no aprendizado iam (ou tinham permissão para ir) à escola, somente até aprender escrever o próprio nome. Para dar exemplo, transcrevo o que me falou em entrevista, em 2020, Gustavo Reservado⁷¹: “eu tinha muita vontade de estudar, escondia meu caderno para ninguém ver que eu já sabia escrever meu nome, mas só fui para a escola até o dia que viram que eu já assinava meu nome”. Eram situações em que a necessidade prevalecia⁷².

Com um puxadinho para mais uma sala, para cozinha, secretaria, etc., ao longo dos anos, a Escola Professor Cassimiro Lucas foi sendo construída. Como a escola recebia estudantes dos quilombos vizinhos (Cupira e Serrote) de 6º ao 9º ano, era rápido o seu quantitativo de educandos aumentava, levando a necessidade de mais um puxadinho para mais uma sala. Atualmente, a escola se constitui em duas fileiras de cômodos, separados por um estreito corredor, possuindo seis salas de aulas, sala de informática, sala de professores(as) e biblioteca (no mesmo cômodo), secretaria, cozinha e três banheiros. Oferta o ensino fundamental completo, do primeiro ao nono ano e o ensino médio, as pessoas da comunidade cursam na cidade de Santa Maria da Boa Vista.

Apesar de ter recepcionado a demanda estudantil de Inhanhum (e quilombos vizinhos) por todo esse tempo, a Escola Professor Cassimiro Lucas não é o espaço apropriado para a comunidade projetar sua vida escolar formal para o futuro. A comunidade precisa da construção de uma nova escola. A Cassimiro Lucas foi construída sem um projeto arquitetônico e a luz do olhar da comunidade, não dispõe de uma infraestrutura pedagogicamente adequada, para uma escola quilombola. Como pode ser observado nas imagens abaixo, sua estrutura não dispõe de espaços propícios para recreações, laboratórios, atividades culturais, aulas práticas, entre

⁷¹ Nome fictício, para preservar a identidade da pessoa entrevistada.

⁷² Meu pai, sempre gostou de contar para nós (filhos e filhas), até como forma de incentivo aos nossos estudos, sobre a facilidade que tinha para absorver os conteúdos, a vontade que tinha de estudar, o esforço que chegou a fazer e as dificuldades que enfrentava. Segundo ele, em alguns anos, passava o semestre trabalhando na roça, para ajudar a família e nos finais de semestres, fazia as leituras e análises dos conteúdos, para realização dos processos avaliativos. Falava sobre os comentários que os professores(as) faziam, admirando a sua desenvoltura, os resultados das avaliações e lamentando por sua não dedicação aos estudos. O fato é, ele não conseguiu seguir com os estudos, dedicou quase toda sua vida ao trabalho na roça e fez todos os esforços possíveis, para nós não perder um só dia de aula. E quando acontecia de qualquer um(a) de nós perder, ou tinha uma explicação plausível, ou já era motivo para cobranças e castigos.

outros. Não oferecendo aos professores(as), ambientes favoráveis ao desenvolvimento das diferentes atividades educativas que se pode/deve desenvolver numa escola quilombola.

Figura 1 - Fotografia da frente da Escola Pública Municipal Professor Cassimiro Lucas



Foto: Carlos Vinícius Santos

Figura 2 - Fotografia dos fundos da Escola Pública Municipal Professor Cassimiro Lucas



Foto: Carlos Vinícius Santos

Após a conclusão do ensino fundamental na comunidade era um desafio para as pessoas do Território acessar o ensino médio, visto que a oferta mais próxima era na cidade de Santa Maria da Boa Vista e não tinha transporte para o deslocamento dos estudantes. Somente em 1997, por meio de uma parceria entre o Governo Municipal (Prefeito: Leandro Rodrigues Duarte) e o Governo do Estado de Pernambuco (Governador: Miguel Arraes de Alencar), foi disponibilizado transporte público, para os estudantes da zona rural do município poderem

cursarem o ensino médio na cidade. O transporte escolar público foi um avanço para a educação do município, em especial para o povo do campo.

O acesso ao ensino superior por pessoas do Território Quilombola de Inhanhum (que permaneceram no Território) é um avanço para a comunidade e só aconteceu a partir dos anos 2000. Acessar o nível superior de ensino é crucial para o Quilombo de Inhanhum garantir sua autonomia, principalmente no gerenciamento da sua educação escolar, fortalecendo a comunidade contra as imposições ou intervenções externas. As políticas educacionais de inclusões têm contribuído para o aumento do número de pessoas com nível superior no Quilombo de Inhanhum (e não somente), principalmente o Pronera. Isso traz mudanças significativas para a realidade educacional, sociocultural, política, econômica, identitária, de luta, resistência e para a autonomia da Comunidade.

Um fato que mudou a realidade do Território Quilombola de Inhanhum, que é válido destacarmos, foi a construção da agrovila da Comunidade (conforme já menciona em nota acima). Que teve início em 1981 e conclusão em 1982⁷³, mudando a forma estrutural e organizacional de Inhanhum. Antes da construção da agrovila as famílias da comunidade moravam em casas de taipas⁷⁴ e alvenarias, espalhadas pelo Território, distantes umas das outras, em alguns casos, próximas ou mesmo dentro de suas áreas de plantações. A agrovila, muda o espaço físico da comunidade, facilitando a implementação de estruturas e serviços públicos. E muda também, paisagens, relações e a vida social da comunidade.

A agrovila, foi morosa iniciativa que buscou resolver problemas de moradia do Território Quilombola de Inhanhum e se constituiu na construção de 50 unidades habitacionais, sendo insuficientes para atender todas as famílias da Comunidade, que necessitavam de habitação. A partir da agrovila, outras demandas de serviços públicos da comunidade foram sendo atendidas, como água encanada, saneamento básico, energia elétrica, quadra poliesportiva, Unidade Básica de Saúde – UBS, entre outras. Como pode ser observado na imagem, após a construção da agrovila, as famílias no território (em sua maioria) foram

⁷³ O que foi passado para a comunidade na época, foi que a agrovila foi uma ação do prefeito de Santa Maria da Boa Vista Noé Gomes de Barros, juntamente com o Governador de Pernambuco Marco Antônio de Oliveira Maciel. A construção da agrovila de Inhanhum (e outras comunidades) aconteceu posterior a uma grande enchente do Rio São Francisco, ocorrida em 1979, que não diferente das outras enchentes, deixou muitos prejuízos para as populações das margens do rio. Que em muitos casos, para além dos cultivos e criações, constituíam as próprias moradias nas margens do rio e suas ilhas.

⁷⁴ A casa de taipa, ou casa de barro como também chamada é construída com madeira e barro. Suas paredes são constituídas por esteios de madeiras fincados em posição vertical, varas amarradas horizontalmente por dentro e por fora e pelo barro. A altura dos esteios, definem a altura da casa, nesses, é montada a cobertura, a qual é feita de diferentes formas (palhas, telhas, etc.) e na organização do piso, o barro é batido com malho para fixar bem e suportar a movimentação diária de seus moradores.

seguindo com as construções de suas residências (e não somente), o rito do enfileiramento e alinhamento, dando a comunidade características de urbanização.

Figura 3 - Fotografia da Vila da Comunidade Quilombola de Inhanhum



Foto: Recupera Caatinga⁷⁵

A aproximação das residências na agrovila, trouxe muitas mudanças para a realidade organizativa da comunidade, das quais, destacamos aqui o estreitamento das relações de vizinhanças, que amplia as rodas de conversas e aumenta os contatos entre os moradores(as). A convivência se estabeleceu com uma maior interação, possibilitando maior fluência dos espaços de trocas de saberes. Os terreiros e as frondosas árvores, deram lugar aos bate-papos e contações de histórias dos mais velhos para os mais novos. Em contato com nossa biblioteca viva, aprendemos em nossos espaços educacionais comunitários o que jamais aprenderíamos sobre nossa realidade e história, em outros ambientes de ensino, fora da comunidade.

As aspirações da vida nessa ambiência comunitária, seus aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, bem como as situações de ameaças, intervenções e expulsão, que cercam a comunidade. Dão lugar a diferentes espaços de discussões no Território, nos quais são apontados os caminhos futuros do Quilombo de Inhanhum e suas lutas. Foi nesse ambiente de necessárias análises e debates, que se ampliaram em Inhanhum as práticas da educação quilombola. Uma realidade educacional comunitária que envolve todos(as) num amplo processo de compartilhamento de informações e saberes, tendo maior dedicação aqueles(as) que de alguma forma têm maior interesse em compreender, refletir e contribuir com a vida organizacional, cultural, social, política e de luta e resistência da comunidade.

⁷⁵ Fotografia extraída do 1º documentário do Projeto Recupera Caatinga. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aYqT0n-LKvM&t=58s>. Acesso em 20 de jul. 2023.

É nesse contexto e ambiência, que em diferentes momentos de reflexões e debates, Inhanhum discute e tira encaminhamentos sobre a sua identidade étnica e sua autoafirmação como Comunidade Quilombola. São nos espaços da educação quilombola, que acontecem as análises e discussões sobre o fortalecimento sociocultural e identitário, a concretização e garantias dos direitos humanos e sobre a luta pela titulação e defesa do Território Quilombola de Inhanhum. Organização, formação e luta, são os três pilares que consolidam nossas bases organizacionais de resistência, no processo de mobilização e enfrentamento comunitário.

3.2. AUTODEFINIÇÃO, ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE INHANHUM

O processo de discussão da Comunidade Quilombola do Inhanhum, para a autodefinição da sua identidade étnica, aconteceu entre os anos de 2007 e 2008, envolvendo toda a comunidade num amplo movimento comunitário. Foram diversas reuniões, estudos e espaços de compartilhamentos, reflexões e debates, até chegar à definição de que iríamos solicitar do Governo Federal, mais precisamente da Fundação Cultural Palmares – FCP a certidão de reconhecimento como comunidade quilombola (ou remanescente de quilombo, conforme terminologia utilizada por legisladores e órgãos).

Enviamos à FCP, a solicitação da certidão de autodefinição da Comunidade no início do ano de 2008 e a Fundação, conforme aqui já dito, emitiu a certidão em junho do mesmo ano. A necessidade de compreendermos como os diferentes autores e atores, em teses, conceitos, correntes doutrinárias, instrumentos jurídicos e outros, estavam caracterizando comunidade quilombola, bem como o que estava sendo levado em consideração para isso, deu origem a um amplo movimento de estudos, reflexões e debates no território.

As discussões ocorridas no Território de Inhanhum, para a autoafirmação da identidade étnica da comunidade, iniciaram no âmbito das atividades do Programa de Organização Produtiva de Comunidades (Produzir)⁷⁶, do Ministério da Integração Nacional, em parceria com

⁷⁶ “O PRODUIZIR - Organização Produtiva de Comunidades - desenvolvido pelo Ministério da Integração Nacional em parceria com a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (ONUFAO), faz parte do elenco de Programas de Desenvolvimento Regional incluídos no Plano Plurianual 2004- 2007 do Governo Federal.

[...] Considerando que o processo de desenvolvimento no Brasil não tem ocorrido de maneira uniforme e homogênea - pois, ao mesmo tempo em que existem áreas de grande dinamismo econômico, também existem regiões de extrema pobreza e de atividades produtivas estagnadas - o PRODUIZIR busca potencializar os recursos e vocações econômicas das regiões mais pobres com vistas a inserir estas comunidades no processo de desenvolvimento econômico e social do País.

A principal ferramenta do PRODUIZIR é trabalhar a capacitação das comunidades proporcionando a elas a chance de se organizar para o processo produtivo em uma perspectiva comercial. Ou seja, dando viabilidade econômica

a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (ONUFAO), realizadas no território. “No Inhanhum o programa se concretizou com a realização de capacitação sobre produção e comercialização com famílias da comunidade e resultou na criação de uma horta comunitária com as famílias envolvidas” (Oliveira, 2018, p. 41).

Os espaços de formações do Produzir, no território, aconteceram de março a julho de 2007, com abordagens de diferentes temáticas (empreendedorismo, etnodesenvolvimento, políticas públicas, entre outros). “Combater a situação de desemprego e subemprego em comunidades carentes, sejam elas urbanas ou rurais, a partir da inserção dos moradores destas comunidades em arranjos é o principal objetivo do PRODUIR” (Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais, 2007, p. 57).

A socióloga Sônia Ribeiro⁷⁷, integrou a equipe do Ministério da Integração Nacional, que ministrou a formação do programa Produzir na comunidade e muito contribuiu com a educação não formal⁷⁸ no território. Fortalecido no âmbito das ações do programa, o processo de formação é conduzido por lideranças do território. Uma comissão de sete pessoas⁷⁹, eleita pela comunidade entre os/as participantes das formações e demais atividades do Produzir, assumiu a responsabilidade. E passou a atuar buscando informações e empreendendo esforços

às atividades desenvolvidas pelas comunidades organizadas. Na verdade, segundo destacou o técnico do programa, Cleidson Nogueira Dias, o PRODUIR ‘é o pontapé inicial para a implementação de outros programas de desenvolvimento econômico e social nas comunidades’.

