



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

GILDÁSIA PEREIRA DA COSTA BORGES

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE ARAGUATINS-TO: PROPOSTA CURRICULAR,
LEGALIDADE E REALIDADE**

PORTO NACIONAL, TO

2023

GILDÁSIA PEREIRA DA COSTA BORGES

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE ARAGUATINS-TO: PROPOSTA CURRICULAR,
LEGALIDADE E REALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestra em Geografia.

Orientador: Pós-Doutor Roberto de Souza Santos

PORTO NACIONAL, TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- B732e Borges, Gildásia Pereira da Costa .
 Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Geografia nas Escolas
 Públicas de Araguaínas-To: Proposta Curricular, Legalidade e Realidade. /
 Gildásia Pereira da Costa Borges. – Porto Nacional, TO, 2023.
 220 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
 – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
 (Mestrado) em Geografia, 2023.
 Orientador: Roberto de Souza Santos
1. Educação Escolar Quilombola. 2. Ensino de Geografia. 3. Relações
 étnico-raciais. 4. Resolução N° 08/12 e a Lei 10.639/03. I. Título

CDD 910

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n° 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GILDÁSIA PEREIRA DA COSTA BORGES

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE ARAGUATINS-TO: PROPOSTA CURRICULAR,
LEGALIDADE E REALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia. Foi avaliado para a obtenção do título de Mestra em Geografia e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 25 / 04 /2023

Banca Examinadora

Professor Pós-Doutor Roberto de Souza Santos, UFT

Professor Pós-Doutor Elizeu Ribeiro Lima, UFT

Professor Dr. Aires José Pereira, UFR

Aos meus pais, minha mãe (*in memoriam*),
que são eternos incentivadores ao acesso à
educação para mim e minhas irmãs. A Fátima
Barros (*in memoriam*), mulher potente, que
agora tornou-se semente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que mesmo em silêncio se manifesta tempestuosamente em minha vida. A minha família, meu pai, homem que na sua calma nos guiou a trilhar o caminho da educação. A minha mãe (*in memoriam*), mesmo na sua ausência corporificada, seu legado nos leva a caminhos longínquos, outrora imagináveis de se alcançar, hoje uma realidade testificada. A meu esposo João Nilson, sempre tão otimista e combatível. Aos meus filhos João Victor e Pedro Lucas, por serem um dos motivos da minha peleja na caminhada acadêmica. As minhas irmãs, mulheres potentes, cada uma na sua individualidade, sempre presentes. Aos meus avós, homens e mulheres do campo, “com pouco conhecimento das letras”, mas festivos de verem os netos prosperarem. A meu compadre Luciano Laurindo, grande incentivador para o meu ingresso no mestrado. Ao meu professor orientador Pós-Doutor Roberto de Souza Santos, por compreender as minhas limitações, versando por uma orientação humanista, mais tecendo sempre o saber científico. Aos líderes da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente, sempre muito atenciosos e receptivos nas minhas visitas ao quilombo. A Universidade Federal do Tocantins pela oferta do mestrado. Agradecer os professores do Programa de Pós-graduação em Geografia pela oportunidade de maiores aprendizados. Aos professores participantes da banca examinadora, o Pós-Doutor Elizeu Ribeiro Lima e Dr. Aires José Pereira pela leitura e contribuição na dissertação de mestrado.

RESUMO

Este trabalho versa sobre a interface da Educação Escolar Quilombola pelo Ensino de Geografia, no Ensino Fundamental II das escolas públicas de Araguatins-TO, em cumprimento a uma educação para as relações étnico raciais, e valorização da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente no campo da educação. Mesmo diante de todo o empenho dos professores de geografia, o resultado do estudo se mostra exíguo, pois há ausências latentes que obstaculizam a interfase entre as duas demandas no ambiente escolar. Portanto, essa exiguidade, parte da observância da ausência de formação continuada específica para os professores de geografia, da falta de um currículo multicultural, que visibilize a existência da população negra e das comunidades remanescentes de quilombos (CRQ's) de maneira efetiva, como também a insuficiência de material didático que pautar a história e cultura dos afrodescendentes, incluindo os quilombos, e sua contribuição na formação do Brasil. Convém mencionar que, há um suporte legal para a aplicabilidade da Educação Escolar Quilombola, a Resolução Nº 02/18 que a torna uma modalidade de ensino, e define diretrizes para a valorização das CRQ's no ambiente escolar, há também a Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do estudo da "História e cultura da África e afro-brasileira" nos estabelecimentos escolares públicos e privados, esta última não é um dispositivo legal exclusivo para as CRQ's, mas irrefutavelmente elas estão incluídas na sua prescrição. O estudo foi realizado por meio do estudo de caso, por meio de referencial teórico e por meio da pesquisa de campo através de entrevistas e aplicação de questionário. Trata-se de uma abordagem qualitativa. O objetivo da pesquisa é analisar as propostas pedagógicas dos professores de geografia e a atuação do poder público municipal e estadual, referente a Educação Escolar Quilombola no Ensino Fundamental II das escolas públicas de Araguatins-TO. O cenário evidencia que a atuação do poder público municipal e estadual, diante dos dispositivos legais que amparam a Educação Escolar Quilombola, é exígua, pois não geram resultados que tonificam uma educação para as relações étnico raciais, capaz de romper com o racismo e o preconceito ainda vivo em relação as CRQ's. A ausência de políticas educacionais que visibilize a população negra, ainda operante no sistema educacional da rede municipal e estadual de ensino em Araguatins-TO, cerceia a possibilidade de reconhecimento tão aspirado pelos remanescentes de quilombo Ilha de São Vicente.

Palavras-chaves: Educação Escolar Quilombola. Ensino de Geografia. Relações étnico-raciais. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This work deals with the interface of Quilombola School Education through the Teaching of Geography, in Elementary Education II of public schools in Araguatins-TO, in compliance with an education for ethnic-racial relations, and appreciation of the remaining quilombo community on São Vicente Island in field of education. Even in the face of all the commitment of the geography teachers, the result of the study is meager, as there are latent absences that hinder the interphase between the two demands in the school environment. Therefore, this exiguity, part of the observation of the absence of specific continuing education for geography teachers, the lack of a multicultural curriculum, which makes visible the existence of the black population and the remaining communities of quilombos (CRQ's) in an effective way, as well as the lack of didactic material that guides the history and culture of people of African descent, including quilombos, and their contribution to the formation of Brazil. It should be mentioned that, there is legal support for the applicability of Quilombola School Education, Resolution N° 02/18 that makes it a teaching modality, and defines guidelines for the valorization of CRQ's in the school environment, there is also Law 10.639/03 that deals with the mandatory study of “African and Afro-Brazilian History and Culture” in public and private school establishments, the latter is not an exclusive legal device for CRQ's, but irrefutably they are included in its prescription. The study was carried out through a case study, through a theoretical framework and through field research through interviews and the application of a questionnaire. It is a qualitative approach. The objective of the research is to analyze the pedagogical proposals of geography teachers and the performance of municipal and state public authorities, referring to Quilombola School Education in Elementary Education II of public schools in Araguatins-TO. The scenario shows that the performance of the municipal and state public authorities, in the face of the legal provisions that support Quilombola School Education, is meager, as they do not generate results that tone up an education for ethnic-racial relations, capable of breaking with racism and prejudice still alive regarding CRQ's. The absence of educational policies that make the black population visible, still operating in the educational system of the municipal and state education network in Araguatins-TO, limits the possibility of recognition so desired by the remnants of quilombo Island of São Vicente.

Keywords: Quilombola School Education. Geography Teaching. Ethnic-Racial Relations. Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto da Escola Municipal de T. I. Professora Nair Duarte em Araguatins - TO.....	46
Figura 2 - Foto da Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho em Araguatins – TO	47
Figura 3 - Foto do Colégio Estadual Osvaldo Franco em Araguatins – TO	48
Figura 4 - Foto do Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte em Araguatins – TO	48
Figura 5 - Fátima Barros, líder do quilombo Ilha de São Vicente	71
Figura 7 - Aviso de indicação do território do quilombo Ilha de São Vicente.....	73
Figura 8 - Residência do seu Manoel no quilombo Ilha de São Vicente.....	76
Figura 9 - Pé de pequi na propriedade do seu Manoel	77
Figura 10 - Produção do seu Manoel.....	78
Figura 11 - Coleção de livros disponíveis nas escolas da rede estadual para o estudo das relações étnico raciais.....	159
Figura 13 - Livros sobre história afro-brasileira.....	162
Figura 15 - Atividade referente a Consciência Negra no C. E. O. F.....	165
Figura 16 Atividade sobre o Dia da Consciência Negra no C. E. L. G. D	166
Figura 18 - Ação realizada referente a Consciência Negra na E.E.A.G.C	167
Figura 19 - Ação realizada referente a Consciência Negra na E.E.A.G.C	168
Figura 20 - Ação realizada referente a Consciência Negra na E.E.A.G.C	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índice de alunos que demonstram apreço pela disciplina de Geografia	177
Gráfico 2 - Número de alunos que informaram se o professor comenta ou não sobre as comunidades quilombolas nas aulas de Geografia	178
Gráfico 3 - Nível de compreensão dos alunos com relação ao que foi apresentado pelos(as) professores(as) sobre as comunidades quilombolas	179
Gráfico 4 - Índice de alunos que apontam haver ações ou projetos sobre a Consciência Negra	181
Gráfico 5 - Índice de conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira apontado pelos alunos.....	182
Gráfico 6 - Índice de alunos que julgam importante estudar a cultura africana e afro-brasileira	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comunidades Remanescentes de Quilombo do Tocantins até 2019.....	58
Quadro 2 - Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades que contemplam as relações étnico-raciais no componente curricular de Geografia no Ensino Fundamental II, BNCC (2018).....	93
Quadro 3 - Unidades temáticas, habilidades e objeto do conhecimento para as relações étnicos raciais e as comunidade quilombolas tradicionais quilombolas do Ensino Fundamental II disposto no DCT (2019)	96

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização da área de estudo.....	44
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas quilombolas por estados brasileiros	145
Tabela 2 - Número de alunos da comunidade matriculados nas escolas pesquisadas.....	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACREQUISV – Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombolas da Ilha de São Vicente

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

AMAS – Associação de Mães Solteiras e Mães Carentes no Extremo Norte do Tocantins

ANQ – Articulação Nacional de Quilombos

APATO - Alternativas para a Pequena Agricultura no Tocantins

ASCAMPA – Associação de Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis da região Centro norte de Palmas

ATS - Agência Tocantinense de Saneamento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

CEDECA/TO - Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Tocantins

CELGD – Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte

CEOF – Colégio estadual Osvaldo Franco

CDHP – Centro de Direitos Humanos de Palmas

COEQTO - Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Tocantins

COMSAUDE - Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CRP – Comissão de Povos do Cerrado do Conselho Regional do Tocantins

CRQ's – Comunidades Remanescentes de Quilombos

DCT – Documento Curricular do Tocantins

DECAMP – Departamento de Educação do Campo

DPE -TO – Defensoria Pública do estado do Tocantins

DPU – Defensoria Pública da União

DRE – Diretoria Regional de Ensino de Araguatins

EAC – Escola Arte de Crescer

EEAGC – Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho

EMTIPND – Escola Municipal de Tempo Integral Professora Nair Duarte

FCP – Fundação Cultural Palmares

GRUCONTO - Grupo de Consciência Negra do Tocantins
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IDHMA - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFTO – Instituto Federal do Tocantins
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERTINS - Instituto de Terras do Estado do Tocantins
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar
MPF - Ministério Público Federal
NATURATINS - Fundação Natureza do Tocantins
OIT - Organização Internacional do Trabalho
PGR – Procuradoria Geral da República
PPGCULT – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROHISTORIA – Mestrado Profissional em Ensino de História
RURALTINS - Instituto de Desenvolvimento Rural do Estado do Tocantins
SASAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena
SEAGRO - Secretaria da Agricultura, pecuária e Abastecimento do estado do Tocantins
SECIJU - Secretaria de Estado da Cidadania e Justiça
SECULT – Secretaria da Cultura do Tocantins
SEDUC- Secretaria de Educação do Estado do Tocantins
SEMADES - Secretaria do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMED/Marabá (PA) – Secretaria de Educação de Marabá- PA
SESP – Serviço Especial de Saúde Pública
SGE – Sistema de Gerenciamento Escolar
SEPPIR - Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPU – Secretaria de Patrimônio da União
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG – Universidade Federal do Goiás
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Metodologia	29
1.2	Objetivos	36
1.2.1	Objetivo geral.....	36
1.2.2	Objetivos Específicos.....	36
1.3	Justificativa.....	36
1.4	Problema da Pesquisa.....	40
1.5	Caracterização dos <i>locus</i> da pesquisa	43
2	HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS NO TOCANTINS.....	50
2.1	A formação quilombola no Tocantins	50
2.2	Os movimentos sociais e seus embates em prol dos quilombolas	62
2.3	Os quilombolas da Ilha São Vicente: de escravos a quilombolas	72
3	O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	89
3.1	A proposta curricular para o Ensino de Geografia nas escolas na perspectiva das relações étnico- raciais.....	89
3.2	O Ensino de Geografia e as relações étnico-raciais	101
3.3	A perspectiva da temática “História e cultura africana e afro-brasileira” no Ensino de Geografia no ambiente escolar	118
3.4	A perspectiva da Educação Escolar Quilombola: o amparo legal para sua implementação	132
4	A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM ARAGUATINS-TO	148
4.1	A práxis em sala de aula: análise da realidade	149
4.2	Os caminhos do Ensino de Geografia no Ensino Fundamental II: aspirações e o reflexo da abordagem das relações étnico-raciais nas escolas pesquisadas	170

4.3	A (in)visibilidade do quilombo Ilha de São Vicente: a voz da comunidade	185
4.4	A Educação Escolar Quilombola: esforços para a sua aplicabilidade.....	199
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
	REFERÊNCIAS	214

1 INTRODUÇÃO

As práticas educativas devem estar relacionadas com a realidade territorial em que se insere, à medida em que a concepção curricular apresentada pela escola esteja voltada para um currículo que possa abranger as questões sociais, políticas, econômicas e culturais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa em questão propõe levantar um debate teórico e empírico sobre a interface entre a Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Geografia nas escolas públicas de Araguatins, cidade do interior de Tocantins – em especial no Ensino Fundamental II de escolas públicas da região. Pretende-se, assim, observar o entrelaçamento entre as práticas educacionais da escola regular e investigar os graus de inferência da Educação Escolar Quilombola nesse meio, com o objetivo de analisar as propostas pedagógicas dos professores de Geografia e a atuação do poder público municipal e estadual no tocante às políticas públicas de educação.

A perspectiva que aqui se apresenta vem como possibilidade de evidenciar a conexão entre a Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Geografia e, nessa via, compreende-se de antemão que o entrelaçamento entre essas duas demandas é insuficiente, dada a ausência de uma estrutura curricular de formação continuada para os/as professores/as e de material didático específicos, que contemplem essa temática para a valorização das comunidades remanescentes quilombolas – CRQ's - no campo da educação.

A Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, torna a Educação Escolar Quilombola uma modalidade de ensino em si, e visibiliza as comunidades remanescentes de quilombos nos espaços escolares. A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, por sua vez, versa sobre a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura da África e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do território brasileiro, sugerindo uma educação para as relações étnico-raciais, não sendo exclusivo para as CRQ's, mas inclusas na sua prescrição.

A implementação dessas políticas públicas é exígua, porque historicamente a população negra vive em uma situação de exclusão, situação que se estabelece até os dias de hoje na sociedade brasileira, inclusive dentro dos espaços escolares, e isso inclui crianças e jovens provenientes de territórios de quilombos. Apesar – e em razão – disso, essas políticas nos encaminham para a transgressão dessa condição, abrindo caminhos para que esse segmento da população se veja presente no currículo, no material didático e nas práticas pedagógicas dos professores, a partir da contemplação da sua história, da cultura e das tradições, dos saberes e fazeres das CRQ's, através desses direcionamentos.

Dentro do arcabouço de possibilidades das quais a aplicabilidade desses dispositivos legais necessita para se tornar uma realidade no ambiente escolar, há também a mobilização social e o envolvimento dos movimentos sociais – ferramentas extremamente importantes no processo de implementação das políticas públicas, no sentido de exigir do Estado caminhos para a sua efetivação nas escolas. E aqui faremos referência sobre a atuação do movimento negro e do movimento quilombola, evidenciando o afinco da CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - que luta para que a população negra saia da invisibilidade e ocupe os espaços que lhe são de direito, como a educação e qualquer outro setor social da população brasileira.

O esboço proposto pela Resolução nº 08/2012 aspira uma educação que seja dirigida a visibilidade das CRQ's no sistema educacional. Visibilidade essa que introduz a história, a cultura, saberes e fazeres dessas comunidades em um currículo que considere a diversidade presente nas salas de aula; de materiais didáticos que se conectem a história na versão dos afrodescendentes, e de práticas pedagógicas que se encaminhem para a difusão da reflexão sobre a contribuição do povo negro na construção histórica do Brasil.

Considerar esses aspectos no sistema educacional abre margem à possibilidade das crianças e jovens oriundos de territórios quilombolas se perceberem como sujeitos de direitos, criando mecanismo para construção e fortalecimento da sua identidade quilombola, gerando incentivo para atuarem de maneira participativa na luta por melhores condições de vida para a população negra, e conseqüentemente para as CRQ's.

As demandas das CRQ's são amplas e a que será pautada enfaticamente aqui é a educação. A educação é vista como uma rota que possibilita a posse da terra de seus territórios, por isso os movimentos sociais abraçaram e defendem a implementação dessas políticas públicas, que são ações afirmativas que viabilizam a ascensão da população negra a outros *status* dentro da sociedade. Eles acreditam que a educação é o melhor caminho para fortalecer a luta pelos seus direitos e garantir que suas reivindicações sejam atendidas pelo Estado. Assim sendo, a educação funciona quando de fato desenvolve o seu papel, como uma porta a mais, aberta às conquistas almejadas pela comunidade.

À medida que essas ações afirmativas forem sendo implementadas efetivamente, haverá mudança de conduta na sociedade, no sentido de que a equidade seja visível, proporcionando o acesso equitativo de direitos entre negros e brancos, colocando-os como iguais na sociedade. A partir dessa proeza, a sociedade irá experimentar os efeitos da Lei 10.639/2003, porque a materialização do rompimento do racismo deixará de ser uma quimera e passará a ser uma realidade em nosso convívio social.

Fiar as prescrições dessa lei é essencial, pois certifica o apoio legal para o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola, visto que seu argumento primário é posicionar o negro no campo educacional, e evidenciar que a história desse povo está alicerçada na condição de resistência, que teve seu princípio em terras brasileiras, constituído a partir dos quilombos.

Por isso reiteramos que o estudo da história e da cultura dos afrodescendentes no ambiente escolar deve ser tracejado desde a formação dos quilombos ao longo dos séculos até a sua configuração atual, adjetivada na atualidade, como comunidades remanescentes de quilombos – CRQ's, pois assim esse direcionamento oportuniza mapeá-las na cartografia da educação.

Nessa perspectiva, Santos (2007) faz menção sobre a importância de a escola tecer práticas para mitigar as desigualdades raciais, pois é no seu ambiente que a socialização dos sujeitos se torna efetiva e propícia para a construção de personalidades.

Na escola, são transmitidos aprendizados que vão além daqueles que consta no currículo oficial. Na escola, as crianças aprendem a lidar com seus colegas; a escola é um ambiente onde pela primeira vez os indivíduos experimentam uma regulação nas relações “entre iguais” -, o que faz com que nela se aprenda os possíveis padrões de reações diante das atitudes de outrem. Este é o momento em que se aprende a ver o outro, se ver em relação ao outro e se ver no outro. (Santos, 2007, p. 24-25).

Portanto, no espaço escolar deve prevalecer um ambiente com aspectos que orientem e despertem os alunos para o perceber e o refletir sobre a diversidade racial. Assim sendo, é fundamental que a escola trabalhe, além de outros conteúdos, a questão histórica e cultural dos afrodescendentes com o alunado. Isto é, que leve em consideração a vivência dos alunos, pautando em suas práticas pedagógicas as várias existências dentro das salas de aula.

Perceber as diferentes existências no ambiente escolar não é tarefa exclusiva do professor, mas de toda a equipe escolar. Diante dessa percepção, compreende-se também que construir ações pedagógicas que a valorizem a diversidade faz parte de uma necessidade que vai de encontro à construção e ao fortalecimento da identidade dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar em sua totalidade.

Retomando as demandas desse estudo, outro aspecto a ser investigado é o Ensino de Geografia como um argumento de atravessamento para a condução de uma educação que visibilize as CRQ's nos espaços escolares, em especial a comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente. O Ensino de Geografia pode se enveredar nessa temática por meio de suas categorias geográficas: espaço geográfico, paisagem, território, região e lugar.

Dentre elas iremos destacar o território, visto que este é um indicativo fundamental de existência para as CRQ's.

O alvo de observação será a condução pedagógica dos professores de Geografia para a educação das relações étnico-raciais, pontuando o estudo sobre as CRQ's durante as suas abordagens, evidenciando suas propostas, aspirações e frustrações para a interpelação dessa temática durante as suas aulas. De modo geral, essa investigação ocorreu baseada nos seguintes aspectos: formação continuada, estrutura curricular e material didático específicos e acessíveis para os professores de geografia entrelaçarem esse tema nas aulas, além de políticas educativas direcionadas pelo poder público municipal e estadual por meio da SEDUC/DRE e SEMED de Araguatins -TO.

De acordo com os professores, incluindo os da rede de ensino municipal e estadual que participaram da pesquisa, não há formação continuada sobre relações étnicas raciais, tão pouco sobre as CRQ's para os docentes, quiçá para a equipe escolar. O que existe, no âmbito da rede estadual de ensino por meio da Diretoria Regional de Ensino/Araguatins -TO, é um acompanhamento de assessoras de currículo. Uma assessora é dedicada às Ciências Humanas e outra atua com a Diversidade, e ambas as profissionais aparecem esporadicamente nas escolas para assessorar os professores sobre as demandas da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins - SEDUC.

No entanto, os professores mencionam que essas visitas não abordam essa temática de maneira efetiva, de modo que pouco ajudam o professor a introduzir essa questão satisfatoriamente nas suas práticas educativas. Na rede municipal, a situação é ainda mais delicada, porque não há profissional específico na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, para assessorar os professores minimamente sobre o direcionamento dessa temática na escola.

Em relação à estrutura curricular, tanto os professores da rede estadual quanto da rede municipal utilizam o DCT – Documento Curricular do Tocantins, constituído por competências, habilidades e objetos do conhecimento (conteúdos), que o aluno deve ser capaz de inferir e aplicar. Convém mencionar que, durante a pandemia, houve algumas alterações direcionadas pela SEDUC para as escolas da rede estadual referentes à utilização desse documento no retorno das aulas presenciais, em que foi realizada uma reorganização dos conteúdos do DCT em um novo projeto, com outro formato, intitulado Recomeçar.

O Recomeçar, de acordo com os professores e a assessora de currículo da área de Humanas da DRE/Araguatins-TO, é o ordenamento dos objetos do conhecimento contemplados no DCT que os alunos não tiveram a oportunidade de estudar durante a

pandemia, no período em que as aulas estavam ocorrendo na modalidade remota. Contudo, os professores apontam que os parcos objetos do conhecimento que faziam referência à temática dos CRQ's no DCT foram excluídos nessa reorganização dos conteúdos a serem ministrados nas aulas de Geografia.

O Documento Curricular do Tocantins é o currículo direcionado a todas as escolas da rede estadual construído de acordo com as prescrições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. As opiniões dos professores pesquisados apresentam pequenas divergências: alguns mencionam que não tem nenhum conteúdo referente às relações étnico-raciais e sobre as CRQ's no componente curricular de Geografia, enquanto outros reiteram que tem sim alguns poucos conteúdos, mas que, mesmo assim, a temática é contemplada no currículo.

O outro aspecto, e não menos importante, é a disponibilidade de material didático específico sobre o estudo da “História e cultura da África e afro-brasileira”. Referenciando também as CRQ's, unanimemente todos os professores relatam não haver material suficiente para se pesquisar e gerar um diálogo produtivo com os alunos durante as aulas de Geografia, e que também não há material disponível nas bibliotecas das escolas para os alunos pesquisarem.

Contudo, todos os professores da rede estadual e as assessoras de currículo da DRE/Araguatins-TO mencionam ter chegado no início do ano (2022) uma coleção com quatro exemplares, um para cada ano do Ensino Fundamental II, sobre “História afro-brasileira e indígena”. Sobre essa coleção, os professores expõem que as orientações para trabalhar com esses livros foi apontada exclusivamente para os professores de História. No entanto, foi possível encontrar também alguns livros em relação a “História afro-brasileira e indígena” no acervo de algumas bibliotecas das escolas pesquisadas, mas em quantidade mínima.

Somando-se a essas ausências, também se verifica que não há política educacional efetiva que aponte diretrizes para o estudo das relações étnico-raciais, acrescido o das CRQ's, guiadas pela SEDUC/DRE e SEMED nas escolas pesquisadas em Araguaatins - TO. Fator esse que opera para que as práticas pedagógicas dos professores de Geografia não se reverberem de maneira produtiva e capaz de provocar a reflexão profusa para guiar os alunos(as) a uma mudança de conduta no combate ao racismo e ao preconceito que possam ser perceptíveis na sociedade.

Percebe-se, a partir das investigações realizadas durante essa pesquisa, que a disponibilidade de um currículo que visibilize a população negra e as CRQ's no ambiente escolar, e que propicie a formação continuada para os professores é mínima por parte do

poder público – aqui, representados pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual (SEDUC e SEMED). Dessa forma, não é de se espantar que, ainda que haja esforços dos professores e assessores de currículo para a aplicabilidade dessa temática, são muitas as ausências – de diversas naturezas – que inviabilizam uma educação verdadeiramente antirracista.

Essa soma de ausências parte de uma conduta de invisibilização das comunidades quilombolas por parte do governo do estado do Tocantins, através da SEDUC, por meio da DRE – Diretoria Regional de Educação de Araguatins, e também do governo municipal, mediante atuação da SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Araguatins, em observância a exiguidade na aplicabilidade das políticas públicas traduzidas nas normativas, a Lei 10.639/2003 e a Resolução Nº 08/2012, voltadas para a educação das relações étnico-raciais nas escolas pesquisadas sobre sua jurisdição.

Essa pesquisa se dispõe a contribuir para o conhecimento da comunidade científica acerca da realidade social e educacional da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente, e sobre suas lutas, conquistas, seu processo de territorialização, além de trazer uma reflexão para uma educação antirracista.

Dado o exposto, a pesquisa busca identificar e analisar as ações da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação de Araguatins (SEMED) concernente a Educação Escolar Quilombola nas escolas públicas de Araguatins - TO. O foco, portanto, é trilhar o debate teórico e empírico que evidencie a comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente sobre o olhar geográfico, pautando os aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais vivenciados pelos alunos.

Pretendemos analisar as contribuições do Ensino de Geografia para a Educação Escolar Quilombola mediante investigação de trabalho de campo sobre as ações educativas que são trabalhadas em sala de aula pelo professor(a) de geografia e seus educandos. O Ensino de Geografia inserido em um contexto étnico-racial e político presente na escola, com educadores, educandos, gestor escolar, poder público estadual e municipal e lideranças da comunidade quilombola pode contribuir para a estruturação de elementos para serem abordadas dentro das escolas de um currículo escolar formador de cidadãos capazes de fazerem uma leitura territorial de sua realidade vivida.

Aqui, será evidenciado como é conduzida a aplicação da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências nas escolas, ainda que não seja uma lei exclusivamente para a Educação Escolar Quilombola, como aponta Castilho e Oliveira (2018, p. 36) “(...) Apesar das referidas conquistas, o texto da Lei

10.639/2003 e a Resolução CNE/nº 01/ 2004 não fazem referências aos quilombos, no entanto, indubitavelmente, foram de grande valia para a educação escolar quilombola”. Uma vez que a lei em questão traça orientações sobre os afrodescendentes, ela tem sua relevância para as comunidades quilombolas se tornarem presentes na pedagogia das escolas, possibilitando à comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente se tornar visível no sistema educacional local.

Nesse sentido, a pesquisa está estruturada em quatro capítulos, nos quais evidencia-se a Educação Escolar Quilombola em interface com o Ensino de Geografia. A proposta foi mostrar a realidade das duas demandas nas escolas públicas de Araguatins do Ensino Fundamental II durante o ano de 2022, externando o caminho trilhado pelos professores de geografia em sala de aula e as ações do poder público no que se refere à aplicabilidade da Educação Escolar Quilombola, mediante os dispositivos legais de nível nacional para essa demanda nas escolas pesquisadas e a percepção da comunidade à luz de uma educação que os aproxime da sociedade local.

No primeiro capítulo, o propósito foi apresentar os elementos teóricos e os caminhos metodológicos para a construção da pesquisa. Aqui evidenciamos a motivação para a realização da pesquisa, que está alicerçada no estudo teórico e empírico, com foco na compreensão do ensino de Geografia no contexto étnico-racial para uma Educação Escolar Quilombola. Ainda no primeiro capítulo pautamos a questão norteadora da pesquisa, que se alicerça em entender quais as propostas pedagógicas dos professores de Geografia e a atuação do poder público municipal e estadual, referente a Educação Escolar Quilombola no Ensino Fundamental II das escolas públicas de Araguatins.

O intuito dessa pesquisa não era trazer uma resposta pronta e imediata, mas sim, por meio de estudos já existentes sobre essa temática e a da pesquisa de campo, evidenciar suas fragilidades e colocar em pauta a necessidade de se ampliar estudos científicos sobre a comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente e sua importância para a história e cultura do povo brasileiro, em especial para o município de Araguatins e região adjacente.

A apresentação dos caminhos metodológicos foi dividida em duas partes. A primeira é fundamentada em uma investigação teórica, incorporando autores e documentos que reconhecemos serem pertinentes para a construção do texto. Na segunda parte, o trajeto metodológico perseguiu o estudo de caso do ensino de Geografia e de Educação Escolar Quilombola nas escolas públicas de Araguatins - TO, traçado por uma abordagem qualitativa.

Ainda nos enveredando na metodologia, os procedimentos para a coleta e análise dos dados foram essenciais para a investigação da pesquisa. Esses dois aspectos, se bem

aplicados, tornam o caminho mais fidedigno à realidade. A coleta de dados ocorreu por meio de análise documental de um referencial teórico, buscando autores que já se dedicam ao estudo referente a essa temática, e por meio da pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas através da história oral e aplicação de questionário.

A pesquisa foi alicerçada por autores que discutem a temática mediante concepções referente ao ensino de geografia, como Callai, Castellar, Cavalcante; autores que dialogam sobre o ensino de geografia e as relações étnico raciais, como Santos, Soares, Anjos; autores que abordam a educação escolar quilombola, Gomes, Castilho; autores que dialogam sobre território quilombola, como Anjos, Santos, Carril; autores que debatem sobre identidade, como Munanga, Quijano dentre outros que foram inseridos na construção da base teórica ao longo desse estudo.

Em relação à análise dos dados, é possível afirmar que esta está presente em todas as fases do estudo e em abordagens e direcionamentos distintos: no levantamento bibliográfico buscando documentos, livros, dissertações, teses e artigos, com posterior afinamento desse material, que trouxe reflexões relevantes para a pesquisa. Em seguida, a análise dos dados se dedicou à observação das entrevistas e do questionário, organizando-os em ordem cronológica e de acordo com o envolvimento dos sujeitos participantes, com suas possibilidades e respectivas limitações, levando em consideração suas particularidades e importância no processo para a construção desse texto.

Os atores sociais envolvidos na pesquisa foram os professores de geografia, independentemente de sua formação, os alunos do 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte, os representantes da SEDUC/DRE Araguatins - TO e da SEMED/Araguatins - TO e alguns líderes da CRQ Ilha de São Vicente.

Convém mencionar que, tanto a SEDUC-TO, representada pela DRE/Araguatins - TO, quanto a SEMED, são órgãos importantes na aplicação de políticas educacionais, e por isso houve um diálogo com as/os representantes da pasta desses órgãos. A ideia foi investigar sobre o caminho direcionado por essas instituições no que se refere à Educação Escolar Quilombola e o seu envolvimento com o Ensino de Geografia nas escolas e suas respectivas abrangências, para contribuir na construção do texto.

O texto também trouxe a caracterização do *lôcus* da pesquisa que se realizou nas escolas públicas da rede estadual: Escola Estadual Aldinar de Carvalho, Colégio Estadual Osvaldo Franco e Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte, e a escola da rede municipal: Escola Municipal de Tempo Integral Prof.^a Nair Duarte, além da comunidade remanescente de quilombo (CRQ) Ilha de São Vicente em Araguatins - TO.

A CRQ Ilha de São Vicente está localizada na cidade de Araguaatins, que é uma das 11 regiões imediatas do estado do Tocantins, uma das 5 regiões imediatas que compõem a Região Geográfica Intermediária de Araguaína, e uma das 509 regiões imediatas no Brasil criadas pelo IBGE em 2017. A região é composta de 13 municípios do Bico do Papagaio e banhada pelo Rio Araguaia.

A CRQ em pauta já possui a Certificação da Fundação Palmares, concebida em 2010, que a reconheceu e conferiu o título de comunidade remanescente de quilombo. A comunidade possui um número significativo de famílias em um território reduzido. Vê-se:

Atualmente, a Comunidade Remanescente de Quilombo Ilha de São Vicente constitui-se de 48 famílias, as quais ocupam um território de 32 hectares do total de 2.502 hectares (dois mil, quinhentos e dois), na Ilha de São Vicente. Contudo, apenas 10 famílias ali residem diariamente, devido a questões de educação, emprego e renda (ALMEIDA; LAROQUE, 2019, p. 352).

A comunidade ainda segue aguardando a titulação para a posse do seu território por parte do INCRA. Sem uma solução definitiva, as condições que impedem a permanência dos quilombolas no território são ampliadas.

No segundo capítulo, a pesquisa discorreu sobre como ocorreu o processo de formação dos territórios quilombolas no Tocantins; a luta pela defesa de suas terras ao modo de vida dos quilombolas no Tocantins; os movimentos sociais e seus embates em prol dos quilombolas; e como os quilombolas da Ilha São Vicente se veem atualmente em uma luta que se iniciou no período da escravidão no Brasil e que continua até os dias atuais.

Esse capítulo é relevante para a construção dessa pesquisa, visto que contribui para demonstrar o percurso de como os quilombolas mantiveram sua jornada de lutas e a busca por melhores condições de vida. É relevante e fundamental, pois está intimamente cruzado com o sistema educacional a qual suas crianças, jovens e adolescentes quilombolas têm acesso.

Os movimentos sociais dão base para as questões quilombolas e, entre elas, tem-se a educação como um foco primordial. Contudo, é pertinente mencionar que a educação para as comunidades quilombolas deve primar pela essência da sua história ancestral, enraizada na memória e nos saberes tradicionais que percorreram séculos e se firmam tentando resistir ao singularismo da história contada apenas na versão europeia nos espaços escolares.

Ainda nessa pesquisa foi abordada a história de ocupação, formação e de lutas da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente. É extremamente relevante que sua história seja abordada nessa pesquisa, pois a partir dela será possível ouvir suas narrativas,

a partir da memória dos seus ancestrais, seus anseios, suas aflições e que projetos visualizam para a comunidade a partir da educação que suas crianças e jovens tem contato.

Os traços educacionais nas escolas públicas de Araguatins devem apontar a visibilidade da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente no currículo e nas práticas pedagógicas nos espaços escolares. Construir práticas pedagógicas que ressaltem a comunidade nas escolas é um mecanismo que a tornará visível no município e passível de ter seu reconhecimento como um território de resistência de um período histórico. O que outrora foi vivenciado pelo povo negro como lugar de fuga, hoje não se pode mais ter essa concepção em relação às comunidades quilombolas.

Partindo agora para o terceiro capítulo, o destaque nesse momento apontou para como o Ensino de Geografia se posiciona frente às relações étnico-raciais, que são um caminho para se compreender e contextualizar a Educação Escolar Quilombola através do estudo sobre as CRQ's durante as aulas de Geografia nas escolas públicas de Araguatins. Nesse sentido, pontuamos que o resultado do estudo se mostra exíguo, pois são muitas ausências que obstaculizam a sua efetividade. No entanto, ajuda a construir sonhos de se ter um lugar mais aprazível a todos ali envolvidos, já que esclarece algumas dúvidas, apontando possíveis lutas a serem travadas nas conquistas a serem atingidas daqui para frente.

É necessário destacar que o currículo é o “Norte” para a reflexão dos conteúdos no chão da sala de aula, portanto, é nesse momento que são apresentados os direcionamentos pedagógicos dos professores de geografia; se eles têm autonomia para a construção desse currículo; se eles têm liberdade em especificar o que realmente é relevante para os alunos estudarem; e se os conteúdos estabelecidos no currículo têm consonância com a “História e cultura afro-brasileira e africana”, com ênfase para as CRQ's, em especial a comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente. É evidente que tudo isso em observância à contemplação dessa temática na estrutura curricular de ensino das escolas pesquisadas.

Vale ressaltar que a Educação Escolar Quilombola se tornou uma modalidade de ensino através da Resolução nº 08/2012, no qual estabelece que, as escolas quilombolas e escolas que atendem alunos quilombolas, sendo este último aspecto, o caso das escolas pesquisadas, pois não há escola no território do quilombo Ilha de São Vicente, devem seguir orientações especificadas dessa resolução. Para que os alunos das CRQ's se vejam e se sintam presentes no currículo, nas práticas pedagógicas e nos espaços escolares a partir das memórias dos seus ancestrais até as suas vivências na comunidade.

É importante frisar que a luta por esse e outros dispositivos legais que fomentem a possibilidade de a história do povo negro ser abordada na sala de aula a partir de outras

narrativas, não se prendendo apenas à versão eurocêntrica, assegura o estudo das relações étnico-raciais e visivelmente a inclusão da história e cultura das comunidades tradicionais nos espaços escolares.

1.1 Metodologia

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UFT através da Plataforma Brasil/ sendo aprovada em 18 de agosto de 2022, sob o parecer de nº 5.588.772. A partir desse momento, iniciamos a pesquisa de campo que ocorreu por meio de entrevistas, aplicação de questionários e observação *in loco*.

Os caminhos metodológicos foram divididos em duas partes, a primeira fundamentada em uma investigação teórica, incorporando autores e documentos que reconhecemos ser pertinente para a construção do texto, e a segunda parte foi por meio da pesquisa de campo observando como se dá a afinidade entre o Ensino de Geografia e a Educação Escolar Quilombola nas escolas públicas de Araguatins - TO, se concretizam na prática.

O estudo de caso se utilizou da abordagem qualitativa. Esse método nos permitiu interpretar o contexto social para além de uma descrição, nos conduzindo a um aprofundamento dos acontecimentos sociais de maneira ampla, oportunizando, portanto, fazer uma análise mantendo aspectos abrangentes e relevantes da realidade de um determinado grupo social. Segundo Yin (2001, p. 27), “o estudo de caso é uma estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos,” sendo essa uma prerrogativa da presente pesquisa, pautada na observação direta e real do objeto pesquisado.

Para Gil (2008, p. 58),

O estudo de caso tem diferentes propósitos, entre eles: como explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno.

Sendo o último o direcionamento da presente pesquisa, para analisarmos e entendermos as deficiências provocantes do caso a ser estudado.

Isto posto, André e Lüdker (1986) ressaltam que a base do estudo de caso é trazer a especificidade do que se pretende pesquisar, focando no contexto no qual os sujeitos estão inseridos em um dado momento. As autoras são incisivas ao afirmarem que:

Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a

manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica onde ocorrem ou à problemática determina a que estão ligadas... (ANDRÉ, LÜDKER, 1986, p. 18-19).

Como o estudo de caso aqui analisado se dá por meio da abordagem qualitativa, Richardson (2012, p. 79) “define-a por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Analisar a essência de um determinado grupo social é investigar seu modo de vida de maneira apurada.

André e Lüdker (1986, p. 18) assentam que o estudo qualitativo “(...) é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” e, nessa perspectiva, é essa a proposta desse estudo: analisar com naturalidade a vivência e detalhar o contexto dos sujeitos que estão inseridos nesse processo.

Marafon *et al* (2013) certificam também a essência da pesquisa qualitativa, que

(...) tem como identidade o reconhecimento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência viva entre sujeitos e objeto de uma postura interpretativa, constituindo-se como um campo de atividade que possui conflitos e tensões internas. (MARAFON *et al*, 2013, p. 25)

Cabe, portanto, a pesquisa ser guiada pela interpretação da relação dos sujeitos com o objeto, observando seu entrosamento com as possibilidades que lhe são apresentadas referente a Educação Escolar Quilombola por intermédio do Ensino de Geografia.

Segundo Creswell (2007, p. 141), esse tipo de abordagem ocorre quando “os pesquisadores qualitativos usam a teoria em seus estudos de várias formas, e que essa teoria dá uma explicação para comportamentos”. Nesse sentido, essa abordagem se adequa à pesquisa em questão, visto que é esse o propósito, o de explicar por meio de uma análise profunda o fenômeno estudado.

O estudo de caso é a interface entre o Ensino de Geografia e a Educação Escolar Quilombola ofertado pela SEDUC/DRE e a SEMED no Ensino Fundamental II das escolas públicas em Araguatins - TO, sendo elas: Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho, Colégio Estadual Osvaldo Franco, Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte e a Escola Municipal de Tempo Integral Professora Nair Duarte, pois ofertam o Ensino Fundamental II.

Os atores sociais da pesquisa são os professores de geografia, os alunos, os líderes da comunidade remanescente de quilombo ilha de São Vicente, o(a) assessor(a) de diversidade e das ciências humanas da DRE e o(a) coordenador(a) da SEMED de Araguatins - TO. Eles foram entrevistados, pois suas participações serão de inteira relevância para a pesquisa, já que

estão intimamente ligados à construção da temática que nos dedicamos a estudar nas escolas analisadas. Todos os atores sociais envolvidos foram entrevistados, exceto os alunos, pois para eles foi aplicado questionário.

Os procedimentos adotados para a coleta dos dados foram os seguintes: revisão bibliográfica, análise documental, observação direta e a aplicação de entrevista e/ou questionários, com base na história oral.

A revisão bibliográfica foi fundamentada em autores que fazem um diálogo entre o Ensino de Geografia e a Educação Escolar Quilombola e pautada nas relações étnico-raciais, mediante a leitura de livros, capítulos de livros, artigos e dissertações.

Na análise documental, os documentos utilizados foram: Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Documento Curricular do Tocantins – DCT da SEDUC/DRE-TO e da SEMED – Araguatins - TO, Projeto Político Pedagógico das Escolas, Lei 10.639/03 e Resolução nº 8/12.

De acordo com Chizzotti (2006, p. 90) “a técnica da observação é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto e seus pontos de vista”. Partindo, portanto, dessa concepção, é essa proximidade que precisa se manter com a realidade dos participantes para atestarmos por meio da observação da vivência dos envolvidos na pesquisa.

Esse campo metodológico se alicerça também a partir da história oral, caracterizada por Holanda e Meihy (2015) como um meio para se conceber a entrevista:

Entrevista em história oral é a manifestação do que se convencionou chamar de documentação oral. Ou seja, suporte material derivado de linguagem verbal expressa para esse fim. A documentação oral quando apreendida por meio de gravações eletrônicas feitas com o propósito de registro torna-se fonte oral. A história oral é uma parte do conjunto de fontes orais e sua manifestação mais conhecida é a entrevista. (HOLANDA, MEIHY, 2015, p. 14)

Os instrumentos utilizados para obter as informações foram as entrevistas que – mesmo com o momento pandêmico – foram realizadas com professores(as), assessores(as) da SEDUC/DRE, coordenadora de supervisão da SEMED/Araguatins - TO e líderes da CRQ Ilha de São Vicente, além da aplicação de questionário para os alunos do 8º e 9º do Ensino Fundamental II. A fim de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa e de suas respostas, estes serão identificados com outros nomes, respeitando o código de ética, conforme recomendações do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos.

O uso da entrevista nesse estudo é expressivo, visto que sua aplicação nos possibilita uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado seguindo padrões éticos para obter as

informações as quais essa investigação busca evidenciar. Seguindo esse propósito de entrevista, Gil (2008) indica que:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

Para tanto, a condução da entrevista deve ter uma padronização, como aponta Creswell (2007), que deve seguir a seguinte organização: inicialmente selecione os participantes. No nosso caso, os foram selecionados porque acreditamos que suas participações poderiam trazer grandes contribuições para a pesquisa.

Depois da seleção dos prováveis participantes, partimos para um contato preliminar. A intenção desse contato prévio é motivá-los a participarem da pesquisa, por meio da apresentação do projeto, evidenciando a importância da participação de cada um nesse estudo, explicando a proposta da pesquisa, sua forma de publicação e suas falas seriam coletadas.

Em seguida, já com um roteiro de entrevistas semiestruturado, construído a partir do levantamento bibliográfico em artigos, livros, capítulos de livros e dissertações em sintonia com o tema e com as questões que estimularam essa pesquisa, é o momento da aplicação das entrevistas. Convém mencionar que a pauta dos roteiros seguiu uma linguagem apropriada para os participantes, buscando salvaguardar os princípios éticos e o respeito à identidade dos entrevistados.

Assim, após a concordância dos participantes, foram realizadas as entrevistas. Primando pelos direcionamentos apontados por André e Ludke (1986) em que:

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente. (ANDRÉ, LUDKE, 1986, p.35)

Durante a entrevista os participantes tiveram liberdade para expressar suas alegrias, conquistas, histórias, frustrações e perspectivas. A intenção dessa técnica foi capturar o máximo de informações, pautando-se na ética, sensibilidade, simplicidade e bom senso, para que os integrantes da pesquisa se sentissem acolhidos e passíveis de contribuir com o estudo, que agregará benesses à comunidade escolar e especialmente à comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente.

Portanto, a entrevista com os professores de geografia ocorreu nas dependências de suas respectivas escolas em data e horário estabelecido por eles(as). O objetivo em ouvi-los está associado à sua ligação com a temática estudada, pois esses atores sociais têm propriedade para relatarem como ocorrem os direcionamentos das instituições (SEDUC/DRE ou SEMED) das quais as escolas em que trabalham estão submetidas.

As entrevistas com as representantes da pasta de diversidade e das ciências humanas da SEDUC/DRE e com a coordenadora de supervisão da SEMED ocorreram com dia e horário marcado por elas, na sede das instituições em que trabalham.

Há também as entrevistas realizadas com quatro líderes da CRQ's Ilha de São Vicente, sendo três delas ocorridas na comunidade e uma na residência de seus pais em Araguatins - TO, em dia e horário definido por eles.

Convém mencionar que, entre os(as) líderes da comunidade entrevistados(as), apenas um mora no território; dois deles moram em Araguatins e vão semanalmente ao quilombo; e um terceiro reside em Imperatriz - MA, que vai a Araguatins durante as férias e feriados, aproveitando desse período para se deslocar até o quilombo.

Assim, seguimos para um diálogo de confiabilidade entre o entrevistador e os(as) entrevistados(as), baseado no respeito de todas as manifestações dos participantes envolvidos na pesquisa.

No intuito de reduzir os constrangimentos para os(as) professores(as), os(as) assessores(as) da DRE, o(a) coordenador(a) da SEMED e os líderes da comunidade quilombola que participaram da pesquisa, ressaltamos primeiramente que a pesquisadora responsável contactou individualmente cada um para participar da pesquisa. Em seguida, realizamos a entrevista com os participantes, com a apresentação da proposta da pesquisa, leitura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na sequência, foram sanadas as dúvidas que surgiram. Após a manifestação de concordância, iniciamos o diálogo com o uso de um aparelho celular para a gravação de voz. Após a coleta do material, as gravações foram transcritas e utilizadas para a construção desse texto. O tempo médio das entrevistas variou entre 20 minutos e 1h 10 min.

Com relação ao uso de questionário, seguimos orientações estabelecidas por Gil (2008, p.121) “ao definir questionário como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos”. Essa técnica permite, que tenhamos uma amostra maior se compararmos com a técnica da entrevista, pois possibilita a participação de um número maior de atores sociais, podendo ocorrer no mesmo tempo e espaço.

Referente aos parâmetros utilizados no uso de questionário, seguimos o que orienta esse mesmo autor: devemos primeiramente selecionar os participantes. Reitere-se que aplicamos o questionário somente para os alunos do 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte, sendo essa seleção baseada na conexão desses participantes com o estudo que estamos realizando.

Após essa etapa, realizamos o contato prévio com todos os alunos participantes. A intenção desse contato prévio é motivá-los a participarem da pesquisa, por meio da apresentação do projeto, evidenciando a importância da participação de cada um nesse estudo, explicando a proposta da pesquisa, como ela será coletada e publicada.

Na sequência, o questionário foi formulado, construído a partir do levantamento bibliográfico através da leitura de artigos, livros, capítulos de livros e dissertações em sintonia com o tema e com as demandas que estimularam essa pesquisa, seguindo uma linguagem apropriada para os participantes, buscando salvaguardar os princípios éticos dispostos na condução dessa técnica.

A versão final do questionário consta de 6 perguntas, entre objetivas e subjetivas, em que os alunos são indagados sobre as práticas desenvolvidas na escola durante as aulas de geografia, para a reflexão do estudo sobre a história e cultura da população negra.

Em relação à aplicação do questionário para os alunos, a amostra foi do Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte. Foram sete turmas envolvidas, sendo 4 turmas dos 8º Ano (8º1, 8º2, 8º3 e 8º4) e 3 turmas do 9º Ano (9º1, 9º2 e 9º3), entre os turnos vespertino e matutino.

Constatamos 208 alunos matriculados nas turmas de 8º e 9 Anos, porém, como nem todos os pais assinaram o TCLE, apenas 109, pouco mais da metade dos alunos matriculados nessas turmas, puderam responder ao questionário.

Seguindo os padrões éticos, para os alunos participarem da pesquisa, eles precisam da autorização dos pais, pois são menores de 18 anos. Só após a concordância dos seus pais os alunos puderam responder ao questionário.

Então, o procedimento ocorreu da seguinte maneira: foi realizada a leitura do TCLE, que os pais deveriam assinar autorizando seus filhos a participarem da pesquisa, para os alunos de cada turma, para que eles tivessem o conhecimento do que se trata a pesquisa e explicasse para os seus pais e/ou responsáveis, para que eles assinassem o termo autorizando-os a participarem da pesquisa. Esse procedimento foi feito em todas as turmas participantes, durante as aulas dos(as) professores(as) de geografia, e os pais tiveram entre um e dois dias para assinarem e os alunos levarem na aula quando o questionário foi aplicado. Todavia, nem

todos os pais assinaram, segundo os alunos, porque eles não tiveram interesse. Outros porque pedia número de documento no termo e eles ficaram receosos e outros porque disseram que não tiveram tempo de ler o termo.