Dentro deste objetivo é importante destacar que o PRODUIR é um forte instrumento de Política Nacional de Desenvolvimento Regional por fomentar a estruturação de empreendimentos produtivos e a produção de bens e serviços nas comunidades específicas” (Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais, 2007. p. 57).

⁷⁷ Sônia Ribeiro, nasceu em uma comunidade negra nas margens do Rio Camaquã, hoje Quilombo do Maçambique, localizado no município de Cangussú – RS. É ativa combatente do racismo e militante aguerrida das lutas negras no Brasil. Após o término dos trabalhos do Produzir em 2007, contraindo laços maritais, Sônia permaneceu até 2020 em Santa Maria da Boa Vista e muito contribuiu para o fortalecimento de organizações e lutas negras no município e região. Atuando na política municipal, Sonia contribuiu com as reivindicações para a criação e assumiu a Secretaria Executiva de Mulheres do município, na gestão do prefeito Humberto Mendes – 2017 a 2020 e foi candidata a vereadora pelo Partido dos Trabalhadores – PT, nas eleições de 2020, não logrando êxito no pleito eleitoral.

⁷⁸ “A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas [grifos nossos]” (Gohn, 2006, p. 02).

⁷⁹ A comissão na ocasião ficou composta por: Adriana Alves Mateus, Ana Lucia Rodrigues de Souza, Geovanice da Silva Genovez, João Aparecido dos Santos Oliveira, Maria do Rosário da Conceição Genovez Lima, Manoelita Alves Mateus e Sonia Maria Genovez da Silva. Dos(as) integrantes da referida comissão, fui a pessoa que consegui disponibilidade para se dedicar de fato ao acompanhamento das atividades e formações externas e atuar como multiplicadora no território. As demais pessoas, atuaram mais internamente na comunidade, tendo uma atuação externa de forma esporádica. A comissão atuou até 2010, deixando de existir como tal, a partir da organização da associação da comunidade, passando parte de seus membros a atuar na diretoria da associação.

para assimilar o debate da questão quilombola e multiplicar no território se tornando um elo entre a comunidade e os debates externos.

A educação comunitária não formalizada que desenvolvemos e vivenciamos em nosso território, denominamos educação quilombola. A qual se constitui num amplo processo de compartilhamento de conhecimentos e saberes comunitários, que acontece no contexto do nosso pertencimento territorial, das ligações socioculturais, dos valores materiais e imateriais, da misticidade do nosso ser, no nosso espaço e tempo, entre outras especificidades. É um instrumento de luta que nos fortalece a identidade, o pertencimento ao habitat de origem, os potenciais sociais e culturais e as relações como sujeitos coletivos. Nos levando a trilhar o caminho da luta por direitos, histórico caminho da existência e resistência quilombola.

Jovem, atuante na vida político-social da comunidade e integrante do grupo que se organizou e assumiu as atividades do Produzir, no Inhanhum. Integrei a comissão responsável pelo acompanhamento externo e estímulo interno da discussão sobre a questão quilombola no nosso território. O impulsionamento do debate sobre identidade étnica e direitos quilombolas no Território de Inhanhum, se soma a necessidade da comunidade, de compreender o processo de construção de barragens no Brasil, pois é ameaçada pelo projeto da Barragem de Riacho Seco. Diante dessa realidade, um amplo processo de formação, mobilização e resistência estava apenas começando, na comunidade e região.

As discussões e espaços formativos sobre identidade étnica, racismo, direitos quilombolas e o processo de formação na ambiência da resistência ao projeto da Barragem de Riacho Seco, mudaram minha visão de mundo. Quem nasce num quilombo ou comunidade quilombola tem origem num berço da resistência negra, pois se trata de um ambiente que se constitui na coletividade e sua história é marcada pela resistência e resiliência. “É carregar consigo a responsabilidade de conhecer e contribuir com uma realidade de longa existência, que sempre se fez na prática de resistir” (Oliveira, 2020, p. 22).

Os debates sobre a identidade étnica, o ser quilombola e o direito às políticas públicas, as ameaça de implementação do projeto da UHE de Riacho Seco, entre outros fatores, tornaram o ano de 2007 marcante na vida do Quilombo de Inhanhum, principalmente no tocante a educação quilombola. Essa conjuntura deu lugar a um processo de discussão e formação que se constituiu com ampla participação da comunidade, imbuído de valores culturais específicos e calcado na resistência. Alicerçado na educação quilombola e alinhado com metodologias da

educação popular⁸⁰, tal processo tem como objetivo mobilizar, organizar, capacitar e empoderar a comunidade na realidade de enfrentamento que está inserida.

Um processo formativo, que busca estimular o compartilhamento mútuo, a participação democrática e o trabalho com a diversidade de sujeitos, habilidades e realidades. Leva em consideração as peculiaridades dos múltiplos saberes e conhecimentos, impulsionando a valorização dos diferentes potenciais, na ambiência de produção e troca. Esse processo de mobilização e formação comunitária, fortalece a identidade, pertencimento e relações de coletividade. Contribuindo para o empoderamento da comunidade na busca por sua autonomia e nas lutas por direitos e em defesa do seu território.

Num movimento socialmente pedagógico e político, se busca com educação popular instruir as classes oprimidas, para tomada de consciência e impulsionamento de transformações sociais. Aos olhos de uma educação popular “o conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo; e é através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares” (Freire; Nogueira, 1993, p. 20). Compreendendo todo ser humano como capaz de produzir conhecimento, uma educação popular considera todo(as) como sujeitos do processo formativo e reconhece os potenciais da pessoa e do ambiente, na perspectiva de promover a autonomia e resgatar a autoestima do sujeito e da comunidade.

Diplomas legais como o Decreto Federal 4.887 de 20 de novembro de 2003, o Decreto Federal 6.040 de 07 de fevereiro de 2007, a Lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003, o conteúdo dos arts. 215, 216 e 68 do ADCT, da Constituição Federal de 1988. Bem como tratados internacionais incorporados no ordenamento jurídico brasileiro, a exemplo da Convenção 169 da OIT, que reconhecem direitos aos quilombolas, passaram a ser assuntos do cotidiano de estudos, reflexões e debates da Comunidade Quilombola de Inhanhum.

Para compreender como os direitos quilombolas acontecem ou devem acontecer na prática, efetivados pelos órgãos públicos competentes, a comunidade foi buscando se apropriar do conteúdo de instrumentos normativos que detalham os procedimentos para tal efetivação. A exemplo da Instrução Normativa nº 57, de 20 de outubro de 2009, do Incra, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de

⁸⁰ “Entendo a educação popular como um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira ‘definição’ eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política” (Freire; Nogueira, 1993, p.19).

que tratam o art. 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887 de 2003. E a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do CNE/CEB, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Os estudos, debates e reflexões sobre nossa identidade, nos levaram a (re)escrever nossa história a partir de uma outra ótica. Numa perspectiva identitária e de pertencimento étnico, fazendo um resgate das nossas práticas, saberes e valores culturais. Nossos anciões e anciãs são convidados(as) às rodas de conversas, bate-papos de terreiros e outros espaços públicos da comunidade e assim, fazem-nos transmissão de saberes e conhecimentos tradicionais. Suas contribuições, evidenciam o quanto nosso território é rico e tem a somar com a educação formal da comunidade, principalmente na implementação da Educação Escolar Quilombola.

É importante enfatizar que a educação quilombola desempenha crucial papel no processo de organização e luta de nossa comunidade. Os espaços de trocas de saberes, entre pessoas de diferentes idades se configuram como uma ampla biblioteca viva, que nos nutre e estimula, dando sentido a produção e multiplicação de conhecimentos. Os momentos de compartilhamentos, evidenciam a diversificação do conhecimento e a reciprocidade dos coletivos que conduzem os processos de ensino-aprendizagem no território.

O potencial da cultura popular na Comunidade Quilombola do Inhanhum é uma energia que historicamente pulsa em cada membro do território e se perpetua na transmissão dos saberes de geração em geração. Uma forma lúdica, enérgica e envolvente de fazer educação que a séculos faz parte da nossa história. A constituição e reconstituição de grupos de reisado⁸¹ no Inhanhum e suas respectivas atuações, trazem aos nossos espaços de educação formal e não formal a leveza e vibração, que secularmente demonstra nossas especificidades⁸². “O atual Reisado do Inhanhum perpetua saberes e reaviva ainda a experiência de um outro grupo surgido

⁸¹ O grupo de reisado da comunidade estava adormecido, reunindo esporadicamente para ensaios e apresentações pontuais como: dia de Reis (06/01) e etc. No ano de 2004, por meio do projeto DOCTV - financiados pelo Ministério da Cultura e sob direção de Alexandre Fernandes, foi gravado um documentário contando a história do reisado da Comunidade Quilombola de Inhanhum (e outras manifestações culturais), o qual foi intitulado “Mitos e lendas no reisado de Inhanhum”. No processo de autodefinição da identidade étnica da comunidade em 2007, o grupo de reisado retoma suas atividades contribuindo com esse momento de levante e vivências culturais. O grupo vai mantendo suas atividades com mais frequência e 10 anos depois pleiteia e conquista o reconhecimento como Patrimônio Vivo de Pernambuco. A partir dos trabalhos de repasse dos saberes culturais, dos(as) mais velhos(as) para os(as) mais novos(as) e iniciativas da mestra cultural Ana Lúcia Rodrigues, foi criado um grupo de reisado de crianças e adolescentes da comunidade, nomeado “Reisado Mirim de Inhanhum” que também já se apresenta em grandes eventos em Pernambuco e região.

⁸² A memória coletiva do Inhanhum aponta que a brincadeira por lá começou na segunda metade do século XIX, tendo como importante referência um homem negro chamado Nazário Mateus, que aprendeu sozinho a tocar viola e chegou a criar seu próprio reisado, o Reisado de Palma ou Reis de Batuque. O grupo permaneceu ativo até, pelo menos, a década de 1940, sob o comando de seus filhos Corneu Mateus, Damázio Mateus e ainda de Dona Adelina, viúva de Corneu e que assumiu o papel de mestra do grupo por volta de 1930 (Montenegro, 2018).

na região em meados do século passado, o Reisado de Congo” (Montenegro, 2018, s/p).

As manifestações culturais são cruciais para o fortalecimento do processo educacional e identitário da comunidade, bem como para dar sentido a nossa existência e revigorar a nossa resistência. Nos cantos, brincadeiras e tambores estão entre nós a ancestralidade que faz parte do nosso ser. A luta da comunidade é contínua na defesa do respeito, reconhecimento e valorização da nossa cultura. “Em 2017, o Reisado do Inhanhum foi um dos seis Patrimônios Vivos⁸³ [do estado de Pernambuco] escolhidos na XII edição do Concurso, pelo Conselho Estadual de Preservação do Patrimônio Cultural (CEPPC)” (Montenegro, 2018, s/p).

O reisado é prática cultural histórica da Comunidade Quilombola do Inhanhum e tem papel fundamental na (re)construção “[...] da memória individual e coletiva do território, isto é, não há como localizar a história do Inhanhum e não destacar o reisado dentro desse processo de organização da comunidade” (Ribeiro, 2022, p. 19). A vivência cultural nos (re)conecta as nossas origens, logo fortalecer a nossa cultura é nos fortalecer enquanto ser. É robustecer a nossa identidade e reafirmar o nosso pertencimento ao nosso território, o qual estamos umbilicalmente ligados e defendemos veementemente diante de qualquer ameaça e/ou ataque.

O projeto de construção da UHE de Riacho Seco, ao ameaçar expulsar os(as) quilombolas de Inhanhum do seu habitat de origem, os colocam na necessidade de refletir sobre o modelo energético brasileiro e as violações de direitos humanos no processo de construção de barragens no Brasil. Os quilombolas do Submédio do São Francisco, conhecem bem a realidade de violações de direitos humanos em construções de barragens no país, a partir das UHEs de Sobradinho e Itaparica. E não querem para si, nem a desejam para ninguém. Este contexto, estabeleceu uma ambiência de reflexões, estudos e planejamentos de ações de lutas.

O contexto exige da comunidade não só a compreensão da realidade que está inserida e dos seus direitos, como também uma expertise na forma de agir. Em resposta a tal conjuntura as comunidades quilombolas da região, juntamente com outras comunidades e movimentos sociais, “se mantêm num processo de organização, formação e luta continuada, o qual se qualifica na absorção do conhecimento e se fortalece na unificação e realização de ações conjuntas contra o modelo hegemônico capitalista e suas investidas dentro dos seus territórios.” (Oliveira, 2018, p. 75) A formação é crucial para o empoderamento das comunidades e o desenvolvimento de estratégias de resistências.

⁸³ O processo de organização e luta pelo registro estadual de Patrimônio Vivo de Pernambuco, do Reisado da Comunidade Quilombola de Inhanhum, foi construído a muitas mãos, contando crucialmente com a contribuição do Ponto de Cultura Nação Coripós, na pessoa de Alfredo Neto e do então prefeito de Santa Maria da Boa Vista, Humberto Mendes.

A comunidade passa a acompanhar externamente e ter em seu cotidiano a realização de diferentes atividades formativas, se configurando num processo de formação que acontece nos mais diversos lugares do território e fora dele. Reuniões, assembleias, rodas de conversas, seminários, oficinas, bate-papos, palestras, cursinhos, entre outros. O foco é compreender o contexto em que está inserida e desenvolver estratégias de resistências. Como bem ressalta Maria da Glória Gohn (2006, p.03) “há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.”

Integrando a comissão responsável pelo acompanhamento externo e estímulo interno da discussão sobre a questão quilombola no nosso território, fui tomado pelo compromisso de protagonizar o processo de organização e luta da comunidade. Isso me fez ingressar numa trajetória de formação, na qual me encontro inserido até os dias atuais⁸⁴. Para quem assume a tarefa de compreender a sociedade brasileira e suas contradições, lutar contra o racismo, o preconceito e a discriminação, de lutar contra as injustiças e por direitos humanos. Com incumbência de fazer formação política, para instruir lideranças, grupos e comunidades a lutarem em suas defesas e para conquistar direitos, o estudo é sua atividade permanente.

O MAB e a ONG Terra de Direitos contribuíram significativamente para/com a formação na comunidade (e não somente). A “Escola de Militante Nordeste, Turma Fulgêncio Manoel da Silva” (da qual fiz parte), realizada pelo MAB, em 04 etapas, num período de 02 anos (2008 - 2010), foi crucial para formar lideranças para atuar como multiplicadoras da formação e na mobilização das comunidades para o enfrentamento aos projetos de Barragens. O assessoramento jurídico da ONG Terra de Direitos, às comunidades quilombolas na luta contra os projetos das UHEs de Riacho Seco e Pedra Branca e pela titulação dos seus territórios,

⁸⁴ Curso de Formação para Advogados e Advogadas Quilombolas - Esperança Garcia, coordenado pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - CONAQ e Universidade Federal de Goiás - UFG. Conclusão em 202;

Pós - graduação em Educação Intercultural: Indígenas e Quilombolas, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambucano - Campus Floresta. Conclusão 2021;

Pós - graduação em Direitos Humanos e Contemporaneidade, pela Universidade Federal da Bahia - UFBA/Salvador - conclusão em 2020;

Graduação em Direito pela Universidade Estadual de Feira de Santa - UEFS. Conclusão em 2018;

Primeiro Curso de Realidade Brasileira do Vale do São Francisco - (DCE da Universidade do Vale do São Francisco - Univasf, Levante Popular da Juventude, MAB, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA e Univasf). Carga horária de 112 horas. Concluso em 2013;

Escola de Militante Nordeste, Turma Fulgêncio Manoel da Silva, realizada em 04 etapas em 02 anos. MAB. Carga horária de 310 horas. Concluso em 2010;

Curso Intensivo de Agente de Desenvolvimento Local em Agroecologia, realizado pelo “Serviço de Tecnologia Alternativa – Sertá. Carga horária de 200 horas. Concluso em 2007.

Evento de Organização Produtiva de Comunidades. Carga horária de 92 horas. Concluso em 2007.

foi valiosa experiência de educação não formal, de um rico ensino-aprendizado.

Com a saída da ONG Terra de Direitos da região em 2012, ficamos desassistidos juridicamente. O acompanhamento dos inquéritos civis no MPF, da Ação Civil Pública nº 0000781-31.2012.4.05.8308 e a nossa não compreensão do juridiquês, nos fez logo sentir a falta da assessoria jurídica, diante do enfrentamento nesse campo. Essa realidade nos fez enquanto Coordenação Regional do MAB, refletir em reunião que alguma das nossas lideranças deveria cursar Direito. Consultado durante a reunião e me comprometendo com essa demanda, pleiteei uma vaga no processo seletivo da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), realizado no período por meio do Pronera. Conseguindo-a, fui cursar Direito, juntamente com o companheiro da Coordenação Celso Rodrigues, que também assumira o compromisso.

No desenvolver da educação quilombola e inserida num processo de mobilização, organização e luta coletiva, a Comunidade Quilombola de Inhanhum (juntamente com outras comunidades) mexe com a sena política da região e se reafirma como sujeito coletivo de direito, demonstrando empoderamento e consciência política. A comunidade se organiza com sua pessoa jurídica, que é instrumento de resistência e por meio de suas representações, ocupa também importantes espaços de formações e de estratégias das lutas por direitos e por justiça. Forjado nesse envolvente processo de mobilização, tenho nesse, minha trajetória de vida⁸⁵.

Em abril de 2010, a Comunidade Quilombola do Inhanhum decidiu criar uma pessoa jurídica, buscando qualificar suas formas de reivindicações e lutas. Após a realização de diferentes momentos de estudos, reflexões, debates e ajustes, foi alterado estatuto da Associação Comunitária dos Pequenos Produtores Rurais do Inhanhuns, a qual se encontrava desativada no território. Nesse processo, foi criado o primeiro estatuto de associação quilombola da comunidade, ficando essa denominada como Associação Quilombola dos Produtores Rurais do Território de Inhanhum, adotando a sigla AQPRTI⁸⁶.

⁸⁵ Intimado por essa realidade, passei por espaços de formações da comunidade e diversos outros pelo Brasil, com experiência no exterior. Assumi a coordenação de diferentes grupos no território, presidi por alguns períodos a associação quilombola de Inhanhum e atualmente integro as coordenações das comunidades quilombolas: do município de Santa Maria da Boa Vista; do Sertão do São Francisco; e do Estado de Pernambuco. Integrando a Executiva da Coordenação Estadual (OLIVEIRA, 2020, p. 23).

⁸⁶ “Art. 1º A “Associação Comunitária dos Pequenos Produtores Rurais do Inhanhuns”, da Comunidade Quilombola do Território de Inhanhum, com sede na comunidade de Inhanhum, situada no Município de Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco, e fórum jurídico na comarca do mesmo município, entidade fundada em 03 de dezembro de 2006, é uma sociedade civil, de direito privado, sem fins econômicos ou lucrativos, e destina-se à luta pela efetivação dos direitos coletivos e individuais do povo quilombola do território de Inhanhum, levando em conta a identidade étnica e cultural e favorecendo a organização política e a luta pela causa quilombola, passando a se chamar, a partir de agora, “ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA DOS PRODUTORES RURAIS DO TERRITÓRIO DE INHANHUM” e a adotar a sigla AQPRTI, terá duração indeterminada e o seu ano social coincidirá com o ano civil.

Esse processo de mobilização, organização e resistência da Comunidade Quilombola de Inhanhum, alicerçado e fortalecido nos espaços participativos da educação quilombola, não só empodera a comunidade na luta por direitos, como também estimula as pessoas a fazerem e viverem mudanças. Nessa trajetória de formação e luta, incentivamos muitas pessoas a voltarem à escola formal e pressionamos a Gerência Regional de Educação (GRE) de Petrolina/PE, até acionando o MPF, para atender nossas demandas. Dessa forma, criamos turmas pelos Programas ProJovem Campo - Saberes da Terra e Educação de Jovens e Adultos (EJA), de nível fundamental e médio. Turmas da modalidade EJA Campo funcionam desde 2012 no território, oportunizando pessoas que tiveram seus estudos interrompidos, a voltarem a estudar.

Com funcionamento voltado para a realidade da comunidade, as turmas de EJA Campo, chegam como uma oportunidade para muitas pessoas retomarem sua educação formal. Estimuladas a partir dos trabalhos e formações junto a associação, mulheres/mães, que a mais de 15 anos estavam fora da escola formal e se dedicavam exclusivamente ao lar familiar, se tornaram figuras atuantes na vida político-social da comunidade. Integraram a Diretoria da associação e retomaram os estudos formais, concluindo ensino fundamental, médio, curso técnico e até nível superior, servindo de exemplo e estímulo no Território de Inhanhum. Destacando a importância da associação do território, nesse processo de estímulo, organização e luta por direitos, ressaltou Sebastiana Izabel da Silva⁸⁷ (2022, p. 12) “após muitas lutas, há uma associação responsável pelos ingressos dos jovens nas universidades.”

Entre as últimas ações desenvolvidas e/ou articuladas pela AQPRTI, no Território Quilombola de Inhanhum, o Projeto Recupera Caatinga⁸⁸ merece destaque. Como iniciativa, que na sua execução muito fortalece o desenvolvimento da educação quilombola no território. “O Projeto Recupera Caatinga é uma realização do Centro de Habilitação e Apoio ao Pequeno Agricultor do Araripe (Chapada), com patrocínio da Petrobras por meio do programa Petrobras Socioambiental” (Chapada, 2023). Realizado de 2020 a 2023, o referido projeto teve como

[...]

Art. 48 Reforma deste estatuto foi aprovada em assembléia geral da Associação realizada em 17 de abril de 2010.” (ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA DOS PRODUTORES RURAIS DO TERRITÓRIO DE INHANHUM – AQPRTI, 2010, p. 01-13)

⁸⁷ Mulher, mãe e sem frequentar a escola formal a mais de 15 anos, Sebastiana Izabel da Silva concluiu o ensino médio em nossas turmas de EJA em 2015 e em 2016 ingressou no Curso de Licenciatura em História da UNIVASF, por meio do Pronera, o qual concluiu (em razão da pandemia de Covid-19) em 2022. Sebastiana já se encontra atundo em sala de aula, nas comunidades quilombolas.

⁸⁸ “A iniciativa envolve diretamente 270 famílias quilombolas, incluindo crianças, adolescentes, jovens e adultos das comunidades de Jatobá II, em Cabrobó, e Cupira e Inhanhum, município de Santa Maria da Boa Vista, Sertão de Pernambuco” (Chapada, 2023).

principal objetivo a recuperação de áreas degradadas, com o replantio de espécies de plantas da Caatinga, que têm entrado em extinção nos territórios quilombolas, em razão de longos períodos de estiagens, queimadas e outros fatores.

Tendo a ONG Chapada visitado previamente a Comunidade Quilombola de Inhanhum, reunido com lideranças, feito visitas às áreas degradadas, coletado depoimentos de pessoas anciãs, listando espécies de plantas ameaçadas e em extinção no Território. O projeto foi escrito com consulta prévia e contribuições da comunidade, suas ações foram desenvolvidas juntamente com a AQPRTI no Território, levando em consideração a realidade da comunidade. “O Projeto Recupera Caatinga tem a missão de recuperar e conservar a vegetação, através do resgate do conhecimento etnobotânico e etnobiológico de comunidades quilombolas no Semiárido, além de implantar sistemas de recuperação da vegetação [...]” (Chapada, 2023).

Além da recomposição de espécies de plantas de forma geral, entre várias outras ações, o referido projeto se realiza no território com inúmeras atividades de formações, abordando temáticas principalmente de relevância política, social, cultural e ambiental. Envolvendo todos os seguimentos da comunidade (Associação, Escola, Igreja, Posto de Saúde, etc.) e incluindo pessoas de todas as idades. Uma rica experiência educativa que movimentou expressivamente a comunidade em todo o período do projeto. O compartilhamento de saberes tem um lugar na história dos(as) quilombolas, da mesma forma que a educação não formal é componente histórico essencial dos processos de mobilizações, organizações e lutas de massas.

É com essa realidade ambiental, sociocultural, de mobilização, organização, formação e luta aqui brevemente descrita, que a educação formal da Comunidade Quilombola de Inhanhum deve dialogar e se relacionar. Deve o poder público municipal de Santa Maria da Boa Vista/PE, respeitar, fazer respeitar, reconhecer e garantir o direito dos quilombolas de Inhanhum, de participação no planejamento e implementação da educação escolar do seu território, conforme reconhece o ordenamento jurídico brasileiro.

A educação formal da Comunidade Quilombola do Inhanhum, deve se conectar com a educação quilombola, que tem sido o instrumento de mobilização sociocultural e de instrução da comunidade para o fortalecimento identitário e para as lutas em defesa do Território e por direitos. É inadmissível que a educação escolar de Inhanhum não dialogue, nem vivencie essa realidade socioeducacional que move a comunidade. Os quilombolas de Inhanhum devem ter respeitado o direito de serem protagonistas da própria educação escolar, para que assim possam fazer acontecer e ter uma educação que guarde sintonia com a própria realidade.