Após a autorização dos pais, por meio da assinatura do TCLE, foi realizada a leitura do TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – para os alunos concordassem em participar da pesquisa. Na sequência o questionário foi íntegro, somente para aqueles alunos aptos a participarem e eles tiveram um tempo de 50 minutos, entre a leitura do TALE e a aplicação do questionário, para responderem.

A aplicação ocorreu de maneira tranquila em praticamente todas as turmas, exceto no 9º Ano 3 do turno vespertino. Essa turma tem 34 alunos matriculados e poucos pais assinaram o termo de autorização. Diante disso, os demais alunos que não participaram da aplicação conversavam bastante, gerando um desconforto durante a aplicação do questionário. No entanto, foi possível aos poucos alunos que estavam aptos responderem o questionário e contribuírem com a pesquisa.

Todo esse procedimento foi realizado mediante consonância da direção e coordenação do colégio, sendo que foram entregues os termos e o questionário para a coordenadora ter conhecimento dos direcionamentos sobre como seria sua aplicação e para que tivessem acesso ao material previamente caso surgisse alguma dúvida dos pais sobre a pesquisa.

A realização desses procedimentos ocorreu no período de quinze dias, nos turnos matutino e vespertino, no Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte, durante o mês de novembro do ano de 2022. Vale pontuar que asseguramos que, durante o processo de pesquisa de campo, não foram realizados registros fotográficos ou gravações de imagens dos entrevistados, apenas a gravação de voz perante seu consentimento, após a assinatura do termo de autorização de gravação de voz dos entrevistados.

Após a construção do referencial teórico-metodológico e da realização da pesquisa de campo, a próxima etapa foi a análise dos dados colhidos durante as entrevistas e a aplicação do questionário, em observância à relação dos atores sociais com o *lôcus* da pesquisa. Essa terceira etapa ocorreu a partir da interpretação do pesquisador durante as observações na pesquisa de campo e seu confronto com as fontes teóricas dos autores abordados. A interpretação desses dados, diante das perguntas direcionadas a cada participante, deu margem ao entendimento da realidade vivenciada pelos atores sociais envolvidos na pesquisa e de como efetua-se a relação entre o Ensino de Geografia e a Educação Escolar Quilombola no Ensino Fundamental II das escolas públicas de Araguatins - TO.

A análise dos dados ocorreu por meio da abordagem qualitativa, já que se objetiva descobrir e entender um cenário de forma geral, utilizando informações individuais coletadas em entrevistas ou com aplicação de questionários para os participantes da pesquisa. No decorrer da pesquisa de campo, o foco foi observar a rotina escolar dos alunos e professores, por meio de momentos de aula, reuniões, recreação, entrada e saída dos envolvidos na pesquisa, fazendo anotações que pertinentes à temática e cruzando os dados para realizar a análise.

A análise de dados qualitativos tende a ser mais complexa e detalhada do que a análise de dados quantitativos. A princípio, fizemos a transcrição dos dados coletados. Posteriormente, realizamos a tabulação dos dados a partir da elaboração de gráficos. E por fim, foi realizada a análise interpretativa dos dados coletados.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as propostas pedagógicas dos professores de Geografia e a atuação do poder público municipal e estadual, referente à Educação Escolar Quilombola no Ensino Fundamental II das escolas públicas de Araguatins - TO.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar a compreensão dos professores sobre o ensino de Geografia e a realidade do quilombo Ilha de São Vicente.
- Abordar sobre as propostas pedagógicas do professor de Geografia, no que diz respeito a Educação Escolar Quilombola.
- Verificar se SEDUC e SEMED estão desenvolvendo ou pretendem desenvolver uma política educacional de acordo com as diretrizes vigentes sobre a Educação Escolar Quilombola.

1.3 Justificativa

Pertinente à existência da comunidade remanescente quilombola Ilha de São Vicente no município de Araguatins - TO é indispensável elencar se há envolvimento do ensino de Geografia com a Educação Escolar Quilombola, evidenciando a relação do território da

comunidade com a escola, a partir da vivência dos estudantes quilombolas com o componente curricular de Geografia praticado no Ensino Fundamental II.

Nessa perspectiva, Araújo *et al* (2022), é assertivo ao apontar que “(...) para as comunidades tradicionais remanescentes de quilombos, uma educação geográfica que esteja alinhada ao seu modo de vida torna-se primordial para o combate do racismo e uma forma de manutenção e resistência de seus territórios (...)” (ARAÚJO *et al*, 2022, p. 2). Ou seja, as contribuições o que o Ensino de Geografia pode proporcionar às comunidades tradicionais, se bem observadas e aplicadas, são amplas e efetivas.

Sendo o território a categoria geográfica que vamos nos aprofundar, é notório dizer que para os quilombolas ele está muito além de um aspecto físico. Sua essência trata da história e da memória dos seus ancestrais, dos saberes tradicionais perpetuados de geração em geração, do seu modo de vida, que, mesmo com o avançar do tempo e as intempéries da contemporaneidade, não se perderam ou se apartaram da sua ancestralidade.

Quanto a isso, Soares (2020) considera significativa a relação de identidade territorial que os quilombolas fixam em sua construção identitária ao deixar fluir que sua condição de quilombola está vinculada ao território. Nota-se:

Cabe considerar aqui, que a luta dos Quilombos pela manutenção de suas terras ancestrais, é também uma luta por territórios e territorialidades, que implica criar muralhas humanas para defender valores grupais/sociais e práticas culturais fundantes de suas identidades e do próprio grupo. As lutas e movimentos territoriais dos quilombolas propicia a construção de uma identidade territorial ... (SOARES, 2020, p. 146)

Portanto, versar sobre a dimensão da representatividade que os territórios das comunidades tradicionais poderiam trazer para a sociedade brasileira em sala de aula é assegurar que sua presença é real nos espaços escolares, encaminhando-se para além dos limites da escola, e uma vez que isso ocorra, possibilitará a visibilidade dessas comunidades, apontando, assim, que o ensino de Geografia pode e deve se alinhar nesse estudo para a produção de conhecimentos que visibilizem essas comunidades há muito tempo silenciadas e invisibilizadas pelo poder público e pela própria sociedade.

Quanto à representatividade do território para as comunidades tradicionais quilombolas, Soares (2020) apresenta o seguinte:

(...) o conceito de território na perspectiva de compreender a existência e reprodução do Quilombo assume fundamental importância, visto que, o território é primordial para reprodução material e simbólica no Quilombo, portanto, a luta secular travada pelos quilombolas para manter/defender seu território liga-se a Existência ... (SOARES, 2020, p. 145)

Partindo da premissa de que é no território que se concretizam os saberes/fazer das comunidades tradicionais quilombolas, conduzimo-nos então para a questão educacional apontando de quais maneiras o Ensino de Geografia é relevante para consolidar o conceito de território para os quilombolas e para os não quilombolas. Segundo a autora supracitada, é assertivo estabelecer esse elo entre a vivência dos quilombolas e o pensamento geográfico difundido nas escolas.

Assim, a construção do raciocínio geográfico nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes quilombolas perpassa por entrelaçar os saberes tradicionais quilombolas com conceitos/conteúdos geográficos. Trata-se de buscar dialogar com modos específicos de pensar e perceber a realidade social, natural, histórica dos Quilombos a partir de perspectivas geográficas. O acolhimento de experiências, vivências e saberes na dinâmica do ensino-aprendizagem, se configuram numa postura pedagógica significativa para/na afirmação identitária dos estudantes quilombolas. (SOARES, 2020, p. 143)

De fato, tecer os saberes dos territórios quilombolas com os conteúdos geográfico é assegurar que outros conhecimentos sejam contemplados na sala de aula, é evidenciar que o currículo e as práticas pedagógicas dos professores podem dialogar com a vivência dos alunos de origem quilombola. Isso fortalece a identidade dos alunos provenientes de comunidades remanescentes de quilombo, incentivando-os a permanecerem na escola, porque se veem presentes na rotina escolar.

Avançando nas questões educacionais, a pesquisa também se dedicará em evidenciar se o amparo legal ancorado na legislação nacional, a Resolução nº 08/12, investigando sua aplicabilidade da Educação Escolar Quilombola nas escolas que estão no território e em escolas que não estão no território dos quilombos, mas que atendem seus alunos, em Araguatins - TO.

Soares (2016) externaliza que, mesmo diante de pouco tempo, a Educação Escolar Quilombola avançou, ao se tornar uma modalidade de ensino e imprimir, a partir da Resolução nº 08/2012, diretrizes que irão levar para o interior dos espaços escolares a sabedoria das comunidades tradicionais e sua relevância para a sociedade brasileira.

A autora reforça o benefício de se ter uma política de valorização das comunidades remanescentes de quilombo (CRQ's) no que se refere ao aspecto educacional, ao visualizar que

(...) a Educação Escolar Quilombola se constitui numa ação afirmativa visando quebrar o amuleto das injustiças históricas, de intervir e dissolver as marcas colonizadoras imbricadas nos saberes escolares, e, sobretudo, vislumbrar a possibilidade de imprimir uma carga de reparação cultural e material à população negra que arrasta uma situação de desvantagem social histórica. (SOARES, 2016, p. 6).

Todavia, antes da Resolução nº 08/2012, tem-se a Lei 10.639/2003, que traz a obrigatoriedade do estudo da “História e cultura da África e afro-brasileira”, que é uma alteração da Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/1996 para que as escolas apliquem essa legislação nos espaços escolares. Essa lei não traz aspectos específicos sobre as comunidades tradicionais quilombolas, mas como sua essência é abordar o povo negro, ela serve como um instrumento de combate ao racismo, pois essa situação é um incômodo agressivo para as crianças e jovens das comunidades que sofrem tanto com situações de racismo e preconceito. Tem-se, em visualização imediata que essa é uma abordagem que deve ser direcionada pelo Ensino de Geografia nas escolas.

Por isso Santos (2011) reitera o significado que a Lei 10.639/2003 traz no combate ao racismo, exibindo um caminho no sistema educacional por meios que fortaleçam a igualdade racial.

A Lei reposiciona o negro e as relações raciais na educação – transformando em denúncia e problematização o que é silenciado (como, p. ex., o racismo no cotidiano escolar), chamando a atenção para como conhecimentos aparentemente “neutros” contribuem para a reprodução de estereótipos e estigmas raciais e para o racismo. A 10.639 nos coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas. (SANTOS, 2011, p. 5).

Outro fator relevante é trazer para o debate a temática dos quilombos para a comunidade científica a partir da educação e contemplar a possibilidade de se aprofundar na história do povo africano e da cultura afro-brasileira. Esse povo, invisibilizado pelo poder público há séculos, carece de ver e ter sua história presente na estrutura curricular no ensino de Geografia, sugerindo uma educação antirracista e tecendo caminhos que rompam com o racismo nas abordagens pedagógicas escolares. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 é um excelente argumento para esse combate e fortalecimento da pauta quilombola no campo da educação.

Ao visualizar que o conhecimento científico é uma prerrogativa das instituições de ensino superior, Santos (2018) certifica a necessidade dessas instituições se incluírem nesse diálogo e cruzarem o conhecimento científico com os saberes tradicionais das comunidades quilombolas ao enfatizar que

Toda essa conjuntura demonstra a restrição que um grande “contingente humano de cor”, os afrodescendentes quilombolas e mesmo os indígenas e seus descendentes têm ainda hoje que desmitificar e desconstruir. Não por acaso as políticas de ações afirmativas vêm romper com essa invisibilidade das populações negras rurais e urbanas, e por isso contextualizar a história, a memória, a espiritualidade, a forma com que lidam com os recursos naturais, o modo como vivenciam as relações de trabalho, os saberes tradicionais, representam agora uma possibilidade de serem autores/atores de sua formação e propagação de suas origens, levando para os

espaços de produção do conhecimento o saber tradicional e a história que não foi contada, rompendo paulatinamente com a história que mitigou direitos fundamentais de reproduzirem-se dignamente. (SANTOS, 2018, p. 15).

É nesse direcionamento que a luta dos movimentos sociais vem travando, o do reconhecimento de que os afrodescendentes, estejam eles em quilombos ou não, também produzem conhecimento, e esse conhecimento deve estar dentro das universidades e em outros campos de pesquisa, porque isso também é prática de valorização da população negra nos espaços de poder. Tudo isso é o reconhecimento de que outros saberes existem para além dos europeus, e devem ser operados por essas instituições como forma de romper com os estereótipos em relação à população negra e aos territórios quilombolas.

É pertinente evidenciar que, ao trazer a especificidade do quilombo da Ilha de São Vicente, há uma grande contribuição para o campo do conhecimento científico, pois quanto mais se evidencia a história de construção dos quilombos no Brasil, maior a possibilidade da população negra se tornar visível aos olhos do poder público e para a sociedade brasileira.

1.4 Problema da Pesquisa

A presente pesquisa versa sobre a Educação Escolar Quilombola por meio do Ensino de Geografia nas escolas públicas de Araguatins - TO, dada a presença da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente neste município. Portanto, o diálogo aqui foi expor a realidade das duas demandas já mencionadas observando a ligação entre ambas nos espaços escolares estudados.

Para Gil (2008), a importância de um problema frente a uma determinada temática está ligada à expansão do conhecimento. No entanto, é preciso recorrer a narrativas existentes para analisar o que ainda precisa ser estudado e se enveredar por uma linha que viabilize novas possibilidades para o que está sendo pesquisado.

Um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos. Para se assegurar disso, o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não o foram adequadamente e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias. Este levantamento bibliográfico é muitas vezes demorado e pode constituir mesmo uma pesquisa de cunho exploratório, cujo produto final será a recolocação do problema sob um novo prisma. (GIL, 2008, p. 35).

Em vista a presença da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente em Araguatins - TO, a proposta é externalizar se há políticas educacionais nos estabelecimentos de ensino analisados, guiadas pelo poder público municipal e estadual – via

SEMED e SEDUC/DRE – voltadas para a valorização e visibilidade da comunidade no campo da educação. A ideia é investigar se o currículo da rede municipal e estadual de ensino e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em análise contempla conteúdos e ações que abordem o estudo das relações étnico-raciais e os saberes e fazeres das CRQ's, em especial a comunidade Ilha de São Vicente, em seus documentos normativos, para auxiliar os professores de geografia a desenvolverem práticas pedagógicas de acordo com a temática, além de verificar a disponibilidade de material didático específico que atenda às prescrições da Lei 10.639/2003 e da Resolução nº 08/2012 para a construção de uma educação antirracista.

Nesse sentido, surgem algumas inquietações referentes ao que está posto nos espaços escolares, induzido por mecanismos do poder público através de instituições que são mediadoras de ações que (in)visibilizem os alunos negros, provenientes ou não da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente, no ambiente escolar. Assim, a ideia é analisar as ações direcionadas pelo poder público referentes à Educação Escolar Quilombola através da SEDUC/DRE e SEMED nas escolas públicas de Araguatins - TO.

Portanto, a partir deste pressuposto, surge o questionamento norteador do estudo, alicerçado na seguinte indagação: “Quais as propostas pedagógicas dos professores de Geografia e a atuação do poder público municipal e estadual referentes à Educação Escolar Quilombola no Ensino Fundamental II das escolas públicas de Araguatins?”. Logo, o intento da pesquisa é evidenciar a possibilidade de existência/inexistência da Educação Escolar Quilombola e sua aplicabilidade por meio do Ensino de Geografia, à luz dos dispositivos legais estabelecido na esfera nacional, que sugere a inclusão de outros saberes, além do eurocêntrico perpetuados nas escolas.

Trazer um problema por meio de uma pergunta nos permite gerar um diálogo em que teremos ou não uma resposta incisiva. Entretanto, a pretensão é germinar um debate sobre a temática em apreciação, possibilitando um olhar para a questão educacional das crianças e jovens da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente. Gil (2008, p.33) aponta que a ideia de um problema é propor uma discussão, afirmando que “(...) contudo, na acepção científica, problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento.”

Quando destacamos o professor de geografia, diretamente estamos trazendo-o para o debate o Ensino de Geografia, pois ele está intimamente inserido nesse enredo e tem uma função muito importante na articulação do que é posto pelas instituições (SEDUC/DRE e SEMED) às quais as escolas estão vinculadas, até porque são essas instituições que orientam

quais temáticas devem ser discutidas em sala de aula, por meio da estrutura curricular vigente no sistema educacional.

Ao mencionar o professor de geografia como um articulador nesse processo de ensino/aprendizagem e um possível operante da temática do estudo das relações étnico-raciais e dos saberes tradicionais, ressaltamos que a ideia não é colocar o professor em situação de constrangimento, dada sua atuação ou não em relação à temática dissertada nesse texto. Pois é perceptível que, mesmo diante de todos os esforços que o professor emprega em suas aulas, ele precisa de suporte que vai para além do seu afinco pessoal. É necessário e urgente o comprometimento do poder público para lhe oferecer condições que sejam capazes de levá-lo a interpretar os sujeitos que estão em suas salas de aula e traçar meios que envolvam a todos no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa linha, o professor de geografia precisa ter uma formação continuada que o aproxime do conhecimento científico, que lhe aconchegue a referências bibliográficas de sua área; é importante que os professores da educação básica se conectem ao conhecimento científico constantemente, pois isso o fortalecerá na pesquisa, tornando-o professor-pesquisador durante toda a sua jornada profissional. E, ainda que muitos se distanciem por inúmeros motivos, as secretarias de educação municipal e estadual devem traçar caminhos que os conectem periodicamente às narrativas atuais de sua área de atuação.

Diante dessa necessidade de o professor de geografia estar incessantemente pesquisando, se dedicando à sua profissão, Guimarães (2015) argumenta que a formação continuada torna viável sua constância em dedicar-se ao seu ofício, portanto ela externa que:

A construção de um ensino de Geografia qualificado, significativo e criativo é uma meta que depende fundamentalmente de um processo de formação que seja capaz de desenvolver o talento, o envolvimento e o domínio das diversas dimensões que abarcam o ofício do professor. Tal tarefa demanda a formação continuada desse profissional e enfoca principalmente professores que não desistam da sua condição de aprendiz, que problematizem a sua experiência, o seu desenvolvimento profissional/pessoal e a sua constituição identitária. (GUIMARÃES, 2015, p. 36).

O professor precisa de autonomia para discernir quais conteúdos são realmente necessários e úteis para seus alunos. Ele tem que ter voz na construção curricular que irá direcionar na sua vivência em sala de aula. É necessário ter à disposição do professor equipamentos tecnológicos que o auxiliem durante as aulas e de acordo com essas e tantas outras necessidades que precisam ser mitigadas para o professor contribuir na formação dos alunos, em especial, os das comunidades tradicionais, que muitas vezes são invisíveis nos espaços escolares.

Tomando a Educação Escolar Quilombola como o outro aspecto a ser discorrido, a pretensão é observar como ela se alicerça nas escolas públicas de Araguatins dada a atuação do poder público municipal e estadual frente à legislação nacional que estabeleceu a Resolução nº 08/12, que a torna uma modalidade de ensino, devendo ser efetivada nas escolas de território quilombola e em escolas que atendem alunos quilombolas.

A referida resolução é um marco para a Educação Escolar Quilombola atualmente. Há, ainda, outras conquistas legais que a antecederão, mediante o empenho dos movimentos sociais, em especial o do movimento negro e do movimento quilombola, e que iremos discorrer em um capítulo mais adiante, para que haja uma melhor interpretação da implementação ou não nas escolas públicas de Araguatins - TO.

Em vista disso, Castilho e Santos (2019) assinalam a significância da Resolução nº 08/2012. No entanto, pontuam que tem sido um impasse sua execução.

(...) Essa legislação representa um avanço importante por legitimar a necessidade de uma escolarização que atenda aos estudantes desses territórios em suas necessidades e especificidades históricas, culturais e identitárias. No entanto, a efetivação desta tem se tornado um desafio para professores, gestores, famílias e estudantes. (CASTILHO, SANTOS, 2019, p.95).

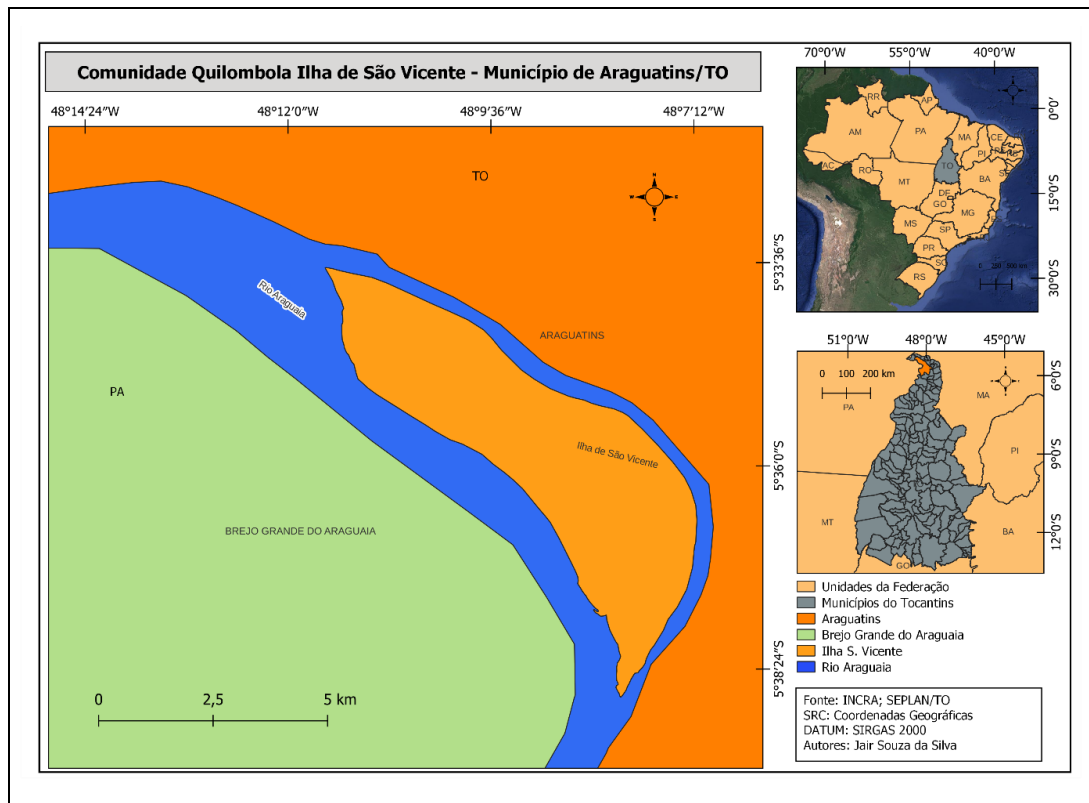
Portanto, a questão posta como norteadora desse estudo se firma nessas duas variáveis, a Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Geografia, em observância a sua interface. Em recorte, a pesquisa será delineada frente ao contexto que fundamenta as duas demandas no Ensino Fundamental II das escolas públicas de Araguatins - TO.

1.5 Caracterização dos *lôcus* da pesquisa

O objeto de análise de estudo, do recorte territorial, é o município de Araguatins, que está localizado no Norte do estado do Tocantins, conforme podemos observar no Mapa 1.

O mapa representa a localização da área do município de Araguatins no estado do Tocantins, que envolve as escolas e a comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente. Esse será o campo do estudo no qual observaremos como se dissipa a Educação Escolar Quilombola em interface com o Ensino de Geografia nas escolas públicas do município.

Mapa 1 - Localização da área de estudo



Fonte: Elaboração: Jair Souza, 2022

A comunidade remanescente de quilombo (CRQ) Ilha de São Vicente está localizada no município de Araguatins, no extremo norte do estado do Tocantins, na microrregião conhecida por Bico do Papagaio. A cidade é banhada pelo Rio Araguaia, instrumento fronteiriço em que, na margem esquerda está o estado do Pará e, na margem direita, o estado do Tocantins, sendo a CRQ circundada por este rio.

A história de ocupação da ilha pelos escravizados remonta ao período pós-abolição. Nesse sentido, a comunidade não se constituiu por negros fugidos da escravidão e, portanto, seus primeiros moradores a ocuparam a partir de 1888 com a promulgação da Lei Áurea, como aponta Lopes. Diz-se em seu texto que um dos moradores da comunidade menciona um livro que conta a história da cidade de Araguatins e cita como foi a chegada dos ex-escravizados na ilha, que era agrupada por duas famílias:

Segundo informações obtidas durante o trabalho de campo realizando entrevistas e observação participante, as duas famílias são: a Família Barros e a Família Noronha. Depois da assinatura da Lei Áurea em 1888, Vicente Bernardino Gomes doou a Ilha de São Vicente para seus ex-escravos morarem, e assim o fizeram. A família Barros ocupou a ilha e a família Noronha foi para a margem esquerda do rio Araguaia, localizada no Pará. (LOPES, 2017, p. 52).

Atualmente seu território corresponde a uma parte reduzida da Ilha, aguardando a liberação da posse do restante do território por parte do INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária), como apontam Almeida e Laroque:

Atualmente, a Comunidade Remanescente de Quilombo Ilha de São Vicente constitui-se de 48 famílias, as quais ocupam um território de 32 hectares do total de 2.502 hectares (dois mil, quinhentos e dois), na Ilha de São Vicente. Contudo, apenas 10 famílias ali residem diariamente, devido a questões de educação, emprego e renda. (ALMEIDA, LAROQUE, 2019, p. 352).

A comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente conta com energia elétrica, mas ainda faltam serviços básicos, como escola, água encanada, saneamento básico e posto de saúde. Por esse motivo, a maior parte das famílias não consegue se fixar no território da comunidade, dada a falta de infraestrutura e de condições para sustentar suas famílias.

As famílias que ainda estão no território tentam sobreviver da criação de animais de pequeno porte, como galinhas e porcos, da plantação de pequenas roças de arroz, feijão, milho, mandioca, algumas frutas, como banana, laranja, abacate, tangerina, manga, entre outras, ou dedicam-se a cultivar pequenas hortas com cebola, tomate, coentro, quiabo, além de coletarem o coco babaçu para a extração de azeite e carvão vegetal e utilizarem as folhas da palmeira para cobrirem as casas. Essas atividades constituem o modo de subsistência à espera de assistência do poder público local para traçar mecanismos para que a comunidade possa produzir um excedente e melhorar suas condições e vida e permanência das famílias na comunidade.

A falta de infraestrutura causa grandes impactos na vida dos quilombolas da comunidade remanescente Ilha de São Vicente, pois para os que lá permanecem e estão em idade escolar, o trajeto até chegar à escola não é fácil. Hoje as crianças e jovens da comunidade fazem o trajeto em uma lancha cedida pelo governo federal, desembarcam nas margens do rio em Araguatins e seguem a pé até as escolas sediadas na cidade.

Ademais, é importante destacar que é necessário reaver a posse do território, pois à medida que o INCRA conceder a titulação da terra, a comunidade terá mais força para lutar por ações que possam lhes oferecer condições de retornarem para à comunidade de maneira a se fixarem para fortalecer e consolidar os saberes e fazeres e a memória dos seus ancestrais. A comunidade tem avançado nesse sentido, como aponta Lopes informando que:

A comunidade organizou uma associação chamada Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombolas da Ilha São Vicente (ACREQUISVI) fundada em 19 de dezembro de 2010. E em 27 de dezembro do mesmo ano (2010) a Fundação

Palmares emitiu a Certidão de Autodefinição da Comunidade, a portaria foi publicada no Diário Oficial da União, nº 228. (LOPES, 2017, p. 51).

A autora evidencia que, após um ato que obrigou um dos moradores mais antigos da comunidade a desocupar sua propriedade em função de uma ação judicial favorável ao fazendeiro, afirmando que aquela área lhe pertencia, eles se uniram para comprovarem sua ancestralidade proveniente de escravizados e de que aquelas terras lhe pertenciam.

Após o despejo da família de Salvador Barros de sua casa na ilha, a mesma se uniu e reuniu forças também dos vizinhos e amigos, que procuraram informações documentais e encontraram. Tais documentos foram utilizados pela comunidade como provas para dizer e “confirmar” que são descendentes de escravos. Mas também fizeram com que os mais velhos da comunidade se lembrassem das ‘histórias antigas’, isto é, indo nas memórias da época em que eram crianças e jovens na Ilha de São Vicente. (LOPES, 2017, p.51).

A partir desse feito, a comunidade conseguiu a certificação de Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) junto à Fundação Palmares, e a luta desde então passa a ser pela titulação da posse da terra junto ao INCRA.

O *locus* da pesquisa, vale saber, se estende para além da CRQ Ilha de São Vicente, incluindo-se também as escolas da rede municipal e estadual de ensino.

Figura 1 - Foto da Escola Municipal de T. I. Professora Nair Duarte em Araguatins - TO



Fonte: Organização da autora, BORGES, G.P.C, julho de 2022

A figura 1 retrata a Escola Municipal Prof.^a Nair Duarte – a única sob orientação da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) que faz parte desta pesquisa. Isso quer dizer que é a SEMED que alinha diretrizes próprias para conduzir as escolas da rede apontando os encaminhamentos pedagógicos essenciais para uma educação de qualidade. A escola funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite) ofertando o Ensino Fundamental I e II no período

matutino e vespertino. No período noturno, a modalidade ensino ofertada é a EJA (Educação de Jovens e Adultos). O foco da pesquisa na referida escola é apenas os professores de Geografia no Ensino Fundamental II. Este ano a escola se tornou de tempo integral, e como está em fase de adaptação, a estrutura ainda está em processo de finalização, e as questões pedagógicas estão sendo adaptadas de acordo com a nova demanda.

Figura 2 - Foto da Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho em Araguatins – TO



Fonte: Organização da autora, BORGES, G.P.C, julho de 2022.

As escolas da rede estadual de ensino que fazem parte desta investigação são: Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho (EEAGC), Colégio Estadual Osvaldo Franco (CEOF) e o Colégio Estadual Leônidas Gonçalves de Duarte (CELGD).

Na figura 2, podemos observar a representação da Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho, localizada na periferia da cidade. Ela atende alunos entre 11 e 14 anos de idade, ofertando o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Os professores, em sua grande maioria, atuam em suas áreas de formação. Entre as escolas pesquisadas, esta escola tem uma boa estrutura física, bem arejada, arborizada, com áreas de jardim e com espaços para esporte e lazer minimamente necessários para dispor aos alunos um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Figura 3 - Foto do Colégio Estadual Osvaldo Franco em Araguatins – TO



Fonte: Organização da autora, BORGES, G.P.C, julho de 2022

A figura 3 mostra a entrada do Colégio Estadual Osvaldo Franco, que está localizado no centro da cidade. Por ser uma das primeiras escolas da rede estadual a serem construídas, sua estrutura física já está bastante fragilizada pela ação do tempo. A escola oferta o Ensino Fundamental II, no período matutino e vespertino, funcionando também no período noturno com a modalidade EJA. Ainda que a instituição ofereça a modalidade de ensino EJA, nosso público-alvo é o Ensino fundamental II e os professores que ministram as aulas de Geografia, independente da sua formação inicial.

Figura 4 - Foto do Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte em Araguatins – TO



Fonte: Organização da autora, BORGES, G.P.C, julho de 2022.

Já a figura 4 apresenta o Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte, também localizado no centro, sendo uma das pioneiras da cidade. A escola oferta exclusivamente o Ensino Fundamental II, atendendo um público entre 11 e 14 anos de idade. Essa escola tem o

nome do escritor do livro datado de 1970 intitulado “De São Vicente a Araguatins”, que conta a história de Araguatins. Esse livro traz em seus escritos um trecho que serviu como instrumento para elaboração do relatório antropológico de reconhecimento e delimitação do território da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente, realizado por Rita de Cássia Domingues Lopes.

Portanto, esse é o recorte do *locus* da pesquisa, em que será analisada a conexão entre a Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Geografia, em cumprimento com a Lei 10.639/03 e a Resolução N° 08/12, na perspectiva do estudo das relações étnico raciais e sobre CRQ's, colocando em evidência o quilombo Ilha de São Vicente, que sugere o rompimento do racismo e do preconceito em relação a população negra e opera mais incisivamente com os remanescentes de quilombo, propondo uma educação antirracista nas escolas pesquisadas.

2 HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS NO TOCANTINS

2.1 A formação quilombola no Tocantins

A história do povo negro vindo da África em solo brasileiro trouxe marcas profundas de desumanidade com um povo retirado do seu território, que desenvolvia suas práticas culturais, religiosas, de trabalho e de afeto em comunidade. Tudo isso lhes foi tirado quando adentraram nos navios negreiros e atravessaram o Oceano Atlântico para serem escravizados nas Américas. Segundo Fonseca (2011), o sistema econômico escravagista que se iniciou a partir do século XVI, no período em que o Brasil era colônia de Portugal, movimentou um número exorbitante de negros africanos:

(...) Estimativas relativas ao tráfico apontam que, entre os séculos XVI e XIX, quase dez milhões de africanos foram trazidos para a América como escravos, sendo que algo em torno de 38% deles tiveram como destino o Brasil, ou seja, mais de três milhões e quinhentos mil indivíduos. (FONSECA, 2011, p. 61).

Essa vinda para o Brasil só significava uma coisa: a certeza de que não retornariam mais para a África. O deslocamento dentro dos navios negreiros era sub-humano, pois os raptados eram colocados nos porões dos navios como mercadorias e, ao chegarem aqui, eram mandados para as diversas partes do território brasileiro, em uma tentativa de separá-los, impedindo-os de qualquer manifestação de afeto, cultural ou religiosa entre eles.

Assim, Moura (2020) aponta como esse longo período se desdobrou no país mencionando que:

O escravismo no Brasil tem particularidades substantivas em relação aos demais países ou regiões da América. Ele percorre um périplo de tempo de quase quatrocentos anos, espalha-se na superfície de um subcontinente e mantém sua estrutura em todo esse imenso território durante esse período... (MOURA, 2020, p.13).

O autor acrescenta ainda que esse período se manteve por muito tempo devido à importação sucessiva dos escravizados e a possibilidade de substituí-los ininterruptamente, caso fosse necessário, e era uma certeza, evitando a instabilidade no sistema produtivo, pois a mão de obra utilizada nas lavouras, engenhos, nas fazendas, nos portos, isto é, nas atividades que demandavam força física, eram destinadas aos negros vindos da África.

Por outro lado, não apenas a grande quantidade de escravos importados, mas as continuidades dessa importação conseguiram manter por tempo tão longo o sistema, através de mecanismos reguladores que permitiam substituir o escravo morto ou inutilizado por outro importado, sem que isso desequilibrasse o custo de produção das mercadorias por aquele produzidas. Ao contrário. Se os senhores de escravos assim procediam, era porque sabiam que uma *peça* comprada e produzindo durante sete anos (a média de vida útil do escravo) daria lucro suficiente para descartá-la

após esse período e substituí-la por outra, que iria reproduzir o mesmo ciclo de trabalho, em iguais condições e proporções. (MOURA, 2020, p.14)

A disponibilidade ilimitada de escravizados no Brasil possibilitou a ocupação territorial principalmente devido a habilidade dos negros africanos em saberem desenvolver múltiplas atividades, evidente que todas relacionadas ao trabalho braçal as roças, minas, engenhos de açúcar e no serviço doméstico, pois essas práticas não cabiam aos portugueses, como Salles (1992, p. 215) aponta: “ao branco cabiam a direção das empresas e dos negócios, e as funções administrativas. Pouco frequentemente os serviços mecânicos e lavourais”. Por isso, precisavam de mão de obra para exercê-las, daí a escravização do povo negro, que para os europeus era uma raça inferior, dada cor da pele e suas diferenças culturais, subjugando-os a condições subumanas.

Convém ressaltar que, mesmo antes dos negros africanos desembarcarem em solo brasileiro, já havia a exploração da mão de obra indígena. No entanto, essa empreitada não obteve sucesso, visto que os indígenas não eram acostumados a esse modo de vida de exercer trabalhos tão exaustivos e em uma ordem cronológica, e por terem um sistema imunológico frágil, a ponto de morrerem com as doenças trazidas pelos portugueses, mas ainda assim a exploração do indígena se manteve, mesmo tendo menos relevância com a chegada dos negros africanos.

Os negros, ao contrário dos indígenas, possuíam experiência com o trabalho rígido e resistência física, além de o seu deslocamento gerar muito mais lucros aos escravistas. Por isso mesmo, eles foram forçados a desempenharem tais ofícios. Portanto, os negros vindos da África atendiam às exigências impostas pelos portugueses para desenvolver o trabalho braçal, pois essas atividades já eram desenvolvidas por eles em terras africanas. Os escravizados trabalhavam o dia todo nas lavouras, engenhos e minas, e à noite eram amarrados e acorrentados nas senzalas para não fugirem.

A fuga era o único caminho para sair dessa condição. Por isso as revoltas eram intensas, visto que os negros foram condicionados a uma situação totalmente diferente daquela vivenciada na África. Cabe elencar que tanto os indígenas como os negros não se entregaram submissamente a escravidão: eles lutaram como podiam, por isso as rebeliões e outras ações em prol de sua liberdade eram constantes.

O sistema escravagista era um ganho para os colonizadores, pois os negros eram obrigados ao labor e não recebiam nenhuma remuneração, além de serem submetidos a violência caso se recusassem a desenvolver suas atividades diárias ou caso orquestrassem fugas ou motins contra os seus senhores.

Todas essas incidências eram motivações para os escravizados organizarem rebeliões e fugas, pois as condições que lhes eram postas não seria possível de sobrevivência. Dada essa falta de humanidade, os escravizados não viam uma alternativa a não ser fugir, e dessas fugas surgiram os quilombos, lugar de refúgio contra essa maneira insensível de tratar os negros.

Somado a isso, Moura (2020) acrescenta que os quilombos não foram a única alternativa de resistência durante a escravidão ao mencionar outras práticas dos escravizados para se oporem-se a esse sistema.

Devemos dizer, para se ter uma ótica acertada do nível de resistência dos escravos, que a quilombagem foi apenas uma das formas de resistência. Outras, como o assassinio dos senhores, dos feitores, dos capitães-do-mato, o suicídio, as fugas individuais, as guerrilhas e as insurreições urbanas se alastravam por todo o período. Mas o quilombo foi a unidade básica de resistência do escravo. (MOURA, 2020, p. 24).

Os quilombos surgiram como forma de resistir às condições desumanas impostas aos negros africanos, formando territórios em que podia-se viver com base em sua cultura, crenças e trabalho, em meio ao que a natureza lhes proporcionava e de acordo com sua vivência herdada na África. No entanto, para a coroa portuguesa, quilombo, como aponta Moura (2020), era visto com a seguinte significação:

Quilombo era, segundo definição do rei de Portugal, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740, “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. (MOURA, 2020, p. 21).

Portanto, a Geografia dos quilombos foi tomando forma no imenso território brasileiro como meio de sobrevivência do povo negro oriundo do continente africano. Como a pesquisa que aqui se constrói traz uma abordagem dos quilombos no estado do Tocantins, é a ela que iremos nos dedicar a seguir. No entanto, evidenciar esse diálogo com a realidade dos quilombos no país é necessário, pois as histórias se cruzam, mesmo tendo acontecido em estados federativos diferentes, e as semelhanças são evidentes e marcam a construção dos territórios quilombolas pelo imenso território brasileiro.

Salles direciona que o fator econômico foi a base para o desbravamento goiano, que se concretizou em bases escravistas:

A economia goiana no período colonial fundamentou-se, como se sabe, no trabalho escravo, presente no desbravamento e cultivo do solo. Constituiu ele o nervo das prospecções, da extração aurífera e da formação das primeiras lavouras. Foi utilizado, ainda, nos serviços domésticos, no artesanato de consumo local, como a

tecelagem de algodão, a cerâmica, a destilaria de aguardente, nas fabricas de açúcar e no transporte. (SALLES, 1992, p. 215).

Os indícios da formação dos quilombos no Tocantins, outrora norte goiano, decorreu com a vinda dos escravizados africanos, em um período marcado pela intensa produção aurífera, período esse característico em várias partes do território brasileiro, como aponta Almeida (2019, p. 20), evidenciando o escravismo no Norte do Goiás, e destacando que a atividade mineradora se estruturou no trabalho compulsório realizado pelos negros escravizados.

Dado o processo de escravização do povo negro no país, eles foram enviados para várias regiões do território brasileiro, e no norte goiano não foi diferente, com o intuito de explorar o ouro existente nessa região. Esse fato foi um fenômeno para o surgimento dos primeiros indícios urbanos, que em sua grande maioria eram constituídos por negros escravizados. A isso Filho depreende:

Portanto, de acordo com esses dados é possível inferir que as fases das atividades mineradoras na capitania de Goiás determinaram as próprias características do povoamento de suas regiões, que a partir dos fluxos e influxos da produtividade aurífera e conseqüentemente da política fiscal fomentada pelas autoridades metropolitanas deram o tom, inclusive, das áreas onde transitoriamente se concentrarão o grosso do plantel de escravos. (FILHO, 2012, p. 88).

É considerável mencionar que entre as cidades, na época chamadas de arraiais, que se constituíram a partir da produção aurífera no norte goiano, atual Tocantins, destacavam-se: Arraias, Conceição do Norte (Conceição do Tocantins), Natividade, Palma (Paraná – TO), Porto Imperial (Foi Porto Real e hoje é Porto Nacional), São Miguel de Almas (Almas) e São José do Duro.

Evidenciando esse fato, Lopes traz os indícios da presença dos negros nessa região apontando que:

[...] A partir do descobrimento das minas do norte de Goiás, formaram-se os primeiros povoados com pequenos aglomerados populacionais constituídos por barracos que, mais tarde, tomaram feições urbanas e constituíram os chamados arraiais, nos quais os negros foram maioria entre os anos de 1780 e 1785. Dentre os primeiros arraiais no norte goiano, está o atual município de Arraias, que teve suas primeiras minas descobertas, provavelmente, no ano de 1739. Segundo a tradição popular em Arraias, antes de ser povoada pelos mineradores brancos, essa chapada era núcleo de negros aquilombados. Esses negros eram escravos fugidos de áreas mineradoras de outros arraiais e por esse motivo ela ficou conhecida como Chapada de Negros. (LOPES, 2009, p. 102).

É possível evidenciar que a formação da população negra no atual Tocantins se configurou exatamente como ocorreu em outras regiões brasileiras, a partir dos vários povos africanos que aqui desembarcaram dos navios negreiros para o trabalho escravo. E esses povos foram sendo transportados para várias regiões do país. Assim, Lopes menciona que no atual Tocantins esses povos têm várias origens, externalizando que:

No início do século XIX, os africanos do norte de Goiás pertenciam às nações mina e angola e outras nações. Entre os mina, incluíam-se os nagôs e populações da atual Gana, como os achantis. Entre os angolas, incluíam-se os bacongós e populações do sul de Angola, geralmente chamados benguelas. (LOPES, 2009, p. 103).

A então capitania de Goiás se tornou uma região de exploração de ouro durante o século XVIII, reconfigurando a atividade econômica que era predominantemente marcada pela criação de gado. A partir desse momento, a exploração da terra se dedica acentuadamente à exploração de ouro, gerando uma mudança na mão de obra exercida pelos escravizados da região, que, além de se dedicarem às atividades da lavoura e doméstica, passaram a explorar o ouro.

Os indícios da formação dos quilombos no norte goiano (atual Tocantins) acontecem através da fuga dos escravizados do trabalho exaustivo na exploração das minas e de outras atividades econômicas, como aponta Karasch:

Embora poucos documentos revelem muito sobre a estrutura interna ou a economia dos quilombos enquanto comunidades autônomas, podemos perceber semelhanças com outras comunidades quilombolas nas Américas, mas com uma importante diferença, qual seja, o papel da mineração de ouro na formação e duração das comunidades de escravos fugidos em Goiás. Na sua maioria, os quilombolas do século XVIII eram escravos garimpeiros em fuga que continuaram a praticar seu ofício escondido em montanhas remotas. Suspeitamos que trocavam seu ouro por mercadorias de que precisavam em seus esconderijos, tais como armas, munição, cachaça e tecidos... (KARASCH, 1996, p. 240 e 241).

Eles se refugiavam em áreas isoladas de difícil acesso, em especial áreas montanhosas que dificultavam a sua captura. Nesses quilombos, eles viviam da pesca, da caça, de pequenas roças e entre outras atividades para a sua sobrevivência, além de praticarem a exploração das minas, evidentemente em áreas ocultas para não serem pegos, e posteriormente trocando o que conseguiam por mercadorias que lhes fossem úteis.

E a esse fato dos escravizados continuarem a explorar o ouro após a fuga, Almeida sinaliza que:

Por outro lado, a fuga não significava o abandono da exploração das minas pelos escravizados, ao contrário, eles davam continuidade na atividade mineradora

passando a negociar metais e pedras preciosas como meio de sobrevivência e em alguns casos barganhavam suas liberdades com seus “senhores”. (ALMEIDA, 2019, p. 54).

Portanto, os escravizados se utilizavam das suas habilidades laborais em benefício próprio, como a compra de sua liberdade em troca do que conseguiam garimpar nas minas. Assim, a atividade de mineração que era uma peleja sem vantagens nenhuma para os africanos quando estavam de posse dos senhores de escravo, após sua fuga passou a ser um meio para acessar a sua alforria.

Conforme Karasch demonstra, a capitania de Goiás tinha algumas frestas que operavam a favor das fugas dos escravizados.

A capitania de Goiás era um local ideal para a formação de quilombos. Afastada dos centros administrativos portugueses do litoral, a capitania estava distante das forças coloniais militares responsáveis pela destruição de quilombos. A capital, Vila Boa, atual cidade de Goiás, ficava meses de viagem de Salvador ou do Rio de Janeiro. Os oficiais e soldados portugueses enviados para guarnecer a Vila Boa e os registros de ouro eram poucos para aquela vasta capitania. Nas décadas de 1770 e 1780, os portugueses empregavam poucos de seus homens em Goiás e a maioria foi alocada nos registros, em 1772. Conforme revela a correspondência oficial, a maioria dos governadores estava mais preocupada com as guerras indígenas e o contrabando de ouro do que com os quilombos... (KARASCH, 1996, p. 241).

É pertinente mencionar que a formação dos quilombos nessa região ocorreu em função de algumas benesses, como por exemplo o fato da capitania de Goiás ser distante do governo português, ora sediado em Salvador e no Rio de Janeiro. Isso de certa forma foi vantajoso para a formação dos quilombos nessa região, visto que havia pouco controle do governo da coroa real na época quanto às fugas dos escravizados nessa localidade, além do governo ter, a princípio, outras demandas que necessitavam de intervenções mais urgentes.

Outros benefícios para a formação dos quilombos nessa região estão relacionados ao fato da população ser dispersa, e da geografia do local ter aspectos naturais propícios, como número significativo de rios e relevos caracterizados por acentuadas elevações, que garantiam maior possibilidade de os escravizados viverem em comunidade protegidos pela própria natureza e não serem capturados novamente.

Esses quilombos, como menciona Lopes,

(...) eram numerosos e que a maioria não passava de pequenos grupos de quilombolas fugidos das lavras. Eram semelhantes em tamanho a pequenos bandos de coletores e caçadores ou de garimpeiros modernos. Quando o ouro acabava, a fertilidade da terra declinava ou não havia mais animais de caça, eles mudavam de lugar para melhor sobreviverem. (LOPES, 2009, p. 104).

Certamente essa organização dos escravizados estava associada a uma estratégia para se manterem imperceptíveis e não serem pegos pelos senhores de escravos, além de ser uma

medida de sobrevivência e um meio de permanecerem em comunidade estreitando os seus laços afetivos que tanto era quebrado propositadamente pelo colonizador branco para amedrontá-los e torná-los submissos ao trabalho e nada além disso.

Em meados do século XVIII, segundo Lopes (2009, p. 104), os quilombos se localizavam em Três Barras, Tocantins, Arraias, Meia Ponte, Crixás e Paracatu. Havia o registro da existência de ao menos um quilombo na região do Bico do Papagaio, entre os rios Araguaia e Tocantins. Por ter uma mata densa nessa região, isso era propício para o refúgio e formação desses quilombos.

Convém mencionar que as circunstâncias de fuga ocorriam também em momentos festivos e religiosos, certamente planejados pelos escravizados em função do grande número de pessoas em um dado local, facilitando esse ato. A autora relata ainda que outro fato também foi em 1780, durante as festas em honra a São Rosário e São Benedito. Os escravizados aproveitavam desses momentos de grande aglomeração e fugiam, mas possivelmente nem todos conseguiam fugir.

Todas essas fugas fizeram com que as autoridades recrutassem homens, comumente chamados de capitão do mato, para capturarem os negros fugidos. No entanto, antes dessa ação os bandeirantes já capturavam os escravizados.

A captura dos negros fugitivos era uma busca que demandava reavê-los a qualquer condição. A “caça” aos escravizados era uma ação bem articulada (as bandeiras) e violenta, pois a empreitada não poderia ser em vão. A ordem era capturar e devolvê-los à condição de submissão das quais eles tentavam se libertar.

No norte de Goiás (atual Tocantins) era bem provável que existisse ligação entre jesuítas, indígenas e quilombolas nas proximidades de São Félix, e que a relação de vivência era sociável, mas também conflituosa. Ao descrever essa vivência, Lopes relata:

[...] Consta, por exemplo, que, em Meia Ponte, o proprietário Joaquim Alves de Oliveira possibilitava aos escravos o cultivo da terra aos domingos e em feriados para se sustentarem. Nesse ambiente havia casamento, e as mulheres cuidavam dos filhos enquanto estivessem aleitando. O proprietário organizou uma creche, onde uma escrava cuidava das crianças para suas mães trabalharem. (LOPES, 2009, p.106).

Essa vivência foi marcada por muitas situações, entre elas, considerada bastante relevante, a mestiçagem da população ocorrida pelo frequente relato de prostituição existente na época. Os filhos nascidos dessa condição eram na maioria das vezes renegados e vivam à margem da sociedade. No entanto, a liberdade para eles era mais provável de acontecer dados os laços afetivos.

Quanto a isso, Lopes (2009, p. 106) aponta que os escritos relatam que a partir de 1770 a incidência de mulatos no Norte e em toda a capitania de Goiás cresceu, trazendo uma nova configuração para a visibilidade da população em que somente o branco era valorizado. A partir da mestiçagem, não mais.