3.3. DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO QUILOMBO DE INHANHUM

O direito dos quilombolas à educação escolar condizente com suas especificidades, reconhecido na legislação brasileira tem sido tema de diferentes e amplos debates no cenário nacional. Os desafios para efetivação do referido direito pairam sobre o enfrentamento ao racismo existente na estrutura social brasileira e se caracterizam em realidades localizadas entre as comunidades quilombolas e seus respectivos municípios. As precarizadas condições da educação brasileira, principalmente nas áreas rurais de pequenos municípios, se tornam agravantes da realidade de não realização dos direitos educacionais quilombolas.

A presente pesquisa buscou identificar os principais motivos pelos quais a Educação Escolar Quilombola não é implementada no Território Quilombola de Inhanhum, consideração as reivindicações e iniciativas da comunidade para ver acontecer o referido direito. Os direitos educacionais quilombolas se efetivam no respeito por parte do poder público, a autonomia dos quilombolas, de planejarem e implementarem a educação nos seus territórios. A discussão paira sobre o âmago dos direitos fundamentais de necessária concretização e garantias.

Como liderança quilombola, pertencente ao Território Quilombola de Inhanhum, integrante da comissão municipal de quilombos de Santa Maria da Boa Vista/PE, da coordenação dos quilombos do Sertão do São Francisco, da Coordenação Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco (CEACQ/PE) e do Coletivo de Juristas Quilombolas do estado. Atuando nas diferentes frentes da organicidade e luta do Movimento Quilombola, no enfrentamento ao racismo e pela conquista e efetivação de direitos. Fui tomado por uma inquietação, somada a necessidade de compreender, os entraves existentes para implementação da Educação Escolar Quilombola no Quilombo de Inhanhum.

O reivindicado direito da Comunidade Quilombola de Inhanhum, de participar do processo de construção da sua própria educação escolar, (re)construir o calendário escolar/comunitário, considerando sua realidade e ter uma educação que dialogue com os contextos sociais que marcam o seu cotidiano, tem sido vilipendiado pelo Governo municipal de Santa Maria da Boa Vista e pelo estado de Pernambuco. É desrespeitoso ofertar aos(as) quilombolas, uma educação escolar, que não fortaleça o combate ao racismo e a discriminação racial, que não estimule a reprodução, valorização e difusão das culturas e o fortalecimento da identidade quilombola. Negar o direito dos quilombolas, a uma educação escolar que considere suas especificidades é fortalecer o racismo existente na estrutura social brasileira.

A educação é um elemento crucial para o desenvolvimento do indivíduo e a qualidade

de vida da comunidade como toda, a elevação do grau de instrução da população de um determinado território, significa a sua elevação em todos os seus aspectos. A educação escolar de um quilombo, deve se relacionar com a realidade histórico-social do seu povo. Se o território vive situações de ameaça, luta e resistência, as práticas educacionais devem dialogar com tais contextos. Como bem afirma a Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola de Pernambuco (2008, p. 01) “nossa escola deve ser pensada do nosso jeito, como instrumento de nossa luta pelo território, na valorização da nossa identidade étnica e dos saberes e histórias transmitidas pelas pessoas mais velhas, buscando a melhoria de vida para cada quilombo.”

As ações de lutas das comunidades quilombolas de Pernambuco nos últimos anos, intensificadas na programação do novembro negro-quilombola, são voltadas para pressionar o Governo do Estado a expedir instrumentos jurídico-normativos para regulamentar a implementação dos direitos educacionais quilombolas. A Lei Estadual nº 17.783, de 12 de maio de 2022 que “altera a Lei nº 14.547, de 21 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender às necessidades de excepcional interesse público de que trata o inciso VII do art. 97 da Constituição Estadual,” para determinar a contratação de professores(as) quilombolas, é uma conquista quilombola, resultante desse processo.

No processo de reivindicações supramencionado, as comunidades quilombolas impulsionaram a atualização da Comissão de Educação Escolar Quilombola de Pernambuco⁸⁹ (atualizada pela “Portaria SEE nº 6013 de 29 de novembro de 2021”), a qual é composta por quilombolas integrantes da CEACQ/PE e membros da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Também conquistada nas referidas lutas, a Instrução Normativa nº 03, de 25 de julho de 2022, da SEE/PE, buscou direcionar os caminhos para implementação da Educação Escolar Quilombola, na educação básica, na Rede Estadual de Educação.

Construída pela Comissão de Educação Escolar Quilombola de Pernambuco (com contribuições de lideranças quilombolas do estado) e a Gerência de Normatização da SEE/PE, a IN nº 03, de 25 de julho de 2022, da SEE/PE, veio definir entre outros: representantes quilombolas, Educação Escolar Quilombola, escola quilombola, profissionais de Educação Escolar Quilombola, professores quilombolas e educador dos saberes tradicionais quilombola. Entre as reivindicações das comunidades quilombolas junto ao Governo do Estado de Pernambuco estão importantes questões como: a construção de escolas em territórios quilombolas, a ocupação de espaços em Gerências Regionais de Educação e a realização de

⁸⁹ Como membro da Coordenação Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco, integrei a Comissão de Educação Escolar Quilombola de Pernambuco de novembro de 2021 a novembro de 2022.

seleção específica para contratação de professores(as) quilombolas.

A pauta da Educação Escolar Quilombola que entrou em negociações no dia 23 de novembro de 2021, com a ocupação da SEE/PE, pelas comunidades quilombolas e se estendeu numa série de reuniões/atividades da Comissão de Educação Escolar Quilombola de Pernambuco com a SEE/PE. Se desdobrou também na promulgação do Decreto Estadual nº 54.472, de 14 de março de 2023, que dar origem a Gerencia de Educação Quilombola (na SEE/PE), para a qual, em construção conjunta com a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, a CEACQ/PE indicou uma liderança quilombola de Pernambuco, que tem atuação ativa na luta pela efetivação dos direitos educacionais quilombolas no estado.

Os instrumentos jurídico-normativos conquistados pelas comunidades quilombolas no mencionado processo de reivindicações junto ao Governo do estado, são cruciais para avançarmos na implementação da Educação Escolar Quilombola em Pernambuco. Os(as) quilombolas seguem pressionando o Governo para que os mencionados diplomas jurídico-normativos sejam efetivados e produzam efeitos em seus territórios. E se mobilizam em busca de avanços nas pautas dos direitos educacionais quilombolas junto aos governos municipais.

O desrespeito de muitos municípios com os direitos educacionais quilombolas e a não implementação da Educação Escolar Quilombola na rede municipal de ensino, tem feito muitas lideranças dos quilombos refletirem as possibilidades de estadualização da Educação Escolar Quilombola. Em razão dos últimos avanços nas reivindicações junto ao Governo do estado e por pensar que o somatório de esforços dos quilombos de Pernambuco, pressionando o governo, possa impulsionar o estabelecimento de cenários mais favoráveis à efetivação dos direitos educacionais quilombolas, em todo o estado e com menos riscos de retrocessos.

Enquanto alguns municípios têm significativos avanços, como o de Salgueiro que realiza concurso público com vagas específicas e concorrência exclusiva entre os(as) quilombolas residentes nos quilombos (Edital nº 01/2016⁹⁰). E o de Orocó, que entre outros atos sanciona lei aprovando Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola – DCMEEQ, bem como criando o cargo específico de professor(a) quilombola e

⁹⁰ “CONCURSO PÚBLICO – EDITAL Nº 01/2016:

4. Os cargos especificados como Quilombolas ficam reservados aos residentes do território Quilombola de Conceição das Crioulas, tais candidatos deverão autodeclarar-se Quilombola na Ficha de Inscrição, bem como comprovarem esta condição quando convocados para admissão.

4.1 Os candidatos Quilombolas que não procederem com a comprovação mencionada no item anterior nos prazos e formas estipulados estarão eliminados do Concurso Público.

5. Quando das publicações a listagem Quilombola constará apartada das demais” (Prefeitura Municipal de Salgueiro, 2016, p. 04)

aprovando concurso público para sua contratação (Lei Municipal nº 890 de 13 de julho de 2020). Outros, como o de Santa Maria da Boa Vista/PE, mesmo diante de muitas reivindicações das comunidades quilombolas, se negam a revisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas quilombolas, juntamente com as lideranças.

Desde a aprovação da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do CNE/CEB, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Todas as tentativas das comunidades quilombolas de Santa Maria da Boa Vista/PE, de ter efetivado seus direitos educacionais específicos, foram infrutíferas. Na sua efetivação, a Educação Escolar Quilombola significa uma autonomia das comunidades quilombolas, que vai de encontro a forma partidária de fazer política em Santa Maria. O vínculo por meio de contrato temporário e a instabilidade da pessoa prestadora do serviço público, para se desdobrar em apoio político, ainda é importante moeda de troca na política partidária do nosso município.

Em sintonia com tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário e outros instrumentos jurídico-normativos do ordenamento brasileiro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, têm entre seus objetivos: “assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e 5 a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT” (art. 6º, IV). Os direitos educacionais quilombolas, reconhecidos na legislação vigente no Brasil, têm em seus preceitos o fortalecimento e a autonomia das comunidades quilombolas.

Nos últimos anos, já com maior apropriação dos instrumentos jurídico-normativos, que reconhecem e regulamentam os direitos educacionais quilombolas, lideranças quilombolas aumentam as iniciativas dentro dos quilombos para impulsionar a implementação da Educação Escolar Quilombola e intensificam as reivindicações do referido direito. Na gestão do prefeito Humberto Mendes, de 2017 a 2020, na qual o Secretário de Educação foi o professor Adão Dias, as comunidades fizeram inúmeras tentativas de realização de atividades com a secretaria, para discutir os direitos educacionais quilombolas e atualizar os PPPs das escolas dos quilombos. Todos os agendamentos feitos pelo então secretário de educação com as lideranças quilombolas, foram por ele ignorados e as pretensas atividades nunca chegaram a acontecer.

Uma das dificuldades próprias da Comunidade Quilombola de Inhanhum, é não ter pessoas quilombolas, pertencentes e residentes no Território, que tenham formações para ocupar todos os cargos das diferentes áreas do ensino que é ofertado na escola da comunidade. O agravamento desse problema está na postura adotada pelo Governo Municipal de Santa

Maria da Boa Vista, que atendendo aos seus interesses políticos partidários e sem consultar a comunidade (ou minimamente ouvir suas legítimas lideranças), sempre ignorou profissionais do território com formação e apto(a) a atuar e ocupou cargos da escola com pessoas não quilombolas e ou de fora do Território⁹¹, que não vivenciam e desconhecem nossa realidade.

Durante a gestão do prefeito Humberto Mendes acima mencionada, de 10 professores(as) que lecionavam na Escola Professor Cassimiro Lucas, 06 não eram quilombolas de Inhanhum, residentes na comunidade. Na gestão em curso, do prefeito George Rodrigues Duarte, iniciada no ano de 2021, de 07 professores(as) que lecionam na referida escola na comunidade, 04 não são quilombolas de Inhanhum, residentes no território. Tudo isso, sem consultar a comunidade ou minimamente ouvir suas legítimas lideranças sobre tal questão. A desrespeitosa postura do Governo do Município, vai de encontro aos instrumentos jurídico-normativos que reconhecem o direito de consulta prévia, participação e autonomia da comunidade, no gerenciamento do seu próprio território.

O Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista atenta contra a autonomia e desconsidera as especificidades Quilombolas de Inhanhum. Escancaradamente viola seus direitos educacionais e de consulta e consentimento prévio e de cooperação. Entre as ações de garantias dos princípios da Educação Escolar Quilombola, expressas na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do CNE/CEB, mais precisamente no seu art. 8º, IV, está a determinação da “presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas.”

A formação continuada para professores(as) que atuam na educação escolar dos quilombolas, é crucial para que esses/essas profissionais se apropriem das questões específicas e marcantes da vida quilombola e possam adotar metodologias adequadas a cada realidade e desenvolver um bom trabalho. A não realização dessa formação continuada, pelo Poder Público Municipal, vai de encontro aos princípios da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, expressos na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do CNE/CEB, violando o direito dos quilombolas da “garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola” (art. 8º, V).

Em entrevista a mim concedida em janeiro de 2019, destacou a professora Danússia

⁹¹ É válido ressaltar, que embora tenha passado pela escola da comunidade bons/boas e comprometidos(as) profissionais (em que o problema era não ser e não vivenciar a realidade do território), em alguns períodos, o Governo Municipal alocou na escola da comunidade pessoas totalmente despreparadas, o que era facilmente percebido pelos próprios(as) educandos. Prejudicando os(as) estudantes e demonstrando total desrespeito e falta de compromisso com a qualidade do ensino-aprendizagem da comunidade. Prejudicado por esse tipo de situações, cheguei no ensino médio com muitas lacunas no aprendizado, as quais se somaram ao que precisava ser superado.

Serena⁹² sobre os desafios enfrentados como professora da escola do Quilombo de Inhanhum: “um dos grandes desafios é o descaso das autoridades locais referentes a todo o processo que envolve as questões da educação Quilombola [...]”. No tocante a materiais, afirma Serena: “atualmente até que estamos recebendo alguns materiais paradidáticos voltados a Educação Quilombola, mas é o mínimo dos mínimos, mas todos enviados pelo governo federal.” A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do CNE/CEB, determina a “inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior” (art. 8º, XI).

Entre os princípios da Educação Escolar Quilombola, contidos na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do CNE/CEB está a “garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas” (art. 8º, X). Esse é mais um direito educacional dos quilombolas do Inhanhum, violado (com agravante) pelo Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista. Perguntada se a alimentação escolar é fornecida pela comunidade, se é condizente com a realidade alimentar da comunidade e se acontece de faltar alimentação na escola, respondeu Serena: “Não [não é comprada na comunidade]. Não é condizente com a realidade alimentar. Apesar de ter melhorado bastante a questão de falta de merenda, ainda acontece de faltar em alguns dias ou ser improvisado algo para que não falte.”

Entre os desafios para implementação da Educação Escolar Quilombola nos municípios de Cabrobó, Orocó e Santa Maria da Boa Vista no Sertão do São Francisco – PE, vale realçar: o preconceito institucional e o racismo estruturado na sociedade brasileira; a falta de materiais didáticos e paradidáticos; a não realização de formação continuada para professores/as da Educação Escolar Quilombola; a não aquisição integral da alimentação escolar nos quilombos e o desrespeito aos hábitos alimentares dos/as quilombolas; a remoção de estudantes quilombolas para escolas fora dos seus territórios; o fechamento de escolas quilombolas; e as intervenções políticas dos municípios, contrariando a autonomia e o fortalecimento dos quilombolas e violando seus direitos educacionais (Dantas; Landim; Oliveira, 2020, p. 18).

Nos últimos anos, a Comunidade Quilombola de Inhanhum e seus quilombos vizinhos Cupira e Serrote, têm resistido a um propósito do Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista, manifestado pelos últimos gestores, de fechamento de escolas quilombolas, sem consentimento das comunidades, para juntar todos os estudantes dos três quilombos, numa só escola, em um só quilombo, com argumento de redução de despesas. Diante da resistência dos quilombos a tal investida, o município tem feito enfrentamento as comunidades e tentado

⁹² Nome fictício, para preservar a identidade da pessoa entrevistada.

desgastá-las, com fechamento de turmas e deslocamento de estudantes quilombolas entre as comunidades. Esse ano, por exemplo, a secretaria de educação fechou a turma de sétimo ano da Escola Professor Cassimiro Lucas, deslocando seus educandos.


As investidas do Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista/PE, contra a autonomia das comunidades quilombolas de gerenciarem seus próprios territórios, evidencia a existência do racismo institucional, estruturado na sociedade brasileira e ultrapassa todos os limites. No ano de 2021, primeiro ano da gestão em curso, do prefeito George Rodrigues Duarte, o secretário municipal de educação Carlos Augusto do Nascimento, se mostrou surpreso ao saber que a Comunidade Quilombola de Inhanhum se organizava para iniciar as atividades letivas com quatro turmas de EJA Campo⁹³ e que as turmas estavam sob direcionamento da GRE de Petrolina, vinculadas às escolas estaduais Professor Agamenon Magalhaes e Professora Judith Gomes de Barros. Afirmando não ter conhecimento de que a comunidade tinha demanda de EJA, o secretário pediu que a comunidade vinculasse as turmas à rede municipal de ensino.


Com as turmas de EJA Campo vinculadas às escolas estaduais e sob acompanhamento da GRE de Petrolina/PE, a comunidade consegue em certa medida, participar do planejamento e implementação da educação escolar a essas ofertada. Porém, o secretário municipal de educação, se mostrou insatisfeito, por não conseguir vincular as turmas ao município. Próximo ao final do ano de 2021, ficamos sabendo que no ano seguinte o município não liberaria mais o espaço físico da escola, para atender o público da EJA do território. E de fato, para o início do ano letivo de 2022, desrespeitando as especificidades e autonomia da comunidade, Carlos Augusto fez resistência para liberar a escola. Enquanto as turmas perdiam aulas atrasando o início do semestre, o secretário disputava estudantes de EJA fundamental com a GRE. É o que

⁹³ O secretário Carlos Augusto teve ciência da demanda de EJA da comunidade, a partir do momento que coloquei a informação, numa discussão que, enquanto presidentes das associações quilombolas fazíamos em reunião com o prefeito George Rodrigues Duarte, sobre a possível construção de uma escola nos quilombos. Afirmando estar diante de oportunidade de acessar recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para construção de escolas, o prefeito convidou os(as) presidentes das associações quilombolas de Inhanhum, Serrote e Cupira, para propor a construção de uma única escola para as três comunidades e fechar as atuais escolas desses territórios. Como presidentes das associações, informamos que existe um consenso entre as comunidades de não aceitação dessa proposta, por nenhuma aceitar o fechamento da sua escola, resultando no deslocamento dos seus estudantes para estudarem fora do território. Na insistência do prefeito e do secretário, na tentativa de convencer as comunidades a aceitarem a proposta, começam surgir ideias, almejando o acesso do recurso do FNDE e a construção da escola sem necessariamente fechar as atuais dos territórios. Daí, surge a ideia de contabilizar para essa possível escola (“padrão FNDE”) apenas os(as) estudantes de 6º (sexto) ao 9º (nono) ano. Foi quando o secretário calculou rapidamente o quantitativo de estudantes das três comunidades/escolas e falou que somando apenas esse público seria insuficiente, diante da quantidade exigida pelo Fundo, para liberação do recurso. **É nesse momento, que coloco a informação sobre a demanda de estudantes de EJA do Quilombo de Inhanhum, apontando como um público existente nas três comunidades e possível de ser incluso nessa soma.** Ao declarar ser desconhecedor de tal demanda do Quilombo de Inhanhum, afirmou o secretário, que todo ano manda a gestão da escola (escolhida pelo governo – sem consultar a comunidade) fazer levantamento de demanda para EJA, mas sempre era informado que no território não tinha tal demanda.

vemos no ofício nº 359/2022, enviado pelo ilustre secretário, em resposta ao ofício nº 20/2022, no qual a GRE solicita a liberação de escolas municipais para atender demandas de EJA Campo.

Figura 4 - Ofício da Secretaria de Educação de Santa Maria da Boa Vista/PE a GRE

 **PREFEITURA DE SANTA MARIA DA BOA VISTA**
E tempo de trabalho!

 **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

Ofício 359/2022

Santa Maria da Boa Vista, 30 de março de 2022.

Ilma. Sra.
Anete Ferraz Lima Freire
Gestora Regional de Educação
GRE Petrolina – PE.

Cumprimentando cordialmente Vossa Senhoria, em resposta ao ofício nº 20/2022, de 28 de março de 2022, e considerando a parceria firmada entre o Estado e o Município, no que tange a Educação, desde os tempos mais remotos;

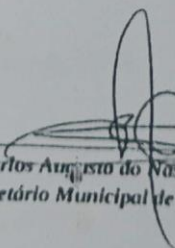
Considerando que o município, sempre que solicitado, cedeu os espaços físicos das Escolas Municipais Gercino de Pontes, no Povoado de Urimamã, Gabriela Pérsico, na Fazenda Milano e da Escola Maria da Purificação Barros, no Povoado de Caraíbas, para o ensino da Modalidade EJA Campo;

Considerando ainda o aumento da demanda e a necessidade da cessão dos espaços físicos de mais 07 (sete) escolas da Rede Municipal e consequentemente o aumento das despesas financeiras e com pessoal;

Diante do exposto, gostaríamos de saber qual a contrapartida do Estado para que o município possa atender, de forma satisfatória, toda essa demanda para o ensino da modalidade EJA Campo Médio. **É válido destacar que o município oferece a modalidade EJA Fundamental, logo esse público deve ser matriculado em nossa rede de ensino.**

Certos da vossa compreensão, ratificamos, nesta oportunidade, votos de consideração e elevada estima.

Atenciosamente,


Carlos Augusto do Nascimento
Secretário Municipal de Educação

Carlos Augusto do Nascimento
Secretário de Educação
Portaria nº 004/2021

Rua Raimundo Coimbra Filho, n.º 400 – Senador Paulo Guerra – Santa Maria da Boa Vista/PE
CEP 54.990-000 - CNPJ: 30.382.029/0001-46 - E-mail: gabseduc.boavista@gmail.com

A Escola Professor Cassimiro Lucas, da Comunidade Quilombola de Inhanhum estava entre as escolas mencionadas no ofício, das quais a GRE pedia a liberação, enquanto o secretário ignorava o atraso do início do semestre letivo das turmas da EJA e apenas manifestava seu interesse em trazer estudantes da rede estadual, para vincular ao município de Santa Maria. Depois de 60 (sessenta) anos da construção da escola de Inhanhum, o Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista/PE, no desejo de impor suas vontades e interesses à comunidade, coloca turmas de estudantes de Educação de Jovens e Adultos, para circular pelo Território, procurando espaço para realização de suas aulas. As atividades letivas das turmas, foram retomadas em casas de particulares e na sede da AQPRTI, conforme mostra a imagem abaixo.

Figura 5 - Fotografia de momento de atividade das turmas da EJA da Comunidade, na sede da AQPRTI



Foto: professor Aldeni Moura.

Cedendo às cobranças da presidência da AQPRTI, da GRE, da coordenação das turmas e outros/as, o Secretário Carlos Augusto, volta atrás e libera o espaço físico da escola para o funcionamento das turmas da EJA da comunidade⁹⁴. O que se mantém com a retomada das atividades letivas na Escola Professor Cassimiro Lucas, é a instabilidade na relação entre a iniciativa EJA Campo e a Gestão da escola⁹⁵. A situação relatada, evidencia o desrespeito do município aos direitos educacionais quilombolas e a autonomia da comunidade. Consequentemente demonstra a dificuldade existente para planejamento e desenvolvimento de

⁹⁴ É válido destacar, que uma estudante (mulher, mãe) das nossas turmas de nível médio da EJA, ao concluir esse ano o ensino médio, ingressou em seguida num curso de pedagogia. Sendo a segunda pessoa de nossas turmas a ingressar no ensino superior. Servindo de exemplo na comunidade e de estímulo para o nosso trabalho enquanto Associação Quilombola dos Produtores Rurais do Território de Inhanhum.

⁹⁵ A atual gestão do Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista, tem atuado para o desgaste da relação entre a Escola Cassimiro Lucas e a AQPRTI, na Comunidade Quilombola de Inhanhum.

trabalhos em cooperação, para implementação da Educação Escolar Quilombola no Território de Inhanhum, conforme determinam os diplomas que regulamentam o referido direito.

A postura do Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista/PE, se assemelha ao comportamento das autoridades do Brasil do século XIX, quando o negro(a) foi excluído, impedido e submetido a inúmeras restrições para o acesso a instrução. Lhe sendo possibilitado o acesso à educação no momento, espaço e da forma que possibilitava vantagens e ou atendia interesses dos senhores(as). Tendo o negro(a) que ser insurgente e muito recorrer a iniciativas do/no seu próprio meio para instruir-se e possibilitar o acesso a instrução.

O Poder Público Municipal de Santa Maria da Boa Vista, viola direitos quilombolas que são reconhecidos em vários tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, em diferentes diplomas jurídico-normativos nacionais e estaduais, mais recentemente publicados pelo estado de Pernambuco. Ignora uma realidade que já se concretiza em vários estados e municípios brasileiros, a partir da aprovação de diretrizes e leis municipais, criação de cargos a partir das especificidades, realização de processos seletivos e concursos públicos específicos ou com reserva de vagas e (entre outras medidas) criação de plano municipal de educação em conjunto com as comunidades quilombolas.

Os direitos educacionais quilombolas preconizam a consulta prévia e o consentimento livre. Determinam o seu planejamento e implementação em cooperação com os quilombolas, almejando o fortalecimento identitário e sociocultural dos quilombos. Isso está em desacordo com o tratamento desdenhoso do Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista, com o direito de autonomia dos quilombolas de Inhanhum. Expresso na alocação dos/as profissionais da escola do território, planejamento e implementação da educação do território e (entre outros), na definição do cardápio e aquisição da alimentação escolar, sem consulta e participação dos quilombolas. Ações esporádicas, sem um plano elaborado e em desenvolvimento com a comunidade não significa implementar Educação Escolar Quilombola.