Logo que a produção aurífera entrou em declínio, os mulatos perderam seus empregos e ficaram vagando pelas ruas. Por esse motivo, eram tidos como vadios. De acordo com Lopes (2009, p. 106), para saírem dessa situação os escravizados em Arraias começaram a exercer outros tipos de trabalho como, por exemplo, na navegação do Rio Tocantins, além de alguns deles permanecerem nas minas, nas roças, na lida com o gado e nas atividades da cidade como domésticas, ourives, quitandeiras, marceneiros, entre outros.

Diante dessa instabilidade na atividade econômica em decorrência da queda na produção do ouro, a aquisição de mais escravos já não era uma certeza. Nesse sentido, o caminho era proporcionar às famílias de escravizados já adquiridas certas “regalias” como plantar pequenas roças e participar de atividades religiosas, que na época era uma forma de socialização com a comunidade. Essa foi uma realidade nos arraiais de Natividade e de toda a capitania do norte goiano.

Convém mencionar que essas festividades religiosas seguem em tradição até os dias atuais, com laços de irmandade, tendo como registro as igrejas de São Benedito e de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e Nossa Senhora da Natividade.

Estudos mostram que o arraial de Minas de Nossa Senhora da Natividade, até se tornar vila em 1831, foi um dos arraiais do atual Tocantins que resistiu à crise provocada pela queda do ouro, pois dedicou-se à produção de roçados e à criação de animais.

Ao imprimir esse relato histórico da formação dos quilombos no Tocantins, ainda que passageiro, é possível inferir que a fuga dos escravizados africanos das fazendas já era o indício do movimento dos negros para a constituição dos quilombos, sinalizando os primeiros passos da luta do movimento negro para a garantia de um território e uma vida digna para os seus.

Trazer a história de formação dos quilombos no antigo norte goiano (atual Tocantins), faz parecer que a luta perdurou pouco tempo e sem muitos impedimentos. No entanto não foi, pois o ato de fugir induz que as condições impostas aos escravizados africanos não eram boas. Por isso, a fuga em si se tornou ato de resistência e sobrevivência em meio à desumanidade a que os negros eram sujeitados.

Esses movimentos foram ocorrendo em diferentes partes do país, na própria região norte do estado de Goiás (atual Tocantins), e se espalharam possibilitando a ocorrência de

vários quilombos dispersos na região, cartografando a construção histórica e de formação das várias comunidades quilombolas existentes no (atual) estado do Tocantins. Cada uma com suas peculiaridades, pois foram sendo construídas baseadas em sua cultura africana, e moldando-as à realidade que ora lhes eram impostas.

Isto posto, Santos (2019, p. 26) traz um levantamento das comunidades quilombolas que surgiram com a exploração do ciclo do ouro no norte goiano. Entre elas estão: Lagoa da Pedra, Fazenda Lagoa dos Patos e Fazenda Kaágados, em Arraias; Kalunga do Mimoso, em Arraias e Paranã; Chapada da Natividade e São José, no município de Chapada da Natividade; Córrego Fundo, Curralinho do Pontal, Malhadinha e Manoel Alves, em Brejinho de Nazaré; Morro de São João, em Santa Rosa do Tocantins; Redenção, em Natividade; São Joaquim e Laginha, em Porto Alegre do Tocantins; Mata Grande, em Monte do Carmo; Rio da Almas, em Jaú do Tocantins; Baião e Poço Dantas, no município de Almas; Claro, Ouro Fino e Prata, em Paranã; Jaú do Tocantins, em Dianópolis; Água Branca e Matões, em Conceição do Tocantins.

A seguir está apresentado o quadro com as 45 comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares - FCP.

Quadro 1 - Comunidades Remanescentes de Quilombo do Tocantins até 2019

Ano	Comunidades	Municípios	Data da abertura do Processo na FCP	Data de Publicação da Certificação no D.O.U.
2004	Lagoa da Pedra	Arraias	24/06/2004	10/12/2004
2005	Kalunga do Mimoso	Arraias e Paranã	08/06/2005	12/09/2005
2006	Barra do Aroeira	Lagoa do Tocantins/ Novo Acordo/Santa Tereza do TO	20/12/2005	20/01/2006
	Projeto da Baviera	Aragominas	30/09/2005	20/01/2006
	Cocalinho	Santa Fé do Araguaia	30/09/2005	20/01/2006
	Laginha	Porto Alegre do Tocantins	30/09/2005	20/01/2006
	Mumbuca	Mateiros	30/09/2005	20/01/2006
	Redenção	Natividade	30/09/2005	20/01/2006
	Povoado do Prata	São Félix do Tocantins	30/09/2005	20/01/2006
	São Joaquim	Porto Alegre do Tocantins	30/09/2005	20/01/2006
	São José	Chapada da Natividade	30/09/2005	20/01/2006

	Chapada da Natividade	Chapada da Natividade	30/09/2005	20/01/2006
	Morro de São João	Santa Rosa do Tocantins	30/09/2005	20/01/2006
	Córrego Fundo	Brejinho de Nazaré	30/09/2005	20/01/2006
	Malhadinha	Brejinho de Nazaré	30/09/2005	20/01/2006
2008	Grotão	Filadélfia	10/10/2008	09/12/2008
2009	Mata Grande	Monte do Carmo	24/11/2008	05/05/2009
	Santa M ^a das Mangueiras	Dois Irmãos do Tocantins	24/11/2008	19/11/2009
	Carrapato	Mateiros	05/08/2009	19/11/2009
	Formiga	Mateiros	05/08/2009	19/11/2009
	Ambrósio	Mateiros	05/08/2009	19/11/2009
2010	Dona Juscelina	Muricilândia	10/09/2009	24/03/2010
	Rio das Almas	Jaú do Tocantins	11/09/2009	24/03/2010
	Curralinho do Pontal	Brejinho de Nazaré	11/09/2009	24/03/2010
	Lajeado	Dianópolis	03/09/2008	28/04/2010
	Manoel João	Brejinho de Nazaré	24/11/2008	06/07/2010
	Baião	Almas	30/09/2010	04/11/2010
	Ilha de São Vicente	Araguatins	12/11/2010	27/12/2010
	Pé do Morro	Aragominas	03/11/2010	27/12/2010
2014	Claro	Paranã	23/09/2013	18/03/2014
	Ouro Fino	Paranã	23/09/2013	18/03/2014
	Prata	Paranã	23/09/2013	18/03/2014
	Fazenda Káagados	Arraias	20/01/2014	03/07/2014
	Fazenda Lagoa dos Patos	Arraias	20/01/2014	03/07/2014
	Margens do Rio Novo	Mateiros	25/04/2014	31/07/2014
	Riachão	Mateiros	25/04/2014	31/07/2014
	Rio Preto	Mateiros	25/04/2014	31/07/2014
2015	Boa Esperança	Mateiros	10/06/2014	02/02/2015
	Água Branca	Conceição do Tocantins	19/12/2014	03/12/2015
	Matões	Conceição do Tocantins	19/12/2014	03/12/2015

	Carrapiché	Esperantina	03/12/2014	03/12/2015
	Ciriaco	Esperantina	03/12/2014	03/12/2015
	Prachata	Esperantina	03/12/2014	03/12/2015
2016	Lagoa Azul	Ponte Alta do Tocantins	22/03/2016	20/05/2016
2017	Poço Dantas	Almas	30/08/2017	02/10/2017
	Total	45 Comunidades		

Fonte: Dados organizados pela autora a partir de LOPES, 2020

Todas essas comunidades são reconhecidas como remanescentes de quilombo (CRQ) pela Fundação Cultural Palmares. No entanto, ainda estão no aguardo da titulação de suas terras por meio do INCRA. Todavia, a certificação da Fundação Cultural Palmares representa um avanço para as comunidades, visto que isso é caráter de valorização por parte do Estado para essas comunidades que há séculos se encontram em condições de exclusão.

A história de formação desses quilombos considera as memórias dos mais velhos, que trazem em seus relatos, fatos que o percurso dos seus antepassados e suas vivências estão intimamente ligadas a maneira como eram tratados nas fazendas e minas de ouro, e aos traumas herdados, lançando-os a fugirem para se manterem vivos. Entre essas histórias, Santos (2019, p. 28-31) faz uma narrativa da formação de alguns quilombos do norte goiano (atual Tocantins), “a exemplo a da comunidade Kalunga do Mimoso em Arraias, que em função da criação do estado do Tocantins de acordo com o artigo 13º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição, em 05 de outubro de 1988, a área foi dividida”, ficando uma parte no então estado de Goiás e outra no atual Tocantins.

Santos (2019, p. 28) informa de que essa comunidade na área pertencente ao Goiás adquiriu o título de Remanescentes de Quilombos em 1989. No entanto, o mesmo não aconteceu com o quilombo no território tocantinense. Isso devido a algumas questões relacionadas à identidade, pois a comunidade não se declarava como Remanescente de Quilombo, fato esse que lhes trouxe certos infortúnios, e para dirimi-los, em 2005, se reconheceram como quilombolas.

A luta a partir desse momento, passa a ser pela posse da terra. Até o presente momento, não foi obtida a titulação do INCRA. Santos então certifica, tendo como referência o texto de Oliveira (2007), que a formação do quilombo Kalunga do Mimoso tanto na área do estado do Goiás como do Tocantins remonta à exploração do ouro por volta do século XVIII (SANTOS, 2019, p. 29).

Outros fatos profundamente ligados à formação dos quilombos foram os processos migratórios, que se deram especialmente pelos escravizados no decorrer das fugas em todo território brasileiro. É o que pode ser verificado em Santos quando ela traz a seguir uma evidência de como esse processo migratório mapeou as comunidades remanescentes de quilombos no Tocantins.

E no Tocantins, podemos entender que as migrações foram um dos principais modos de formação das comunidades quilombolas existentes tanto na região do Jalapão, no leste do estado, quanto na região norte, especialmente na microrregião do Bico do Papagaio. No primeiro caso, muitas das comunidades tiveram sua composição principalmente a partir de migrações vindas dos Estados da Bahia e Piauí, aparentemente em momentos diferentes: algumas na primeira metade do século XX e outras há cerca de 150 anos ou mais. Já na região norte, várias comunidades derivam de migrações vindas do Pará e Maranhão, principalmente na primeira metade do século XX. (SANTOS, 2019, p. 32).

Aproximando um pouco mais os fatos nesse breve histórico, o processo migratório também foi fator de contribuição para a formação dos quilombos no norte do Tocantins, em especial na microrregião do Bico do Papagaio. Assim, Santos pauta essas comunidades que surgiram dado a esse processo migratório quando ela menciona:

Na região norte do estado do Tocantins, existem nove comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares (2019): Projeto da Baviera e Pé do Morro, no município de Aragominas; Dona Jucelina, em Muricilândia; Cocalinho, em Santa Fé do Araguaia; Grotão, em Filadélfia; Ilha de São Vicente, em Araguatins; Carrapiché, Ciríaco e Prachata, no município de Esperantina. Sendo que estas quatro últimas comunidades estão localizadas na microrregião do Bico do Papagaio, no extremo norte do estado. (SANTOS, 2019, p. 38).

Fazendo um recorte ainda mais minucioso sobre a formação das comunidades no norte do Tocantins, é relevante abordar a região a qual pertence a comunidade em que se propõe este estudo, no caso, a Ilha de São Vicente, na região imediata de Araguatins do Bico do Papagaio. Essa região possui atualmente quatro comunidades quilombolas, a saber: Carrapiché, Ciríaco e Prachata, localizadas no município de Esperantina, e a comunidade quilombola Ilha de São Vicente, situada em Araguatins. Esta última iremos nos enveredar sobre sua história e lutas a seguir.

Em seu estudo, a autora narra que essas comunidades podem ter sido originadas a partir da migração, sendo escravos vindos do Maranhão, Piauí e Pará. Ela relata ainda que esse deslocamento está associado a atividades econômicas como, por exemplo, a extração da borracha e da castanha em Marabá - PA, além de evidenciar que as cheias dos rios também seriam motivo de formação dessas comunidades.

Na verdade, todas as comunidades quilombolas formadas no Tocantins são fruto da resistência e das memórias dos que viveram no período escravocrata até os jovens que hoje habitam essas comunidades, pois essa herança histórica cruzou a barreira da escravidão e perdura até os dias atuais. Infelizmente não se tem muita diferença entre o tratamento dispensado pelos escravocratas da época e os atuais patrões que geralmente usam do trabalho análogo ao da escravidão para manter seu poder político, econômico e social diante dos descendentes de escravizados.

Elencar a comunidade remanescente quilombola Kalunga do Mimoso é uma descrição dos caminhos difíceis que eles enfrentaram e enfrentam para garantir a posse dos seus territórios. Essa comunidade, assim como as demais, luta pela titulação da terra, como que em uma corrente em que ninguém larga a mão de ninguém até que todos tenham seus direitos de posse dos seus territórios adquiridos, e por meio dela, obter políticas públicas que possam garantir vida digna aos quilombolas em seus territórios.

2.2 Os movimentos sociais e seus embates em prol dos quilombolas

Os movimentos sociais imersos na coletividade anseiam por políticas públicas que tragam na sua essência o combate de problemas sociais vivenciados pelas classes menos favorecidas, e isso inclui a população negra do nosso país. Essas políticas estão associadas a demandas de saúde, gestão pública, educação, cultura, entre outros.

Dada as várias frentes pleiteadas pelos movimentos sociais, iremos percorrer os contornos que o movimento negro imprimiu ao longo da luta da população negra, visando garantir o acesso e qualidade na educação para crianças e jovens negros, além das formas como o movimento negro alicerçou o movimento quilombola ou vice-versa no intento de conquistas para as comunidades tradicionais, partindo particularmente de demandas educacionais que contemplem os seus saberes nos espaços escolares.

As lutas por essas políticas para os quilombolas estão intimamente associadas a posse de seus territórios. De modo geral, as comunidades tradicionais remanescentes de quilombos ganharam legalmente o direito de reivindicar a titulação de suas terras a partir da Constituição Federal de 1988, com o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), por meio do Artigo 68 que estabelece: Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos (Brasil, 1988).

Além do ADCT, os artigos 215 e 216 da Constituição Federal, cristalizam os direitos territoriais para as comunidades remanescentes de quilombos. No entanto, somente em 2003, através do Decreto 4.887, essas comunidades vislumbram esse direito se tornar uma realidade, pois esse decreto permite a regulamentação do procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas de que trata o artigo 68 do ADCT (BRASIL, 2003).

Há também o decreto 6.040/2007 que institui Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, no qual define-se que os povos tradicionais são

(...) grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Esses direitos legais se consolidaram em função das lutas constantes dos povos tradicionais e da sua coletividade, constituída pelos movimentos sociais, entre eles o movimento negro e o movimento quilombola.

No estado do Tocantins, esses movimentos se instituíram logicamente respaldados na legislação nacional e começaram a se organizar para ver também as comunidades tradicionais presentes no estado serem agraciadas por meio da implementação dessas leis.

Ao considerar a amplitude dos movimentos sociais no estado do Tocantins, seu percurso se cristaliza formalmente a partir de 1995, como aponta Esteves (2019):

A partir de 1995 com a criação do Grupo da Consciência Negra no Tocantins (GRUCONTO), o interesse pelas comunidades negras rurais aumenta significativamente. Esse Grupo buscava identificar onde se localizavam os quilombos, o que seus membros faziam, como sobreviviam... (ESTEVES, 2019, p. 171).

Esse grupo presidido pelo senhor José Iramar da Silva, hoje já falecido, fazia visita nas comunidades quilombolas no Tocantins para observar de perto as condições de vida dessas comunidades nas questões sociais, econômicas, culturais e religiosas, como aponta Esteves (2019, p. 172).

A pretensão dessas visitas era orientar os quilombolas a buscar melhores condições de vida por meio de políticas públicas, e o GRUCONTO orientava essas comunidades para o reconhecimento da sua identidade quilombola e, obviamente, de pessoas descendentes de escravizados. Diante disso, Esteves (2019, p. 173) assegura que “A parceria entre a comunidade e o Movimento Negro sempre pareceu saudável. A população vê no movimento

uma espécie de orientador (...)”. Certamente a credibilidade passada por esse grupo a essas comunidades foi assertiva, pois ainda que nenhuma comunidade do Tocantins tenha conseguido o título de posse da terra, ter sua identidade certificada pela Fundação Palmares – e isso já é uma realidade para 45 comunidades do estado – é o reconhecimento de pertencimento e validação da sua descendência de seus ancestrais africanos.

No Tocantins houve também a presença de organizações não governamentais fortemente articuladas para auxiliar as comunidades tradicionais quilombolas a partir de 1980 como mostra Esteves:

Com as organizações não governamentais a relação começou na década de 1980, especialmente com a COMSAÚDE, a CPT e a Igreja Católica quando se criou o Sindicato dos Trabalhadores Rurais com o objetivo de institucionalizar a luta pela terra. Atualmente algumas organizações não governamentais atuam em parceria com as comunidades na execução de vários projetos. É o caso da APA-TO que assessora os agricultores familiares e as populações tradicionais. (ESTEVES, 2019, p. 174).

Essas organizações atuavam ofertando assistência a essas comunidades em vários aspectos entre eles: saúde, educação, alimentação e na luta pela posse da terra, pois viam nessas comunidades uma carência assistencialista em todos esses aspectos, inclusive de construção identitária quilombola.

Segundo Santos, em 2009 ocorreu o Fórum Quilombola, que resultou na COEQTO. A finalidade desse Fórum era auxiliar as comunidades nas questões legais para a regularização de seus territórios, além de assistir essas comunidades no que tange à execução de serviços públicos para atendê-los.

Esse Fórum conta o suporte de várias instituições, como aponta Santos:

... Ele é composto pelas instituições da sociedade civil: COEQTO, APA-TO, Centro de Direitos Humanos de Palmas – CDHP e as associações das comunidades quilombolas do estado. Tem como instituições demandadas e fiscalizadoras o Ministério Público Federal, o Ministério Público Estadual, a Defensoria Pública do estado do Tocantins – DPE/TO e a Defensoria Pública da União – DPU. Enquanto as instituições demandadas são: Fundação Cultural Palmares, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Secretaria de Patrimônio da União – SPU, Secretaria Estadual do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável – SEMADES, Secretaria Estadual de Cidadania e Justiça – SECIJU, Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do estado do Tocantins - SEDUC, SESAI, Secretaria de Cultura do estado – SECULT, Secretaria de Agricultura, Pecuária e Abastecimento do estado do Tocantins – SEAGRO, Agência Tocantinense de Saneamento – ATS, Instituto de Desenvolvimento Rural do estado do Tocantins – RURALTINS, Instituto de Terras do estado do Tocantins – ITERTINS, Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio, Instituto Natureza do Tocantins – Naturatins e prefeituras. Também são instituições demandadas e afins: Universidade Federal do Tocantins – UFT, Instituto Federal do Tocantins – IFTO, Universidade Estadual do Tocantins e instituições de ensino superior privadas. (SANTOS, 2019, p. 65-64).

De acordo com a mesma autora, esse Fórum foi realizado para tratar de questões relacionadas ao meio ambiente para as comunidades. Ainda que com um número reduzido de representantes dos quilombos, percebeu-se que a não regularização desses territórios estava causando sérios problemas para as comunidades, e que a solução seria um Fórum que pudesse ouvir suas demandas e encaminhá-las para possíveis soluções.

E a solução encontrada foi a criação de um fórum, através do qual pudessem ser feitas reuniões junto ao Ministério Público Federal e outros órgãos demandados com a intenção de se acompanhar o andamento dos referidos processos. Com isso, conforme ata de reunião do MPF, de 27 de novembro de 2009, no auditório da sede da Procuradoria da República no estado do Tocantins, em Palmas, com a presença do procurador Álvaro Manzano, foi aprovada a criação do Fórum Permanente de Acompanhamento da Questão Quilombola no estado do Tocantins. Naquele momento, o Fórum foi composto pelo MPF, MPE/TO, INCRA, ITERTINS, NATURATINS, SPU, MDA, SECIJU, ICMBio, CEDECA/TO, IDHMA, APA-TO, CDHP, GRUCONTO, CONAQ, municípios e comunidades quilombolas que pudessem participar. Na ocasião, atendendo ao convite do MPF, estavam presentes representantes da sociedade civil, como José Iramar da Silva, do GRUCONTO/Comsaúde; Ana Cláudia Costa Matos da Silva, da comunidade Mumbuca; Maria de Fátima Rodrigues, da comunidade Barra do Aroeira; Simone Brito, do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente Glória de Ivone; Maria Edileuza Soares Mendes, da Associação de Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis da região Centro norte De Palmas – Ascampa; Maria de Fátima Dourado, do IDHMA; Luz Arinda Barba Malves, do CDHP; Paulo Rogério Gonçalves, da APA-TO; Maria José dos Santos, do Centro de Educação Popular, dentre outros. Do poder público estavam o MPE/TO, o ITERTINS, o INCRA, o Naturatins, a SPU, o MDA, a SECIJU e representantes de prefeituras. Na lista de presença da reunião constam quarenta assinaturas. Assim, ficou marcado que a primeira reunião do Fórum seria em 22 de janeiro de 2010. (SANTOS, 2019, p. 68).

Certamente todas essas instituições são passíveis de contribuir para a conquista de melhorias para essas comunidades. Juntá-las em benefício dessas comunidades é, sem dúvida alguma, um caminho que conduzirá a exigências de políticas públicas que alcancem os anseios dessa população há tempos invisibilizada e silenciada pelo Estado.

O Fórum então tornou-se dispositivo para que as comunidades quilombolas pudessem pautar suas reivindicações, tendo no MPF um propulsor para que suas demandas sejam ouvidas pelos por órgãos e entidades envolvidas em seus interesses.

As aspirações das comunidades eram consolidadas por meio da COEQTO, que foi criada como um instrumento executivo, pois os quilombolas sentiram essa necessidade como aponta Santos:

Mas passados cerca de três anos após a criação do Fórum, em 2012, os quilombolas sentiram a necessidade de criarem uma entidade que facilitasse a captação de recursos para a manutenção da sua organização política. Até então, a estrutura da APA-TO vinha cumprindo esse papel de viabilizar a aprovação de projetos para o movimento quilombola estadual, mas como explica Ana Cláudia, “o papel da APA-TO é fazer assessoria, não é executivo, né! Então tava faltando isso”. Assim, no

mesmo ano, na sede do GRUCONTO, em Porto Nacional, é fundada a COEQTO. (SANTOS, 2019, p. 69).

E a autora acrescenta:

E naquele momento, no caminho inverso do que fez o movimento negro do Tocantins, na década de 1990, que se constituiu a partir da força simbólica da comunidade quilombola Barra do Aroeira, dessa vez foram os movimentos quilombolas que buscaram apoio no simbolismo do primeiro movimento negro formalmente constituído do estado... (SANTOS, 2019, p. 70).

Logo é notório observar a trama entre movimento negro e movimento quilombola no Tocantins, dado que em determinados momentos os dois se entrelaçam para fins de benefícios dos seus irmãos negros, fortalecendo a luta para cobrar junto ao Estado condições dignas de sobrevivência para as comunidades quilombolas.

Ainda que a coletividade seja uma marca forte nas lutas quilombolas, há sempre uma ou outra liderança que se destacam nas várias comunidades espalhadas no território brasileiro. Na comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente, essa liderança é a saudosa Maria de Fátima Batista Barros, mais conhecida como Fátima Barros.

Fátima Barros foi uma líder incisiva na luta pela defesa das comunidades quilombolas e, antes de sua morte, ela havia produzido um artigo em parceria com outras autoras, intitulado “Nós de dentro do Território viemos para tensionar: Mulheres, Territórios e Lutas - Um Caminhar Com Fátima Barros”, cujo trecho vem transcrito a seguir:

Maria de Fátima B. Barros é militante da ANQ [Articulação Nacional de Quilombos], liderança quilombola da Ilha de São Vicente, membro da Comissão de Povos do Cerrado do Conselho Regional do Tocantins (CRP-23), membro do grupo Carolinas Leitoras de Marabá, membro do Coletivo Dandaras do Mato, coordenadora da Biblioteca Quilombola Julião Henrique Barros, coordenadora do Coletivo de Jovens Lideranças da Ilha de São Vicente, pedagoga e mestranda no PPGCult, UFT, campus Araguaína. É técnica, formada pela DECAMP-SEMED, em Marabá (PA). Também atuou como projetista e coordenadora na AMAS (Associação de Mães Solteiras e Mães Carentes no Extremo Norte do Tocantins), no Projeto Capacita Ação... (BARROS *et al*, 2021, p. 201-202).

A liderança supracitada foi a primeira da família Barros a cursar uma graduação, grande incentivadora para que a juventude da comunidade ingressasse na universidade, tornando evidente que a educação também era uma pauta de luta para a CRQ Ilha de São Vicente.

Nesse artigo, Fátima Barros externaliza a importância da coletividade na busca por conquistas para os quilombolas quando diz:

... Eu falo em nome de uma luta que não é só minha. Eu falo de um lugar social, de um lugar da coletividade. Esse lugar da coletividade é também lugar da resistência, é o lugar de existir. O território quilombola é também o lugar da gente existir: é onde

a gente existe enquanto pessoa, é onde a gente existe enquanto parte da nossa cultura, é onde a gente faz a nossa cultura renascer. Isso é necessário ser lembrado. Às vezes, eu fico pensando: “Ah, se eu soubesse o meu verdadeiro nome, se eu soubesse qual é o meu país, se eu não tivesse que falar na lata, se eu não tivesse que falar tão alto, se eu não tivesse que gritar para me fazer ouvir, seria muito mais fácil me ver sangrar”. Então, a gente sangra todos os dias nos territórios, sobretudo nós mulheres negras. (BARROS *et al*, 2021, p. 202).