O Poder Público Municipal de Santa Madia da Boa Vista/PE, precisa cumprir com o seu dever e efetivar os direitos educacionais quilombolas, no Quilombo de Inhanhum. Construir junto com os quilombos do município, diretrizes e leis municipais regulamentando a Educação Escolar Quilombola, criar o cargo de professor/profissional da educação quilombola e realizar processos seletivos e concursos públicos específicos ou com reserva de vagas para quilombolas. A efetivação dos direitos educacionais quilombolas em cada território deve se dar a partir de consulta e consentimento prévio e em cooperação com cada respectiva comunidade.

A Educação Escolar Quilombola acontece na construção conjunta do Poder Público com

os quilombolas, mediante consulta prévia e consentimento livre dos quilombolas. Se constituindo na interação entre a educação formal e as experiências de educação não formal desenvolvidas pelos quilombolas no território. Como bem enfatiza Givânia Silva, em dissertar sobre a realidade educacional do Território Quilombola de Conceição das Crioulas, Educação Escolar Quilombola “é a conexão da educação formal com a educação não formal. São os saberes locais dialogando com os saberes oriundos das ciências, tidas como ‘conhecimentos válidos’” (Silva, 2012, p. 124). Trata-se de uma educação que não encontra espaço para sua fluência, em construções unilaterais e imposições do Poder Público sobre a comunidade.

Entre os avanços para implementação da Educação Escolar Quilombola nos municípios de Cabrobó, Orocó e Santa Maria da Boa Vista no Sertão do São Francisco – PE, como bem destacou Dantas, Landim e Oliveira (2020, p. 17) está “a organização das comunidades quilombolas e suas associações na busca de construir uma educação condizente com suas especificidades [...]”. A postura desrespeitosa e impositiva do Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista, no Quilombo de Inhanhum, impossibilita a fluência da Educação Escolar Quilombola, pois viola o direito de autonomia da comunidade. As lideranças do território, que protagonizam as discussões quilombolas, repudiam a postura do município, e denotam as dificuldades de livre construção conjunta para plena efetivação dos direitos educacionais.

A esperança de (re)estabelecimento de cenários favoráveis a avanços na efetivação dos direitos educacionais, se renova nos quilombolas, com as articulações do Movimento Quilombola no cenário político nacional e a ocupação de espaços do Poder Executivo Federal, no atual Governo. Importante ato nesse sentido é a Portaria nº 988, de 23 de maio de 2023, do Ministério da Educação – MEC, que “Institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola – Coneeq.” A referida comissão tem a “atribuição de assessorar o Ministério da Educação – MEC, na formulação de políticas para a Educação Escolar Quilombola.”

A Comunidade Quilombola de Inhanhum, por meio de sua associação organizada seguirá na luta pelo reconhecimento de direitos e pela efetivação desses no território. A educação quilombola, é valioso instrumento de qualificação da nossa organicidade comunitária, fortalecimento identitário e impulsionamento do processo de reivindicações. Buscamos sempre articular meios que possibilitem o ascenso dos/as quilombolas. Muito temos a refletir, inclusive sobre o lugar que fomos colocados na história. A realidade histórica dos quilombos é marcada pela resistência, resiliência e luta contra injustiças e para conquistar direitos. O reconhecimento dos direitos nos diplomas jurídico-normativos é apenas uma das suas fases, sua real efetivação perpassa pelo enfrentamento ao racismo institucional, estruturado na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é item crucial para o desenvolvimento do indivíduo, o estabelecimento das relações sociais e para qualidade de vida de uma comunidade. A elevação do grau de instrução de uma nação, enseja mudanças nos vínculos instituídos na sua convivência e significa a evolução do seu território nos mais diferentes aspectos. No entanto, é necessário levar em consideração o tipo de educação que se faz, quem está fazendo, para quem está sendo feita, como está sendo realizada e quais são os seus reais objetivos e ou interesses.

Ao longo da história do Brasil, é possível perceber variadas formas de fazer educação e com diferentes objetivos e ou interesses. No Brasil Colônia, a educação realizada pelos missionários religiosos (jesuítas, franciscanos, capuchinhos, etc.), como parte da política de colonização, buscava a conversão dos nativos ao cristianismo e a transformação desses em sujeitos domesticados, submissos a coroa portuguesa. Nessa mesma linha, seguiu algumas práticas educacionais, adotadas em diferentes províncias brasileiras, nas quais foram submetidas pessoas escravizadas. Atendendo a interesses de escravocratas, tais iniciativas tinham como finalidade a domesticação dos/as cativos/as, sem qualquer compromisso em fazer uma reflexão sobre a realidade que a pessoa negra estava submetida.

As iniciativas de pessoas escravizadas, de agrupar e instruir outros cativos(as) nos espaços de cativeiros, bem como as práticas educacionais desenvolvidas por organizações como as associações e irmandades de homens pretos e centros abolicionistas, tinham como finalidade o empoderamento de pessoas subalternizadas. O que se diferencia por exemplo, dos projetos e programas educacionais dos dirigentes do império brasileiro, que na passagem do Brasil Império para a Primeira República, empreendiam esforços para (re)construir uma cidadania a base de restrições para a maioria. Atuando para (re)constituir uma sociedade que resguardasse os privilégios hierárquicos e as disparidades sociais.

O acesso à educação no território brasileiro, foi negado/dificultado para pessoas negras escravizadas, livres e libertas, no Brasil escravista. E como mazelas da escravidão, muitas formas de restrições e impedimentos se estendem pelas primeiras décadas da República brasileira. Os direitos atualmente reconhecidos ao negro(a) no ordenamento brasileiro, são frutos das lutas do próprio povo negro. Que com suas diferentes formas de organizações e reivindicações, foi ocupando espaços e intervindo em diferentes cenários político-sociais, conquistando o reconhecimento legal do direito e seguindo em luta para fazer esses direitos acontecerem de fato e surtirem efeitos na realidade.

A história e existência dos quilombos no Brasil é marcada pela sua própria capacidade

de resistência e resiliência. Os quilombos foram importante ferramenta para negras e negros, no enfrentamento ao escravagismo no território brasileiro e na luta para conquistar direitos. É a unificação das lutas do povo negro articulado, com suas diferentes formas de organizações que rompe com o silenciamento e a invisibilização dos quilombos, pelo Estado brasileiro e com o mito da democracia racial. É esse somatório de forças, que faz intervenção na Constituinte e leva à Constituição Federal de 1988 o reconhecimento dos direitos territoriais dos quilombolas (art. 68, do ADCT), bem como, dos direitos culturais e modos de criar, fazer e viver (arts. 205 - 216), além do status de proteção dos territórios quilombolas (art. 216, § 5º).

Com diferentes formas de organizações e intervenções político-sociais e na luta contra o racismo, as injustiças sociais e raciais e pela efetivação de direitos constitucionalmente reconhecidos, o povo negro conquistou importantes instrumentos jurídico-normativos que regulamentam e lhe assegura direitos. Dos importantes diplomas conquistados nesse processo, é válido destacar o Decreto Federal 4.887 de 2003, que regulamenta os direitos territoriais quilombolas, a Lei Federal 10.639 de 2003, que altera a LDB para “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira,’” o Decreto Federal nº 6.040 de 2007, que cria uma política de desenvolvimento sustentável para os povos e comunidades tradicionais e a lei de cotas raciais - Lei Federal nº 12.711, de 2012.

É nesse contexto de luta contra o racismo, pelo respeito e reconhecimento das diversidades/especificidades e pela efetivação de direitos e ações afirmativas, que é conquistada a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do CNE/CEB, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.” Os direitos educacionais quilombolas têm seus avanços impulsionados pela ampla discussão sobre a educação, realizada pelas comunidades quilombolas de Pernambuco, nos anos de 2007 e 2008. Várias atividades, culminaram com a Carta e os Princípios da Educação Escolar Quilombola.

As mobilizações e reivindicações das comunidades quilombolas de Pernambuco, de 2021 até o corrente ano, têm se desdobrado em importantes conquistas jurídico-normativas, como a Lei estadual nº 17.783, de 2022 que altera a Lei nº 14.547, de 21 de dezembro de 2011, para determinar a admissão de professor de Educação Escolar Quilombola. A Instrução Normativa SEE nº 03, de 25 de julho de 2022, que “dispõe sobre as diretrizes operacionais para implementação da Educação Escolar Quilombola, no âmbito da educação básica, na Rede Estadual de Educação, e dá outras providências.” E o Decreto Estadual nº 54.472, de 14 de março de 2023, que dar origem a Gerencia de Educação Quilombola na SEE/PE.

É nesse contexto de mobilizações e lutas dos quilombos de Pernambuco, para

implementação da Educação Escolar Quilombola no estado, que se insere a organização e as reivindicações da Comunidade Quilombola do Inhanhum, pelos direitos educacionais, quilombolas, junto ao Município de Santa Maria da Boa Vista. Os potenciais e ações culturais no território, bem como o trabalho desenvolvido pela AQPRTI (e parcerias) no Quilombo de Inhanhum, constitui rico processo formativo da educação quilombola, que muito tem a contribuir com a Educação Escolar Quilombola reivindicada pela comunidade.

Os direitos educacionais quilombolas, preceituam a consulta prévia, a cooperação, o fortalecimento e autonomia dos quilombolas. Entre as dificuldades enfrentadas para implementação da Educação Escolar Quilombola, o Quilombola de Inhanhum enfrenta um desafio que lhe é próprio, que é a falta de pessoas com formação para lecionar em todas as áreas do ensino ofertado pela Escola Professor Cassimiro Lucas. No entanto, esse desafio se torna pouco relevante, diante da postura desrespeitosa e impositiva do Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista. Que ignorando a existência de quilombolas do/no território com formação e apitas a atuar, sempre preencheu os cargos da escola da comunidade com pessoas não quilombolas e ou de fora da comunidade, atendendo a seus interesses políticos partidários.

O maior desafio enfrentado pelos quilombolas de Inhanhum, para efetivação dos seus direitos educacionais, é o desinteresse do Poder Público Municipal de Santa Maria da Boa Vista/PE, de implementar a Educação Escolar Quilombola no Território de Inhanhum. A postura assumida pelo governo do município de Santa Maria da Boa Vista, no tocante aos direitos educacionais quilombolas guarda sintonia com o comportamento das autoridades do Brasil do século XIX. Criando obstáculos para a conquista, negando direitos educacionais e impondo à comunidade a educação da forma que lhe possibilita vantagens e atende seus interesses. Vilipendiando o direito de consulta prévia e de participação dos quilombolas.

O quilombo de Inhanhum se mantém organizado e reivindicando seus direitos educacionais, na expectativa de que cenários favoráveis à efetivação se estabeleçam. A publicação da Portaria nº 988, de 23 de maio de 2023, do MEC, a qual “Institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola – Coneeq,” é um ato positivo no cenário nacional, que renova as esperanças da comunidade. A referida comissão tem a “atribuição de assessorar o Ministério da Educação – MEC, na formulação de políticas para a Educação Escolar Quilombola.” Ao violar os direitos educacionais da Comunidade Quilombola de Inhanhum, o Governo Municipal de Santa Maria da Boa Vista, atua para o não fortalecimento dos laços de pertencimento, identitários e socioculturais dos quilombolas do território.

REFERÊNCIAS

- AGENCIA NACIONAL DE ÁGUAS (ANA). **Nota Técnica n.º 127/2010/GEREG/SOF-ANA**. Documento n.º 00000.0025024/2010. 2010. Disponível em: https://portal1.snirh.gov.br/arquivos/drdh/NT_UHE_Riacho_Seco.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2023.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **ÁFRICA, NÚMEROS DO TRÁFICO ATLÂNTICO**. In: DICONÁRIO DA ESCRAVIDÃO E LIBERDADE. Org. GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Companhia das Letras. 2018. Disponível em: https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/SCHWARCZ_-GOMES-2018.-Dicion%C3%A1rio-da-escravid%C3%A3o-e-liberdade.pdf. Acesso em: 05 de nov. 2022.
- ALMEIDA, Horácio de. 1977. “**Confederação dos Cariris ou Guerra dos Bárbaros**”. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Nº 316, julho/setembro.
- ALVES, Carolina, C. N.; PRIOSTE, Fernando, G. V.; CARMERINI, João C. B. **Quem tem medo da Constituição? Quilombolas e direito ao território**. In: Terras e Territórios na Amazônia: Demandas, Desafios e Perspectivas. Org. Sérgio Sauer, Wellington Almeida. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2011. 426 p.; 22 cm.
- ALVES, H. N. **Direitos territoriais quilombolas para além do art. 68 do ADCT: a contribuição dos tratados internacionais de direitos humanos da ONU**. In: 3º Prêmio Territórios Quilombolas. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Org. CERQUEIRA, E., DANTAS, I., LEITE, R., Brasília, 2012. p. 85. Disponível em: file:///C:/Users/003/Downloads/silo.tips_organizaao-renata-leite-isolda-dantas-edmilton-cerqueira-3-o-premio-territorios-quilombolas.pdf. Acessado em: 26 de jun. 2023.
- AMARAL, Raquel Domingues do. Juíza Federal. **Texto exemplar**. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/texto-exemplar-da-juiza-federal-raquel-domingues-do-amaral/>. Acesso em: 01 de abr. 2022.
- ARAÚJO, Marcia. SILVA, Geraldo da. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas**. In: História da Educação do Negro e outras histórias. Org. Jeruse Romão. Ministério da Educação. Brasília. 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 26 de mai. 2023.
- ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. **Morte e vida no Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional**. In: Estudos Históricos, vol. 8, nº 15, Rio de Janeiro, FGV. 1995. P. 57-94
- BERMANN, Célio. **Impasses e controvérsias da hidreletricidade**. Estudos avançados 21 (59), 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/PHk7yHnkGkM6DzytNpNT8WB/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 03 de ago. 2022.
- BRANDÃO, Ambrósio Fernandes. **Diálogos das grandezas do Brasil**. Segundo a edição da

Academia Brasileira/corrigida e aumentada com numerosas notas de Rodolfo Garcia e introdução de Jaime Cortesão. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial. Edições do Senado Federal. V. 134, 2010. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/573546/000970374_Dialogos_grandezas_Brasil.pdf. Acesso em: 01 de nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jan. 2021

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil. Carta de Lei de 25 de março de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm#:~:text=Manda%20observar%20a%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Pol%C3%ADtica,por%20Sua%20Majestade%20o%20Imperador. Acesso em: 08 de jan. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Decreto Legislativo nº 177 de 27 de abril de 2021**. Autorização ao Presidente da República para denunciar a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, aprovada pelo Decreto Legislativo 143, de 20 de junho de 2002, e internalizada pelo Decreto 5.051, de 19 de Abril de 2004. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1999797. Acesso em 28 de mar. 2021.

BRASIL. **Convenção nº 169 sobre os povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT, Organização Internacional do Trabalho** - Brasília: OIT 2011. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf; Acesso em: 08 de jan. 2021.

BRASIL. **Decreto Federal 591, de 06 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 22 de jun. 2023.

BRASIL. **Decreto Federal 592, de 06 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos. Promulgação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 22 de jun. 2023.

BRASIL. **Decreto Federal nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 08 de jan. 2021.

Brasil. **Decreto Federal nº 6.040 de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206040&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.040%2C%20DE%207,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em 08 de jan. 2021.

BRASIL. **Decreto Federal 6.177, de 1º de agosto de 2007**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html. Acesso em: 22 de jun. 2023.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares – FCP. **Portaria FCP nº 60 de 29/07/2008**. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-60-2008_205321.html. Acesso em 30 de jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra. **Processos Abertos Por Região**. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/processos_abertos.pdf. Acesso em 30 de jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra. Superintendência Regional do Médio São Francisco - SR-29/MSF. **Relatório de gestão do exercício de 2015**. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/aceso-a-informacao/auditorias/sr29-msf_2015.pdf. Acesso em: 02 de jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra. **Instrução Normativa nº 57 de 2009**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=78048>. Acesso em: 26 de jun. 2023

BRASIL. Justiça Federal de Pernambuco (8ª Vara Federal). **Sentença**. Processo nº 0000781-31.2012.4.05.8308 (Ação Civil Pública). Autor: Ministério Público Federal - Procurador: Alfredo Carlos Gonzaga Falcão Júnior. Réu: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra. Juiz Federal Substituto - Paulo Roberto Parca de Pinho. 21/08/2012.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 25 de mai. 2023.

Brasil. **Lei nº 1, de 1837. Instrução Primária no Rio de Janeiro**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29135/pdf>. Acesso em 08 de jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 25 de mai. 2023.

BRASIL. **Lei 601 de 18 de setembro de 1850**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm#:~:text=L0601%2D1850&text=LEI%20No%20601%2C%20DE,sem%20preenchimento%20das%20condi%C3%A7%C3%B5es%20legais. Acesso em: 24 de jun. 2023.

BASIL. **Lei Federal nº 10.639**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 08 de jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho 2010**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 23 de

jun. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 23 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Portaria nº 988, de 23 de maio de 2023.** Disponível em: <https://educationet.com.br/portaria-no-988-de-23-de-maio-de-2023/>. Acesso em: 25 de jun. 2023.

BRASIL, Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. **Programa de Organização Produtiva de Comunidades – PRODUZIR.** Revista Espaço Regional. Ano I - Nº 001 - 2ª edição - junho de 2007. Disponível em: https://catalogo.ipea.gov.br/uploads/475_1.pdf. Acesso em: 07 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério Público Federal – MPF. Procuradoria da República Polo em Petrolina/Juazeiro. **Recomendação nº 001/2011/PR-PTA/JZO/3º OTCC.**

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 13 de jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_8_12.pdf. Acesso em: 08 de jan. 2021.

CAMPOS, Carla Siqueira. **Rio São Francisco: o rio da injustiça ambiental.** 2008. Disponível em: <https://silo.tips/download/rio-sao-francisco-o-rio-da-injustia-ambiental>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 6, n. 1, p. 169-195, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161078007.pdf>. Acesso em: 26 de mai. 2023.

CAVALCANTE, Francisco José Pereira. **Inhanhum, um pedaço esquecido da nossa história.** Petrolina, 2000.

Centro de Habilitação e Apoio ao Pequeno Agricultor do Araripe – Chapada. **Projeto Recupera Caatinga.** Disponível em: <https://recuperacaatinga.ongchapada.org.br/sobre-o-projeto-recupera-caatinga/>. Acesso em: 12 de jul. 2023.

CHESF; DESENVIX; ENGEVIX; ODEBRECHT. **Usina Hidrelétrica Riacho Seco - estudo de impacto ambiental. Capítulo X - diagnóstico do sistema de transmissão - textos.** 2009.

Comissão Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco. **Carta de princípios da educação escolar quilombola.** 2008.

CONAQ - Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. **A CONAQ na Defesa do Decreto 4887 de 2003.** In.: Direito Constitucional Quilombola: Análises sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3239. Org. ARAÚJO, Eduardo Fernandes de; PRIOSTE, Fernando Gallardo Vieira. Editora Lumen. Rio de Janeiro. 2015.

CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. **“O aprendizado da liberdade” – educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia. 2007. Disponível em: https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/3_o_aprendizado_da_liberdade_educacao_de_escravos_libertos_e_ingenuos_na_bahia_oitocentista.pdf. Acesso em: 02 de jun. 2023

COSTA, Emília Viotti. **Da Senzala à Colônia**. 4ª Ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1989. – (Biblioteca básica). Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Da_senzala_%C3%A0_col%C3%B4nia.html?id=sgVhE2z2V6wC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q=franco-ma%C3%A7onaria&f=false. Acesso em: 10 de jun. 2023.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: História da Educação do Negro e outras histórias. Org. Jeruse Romão. Ministério da Educação. Brasília. 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 12 de jun. 2023.

DANTAS, Ingrede Alves; LANDIM, Isaias da Silva; OLIVEIRA, João Aparecido dos Santos. **Avanços e desafios para implementação da educação escolar quilombola nos municípios de Cabrobó, Orocó e Santa Maria da Boa Vista no Sertão do São Francisco - PE**. IF Sertão-PE. Floresta. 2020.

DOMINGUES, Petrônio. **O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil**. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/knKfsBMNzJH3Vc4Zsx7T4mM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de jun. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. **Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?lang=pt#>. Acesso em: 26 de jun. 2023.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 de jun. 2023.

FERRETI, Michelle. **Quando as lutas sociais reinventam a participação no licenciamento ambiental: o caso das hidrelétricas de Riacho Seco e Pedra Branca**. UFRRJ. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Joao/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20Michelle%20Ferreti.pdf>. Acessado em 02 de ago. 2022.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica**. 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4111129/mod_resource/content/1/educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20escravid%C3%A3o.pdf. Acesso em: 28 de mai. 2023.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática da educação popular**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1993. Disponível em:

file:///C:/Users/003/Downloads/FPF_OPF_08_012.pdf. Acesso em: 09 de jul. 2023.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. 1ª edição digital. São Paulo. 2013. Disponível em:

<file:///C:/Users/003/Downloads/Ordem%20e%20Progresso%20-%20Gilberto%20Freyre.PDF>.

Acesso em: 11 de jun. 2023.

GENNARI, Emílio. **Em busca da liberdade: traços das lutas escravas no Brasil**. 2ª. ed.

São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 114.

GENOVÊS, Manoel Henrique. Entrevista concedida a João Aparecido dos Santos Oliveira.

Quilombo de Inhanhum – Santa Maria da Boa Vista – PE, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 09 de jul. 2023.

GOIÁS. **Lei nº 13 de 23 de junho de 1835**. Disponível em:

http://200.137.218.134/uploads/4/7/474/LEI_GOIANA_SOBRE_INSTRUCAO_PUBLICA.pdf. Acesso em: 26 de mai. 2023.

GOMES, Flávio dos Santos. **“No labirinto dos rios, furos e igarapés”: camponeses negros, memória e pós-emancipação na Amazônia, c. XIX-XX**. História Unisinos, vol. 10, núm. 3, septiembre-diciembre, 2006, pp. 281-292. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5798/579866842005.pdf>.

Acesso em: 14 de nov. 2022.

GOMES, Flávio dos Santos. **Quilombos/remanescentes de quilombos**. In: In: Dicionário da escravidão e liberdade. Org. GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lilia Moritz.

Companhia das Letras. 2018.

GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Indígenas e africanos**. In:

Dicionário da escravidão e liberdade. Org. GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Companhia das Letras. 2018.

GOMES, Lilian. **Justiça seja feita: direito quilombola ao território**. In: Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos. Org. ALMEIDA, A. W. B. de; et al. Manaus: UEA, vol. 01, nº. 02. Edições, 2010. Disponível em:

http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/livro_territorios_quilombolas_conflictos.pdf. Acesso em: 27 de jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJkP5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 23 de jun. 2023.

GONZALES, Lelia de Almeida. **O negro e a sua situação**. In.: República Federativa do Brasil. Assembléia Nacional Constituinte. Brasília/DF. Disponível em:

<https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/sup62anc20mai1987.pdf#page=120>. Acesso em: 18 de jun. 2023.

GONZALES, Lélia. **Discurso na Constituinte**. In: Por um feminismo afro-latino-americano. Ensaios, intervenções e diálogos. Org. LIMA, Márcia e RIOS, Flavia. Ed. Jorge Hazar. 2020. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2023.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 6. ed. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/11/Escravidao-Colonial-Web.pdf>. Acesso em: 05 de nov. 2022.

HALFELD, Henrique Guilherme Fernando. **Atlas e Relatório Concernente a Exploração do Rio de São Francisco – Desde a Cachoeira da Pirapora até o Oceano Atlântico**. Rio de Janeiro. 1860.

Histórico da Comunidade Quilombola de Inhanhum. 2007.

LEITE, Ilka Boaventura. **Humanidades Insurgentes: conflitos e criminalização dos quilombos**. In: Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos. Org. ALMEIDA, A. W. B. de; et al. Manaus: UEA, vol. 01, nº. 02. Edições, 2010. Disponível em: http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/livro_territorios_quilombolas_conflictos.pdf. Acesso em: 28 de nov. 2022.

LOPES, Esmeraldo. **Caminhos de Curaçá**. Gráfica Franciscana. Petrolina, 2000. Disponível em: <https://docplayer.com.br/26316243-Esmeraldo-lobes-caminhos-de-curaca.html>. Acesso em 17 de jul. de 2023

LUZ, ITACIR MARQUES DA. **Laços da diáspora: associacionismo e educabilidade entre a população negra em Pernambuco (1800-1850)**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9UGJEZ/1/t_e_s_e_itacir_luz_final.pdf. Acesso em: Acesso em: 11 de jun. 2023.

MAESTRI, Mário. **RS: O Quilombo Rural de Manoel Padeiro**. Revista Porto e Vírgula, Secretaria Municipal de Cultura, Porto Alegre-RS, v. n.11, p. 54-72, 1995. Disponível em: https://www.academia.edu/11369123/RS_O_Quilombo_Rural_de_Manoel_Padeiro. Acesso em: 14 de nov. 2022.

MARTINEZ, Alessandra Frota. **Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial – 1870 a 1889**. Dissertação de Mestrado em História, Niterói: UFF, 1997. Disponível em: file:///C:/Users/003/Downloads/MARTINEZ_Alessandra_dissertacao_UFF_PDF.pdf. Acesso em: 11 de jun. 2023.