E segue...

Nós somos a base dessa pirâmide. Em cima dos corpos das mulheres negras e das mulheres indígenas é que estão todas as opressões. A gente não pode perder de vista que estamos falando de séculos de dominação. Nós estamos falando de saberes e de uma cultura afro que foi adormecida, que foi esquecida nas nossas relações, na nossa comunicação, no nosso contato; de uma fala que nos foi tirada, de conhecer nossas verdadeiras histórias. Então, a gente está aqui para retomar, para recontar essas nossas histórias e para fazer com que os nossos mais jovens e as nossas mais jovens consigam dar continuidade na luta, na resistência e nesse processo de decolonialidade, nesse processo de enfrentar esse epistemicídio¹², da gente não se calar frente a esses processos violentos que há na sociedade, dentro e fora da academia. (BARROS *et al*, 2021, p. 202-203).

Ela retrata que, perante a fragilidade da mulher, não cabia a fraqueza, era preciso persistir na luta. E, nesse ínterim, essa luta significava não deixar no silenciamento a cultura afro, já tida há séculos nessa condição.

Em seus relatos ela ainda externaliza o desejo que sua mãe tinha em vê-la estudar, ainda que em situação pouco favorável para que isso acontecesse, ao revelar que:

Minha família é uma família muito grande. Nós somos 10 irmãos e eu sou a penúltima filha. A minha mãe não era escolarizada; ela era quebradeira de coco. Das minhas lembranças, das minhas memórias, eu lembro da minha mãe me levar para o mato, para ela quebrar coco. Mas ela não me deixava quebrar coco. Ela colocava bonecas num cofo, água e algumas frutas e farinha. Chegando lá, ela cortava palhas, colocava no chão e eu sentava. Ela ia quebrando e a gente ia conversando, falando de vários assuntos. Quando eu falava para ela “Mãe, quando eu vou aprender?”, minha mãe dizia: “Minha filha, você não vai aprender. Você vai para a escola”. Eu não entendia isso. Eu não conseguia dimensionar como que eu iria para a escola se eu morava numa roça, se a gente estava ali naquela vida. Eu não conseguia ver essa oportunidade. (BARROS *et al*, 2021, p. 202).

E, pois, a relatar inda que...

Quando eu fiz 7 anos, a minha mãe me mandou para a casa de um tio meu e de uma prima. Minha prima só tinha 21 anos, mas as famílias costumam cuidar uns dos outros. Minha prima me assumiu e eu fui para a escola, quando fui alfabetizada e fiz até o Ensino Fundamental morando com essa minha prima. Depois, vou para Goiás morar com a minha irmã e meu irmão, e então era uma vida bem difícil mesmo, no limite, porque a gente morava num barracão, nós três, e tínhamos que organizar nossa vida. Meus pais, de 6 em 6 meses, iam lá, levavam, às vezes, um saco de arroz, um saco de feijão, algumas galinhas para nós, e depois voltavam, porque naquela época não tinha como fazer todo esse processo de idas e vindas. Então, eu fiz o curso em Goiás. (BARROS *et al*, 2021, p. 203-204).

Fátima Barros quebrou barreiras e ingressou na Universidade Federal de Goiás. Ela menciona que não foi um momento fácil, mas não desistiu e cursou a graduação em pedagogia, contrariando o que o Estado e a sociedade condicionavam para os jovens das comunidades remanescentes de quilombo.

Foi um processo muito difícil também para entrar na UFG através de um sistema universal de vestibular; foi o que eu fiz, pois não tinha processo de cota naquele ano em que eu fiz. Na minha turma de pedagogia, éramos apenas duas alunas: eu e Raquel. Eu lembro do nome porque nós éramos duas pessoas, meninas negras na turma. Havia poucos homens, mas negros mesmo éramos só nós duas. Então, havia o estranhamento, todo o dificultador com o processo de aprendizagem, porque eu fui uma aluna do período noturno. Esse processo não foi fácil, sendo extremamente conflituoso na minha vida também, porque precisava trabalhar, precisava me manter. Eu trabalhava durante o dia e estudava à noite, e fui levando até o final do curso. No final, quando eu terminei, eu tomei a decisão: eu volto para a minha terra! Porque os meus irmãos não queriam voltar. Os meus irmãos ficaram em Goiás; eles moram lá até hoje. Eu fui a única que decidi: eu volto para casa! (BARROS *et al*, 2021, p. 204).

A sua presença de mulher negra e única quilombola na turma era, sem dúvida, uma quebra de paradigmas. Fátima Barros era incisiva, via na educação a fresta necessária para percorrer outros caminhos daquele que já lhe estava dado se continuasse na comunidade. Então ingressar na universidade pública era a possibilidade de fortalecer sua identidade e a luta por melhores condições de vida para a comunidade, por isso resolve retornar após finalizar sua graduação.

Então, peguei as minhas coisas, retornei em 2003 e em 2004 eu conheci a Dona Raimunda, com quem eu conversava muito. Ela falava, nas vezes em que estive com ela, que foram tantas: “Nossa, você precisava fazer parte da luta”. E eu falava: “Dona Raimunda, mas eu já faço a luta dentro da educação”. Eu me sentia contemplada, porque eu fazia esse trabalho de educação: era coordenadora de educação de diversidade, cuidava de programa de correção de fluxo de educação do campo, de educação indígena. Então, conheci muitos companheiros e parentes do movimento indígena a partir desse momento, também, em que eu trabalhava com as comunidades. Eu me sentia contemplada, só que não tinha uma leitura desse recorte racial; eu não conseguia visualizar isso. (BARROS *et al*, 2021, p. 204).

Até esse momento, ela não tinha contato com o Movimento Quilombola. Isso ocorreu a partir de sua aproximação com dona Raimunda no seu retorno para Araguatins. Por perceber em Fátima Barros o potencial em fazer parte do movimento em prol das comunidades quilombolas do Bico do Papagaio, dona Raimunda disse: “Nossa você precisa fazer parte da luta”, como aponta autora. Fátima Barros era luz, sua voz pujante carregada de um desejo atravessador secular em ver seu povo ser ouvido e visto pela sociedade brasileira.

Nesse meio tempo, Fátima Barros viu sua comunidade passar por uma situação de despejo da família de seu tio, o mais velho da família, o que se transformou em força para seu

ingresso no movimento Quilombola. A partir desse momento, Fátima não se desvinculou mais do movimento: pelo contrário, sua atuação tomou proporções por todo o território brasileiro, e sua bandeira não era exclusivamente para a comunidade quilombola Ilha de São Vicente, mas para as demais comunidades quilombolas espalhadas por todo o território nacional.

É só em 2010, com o despejo do meu tio, quando a minha família foi despejada, que nós fizemos a retomada da nossa identidade, que nós buscamos as nossas memórias perdidas e adormecidas. Foi então que consegui entender que todas as opressões que a minha família sofria perpassavam pela cor da nossa pele. Comecei a entender que tudo da gente tinha sido tirado, que a gente não tinha nada, porque tudo que nos era de direito foi tirado por um processo de violência, por um processo da escravidão. Nesse cenário, é importante pontuar que fomos 5 milhões de negros traficados no processo da escravidão, que nós éramos 92% da população deste país e que foi feito todo um processo para embranquecer essa população pós a assinatura da Lei Áurea, e todo um processo para desconstruir as referências, para destruir a resistência e para fazer da gente subalternos, em papéis subalternizados, fazendo os piores trabalhos deste país e ficando na base dessa pirâmide, não tendo resistência, não tendo como ter referência. A gente começa a entender isso a partir do momento em que há o encontro com a nossa ancestralidade. E é um encontro mesmo com a ancestralidade, porque a gente faz um resgate de oito gerações da família Barros: parte dos meus tataravôs, da minha tataravó Serafina, até chegar nas bisnetas da minha mãe. (BARROS *et al*, 2021, p. 204-205).

E diante dessa compreensão, Fátima Barros entende que precisa ir à luta, pois sem ela a sua comunidade corria riscos de perder o território, e assim seguiu em busca de novos direcionamentos.

Éramos quilombolas. Tínhamos uma identidade reconhecida pela Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2010), mas não sabíamos de certo como lidar com isso. A gente não conhecia a legislação quilombola, a gente não conhecia a luta quilombola. Eu decidi: “Quer saber? Vou para Brasília”. Juntei minhas coisas numa mochila, umas duas malas, minhas coisas pessoais, as do meu filho, botamos no carro e partimos para Goiás. Chegamos em Goiânia e de lá eu fui para Brasília. Então, eu arrumei um trabalho numa faculdade, que é a Faculdade Alvorada, onde eu fiz uma pós-graduação também. A partir desse momento, eu passo a fazer uma conexão. Isso é bem interessante, porque a Beatriz Nascimento fala das características do povo Banto, e eu sou de origem. Então, ela fala que existe toda uma construção de rede de relações. Inclusive, no tensionamento de Palmares, ela fala que lá em África a rainha Nzinga também estava nesse processo de luta dentro daquele reino dela, que era aquela rainha angolana, que era aquela Angola, como eles falam, rainha. Então, da mesma forma, a gente consegue abstrair isso que é da nossa ancestralidade, que é o poder das relações. (BARROS *et al*, 2021, p. 205-206).

Ao chegar em Brasília, começou a se adentrar nos espaços institucionais guiada pela presença de outras lideranças e foi conhecendo o movimento e o que poderia reivindicar para garantir que nunca mais sua família passasse por uma situação de despejo como ocorrerá em 2010.

Em Brasília, começo a ir na Palmares [Fundação Cultural Palmares], ia na SEPPIR [Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial], ia no Congresso, ia na

PGR [Procuradoria-Geral da República]. E, assim, não pedia para entrar! De certa forma, eu batia na porta e me enfiava para dentro, e dei um jeito de ir conhecendo as pessoas. Comecei a conhecer lideranças quilombolas, comecei a participar de reuniões. As pessoas começaram a dizer: “tem uma mulher, liderança quilombola, do estado do Tocantins”. Ninguém sabia de onde eu vinha, porque eu era de uma região que nem quilombo tinha. Em primeiro lugar, as pessoas perguntavam: “Onde que tem esse quilombo em Araguatins?”. Depois, as pessoas não sabiam quem eu era. Eu vinha da educação; não tinha relação nenhuma com o Movimento Negro, não conhecia nem a história direito do Movimento Negro. Isso para mim era muito longe, muito superficial. Então, eu estava dentro do Movimento Quilombola, no bojo da luta, e tendo também que articular a luta em Brasília. (BARROS *et al*, 2021, p. 206).

E continuou...

Assim, começo a viajar, conhecer outros lugares, ir em outros lugares dialogar com as lideranças e acompanhar o processo de regularização fundiária da Ilha de São Vicente, que era o nosso foco, porque o meu tio ainda estava despejado e a gente precisava retomar o território de volta. [...] Eu estava fora do meu território, mas o meu papel era buscar o território, para que a minha família pudesse retornar para o território. A gente começa a dialogar, por dentro do Ministério Público; conseguimos fazer mudanças no processo, conseguimos incidir fortemente no processo. (BARROS *et al*, 2021, p. 206-207).

Destarte, é visível a busca de Fátima Barros em ver as fragilidades das comunidades quilombolas na agenda do Estado, por meio de políticas públicas que garantam uma vida digna a esse segmento da população secularmente invisibilizado em função da cor de sua pele, além de incluir nessa luta o protagonismo da mulher quilombola.

Então, eu sei que existe uma série de críticas em relação às mulheres dentro do movimento, existe uma série de colocações acerca da nossa postura, mas, se nós não nos posicionarmos dessa forma, não conseguimos manter os nossos vivos! E a academia é nossa! Vai ter preto sim na universidade! Vai ter preto sim no curso de doutorado e no mestrado! Eu poderia não buscar uma formação além da que estou, porque o que eu gosto é da luta política quilombola. É isso que me dá vida! É isso que me mantém firme! É isso que faz com que eu acorde todo dia e faça a luta de novo! É a certeza de que nós vamos regularizar São Vicente! É a certeza de que nós vamos lutar junto com as outras comunidades para regularizar os 5.000 territórios quilombolas nesse Brasil! A gente não desiste nem um segundo da nossa vida de fazer a luta pelos territórios! Existem contradições na postura das mulheres quilombolas, porque sempre nos colocam: “Vocês são bravas, vocês falam alto, vocês isso, vocês aquilo”. Mas nós viemos para disputar! E vamos disputar pela porta da frente sim! A gente vai continuar lutando! (BARROS *et al*, 2021, p. 208-209).

E é incisiva...

A gente vai continuar tensionando e fazendo desequilíbrio! A gente não veio para fazer nenhuma fala equilibrada; a gente não veio para trazer nenhuma fala acadêmica! Porque, se vocês querem falas acadêmicas, vocês têm doutores maravilhosos dentro da universidade! Mas nós de dentro do território viemos para tensionar! A gente vem é para trazer todas as mazelas que nos foram impostas durante séculos. (BARROS *et al*, 2021, p. 209).

Trazer esse relato da trajetória de Fatima Barros é imperioso nesse item da pesquisa, por entender que, mesmo ela colocando a relevância da coletividade para as comunidades tradicionais quilombolas, há sempre os embates individuais que cada quilombola tem que vencer para ser capaz de sensibilizar a comunidade a se colocar na luta. Foi assim que essa liderança fez: se empoderou para lutar pelas comunidades quilombolas, ainda que sua individualidade tenha partido de um desejo pessoal, que era cursar uma graduação. Fátima Barros foi capaz de articular a coletividade em prol das comunidades quilombolas desse país.

Figura 5 - Fátima Barros, líder do quilombo Ilha de São Vicente



Fonte: CPT Nacional, 2021.

Fátima Barros foi Movimento Negro, foi Movimento Quilombola até o fim. Quando foi acometida pela COVID-19, lutou incessantemente pela vida, no entanto seu quadro se agravou e foi encaminhada para uma Unidade de Terapia Intensiva (UTI), sendo entubada no hospital regional de Augustinópolis, um entre tantos hospitais públicos desassistidos pelo Estado. Fátima perdeu a batalha para esse vírus em 6 de abril de 2021, vítima do descaso e negligência do governo federal por propagar a ideia de que era só uma “gripezinha” e atrasar a compra de vacinas para a população brasileira.

A figura 5 traz a imagem de Fátima Barros (*in memoriam*), líder do quilombo Ilha de São Vicente que recebeu homenagens de várias instituições, entre elas a das Pastorais do Campo. Seu legado de luta não se absteve apenas ao seu quilombo – sua peleja era pelo coletivo quilombola de todo o território brasileiro. Fátima Barros ficou conhecida em toda a região norte e para além dela por sua distinta presença de mulher negra quilombola, quando adentrava os espaços, sua presença era proeza suficiente para se impor diante do que pretendia

argumentar, sua voz altiva e adornos característicos do seu povo faziam da sua existência condição de tensionar esse sistema que oprime, silencia e invisibiliza a população negra.

Figura 6 - Card em homenagem a Fátima Barros em evento online organizado pelo NEABI do IFTO- Campus Araguatins e outras instituições



Fonte: Youtube, 2023.

Na figura 6, também é Fátima Barros (*in memoriam*), tendo em sua memória homenagens de outras instituições como: NEABI, IFTO - Campus Araguatins, Colégio Estadual Osvaldo Franco entre outros, com o mote “Fatima presente! Fátima semente!”.

Essa narrativa de Fátima Barros é a certeza de que o Movimento Quilombola no estado do Tocantins ganha uma amplitude no cenário nacional através de sua força e empoderamento. A sua luta representa a possibilidade de as comunidades remanescentes de quilombo saírem da invisibilidade e do silenciamento e convocar o Estado a direcionar políticas públicas que contemplem a população negra há tempos tida no esquecimento nas questões sociais, econômicas, educacionais e na saúde.

2.3 Os quilombolas da Ilha São Vicente: de escravos a quilombolas

Para quem navega no rio Araguaia sentido do estado do Pará, na margem direita da ilha passa em frente à comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente, e essa representação na imagem a seguir é a única indicação de que esse território é um quilombo:

Figura 6 - Aviso de indicação do território do quilombo Ilha de São Vicente



Fonte: Organização da autora, BORGES, G. P.C, 05/11/2022

A figura 7 traz uma placa indicando a existência da comunidade na ilha. A estrutura da comunidade é praticamente nula. O que tem são casas construídas – em sua grande maioria, com materiais encontrados no próprio território, pois não há assistência do poder público e os quilombolas não dispõem de condições financeiras para a edificação de casas em outros parâmetros. E assim a comunidade vai tecendo sua vivência anos a fio, diante de limitações econômicas e esperando a posse do território. Há uma esperança generalizada de que, quando a posse ocorrer, a comunidade será vista pelo Estado e terá força para lutar por melhores condições de vida e por uma infraestrutura que traga condições de permanência dos remanescentes no território.

Seguiremos neste item com as narrativas colhidas a partir das entrevistas com alguns líderes da comunidade e o quilombola mais velho dos descendentes dos escravizados, que receberam a ilha como uma reparação do fazendeiro a quem serviam após a promulgação da Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888 (Lei Áurea). A fala desses atores será nosso guia nesse item.

Conforme orientações éticas, utilizaremos outros nomes para identificá-los. Entre os líderes conversaremos com: Ana – uma das lideranças mais jovens da comunidade e sobrinha de Fátima Barros; Catarina – além de líder é a presidente da associação da comunidade; Antônio – irmão de Fátima Barros, que assumiu a presidência da associação da comunidade temporariamente, após a perda de Fátima Barros. Por meio de votação em assembleia com a comunidade, Catarina assumiu a presidência.

Além dos líderes, ouvimos também o morador mais velho da comunidade, seu Manoel – ele é o último da geração dos tataranetos de Henrique Julião Barros e Maria Batista Barros, os escravizados que após a abolição da escravatura receberam a ilha, doada pelo fazendeiro Vicente Bernardino, a quem serviram durante anos, até serem “livres” com a lei da abolição, e foram morar na ilha que atualmente recebe nome de Comunidade Remanescente de Quilombo Ilha de São Vicente.

Seu Manoel conta essa história como quem não tem muito conhecimento, ou sabe exatamente do que se trata, a “tal da escravidão”. Mas ao longo da conversa é possível perceber que ele entende muito bem que ter sido ser escravizado não foi coisa boa.

Base de uns oito... dos sete a oito anos. Aí nós fomos criados aqui. Nessa época que nós fomos criados aqui. Aqui tinha muita caça. Tinha anta, tinha onça, tinha capivara (como ainda hoje tem). E muitas caças tinha aqui sabe? De várias caça. E onça tinha demais. Aí o pessoal foi vindo para cá; muita gente querendo tomar o território aqui, sabe? Mas o meu pai foi o único que ficou aqui, porque aqui foi o seguinte, começou assim, nós...veio sete... desse pessoal da escravidão, sabe? Vieram sete. Aí, inclusive, o meu avô, era bisavô, né? Ele veio junto com esses escravos, sabe? E do tempo de escravidão, aí veio esses sete escravos. Aonde o meu avô era um, esse Henrique Julião Barros, sabe? (MANOEL 05/11/2022).

A assimilação de que seus antepassados foram escravizados não foi sempre um fator presente para os quilombolas da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente. Certamente, essa narrativa não fazia parte do repertório de histórias contada pelos mais velhos pelo receio de contar as amarguras vivenciadas por eles no período da escravidão.

De acordo com o seu Manoel, após a alforria coletiva dos escravizados, os seus antepassados foram morar na ilha.

É o meu avô, sabe? Ele vem junto com esses escravos, sabe? Aí, ele...quando foi liberado ele, sabe? Pela princesa Isabel, colocaram ele aqui para a ilha, porque esse povo, ele só locava se um deserto, sabe? De início que aqui não tinha nada. Aí colocaram ele para cá, meu bisavô, aí ele ficou morando aqui, aí teve a família, teve os filhos, teve filha e aí ficou morando. Aí um dos filhos dele que é o meu pai, o José Henrique, eh...que ele ficou aqui na ilha, aí teve os filhos que somos nós, teve sete, sete filhos e desses sete só tem eu. Os seis já morreram e aí e aí só ficou eu, o campeão daqui da história, sabe? (MANOEL, 05/11/2022).

É possível notar a partir desse relato que o seu Manoel entende que, mesmo sendo libertados da escravidão, o local em que os ex-escravizados foram alocados era um lugar pouco prolífico – provavelmente devido ao fato de serem considerados seres inferiores pelo imaginário social branco da época. Então o que lhes restava, mesmo em liberdade, era viver em lugar ermo, longe de tudo e todos e com pouco recurso para produzirem o que precisam para sobreviver.

O “deserto” mencionado por seu Manoel e retratado aqui não é de característica física do ambiente da ilha, porque a mata na ilha é fechada, é uma área de transição entre o cerrado e a floresta amazônica, mas sim de ser despovoado e desprovido de estrutura. O casal Henrique Julião Barros e Maria Batista Barros foram as primeiras pessoas a habitarem a ilha, e assim constituíram família e modificaram, à sua medida, a paisagem para garantir a sobrevivência de seus descendentes.

Seu Manoel traz, durante a conversa, fatos muito vivos em sua memória, de toda a sua trajetória de vida na comunidade. Segundo ele, houve um tempo em que ele se ausentou da comunidade e foi para o estado do Pará, se aventurar na busca do ouro em Serra Pelada. Não conseguiu fortuna, no entanto, e teve um problema de saúde que o fez retornar alguns anos depois para o território. Desde então ele não se distanciou mais da ilha.

A comunidade dedica um respeito e apreço ao seu Manoel, por ser o mais velho, como eles dizem, por sua vivência, carregada de sabedoria, pois

(...) recolhe-se, no balaio de memórias, múltiplas sabedorias praticadas ao longo do tempo por aqueles que vieram antes e, no fiar da pertença, da continuidade, da esperança e da utopia, partilharam o sentido de ser e a reinvenção da vida...” (RUFINO, 2019, p. 130).

E alinhavando a sua vivência, as experiências vividas com os seus anteriores, seu Manoel corre os dias no território, fazendo da sua sabedoria uma maneira de recriar a vida para a sua sobrevivência. Sua vida na ilha não é fácil, pois não há – exceto a instalação de energia elétrica – políticas públicas que possam proporcionar melhores condições de vida. Mas seu Manoel permanece lá, em uma casa simples, feita de tábua e coberta de palha e lona. Ele conta com muito entusiasmo que recentemente construiu um banheiro em sua propriedade.

Essa imagem evidencia a maioria das casas da comunidade: construções simples, edificadas com diversos materiais. Aqueles que possuem uma renda têm suas casas de tijolos cobertas com telhas. Os desprovidos de recursos financeiros ergueram suas casas com matéria prima da ilha como barro, palha da palmeira do coco babaçu e tábua extraída de espécies vegetais do território.

Figura 7 - Residência do seu Manoel no quilombo Ilha de São Vicente



Fonte: Organização da autora, BORGES, G. P.C, 05/11/2022

A situação financeira dos quilombolas é limitada. Vive-se do excedente de pequenas plantações de banana, mandioca e seus derivados, frutas; da extração do azeite do coco babaçu; de pequenas criações de animais de pequeno porte, como galinhas e porcos; e alguns outros recebem aposentadorias – como é o caso do seu Manoel.

Há também os que tiveram que sair do território, porque não tiveram êxito no sustento da família, e por isso se sentiram condicionados a migrarem para o município de Araguatins ou outras localidades em busca de atividades econômicas que lhes oferecessem uma renda razoável. A maioria das famílias está fora do território, mas eles mantêm seus lotes na ilha. E alguns tem cuidado com suas terras, e outros nem tanto, como denuncia seu Manoel:

E aí eu fiquei aqui, aí eu imaginei assim, eu digo “rapaz, o meu pai era o dono daqui; nos criou, então eu vou fazer tudo pra mim formar um sítio aqui que vai ser aqui a minha residência, nesse território, porque aqui é a herança do meu pai. Então, eu não vou largar, assim, abandonar não”. Aí eu fiquei. Fui plantando planta e plantando, nesse tempo, eu trabalhava numa firma com nome Simaria, aí no Tocantins. Aí, eu vim pra cá. Trabalhando, plantando planta e coisa, pé de pequi, esse pé de pequi aí, ele está com uns...a base quase duns quarenta anos. Porque o pequi custa dar e ele já está com cinco ano que dá e aí muitos diz assim, diz “mas, rapaz, o Manoel, ele tem muita plantação, tem muita coisa e esses outros, por que que não tem?”, eu digo “e não tem, porque eles não planta e não zela dos lote deles”, sabe? E tem muitos aí que os lotes estavam até abandonado, sabe? E eu zelo do meu lote, eu cuido das plantas e das minhas plantações e das minhas criações. (MANOEL, 2022).

A inexistência de zelo que o seu Manoel menciona está associada à falta de algumas famílias dedicarem atenção ou interesse com o seu lote na comunidade, ou de não terem nenhum tipo de plantação ou criação de animais no seu quinhão de terra, ou de não fazerem a limpeza ou algum tipo de benfeitoria na sua área. Isso, para o seu Manoel, é abandono, mas

ele entende também que tem muitas famílias que não têm condições de permanecerem na ilha, e que por isso estão ausentes, sem condições de realizar qualquer tipo de melhoria em seu lote.

Entre um dos poucos quilombolas que permanecem na comunidade, seu Manoel conta e mostra com muito orgulho as plantações e criações de animais a que se dedica em seu lote. Entre as benfeitorias feitas na sua propriedade ele menciona um pé de pequi.

Figura 8 - Pé de pequi na propriedade do seu Manoel



Fonte: Organização da autora, BORGES, G. P.C, 05/11/2022

Na figura 9 podemos observar o pé de pequi de quatro décadas, apontado por seu Manoel. O entusiasmo em fazer questão de mostrar a espécie vegetal e contar os anos de sua existência mostra como o contato com a natureza é alinhavado de maneira prazerosa por seu Manoel. Por trás desse período de existência, há um afeto que transcende o tempo e transborda uma relação de sagrado com os elementos da natureza.

Para os mais velhos, ter um elemento da natureza que acompanhe a sua vivência – no caso do seu Manoel, é o pé de pequi – traz muitos significados. Talvez o mais simbólico seja a relação do crescimento da árvore frutífera com as fases de sua vida ou de um membro da família. Ele conta que esperou muito tempo até poder usufruir da produção do pé de pequi.

Seu Manoel nos mostra com muito apreço um roçado que ele cultiva no seu terreno, além de se dedicar a criação de galinhas; hoje em uma quantidade pequena, mas conta ele que a sua produção já foi bem mais farta.

A figura 10 apresenta a pequena produção agropastoril do seu Manoel, dedicada ao seu consumo, e com um excedente, que, como ele diz, só serve para as visitas e para os vizinhos que chegam aqui. Vez ou outra ele consegue comercializar esse excedente na feira local de Araguatins, aos domingos. Há uma variedade na sua produção que ele se dedica é plantar mandioca, banana, coco, hortaliças, manga, goiaba, pequi, limão, cacau, feijão, mamão e a pequena criação de galinha caipira.

Figura 9 - Produção do seu Manoel



Fonte: Organização da autora, BORGES, G. P.C, 05/11/2022

Ainda que a sua produção seja pequena, ele se orgulha em permanecer no território e cultivar a terra como o seu pai lhe ensinou. Essa herança é fruto dos saberes e fazeres da sua ancestralidade, e ele ressalta com satisfação os ensinamentos herdados de seus pais para lidar com a terra. Durante a conversa ele faz questão de mostrar tudo que produz no seu lote, cada plantio tem uma memória alinhavada no tecer da produção.

A cultura também é uma questão muito valiosa para os quilombolas. No entanto, seu Manoel relata que a comunidade já foi mais animada e que a maioria das festividades são ligadas a celebração de divindades da igreja católica.

Aqui, nós... meu pai festejava São José, Nossa Senhora do Rosário e São Lázaro. E aí se acabou tudo. Vinha o pessoal lá do lado do Pará. Vinha para festejo aqui, sabe? Isso aqui é... era a casa grande aqui e tinha latada lá para o fundo; eles fazia aquela dança com nome súcia. Tinha lundu e tinha o baile que era tocado de sanfona. A Nossa Senhora do Rosário ainda tem. Nossa Senhora do Rosário... Os padres vêm. Aqui, todo ano tinha um festejo, que eu estava... Até falei para o padre. Que essa área bem aqui, que eu estava reservando assim, limpo, sempre plantava planta, ia fazer uma capela. Ia não - eu vou, sabe? A hora que eu tiver uma condição melhor, eu vou fazer uma capelinha, sabe? (MANOEL, 05/11/2022)

Mesmo as manifestações culturais sendo parcas atualmente, seu Manoel traz na memória o tempo em que elas aconteciam com mais frequência. Eram mais pulsantes na comunidade. A pouca presença dos membros na comunidade põem em risco a manutenção e a perpetuação de expressões culturais de um povo de suma relevância para preservar os saberes e fazeres da sua ancestralidade.

Como essas atividades foram sucumbindo com o tempo, dificilmente as futuras gerações da comunidade terão contato com essas manifestações culturais, tornando cada vez mais iminente o risco da perda da identidade quilombola pelos futuros membros da comunidade.

Esses momentos de festividade colocam em evidência a essência da identidade quilombola enraizada pela sua ancestralidade. Não os ter significa o apagamento da história e da cultura da comunidade ao longo dos anos. Durante essas celebrações apresentam-se as possibilidades de se manifestarem por meio dos seus saberes e fazeres, regados a danças, religiosidades, comidas, vestes e principalmente, afeto.

Enfim, as memórias vêm como um sopro no presente, carregadas por muitas lembranças, mas nem sempre trazendo boas recordações. Entre elas, seu Manoel narra como foi o processo de reconhecimento da comunidade ao se auto identificarem como quilombolas, através do despejo ocorrido em 26 de outubro de 2010, de seus irmãos mais velhos e parte da família, em função de uma ordem judicial impetrada por um dos fazendeiros. Na época, levaram a juízo a acusação de que aquela área ocupada por seu Salvador e sua família pertencia a esse fazendeiro.

Seu Manoel fez o relato desse dia que a comunidade vivenciou – e que foi o estopim para o seu reconhecimento como remanescentes de quilombo:

Isso partiu de dois mil e dez, sabe? E aí, essas terras eram só minhas e do Salvador. O reconhecimento foi o seguinte, foi através do despejo do meu irmão, que...você está vendo essa casa grande aqui? Eu fiz essa casa deste tamanho aí para dar apoio para ele, para o meu irmão e aí, nós tínhamos um advogado muito bom, que ele é da Polícia Federal [...] Aí ele era o nosso advogado, sabe? Aí lá, quando nós fomos para conversar com o promotor, ele falou assim “onde é que nós vamos botar o Salvador?”, eu digo, “rapaz, é lá em casa”, “mas aqui na rua?”, eu digo, “não, lá na

ilha”, “espere, tu não recebeu ordem de despejo não?”, eu digo “não. Está lá e eu aumentei a casa”. Aí nós conversamos lá com o promotor e fomos lá com a juíza também. Aí ela deu liminar para nós sabe? Aqui. Para ele retornar. Aí, passou ainda mais de quatro meses aqui, sabe? Eu dando apoio todo tempo. Eles ficaram aí, seis famílias, aí todo domingo eu vinha visitar eles. [...] Ficaram tudo aqui, tudo aqui. Com os meninos e tudo; era quase umas vinte [pessoas]. Com tudo. Aí, nesse tempo, não era... as paredes aqui não eram de tábuas não. Era de talo de coco. Tudininho feito de talo de coco. As paredes, sabe? Aí depois foi que eu fechei de tábuas. (MANOEL, 5/11/2022)

Na época, seu Manoel tinha uma casa na cidade, em Araguatins, local em que eles se utilizam de serviços de educação, saúde, comércio, e que eles costumam chamar de “rua”. Diariamente ele se deslocava para a ilha para se dedicar ao cultivo da terra e a criação de animais de pequeno porte.

A ação de despejo descrita não foi um ato tranquilo. A chegada do oficial de justiça veio acompanhada de policiais da polícia militar. Eram muitos policiais do destacamento de Araguatins – TO, certos de que a ordem judicial fosse de fato acatada. Não houve resistência por parte do seu Salvador, o irmão do seu Manoel, ou da sua família. Na verdade, todos ficaram em estado de choque com tudo aquilo, sem entender muito o que estava acontecendo.

De acordo com seu Manoel, as coisas do seu Salvador e de sua família estavam sendo tiradas de qualquer jeito de dentro de suas moradias e jogadas dentro de barcos atracados no porto da propriedade de seu Salvador. Tudo era lançado sem nenhum tipo de zelo, então seu Manoel interferiu e pediu para que eles tivessem mais cuidado com os pertences de seu irmão, porque tudo aquilo ele iria precisar, e que eles não podiam jogar as coisas como se não tivessem mais uso, então eles tiveram mais precaução ao embarcar os bens da família.

Entre os objetos arremessados no despejo, havia uma foto emoldurada da formatura de uma das filhas de seu Salvador, que caiu no rio e molhou. Essa foto trazia mais do que o retrato da finalização de um ciclo na vida de sua filha; essa foto emoldurada representava muito mais para a família inteira, porque poucos até aquele momento haviam concluído o ensino médio. Esse ocorrido causou imensa tristeza na comunidade.

Todavia, o ato que violou o direito de pertencimento do seu Salvador e de sua família não acabou por aí. Segundo seu Manoel, a violência continuou após o despejo...

Aí, quando terminou de tudo, isso foi dia e noite, eles foram lá e queimaram tudo. No mesmo dia de noite queimaram as casas lá, sabe? Cortaram os pés de planta lá tudo, derrubaram as paredes da casa, carregaram os porcos com os capados que o meu irmão tinha lá...uns três capados, carregaram para lá, mas só que o advogado é tão bom que depois fez devolver os porcos. Ele fez eles devolverem os porcos. (MANOEL, 05/11/2022).

O sentimento era de desolação, tristeza e de falta de compreensão do que estava acontecendo. Anos se passaram desde o ocorrido, mas diante da narrativa do seu Manoel, é possível perceber como essa ação atravessou a comunidade de maneira a deixá-los vulneráveis a perder o único bem que tinham para sobreviver. Como já mencionado por Fátima Barros (*in memoriam*), a comunidade não tinha muito conhecimento sobre o que era ser quilombola; eles só vieram a ter entendimento da dimensão de ser quilombola quando a família de seu Salvador sofreu aquele ato de despejo.

Então a líder foi se inteirar sobre como reaver o território, tendo a partir desse momento que fazer uma busca sobre o que era ser quilombola e como conseguir o reconhecimento junto aos órgãos do Estado, com finalidade de conseguir a certificação¹ emitida pela Fundação Cultural Palmares (FCP) – conquistada em 2010 – que posteriormente seria utilizada para o processo de iniciação para a regularização fundiária junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

No entanto, para que a FCP emitisse a certidão de reconhecimento de que a comunidade é remanescente de quilombo, era preciso construir um relatório antropológico em que a comunidade se autodeclarasse como descendente de escravizados. Assim, a Universidade Federal do Tocantins disponibilizou a professora e antropóloga Rita de Cássia Domingues Lopez para realizar o Relatório Antropológico da comunidade remanescente Ilha de São Vicente.

A batalha agora era unir provas convincentes e que concedessem base legal para a construção do relatório. Então a comunidade foi atrás de evidências que comprovassem a identidade dos moradores da ilha como sendo de origem quilombola.

Naquele momento, foram em busca dos moradores mais antigos de Araguatins e das certidões de óbito dos primeiros moradores da ilha. Os documentos foram organizados em uma reunião em que se explicou que a comunidade era descendente de quilombo. Nesse mesmo momento, registrou-se em ata assinada pelos moradores da ilha, que se autodeclararam quilombolas. Na ata também se lê um trecho do livro que “De São Vicente a Araguatins”, de Leônidas Gonçalves Duarte, de 1970. Imediatamente após a conclusão da reunião, essa documentação foi encaminhada para a FCP e anexada ao Relatório Antropológico.

Mais tarde, o tecer para a construção do relatório se tornou a tese de doutorado da professora Rita de Cássia Domingues Lopez, intitulada “Identidade e Territorialidade na

¹ Documento emitido pela Fundação Cultural Palmares que reconhece as comunidades quilombolas como sendo remanescentes de quilombos.

Comunidade Remanescente de Quilombo Ilha de São Vicente na Região do Bico do Papagaio – Tocantins”.

Julgamos ser relevante apresentar o trecho do livro de Duarte em seu item “Uma dívida resgatada com seres humanos”, em que o autor faz menção a vinda dos escravizados para Araguatins:

Quando Vicente Bernardino deixou Carolina e se instalaram na Colônia Militar de S. João do Araguaia, onde o sôgro era comandante, deixara dívidas a receber no interior do Município. Com sua transferência da Colônia Militar para esta localidade em 1868, Vicente Bernardino abriu uma estrada para o sertão, descobrindo, então, estradas que levaram à Boa Vista do Tocantins. (DUARTE, 1970, p. 147).

Esse local foi fundado por Vicente Bernardino neste mesmo ano de 1868, que a chamou de São Vicente do Araguaia, tornando-se, a partir de 1943, o município de Araguatins, no antigo norte goiano. É possível perceber que o senhor Vicente Bernardino era uma pessoa de posses e, logo, uma pessoa importante.

De acordo com Duarte (1970, p. 147), “No ano seguinte, Vicente resolveu mandar um positivo ao 2º Distrito de Carolina, aproveitando a estrada por ele aberta, para ir receber a importância de oitocentos mil réis (Cr\$ 0,80) que lá ficara em mãos de um freguês”, esse foi o valor da dívida, “paga com seres humanos”, essa era a sentença da qual os escravizados estavam condicionados, a serem moeda de troca, a serem instrumento de materialidade do escambo.

A ordem...

O positivo levou a carta de ordem para receber a dívida, a qual, sendo entregue ao devedor, este alegou que, naquele momento não dispunha de dinheiro, mas que, tinha escravos com os quais poderia solver a conta. O procurador não tinha ordem para fazer semelhante transação. O devedor respondeu que, ou pagaria a dívida com escravos ou marcariam outro prazo para o credor voltar. Êste, que levava ordem expressa para receber a conta de qualquer forma, resolveu liquidar com os escravos. Precisavam acertar o preço “per capita”. __ Vou fazer um preço “camarada” __ disse. Fica a cem mil reis, alto e malo. Assim combinados, foram chamados todos os escravos dos quais foram retirados dois casais, com os filhos, perfazendo oito pessoas em resgate da dívida, regressando no mesmo dia. Ao chegar a S. Vicente, o portador deixou os escravos encostados à parede da casa, pelo lado de fóra, e levou lá dentro, ao patrão, o resultado da empresa, dizendo: __. Seu capitão, recebi a conta em escravos, porque o devedor não teve dinheiro e eu não queria voltar sem receber, conforme sua ordem. __ Fêz muito bem __ disse. Eu tinha essa conta como perdida. Onde estão os escravos? Estão lá fóra. __ Mande-os entrar e os agasalhe. (DUARTE, 1970, p. 147-148).

A profundidade de desumanidade nessa narrativa que adjetiva seres humanos à condição de mercadoria, de coisa, de objeto, nos lança a minimamente mensurar o grau de impedimento ao qual os escravizados estavam sujeitos. Eles eram impedidos de serem

humanos, de vivenciarem as suas experiências em terras africanas, baseadas em suas crenças, saberes e fazeres com a terra, com a natureza; eles eram impedidos de se manifestarem afetiva, social e culturalmente.

Todos esses impedimentos serviam para a serem reinventados como instrumento de trabalho em terras tupinambás colonizadas pelos europeus. E nessa reinvenção desumanizante, a ordem era trabalhar, produzir, obedecer e se submeter à nova dinâmica social, econômica e cultural a que estavam condicionados por seus senhores, que tinham como mecanismo de vigília o “capitão do mato”.

Ainda que as condições de subserviência fossem diversas nas diferentes regiões brasileiras – inclusive algumas, em que, possivelmente, os senhores fossem mais violentos e em outras nem tanto – essa era a essência da escravização. Tinha-se como linha geral privar os escravizados de tudo que pudesse reproduzir suas manifestações culturais da África.

O convívio dos senhores com os escravizados ainda é trazido por Duarte na passagem que segue:

Entre os escravos, havia um menino de nome Henrique. Vicente Bernardino tinha um filho com o mesmo nome. Estabeleceu-se aí uma confusão interessante: Quando Vicente chamava o filho, o criadinho vinha atender; quando chamavam o escravo, ia correndo a se apresentar o filho de São Vicente. Assim, Vicente Bernardino, para evitar ambiguidade, estabeleceu o seguinte: – De hoje em diante, quando se chamar Henrique, é o meu filho; e quando se chamar Henrique Cacête, é o escravo. E assim cresceu o menino com o pitoresco apelido: **CACÊTE**. (DUARTE, 1970, p. 147-148, grifo do autor).

Essa era uma prática comum no período escravocrata: batizar os escravizados com outros nomes, perfazendo um corte de afeto entre eles, e os lançando a uma realidade em que deveriam apagar a sua identidade e se dedicar, única e exclusivamente, ao trabalho servil, esquecendo suas origens e vivendo diante das novas demandas do colonizador.

Torná-los uma folha em branco, ao que parece, era deveras uma necessidade para os senhores de escravos, pois assim poder-se-ia desenhar os escravizados a sua maneira. Todavia, essa empreitada não teve muito êxito: ainda que a intenção de apagamento da cultura africana fosse o real desejo da casa grande, o plano fracassou, a senzala se rebelou e constituiu os quilombos.

Trazer o recorte na íntegra do item do livro de Duarte (1970) é relevante, pois essa narrativa foi substância que a comunidade apresentou na justiça, conseguindo que seu Salvador retornasse para a sua propriedade, além de possibilitar a comunidade araguatinsense ter acesso a essa parte da história do município.

Lopes expõe em seu trabalho, ainda, que alguns relatos dos moradores mais antigos do município contam que os escravizados trabalharam por 19 anos em São Vicente, precisamente até 1888, quando foram morar na Ilha a partir da abolição da escravatura em todo o território brasileiro através da Lei Áurea. Nesse momento, Vicente Bernardino resolveu doar a ilha para os ex-escravizados morarem.

(...) foi Vicente Bernardino, fundador de São Vicente atual Araguatins, que “colocou” os antepassados do seu Salvador na ilha, isto é, naquele momento histórico, final do século XIX, com o povoado também recém-criado e o seu fundador administrando a povoação, decidiu “doar” a ilha para seus ex-escravizados. Não há nenhum documento material que “comprove a doação”, mas esse fato existe na memória dos cidadãos mais antigos de Araguatins. (LOPES, 2019, p. 67).

Recorrer-se da memória dos mais velhos, ainda que não sejam quilombolas, foi um fator determinante para o reconhecimento da comunidade como sendo de origem remanescente de quilombo. Nota-se, então, como esse instrumento é potente, é vivo e transpassa o tempo, auxiliando a humanidade a entender o tecer de determinados segmentos populares nas inscrições do tempo.

Por esse motivo, os mais velhos são notáveis para as comunidades quilombolas, com suas marcas carregadas de saberes e fazeres fiados em terras africanas, ainda que tenham sido impedidos de serem experienciadas nas américas. Os escravizados, em um movimento de subversão à ordem escravocrata, experimentaram desses saberes atravessando o medo do tronco ou da morte para não deixar findar a filosofia da sua ancestralidade.

Em suas narrativas, seu Manoel traz à tona a relevância do livro em questão, que foi o instrumento de resgate mais simbólico para a certeza de que a comunidade tem suas origens fundamentadas na reminiscência de quilombo, isto é, sua de que sua linhagem tem procedências afrodescendentes e que seus antepassados foram escravizados.

Aí que descobriram, através dum livro do Duarte ... A Benvinda que tinha esse livro que contava a história dos quilombolas. E aí ele foi bem em cima. Parece que é Deus que ajuda. E disse “eu estava precisando tirar xerox desse livro” bem aqui. Aí ele tirou a xerox.” (Manoel, 05/11/2022).

A pessoa que ele menciona é o advogado que utilizou a cópia do trecho do livro, que era de uma das moradoras mais velhas de Araguatins e que o cedeu para que fosse incluído no processo como prova judicial.

Após o levantamento de todos esses documentos, foi possível a concessão das terras por meio legal, para o retorno do seu Salvador e de sua família para a ilha. A partir desse

momento, a comunidade se enveredou na busca pela titulação da propriedade de seu território, criando em 2010 a Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombolas da Ilha São Vicente (ACREQUISVI). E, aos 27 de dezembro do mesmo ano, a Fundação Cultural Palmares emitiu a Certidão de Autodefinição² da Comunidade. A portaria de publicação do documento consta no Diário Oficial da União nº 228.

A princípio, o autorreconhecimento em ser quilombola não foi bem aceito por todos, como conta seu Manoel:

É, nós se reconhece como quilombola, mas tem muitos que é da família e não quer ser quilombola [...] E aí acho que eles não querem reconhecer por causa da cor da pele, porque acha que seja branco, aí está aqui, é negro, mas não quer reconhecer que é quilombola (MANOEL, 05/11/2022).

O colonialismo foi deveras profundo, tirou a legitimidade do autorreconhecimento dos afrodescendentes, os encaminhando a negarem a sua identidade a tal ponto de se verem representados na branquitude, na figura do colonizador.

Seu Antônio, irmão de Fátima Barros, disse que, no princípio, não gostou da ideia...

É, dois mil e dez. Que foi o ano do reconhecimento também de quilombola, né? Que aí, quando foi o reconhecimento de quilombola, a gente não sabia o que era. Aí foi onde a mulher veio fazer a entrevista, não sei nem quem foi. Ela veio fazer uma entrevista com nós aqui e aí procurou o que que eu tinha... O que que eu tinha achado de ser quilombola? Eu disse “não, eu achei um horror”, porque pensava que quilombola era uma coisa que não prestava, sabe? (ANTONIO, 05/11/2022).

Para construir a identidade quilombola na comunidade, a partir do seu reconhecimento, Fátima Barros foi pesquisar, estudar, viajou para vários lugares, para outros quilombos no estado e em outros estados, para entender a origem de ser quilombola. Desde então, por meio do conhecimento que a liderança ia adquirindo, ela passou a transmitir para a comunidade e eles começaram a entender, unir forças e buscar seus direitos.

Inclusive seu Antônio menciona que sua família não estava morando na ilha, pois, segundo ele, seu pai decidiu morar em outro sítio, por ter medo de boto.

É, porque nós moramos um período aqui, aí o meu pai tinha muito medo de boto, porque tinha boto demais aqui e ele tinha medo e ele disse para onde a canoa dele ia, o boto ia atrás. E naquele tempo não era motor, era remo, né? Canoa de chicha. Pois é, aí ele disse que pegou medo mesmo. Aí um dia ele disse, “não, eu vou mudar lá pro sertão, porque lá no sertão eu me dirijo. Mesmo pra vim pra aqui é muito difícil” e aí mudaram para lá, né? Aí lá nasceram os outros, porque nós somos...nós éramos dez irmãos, né? É, Deus nos ajudou muito e... É, assim, o período que nós saímos daqui da ilha, aí quando foi o problema desse despejo do tio Salvador, aí o advogado mesmo que o tio Manoel estava falando, aí ele falou que era pra criar esse projeto de

² Documento emitido pela Fundação Cultural Palmares que reconhece a comunidade como descendente de escravizados.

medir esses lotezinhos de cinquenta metros pra colocar o povo aqui dentro pra dar força pro tio Salvador, né? Porque o tio Salvador estava sem força. Porque ele morava aqui sozinho. Ele e o tio Manoel, né? Ele morava lá embaixo. Lá em cima e o tio Pedro morava aqui, né? É, se tivesse mais, a força era mais. Aí veio, aí nós viemos, viemos todo mundo (ANTÔNIO, 05/11/2022).

O espírito da coletividade é muito presente entre os quilombolas. Até porque essa luta beneficiaria toda a comunidade. Ainda que apenas uma parte da família tenha sido prejudicada pelo despejo, houve a solidariedade da comunidade em se juntar, formar uma associação, e por meio dela assinarem um documento se autodeclarando remanescentes de quilombo, sem saberem exatamente do que se tratava essa condição. Pulsou fortemente o laço de irmandade na comunidade.

Ainda que o despertar para se reconhecerem como remanescentes de quilombo tenha sido amargo, certamente esse foi o princípio de uma longa jornada a percorrerem na pretensão de serem reconhecidos pelo Estado, para que, por meio desse reconhecimento, alcancem a tão almejada titulação do território.

De acordo com o seu Manoel, o retorno do seu irmão para o seu lote não levou muito tempo para acontecer:

Não, não demorou foi mais de...de...foi quase uns cinco meses, eles voltaram para lá de novo, saíram daqui para lá, porque estava tudo destruído, aí eles...o promotor, quando deu a ordem que era para eles voltar, porque o território era deles, o local lá, aí ainda teve que fazer casa, teve que arrumar, foram cinco meses para eles poderem arrumar as coisas lá para poder mudar, porque ele não podia ficar no tempo. (MANOEL, 05/11/2022).

O que lhes restava então, era reconstruir sua propriedade, se recompor do susto e seguir a vida diante de uma instabilidade. Mesmo com o parecer judicial favorável para seu Salvador, havia receio de que a qualquer instante poderia acontecer algo que os impedisse de continuar com vida ali no território. Por isso, mais que imediatamente a líder Fátima Barros tratou de dar início ao processo de titulação da posse da terra junto ao INCRA. Infelizmente até o presente momento isso não se concretizou.

Todavia, seu Manoel é positivo, e quando questionado sobre a relação do fazendeiro com a comunidade após a ação favorável para o seu Salvador, ele nos conta que:

O fazendeiro aqui ele não tem como ameaçar mais nós, de maneira nenhuma. Aqui, é o seguinte, o que eles podem tentar ainda é dar um despejo para nós, mas isso não acontece. Porque nós já fomos reconhecidos e eles não podem despejar nós. Então, agora o direito nosso é para ter o despejo é deles. (MANOEL, 05/11/2022).

A comunidade se sente segura diante do seu reconhecimento junto à Fundação Cultural Palmares, e aguarda ansiosamente pela posse da terra através do INCRA, certos de que agora, no atual governo, isso irá acontecer, como a ponta seu Manoel.

Mas foi o Lula que nos libertou. Primeiro lugar a Deus e segundo o Lula, porque se “aquele homem” ganha, ia ser uma ditadura no Brasil. Eu, o meu conhecimento é pouco, mas isso aí eu reconheço. E eu, por não ter conhecimento de leitura, assim, sabe? Eu sou um cara que eu não tenho conhecimento, mas eu vejo as coisas. A gente vê. A gente vê e tem aquela mente dada por Deus do reconhecimento. (MANOEL 05/11/2022).