MATIAS, Thiago Trindade. **Cultura escrita e instrução pública primária no Pernambuco imperial (1837-1889)**. Tese de Doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística de UFPB. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8886/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: Acesso em: 25 de mai. 2023.

MEDEIROS, Ricardo Pinto. Política indigenista do período pombalino e seus reflexos nas capitâneas do norte da América portuguesa. In: OLIVEIRA, Carla Mary da Silva; MEDEIROS, Ricardo Pinto de. (org). Novos olhares sobre as capitâneas do Norte do Estado do Brasil. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

MINAS GERAIS. **LEI nº 13, de 28/03/1835**. Regula a criação das Cadeiras de Instrução primária, o provimento e os Ordenados dos Professores. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/13/1835/>. Acesso em: 26 de mai. 2023.

MONTENEGRO, Tiago. **Reisado de Inhanhum é patrimônio em busca de renovação**. Disponível em: <https://www.cultura.pe.gov.br/canal/mergulhe/reisado-de-inhanhum-e-patrimonio-em-busca-de-renovacao/>. Acesso em: 11 de jul. 2023.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 5ª ed. Teresina: EdUESPI, 2021 Disponível em: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/download/55/45/283-1?inline=1>. Acesso em: 28 de nov. 2022.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreição e guerrilhas**. 5. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, coedição com a Fundação Maurício Grabois, 2014.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Professores Negros na Primeira República**. 1999. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf. Acesso em: 11 e jun. de 2023.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. 1985. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6841361/mod_resource/content/1/quilombo-conceito-beatriznascimento.pdf. Acesso em: 24 de jun. 2023.

NERY, Vitor Sousa Cunha. **Instrução pública primária na Província do Pará na segunda metade do século XIX**. Dissertação apresentada como requisito parcial de avaliação do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Pará. 2013. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/07/vitor_sousa_cunha_nery.pdf. Acesso: 11 de jun. 2023.

OLIVEIRA, João Aparecido dos Santos. **Do escravismo colonial ao capitalismo: o projeto da barragem de Riacho Seco e os entraves para realização do direito à titulação do Território Quilombola de Inhanhum**. Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Feira de Santana/BA. 2018.

OLIVEIRA, João Aparecido dos Santos. **O Direito fundamental dos quilombolas a titulação dos seus territórios e o tratamento dado ao mesmo pelo Governo de Jair Messias Bolsonaro**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Direitos Humanos e Contemporaneidade da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Salvador. 2020.

OROCÓ. **Lei municipal nº 890 de 13 de julho de 2020**. Disponível em: https://www.oroco.pe.leg.br/arquivos/78/LEI%20MUNICIPAL_890_2020_0000001.pdf. Acesso em: 28 de jul. 2023.

PAIVA, Eduardo França. **Leituras (im)possíveis: negros e mestiços leitores na América portuguesa**. 2006. Disponível em:

file:///C:/Users/003/Downloads/Leituras_im_possiveis_negros_e_mesticos.pdf. Acesso em: 12 de jun. 2023.

PARÁ. **Lei n. 97, de 28 de junho de 1841**. In: Documentos da história da educação paraense. Disponível em: file:///C:/Users/003/Downloads/lcoutinho,+doc01_43e.pdf. Acesso em: 26 de mai. 2023.

PARÁ. **Regulamento de 5 de fevereiro de 1852**. In: Documentos da história da educação paraense. Disponível em: file:///C:/Users/003/Downloads/lcoutinho,+doc01_43e.pdf. Acesso em: 26 de mai. 2023.

PARAÍBA. **Lei nº 116 – de 19 de maio de 1835**. In: Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/leis_e_regulamentos_da_instrucao_da_paraiba_no_periodo_imperial.pdf. Acesso em: 07 de jun. 2023.

PARAÍBA. **Lei nº 20 de 6 de maio de 1837**. In: Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/leis_e_regulamentos_da_instrucao_da_paraiba_no_periodo_imperial.pdf. Acesso em: 06 de jun. 2023.

PEREIRA, Paulo Fernando Soares. 2022. **A Constituição de 1988 e o rompimento com os pactos de silêncio em torno dos quilombos**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/z6GXdtDssRNmGVbz4RqgyMC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

PEREIRA, Paulo Fernando Soares. **Os esquecimentos da memória: o tombamento do patrimônio cultural quilombola e a formulação de uma política pública**. Disponível em: <file:///C:/Users/003/Downloads/47915-194749-4-PB.pdf>. Acesso em: 18 de jun. 2023.

PERNAMBUCO. **Decreto Estadual nº 54.472, de 14 de março de 2023**. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=72452&tipo=>. Acesso em: 28 de jul. 2023.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa SEE nº 03, de 25 de julho de 2022**. Disponível em: file:///C:/Users/003/Downloads/Publicacao_90ICRE8FJU-FX5SIPB5DC-P2TH9ZW2VI.pdf. Acesso em: 23 de jun. 2022.

PERNAMBUCO. **Lei Estadual nº 14.547, de 21 de dezembro de 2011**. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=14547&complemento=0&ano=2011&tipo=&url=>. Acesso em: 28 de out. 2022.

PERNAMBUCO. **Lei Estadual nº 17.783, de 12 de maio de 2022**. Disponível em. Acesso em: 28 de out. 2022. <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=17783&complemento=0&ano=2022&tipo=&url=>. Acesso em: 28 de out. 2022.

PERNAMBUCO. **Portaria SEE nº 6013 de 29 de novembro de 2021**. Atualiza a Comissão de Educação Escolar Quilombola, para acompanhar a implementação de Políticas Públicas voltadas para as populações quilombolas em Pernambuco.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. **Criminalização do Racismo entre política de reconhecimento e meio de legitimação do controle social dos não reconhecidos**. 2013.

Disponível em: https://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_202109.pdf. Acesso em: 28 de nov. 2022.

PLATAFORMA DHESCA BRASIL. **Relatoria do Direito Humano à Terra, Território e Alimentação - Relatório da Missão à Petrolina e Região do Rio São Francisco (PE)**. 2010. Relator: Sérgio Sauer; Assessoria: Jackeline Florêncio (Terra de Direitos). Disponível em: https://www.plataformadh.org.br/wp-content/uploads/2019/08/2010_terra_petrolina_e_sao_francisco.pdf. Acesso em: 20 de out. 2023.

PREFEITURA EM PAUTA. Disponível em: https://www.prefeituraempauta.com.br/cidade/1689/pe/pe/santa-maria-da-boa-vista.html#google_vignette. Acesso em: 30 de jul. 2023

PRIOSTE, F. G. V. **Quilombolas, luta por terra e questões raciais no Supremo Tribunal Federal**. In: Os direitos territoriais quilombolas: além do marco temporal. Coord. WOLKMER, A. C.; SOUZA FILHO, C. F. M. de; TARREGA, M. C. V. B. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016.

RAMOS, Andrea Regina; SMANIOTTO, Elaine. **Quilombos e quilombolas: a trajetória de resistência e luta na comunidade remanescente do Paredão Baixo em Taquara/RS**. Universo Acadêmico, Taquara, v. 7, n. 1, jan./dez. 2014. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/12_quilombos.pdf. Acesso em: 26 de nov. 2022.

RIBEIRO. Maria Eliza Genovez de Brito. **O grupo de reisado do Quilombo Inhanhum de Santa Maria da Boa Vista – PE: história e resistência**. Artigo Científico, apresentado como Trabalho de conclusão de Curso (TCC) a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 27 de 05 de novembro de 1836**. In: Legislação educacional da Província do Rio Grande do Norte (1835 - 1889). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/legislacao_educacional_da_provincia_do_rio_grande_do_norte_1835_1889.pdf. Acesso em: 06 de jun. 2023

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 12 - Criando um Colégio de Artes Mecânica - 1837**. In: Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/leis_atos_e_regulamentos_sobre_educacao_no_periodo_imperial_na_provincia_de_sao_pedro_do_rio_grande_do_sul.pdf. Acesso em: 06 de jun. 2023.

ROCHA, Vanessa Anelise Figueiredo da. **Missões Franciscanas como ferramenta da conquista dos sertões de Pernambuco (1659-1763)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016.

SALGUEIRO. **Concurso público – edital nº 01/2016**. Disponível em: https://jconcursos.uol.com.br/media/uploads/anexos/2016/pe_salgueiro_pref_edital_ed_1838.pdf. Acesso em: 28 de jul. 2023.

SANTA MARIA DA BOA VISTA – PE. Câmara Municipal. **História**. 2021. Disponível em: <https://www.santamariadaboavista.pe.leg.br/institucional/historia>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

SANTANA FILHO, Diosmar Marcelino. **A Geopolítica do Estado e o Território Quilombola no Século XXI**. 1. Ed. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2018.

SANTANA, Midiã Noelle. *Em um país tão desigual, ingressar no ensino superior é chave de mudança para milhares de pessoas pretas, pardas e indígenas*. In: 10 anos de Lei de Cotas: O acesso à universidade pública que mudou vidas. Baobá. 2022. Disponível em: https://baoba.org.br/10-anos-de-lei-de-cotas-o-acesso-a-universidade-publica-que-mudou-vidas/?gclid=CjwKCAjwhdWkBhBZEiwA1ibLmCRDEKcLn5SZscPgWArP-p8G8vs2MOQIQ0i_t6nuqZMJJbyPtqxIGxoCQEYQAvD_BwE. Acesso em: 23 de jun. 2023.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2antirac-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de jun. 2023

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. **Crianças e escolas na passagem do Império para a República**. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/vMTNCwp7KPSDyvPRdBvNjFr/?lang=pt#>. Acesso em: 12 de jun. 2023.

SEBRÃO, Graciane Daniela. **Educação dos negros em Santa Catarina: narrativas, expectativas, experiências (1850-1889)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/003/Downloads/Tese_Graciane%20Daniela%20Sebrao.pdf. Acesso em: Acesso em: 12 de jun. 2023.

SILVA, Alberto da Costa e. **Introdução**. In: Dicionário da escravidão e liberdade. Org. GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Companhia das Letras. 2018.

SILVA, Alexandra Lima da. **Caminhos da liberdade: os significados da educação dos escravizados**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PWYrYsgyFMvx7wM77CBgmssM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de jun. 2023.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas**. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

SILVA, Givânia Maria da; NOGUEIRA, Mônica. **Educação quilombola e antirracismo**. 2020. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/4619-educacao-quilombola-e-antirracismo>. Acesso em: 02 de jun. 2023.

SILVA, L. A. L.; SOUZA FILHO, C. F. M. de. **Marco temporal como retrocesso dos direitos territoriais originários indígenas e quilombolas**. In: Os direitos territoriais quilombolas: além do marco temporal. Coord. WOLKMER, A. C. SOUZA FILHO, C. F. M. de., TARREGA, M. C. V. B. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016. 196 p.; 22cm.

SILVA, Martiniano José da. **Quilombos do Brasil Central: séculos XVIII e XIX (1719 - 1888). Introdução ao estudo da escravidão.** Dissertação de Mestrado. GOIÂNIA. 1998. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/SILVA_Martiniano_Jos_da-1998.pdf. Acesso em: 14 de nov. 2022.

SILVA, Sebastiana Izabel da. **Crenças religiosas da Comunidade Quilombola de Inhanhum (Santa Maria da Boa Vista - PE).** Artigo Científico, apresentado como Trabalho de conclusão de Curso (TCC) a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). 2022.

SILVA, Vicente Moreira da. **Escravos e criados nas escolas noturnas de primeiras letras na província do Paraná (1872-1888).** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O renascer dos Povos Indígenas para o Direito.** 1ª ed. (ano 1998). 6ª reimpressão. Curitiba: Juruá. 2009.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **A luta quilombola em movimento.** 2021. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2021/11/12/a-luta-quilombola-em-movimento/>. Acesso em: 27 de jun. 2023.

TERRA DE DIREITOS. **No atual ritmo, Brasil levará 2.188 anos para titular todos os territórios quilombolas com processos no Incra.** 2023. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/no-atual-ritmo-brasil-levara-2188-anos-para-titular-todos-os-territorios-quilombolas-com-processos-no-incra/23871>. Acesso em: 30 de jun. 2023.

VICENTE, Alberto. **Biografia – Zumbi dos Palmares.** Disponível em: <https://biografiaresumida.com.br/biografia-zumbi-dos-palmares/>. Acesso em: 22 de jun. 2023.

WILLEKE, Frei Venâncio. **Missões e Missionários da Província de Santo Antônio.** Revista de História da Universidade de São Paulo. Nº 111. 1997 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/75516/79074>. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. **Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira.** 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38724/20253>. Acesso em: Acesso em: 12 de jun. 2023.