Durante o diálogo, seu Manoel transpareceu por muitas vezes um sentimento de indignação com a ausência do poder público na comunidade, certo de que a possibilidade de prosperidade do quilombo só será possível quando o Estado dedicar ações valorosas para o território – a começar, inclusive pela titulação de posse e propriedade; chave para abertura de melhorias na comunidade.

Sua narrativa parte também do receio em ver o país ser conduzido mais uma vez pela direita. E mesmo diante do pouco conhecimento, como ele menciona ter, ele consegue fazer a leitura da realidade. Uma realidade que, na sua visão, seria mais dolorosa para as comunidades tradicionais quilombolas caso a extrema direita permanecesse no governo do país.

Então seu Manoel está sereno, certo de que o governo que se apresenta à frente do comando do país atualmente irá direcionar políticas públicas que beneficiem os quilombos espalhados no território brasileiro. E admite que agora o território pertence à comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente. Igualmente anuncia seu Antônio sobre a situação do território, “é, o território é demarcado. A ilha toda é da comunidade. É, está esperando só a titulação do INCRA”.

Falta pouco, diante da longa espera que já tenham tido para a entrega do território para a comunidade, de acordo com informações que obtiveram junto ao INCRA.

Esses dias eles falaram que a comunidade quilombola já está declarada. Só falta o INCRA entregar a documentação. É, o INCRA vem - a polícia federal vem fazer a desintrusão pelos fatos, sabe? Que é aonde vai ver quem que vai ser indenizado, que tem vinte pessoas que o tio Salvador, ele escreveu o nome de vinte pessoas dos mais velhos que moravam aqui que vai ser indenizado. É, uma indenização. É. Agora, os demais que já compraram terra depois do projeto – e a gente dizendo “não compra”. Eles procuravam, a gente dizia “não pode comprar que está em questão, o território está em questão”, mas aí eles compraram... (Antônio, 05/11/2022).

Até o momento, o que a comunidade tem de informação é que a área será demarcada pelo INCRA. Essa informação eles obtiveram em uma reunião com representantes da instituição na câmara municipal de Araguatins, mas não se sabe ao certo quando isso irá

ocorrer. De acordo com o seu Antônio (05/11/2022), “Aqueles que estiveram lá na câmara falaram que até 2025 é para estar tudo resolvido. Tudo, tudo, tudo resolvido. Toda coisa”, e assim, os quilombolas esperançam que a situação fundiária da ilha se resolverá, e que a partir de então a comunidade possa seguir lutando, não mais pela posse da terra, mas pela infraestrutura do território.

Catarina, presidente da associação da comunidade explica como isso irá acontecer:

Os que estão até 2010, o INCRA, por parte do governo, vai vir tirar eles e vai indenizar, né? Agora, quem comprou ou que invadiu de 2010 para cá, depois do processo, vai perder. Não vai ser muito. É. E não somos nós que vamos resolver não. A polícia vai ficar... Tudo com a justiça. A SPU já passou para o INCRA. (CATARINA, 05/11/2022).

As próximas etapas agora estão sob os direcionamentos do INCRA: a demarcação, conceder a titulação, a desapropriação e a indenização daqueles que foram indicados por seu Salvador no início do processo. Tudo está sob incumbência dessa instituição.

É possível perceber o otimismo na face das lideranças. Eles contam que foi uma luta, e que ainda não cessou, mas que já tem rendido bons resultados, como por exemplo a instalação da energia elétrica na comunidade: “Ah, o dia que a energia chegou aqui foi muita alegria, né? Teve uma vizinha minha lá, a Beatriz, quase morre, quase desmaia, né? E a alegria, gritava! Eu digo: ‘não, Fátima, vamos lá que parece que a Beatriz morreu, vamos lá’”, relatou seu Antônio.

Essa conquista já é um início de tantas outras melhorias que a comunidade carece e está esperançosa em conseguir. A luta é constante e, para tanto, ser reconhecida como comunidade remanescente de quilombo já é um avanço. Nesse meio tempo, Fátima Barros incentivava as crianças e os jovens a se dedicarem aos estudos, e falava com alegria da inserção dos jovens quilombolas na universidade, por meio da bolsa permanência, uma política pública ofertada pelas instituições públicas de ensino superior para estudantes quilombolas.

Fátima via na educação um caminho para a construção identitária quilombola junto a crianças e jovens da comunidade, e visualizava nisso o espírito de liderança na busca por melhores condições de vida para o quilombo Ilha de São Vicente. É sobre a educação que iremos nos dedicar no próximo capítulo.

3 O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Discorreremos sobre o estado do Ensino de Geografia por meio do diálogo entre autores que abordem os conceitos de ensino de Geografia, território, identidade, racismo e a possibilidade de implementação da Educação Escolar Quilombola atravessada pelo Ensino de Geografia, como um ato de inclusão da população negra presente nas comunidades tradicionais quilombolas, tendo como referência a comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente.

A pretensão é evidenciar os direcionamentos que o ensino de Geografia, por meio dos textos normativos – Base Nacional Comum Curricular/BNCC e o Documento Curricular do Tocantins – DCT, imputa para a valorização dos saberes presentes nos territórios quilombolas como um modo de vida, e que precisam estar presentes também nos ambientes escolares. No entanto, são invisibilizados nessas intuições, não possibilitando a comunidade em geral ter acesso a esse conhecimento e tão pouco possibilitando aos alunos quilombolas verem sua vivência, história, cultura, saberes e ancestralidades presentes nos currículos e nas práticas pedagógicas em sala de aula.

3.1 A proposta curricular para o Ensino de Geografia nas escolas na perspectiva das relações étnico- raciais

Aqui iremos nos dedicar a evidenciar como a temática das relações étnico-raciais, por meio do Ensino de Geografia estão presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e no Documento Curricular do Tocantins – DCT, estes são os textos normativos orientadores para o ensino aprendizagem de crianças e jovens em processo formativo, sendo o primeiro destinado a todo território brasileiro e o segundo para o estado do Tocantins.

Partiremos da anunciação da BNCC, que é um instrumento de base para que estados e municípios construam sua estrutura curricular, levando em consideração suas especificidades. De acordo com o documento, a base foi construída sob a luz de um amplo debate com a sociedade e os educadores do Brasil para garantir um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de

Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p.7, grifo do próprio documento).

Logo, na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996 – se definiu que deveria haver um texto normativo que nortearia os currículos dos estados e municípios, que pudesse direcionar homoganeamente a educação para todo o território brasileiro.

Com base nesse propósito, a LDB (1996) no seu inciso IV do Artigo 9º, informa que compete à União:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

E em seu Artigo 26 estabelece que:

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

Vê-se que o propósito de se construir uma Base Nacional Curricular para a educação brasileira parte de uma premissa legal e não atual, pois veio alicerçada desde a LDB/1996, tornando-se uma realidade nos anos 2000, especificamente a partir de 2017, como aponta Silva e Silva:

A aprovação da BNCC do Ensino Fundamental e Médio ocorreu a partir da apresentação de três versões (2015, 2016, 2017). Após a apresentação da terceira versão da BNCC, o documento foi submetido em cinco conferências, uma em cada região do país, para depois ser emitido parecer de aprovação do documento pelo Conselho Nacional de Educação. Entretanto, a aprovação da BNCC, para cada nível de Ensino, foi aprovada em anos distintos. A do Ensino Fundamental aconteceu no ano de 2017 a partir da publicação da Portaria do MEC nº 1.570/2017; já a do Ensino Médio foi aprovada em 2018, por meio da Portaria do MEC nº 04/2018. (SILVA e SILVA, 2021, p. 561).

Nesse sentido, a base veio para nortear um conjunto de aprendizagens essenciais por meio do direcionamento de dez competências gerais de qualificação dos estudantes de todo o país.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez

competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2019, p. 8)

Ao estabelecer essas competências gerais, a BNCC (2018) admite que a educação deve afirmar valores e feitos que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, justa e dedicada ao cuidado com a natureza.

Essas competências são traçadas para uma inter-relação entre as três fases da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BNCC, 2018).

Entre as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC, destacamos as que sugerem uma abordagem da temática em questão:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

(...)

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

(...)

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

(BRASIL, 2018, p. 9-10)

Essas competências gerais em destaque são as que mais se aproximam da temática em estudo. Elas evidenciam a valorização histórica para a explicação da realidade; trazem a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e o respeito e promoção dos direitos humanos. Ainda que todo esse anúncio se dê de maneira generalizada, há uma abertura para a inclusão da população negra no texto normativo.

Entretanto, diante da invisibilidade da população negra nos textos normativos, seria relevante pontuá-la claramente, citando-a nos escritos das competências gerais, pois dessa forma abre margem para os estados e municípios não a contemplarem em seus currículos, podendo ou não incluir a história e cultura da população afro-brasileira em seus textos normativos, ainda que haja uma legislação específica em evidência para essa temática, a Lei nº 10.639/2003.

Como aponta Júnior ao nos direcionar a uma reflexão sobre a BNCC diante dessa ausência de um direcionamento esclarecedor na abordagem das relações étnico-raciais no Ensino de Geografia:

Documentos como a BNCC dentre outros, trazem uma proposta de formação “qualificada”, uma formação robotizada que possa desenvolver competências e habilidades para o mercado de trabalho em prol do capital, embora nos oportunize algumas reflexões pertinentes. Desse modo, deve-se disputar a escola. Daí, será possível alargar os horizontes de formação emancipatório. No ensino fundamental, a base apresenta as competências específicas da geografia, no entanto, não faz menção direta as relações étnico-raciais, temática que deveria ser mencionada dentre as dez competências construídas. (JÚNIOR, 2021, p.8).

Não mencionar diretamente as relações étnico-raciais nas competências dispostas na BNCC gera uma abertura em se trabalhar ou não essa temática nas escolas. Essa ausência pode resultar em um grande prejuízo para a população negra, pois há um grande risco em permanecerem na invisibilidade dos currículos estaduais e municipais, além de que se gera uma interpretação do documento rasa pelos profissionais da educação, impossibilitando-os de verem a importância de abordar esse tema nos currículos e dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas na sala de aula que abarquem essa temática.

Para contribuir com essa reflexão, Júnior aponta para a necessidade de despertarmos para como a BNCC traça essa temática e a serviço de quem ela se dedica, ao levantar que:

Torna-se relevante na medida que compreendemos a necessidade de entender como a BNCC pauta está temática e a serviço de quem. Oportuniza estabelecer diálogos com outras áreas do conhecimento e elucida muitas proposições colocadas em questão por este documento. É uma pesquisa necessária, pois precisamos divulgar o conhecimento, disputar a escola para construir de forma rizomática uma geografia da emancipação, enegrecer o currículo e a geografia é fundamental para fazer os enfrentamentos e tem facilidade de abordar as relações étnico-raciais no interior da escola. (JÚNIOR, 2021, p. 4).

E nessas reflexões o autor nos convida a enegrecer o currículo e a geografia, acreditando ser esse o caminho para proclamar o embate para que atinjamos o que o autor nomeou de geografia da emancipação.

Convém mencionar que, nesse contexto da BNCC, a geografia entra no rol das Ciências Humanas, e é direcionada por sete competências específicas. A base traz a necessidade de se desenvolver o raciocínio geográfico, pontuando-o como um direcionamento de compreensão de aspectos fundamentais para o aprendizado dos alunos.

Além das competências gerais para as ciências humanas e das competências específicas para o ensino de geografia, o documento está organizado através de unidades temáticas, objetos de conhecimento (conteúdo) e habilidades, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 2 - Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades que contemplam as relações étnico-raciais no componente curricular de Geografia no Ensino Fundamental II, BNCC (2018)

GEOGRAFIA			
ANO/FAIXA	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
7º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
7º Ano	Conexões e Escalas.	Formação Territorial do Brasil.	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
8º Ano	Formas de representação e pensamento espacial.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África.	(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América. (EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.
8º Ano	Natureza, ambientes e qualidade de vida.	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África.	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.
9º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	As manifestações culturais na formação populacional	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.

Fonte: Organização da autora, adaptada a partir de JÚNIOR, 2021, p. 12-13.

Esse quadro mostra o olhar que a base dispõe sobre as relações étnico-raciais no componente curricular de Geografia no Ensino Fundamental II. É relevante saber que,

dependendo da leitura e da inferência que os profissionais da educação que forem construir os currículos estaduais e municipais fizerem, se não houver uma sensibilidade para essa temática, há uma ampla possibilidade de invisibilizar a população negra em seus textos normativos.

Por isso a necessidade de se ter claramente as relações étnico-raciais dispostas no documento da BNCC, no intuito de não gerar abertura para a exclusão ou invisibilidades da população negra e das comunidades remanescentes de quilombos, que também contribuíram amplamente na história, cultura e formação do território brasileiro. Por isso devem estar integrados no construto curricular de estados e municípios.

Partindo das orientações da BNCC, iremos pontuar o desenho que o estado do Tocantins faz na construção do seu texto normativo, o Documento Curricular do Tocantins – DCT, alicerçado na Base Nacional Comum Curricular (2018), para o componente curricular de Geografia no Ensino Fundamental II.

De início, o documento se apresenta como:

O Documento Curricular do Tocantins – DCT para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental representa a entrega de um consistente processo participativo, transparente, democrático e, sobretudo, educacional. Foram largos anos de análises, discussões e proposições que tiveram como fio condutor políticas nacionais curriculares direcionadas à Educação Básica e, que hoje se materializam por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, diretriz que alicerça o referencial ora apresentado (TOCANTINS, 2019, p. 9).

E externaliza que na sua construção contou com a participação de algumas instituições:

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017, referente à educação infantil e ensino fundamental, iniciou-se seu processo de implementação por meio do regime de colaboração entre o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselhos Estaduais de Educação e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), que se uniram para o processo de elaboração dos currículos alinhados a tal instrumento. Assim foi desenvolvido o Documento Curricular do Tocantins (DCT). (TOCANTINS, 2019, p. 10).

E a participação de professores da educação básica, gestores e especialistas que se dedicaram na construção desse documento.

No Tocantins, o processo envolveu uma equipe com representantes dessas instituições, que buscou a participação de municípios, professores da educação básica e superior, gestores, e especialistas das diferentes etapas e componentes curriculares, que empreenderam estudos, diálogos, análises e pesquisas visando um

documento que atenda a realidade do território tocantinense. (TOCANTINS, 2019, p. 10).

Façamos um adendo sobre a participação dos professores da educação básica, que foi mínima, não houve ampla escuta dos sujeitos educacionais a respeito das reais necessidades da escola e do processo de escolarização. Os professores, em sua grande maioria, foram cerceados desse processo, assim como a comunidade escolar.

Assim como a BNCC, a pretensão desse documento é garantir aprendizagens mínimas essenciais para crianças e adolescentes em seus processos formativos. E, em 14 de março de 2019, o documento foi homologado em parceria com os municípios do estado.

O Estado do Tocantins em regime de colaboração com seus 139 municípios consolidou o Documento Curricular do Tocantins, aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019. (TOCANTINS, 2019, p. 11).

O DCT está organizado em quatro cadernos, sendo um para a Educação Infantil e, os demais, para o Ensino Fundamental, alinhados por competências e habilidades e organizados por áreas de conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Ensino Religioso; Ciências da Natureza e Matemática. (TOCANTINS, 2019, p. 11).

A Geografia está inserida na área de conhecimento das Ciências Humanas, em que discrimina ser essencial que os alunos sejam capazes de interpretar o mundo e compreender os fenômenos concernentes à sua vivência social contidas no tempo/espaço.

A área de Ciências Humanas, assim como as demais áreas do conhecimento, exerce um papel importante na formação integral dos estudantes, e deve oferecer a eles a capacidade de interpretar o mundo, compreender os processos e fenômenos sociais, políticos e culturais, permitindo-lhes atuarem de forma ética, responsável e autônoma frente às diferentes situações que ocorrem socialmente. Além disso, contribui para que eles reconheçam e compreendam a importância do binômio tempo/espaço.

Essa área do conhecimento está organizada em dois componentes curriculares que são a Geografia e a História e prevê que os estudantes desenvolvam as sete competências específicas que se articulam ao longo de todo Ensino Fundamental, com as dez Competências Gerais que os estudantes devem desenvolver em toda a Educação Básica, prevista na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e incorporada no Documento Curricular do Tocantins... (TOCANTINS, 2019, p.15).

A pretensão é agregar o ensino de geografia na interdisciplinaridade ao posicioná-la junto ao componente curricular de história, insinuando que os alunos sejam capazes de fazer a leitura e a compreensão dos fenômenos sociais no tempo/espaço. Focando especificamente na geografia, o DCT dispõe que:

A Geografia é a ciência que procura compreender e explicar o mundo construído e produzido pelo ser humano, além de contribuir para a formação do conceito e da identidade das pessoas e dos lugares, ou seja, é a ciência que atribui sentido na relação homem/natureza. Por meio do estudo dessa ciência o educando passa a compreender o espaço, as técnicas que o transformam, as relações sociais que ali acontecem, as políticas que o produzem, além dos aspectos econômicos e culturais criados e transformados pelo ser humano. (TOCANTINS, 2019, p. 17).

O documento norteia o ensino de Geografia direcionado por alguns conceitos importantes, como a formação da identidade dos sujeitos – que é significativa para a população negra, especialmente para as comunidades remanescentes de quilombos. Além de trazer a necessidade de se estudar e compreender o conceito de espaço, sendo este mais complexo, incluindo também o conceito de território, lugar, região, natureza e paisagem. Os estudos desses conceitos são direcionados por habilidades guiadas por sete competências específicas de Geografia para o ensino fundamental.

Dentre as sete competências específicas de Geografia descritas no DCT, nenhuma delas faz menção claramente sobre a inclusão das relações étnico-raciais ou sobre as comunidades tradicionais quilombolas. Contudo, faz-se necessária essa inferência, visto que a rotina de trabalho do professor da educação básica é exaustiva e a ausência de formação sobre esse tema inviabiliza a possibilidade dessa temática ser pautada na prática pedagógica do professor.

Assim como na BNCC, nas competências gerais das ciências humanas e nas competências específicas de Geografia no Ensino Fundamental II do DCT (2019) observamos que nas unidades temáticas, nas habilidades e nos objetos de conhecimento (conteúdos) persiste a invisibilidade na abordagem para as relações étnico-raciais e as comunidades remanescentes de quilombos.

Quadro 3 - Unidades temáticas, habilidades e objeto do conhecimento para as relações étnicos raciais e as comunidade quilombolas tradicionais quilombolas do Ensino Fundamental II disposto no DCT (2019)

GEOGRAFIA			
ANO	UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO
6º	O sujeito e seu lugar no mundo	(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.	Identidade sociocultural. As comunidades tradicionais do estado do Tocantins.
7º	O sujeito e seu lugar no mundo	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil. Imagens e estereótipos da formação territorial do Brasil. Os diferentes “Brasis”.

			Imagens e estereótipos do norte goiano, atual estado do Tocantins.
7º	Conexões e escalas	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.	Formação territorial do Brasil (povo, nação, país, Estado, sociedade e cidadania); Formação territorial do estado do Tocantins; As principais características naturais e culturais do território brasileiro; Os fluxos econômicos e populacionais e suas tensões históricas e contemporâneas.
7º	Conexões e escalas	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	Características da população brasileira A diversidade étnico-cultural da população brasileira; As comunidades indígenas e quilombolas do Estado do Tocantins; As comunidades ribeirinhas e caiçaras e seus direitos legais; População urbana e rural no Brasil e no Tocantins; A distribuição da população brasileira considerando os diferentes grupos étnicos que constituem o país; A distribuição da população, segundo a situação de classe socioeconômica, de gênero e de idade no território brasileiro e no Tocantins.
7º	Mundo do trabalho	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.	Produção, circulação e consumo de mercadorias. Desigualdade social e trabalho. Os impactos socioambientais das ações humanas nas esferas de produção, circulação e consumo.
7º	Formas de representação e pensamento Espacial.	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.	Mapas temáticos do Brasil Análise dos diferentes elementos presentes em documentos cartográficos (ênfase nos mapas temáticos do território brasileiro e tocantinense). A representação cartográfica das diferentes regionalizações do território brasileiro.
8º	O sujeito e seu lugar no mundo	(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais. Rotas migratórias no Brasil e no mundo; Fatores condicionantes que impulsionaram os fluxos migratórios em diferentes épocas históricas;

		<p>população humana pelos continentes. (EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.</p> <p>(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).</p> <p>(EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.</p>	<p>Áreas de concentração populacional no globo.</p> <p>Diversidade e dinâmica da população mundial e local</p> <p>A diversidade dos fluxos migratórios da população mundial e sua influência na população regional e local;</p> <p>Dinâmica demográfica;</p> <p>Os indicadores que compõem a dinâmica demográfica: população absoluta, índice de natalidade, índice sintético de fecundidade, índice de renovação de gerações, taxa de mortalidade, crescimento vegetativo, esperança de vida e índice de envelhecimento;</p> <p>Fluxos e Políticas migratórias no mundo, na América Latina, no Brasil e no estado do Tocantins;</p> <p>Diversidade e dinâmica da população mundial e local.</p>
8°	Conexões e escalas	<p>(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.</p> <p>(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.</p>	<p>A geopolítica da América e da África e suas diferentes regionalizações. A influência das organizações mundiais em relação às realidades da América e África; Configurações territoriais a partir dos conflitos e tensões do pós-guerra na América e na África.</p>
8°	Conexões e escalas	<p>(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.</p> <p>(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).</p> <p>(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.</p>	<p>Os países da América Latina frente à Nova Ordem Mundial (globalização-meio técnico científico informacional).</p> <p>Os países da África frente à nova ordem mundial (globalização-meio técnico científico informacional).</p> <p>A produção, distribuição e comercialização entre Brics e os Estados Unidos a partir das referências e padrões econômicos mundiais.</p> <p>Movimentos sociais e sua influência na política.</p> <p>Os movimentos sociais brasileiros no campo e na cidade. Os movimentos sociais no estado do Tocantins.</p>
8°	Mundo do trabalho	<p>(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e</p>	<p>A influência do desenvolvimento científico e tecnológico no mundo do</p>

		tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.	trabalho nos países americanos e africanos; As características do mundo do trabalho na América e na África; Tipos de trabalho rurais e urbanos na América e África.
8°	Mundo do trabalho	(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.	O estudo das favelas, alagados e zonas de risco.
8°	Formas de representação e pensamento espacial	(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América. (EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e da África Representar cartograficamente as dinâmicas das redes urbanas e rurais na África e na América. Representar cartograficamente as redes e ordenamento territorial de uso e ocupação do solo na África e na América. Conceitos de cartografia: anamorfose, croquis, mapas temáticos, imagem de satélites, cartas. Representar cartograficamente os contextos culturais, os modos de vida, densidade demográfica, uso e ocupação de solos, climatologia e biomas da África e América.
8°	Natureza, ambiente e qualidade de vida	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.	Identidade e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América Espanhola e portuguesa na África América: aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos; África: aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos;
9°	Conexões e escalas	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente. O sistema colonial europeu e o critério de divisão do mundo. A divisão do mundo de acordo com a visão eurocentrista. (Velho mundo, Novo Mundo, Novíssimo Mundo e Antártida).
9°	Formas de representação e pensamento espacial	(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas.

9°	Formas de representação e pensamento espacial	(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	Representar cartograficamente dados e informações sobre diferenças, desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais. Representar cartograficamente as informações mundiais sobre dados populacionais, econômicos e socioambientais.
----	---	---	--

FONTE: Organização da autora a partir de TOCANTINS, 2019.

Embora na BNCC as competências e as habilidades não estejam claramente descritas, no DTC já se pode observá-la em alguns anos com mais nitidez. Partindo desse princípio, o quando 2 evidencia que, no 6° ano – que é a fase de transição entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II – a presença das relações étnico-raciais e das comunidades tradicionais se mostra tímida, gerando a possibilidade de serem pouco ou nem serem retratadas no ambiente escolar.

No 7° ano já há uma disposição dessa temática em maior proporção. Isso contribui para uma visibilidade da história e da cultura da população negra, certificando a ampla viabilidade dos alunos negros e quilombolas da Ilha de São Vicente se verem presentes nas práticas pedagógicas dos professores.

A partir do 8° ano, a possibilidade de se trabalhar esse tema é ainda maior, pois há uma ênfase para o continente africano, permitindo visivelmente o professor debater as relações étnico-raciais, partindo de um dos princípios da formação territorial e populacional do Brasil.

Já no 9° ano, ainda que haja um direcionamento para essa temática, é preciso ter um olhar apurado do professor, pois esse tema não está visivelmente exposto. É preciso inferir nas entrelinhas a possibilidade de se executar o assunto diante do contexto em que estão sendo estudados. E aqui abrimos uma reflexão, visto que esse ano também é uma fase de transição para o aluno, pois ao terminar essa fase ele seguirá para o Ensino Médio.

Discriminar nas habilidades e nos objetos do conhecimento conteúdos que sugiram o estudo para as relações étnico-raciais e para as comunidades remanescentes de quilombo no currículo não é garantia de seu estudo e reflexão em sala de aula. É preciso que o professor tenha o despertar para essa abordagem, e antes de tudo formação para efetivá-la.

Diante dessa fragilidade em se ter evidentemente as relações étnico-raciais e as comunidades quilombolas dispostas no currículo, que base os alunos terão para debater e refletir essa temática nas séries seguintes, no Ensino Médio?

A interpretação disposta nesse quadro parte de princípios do professor; há educadores que possam discordar. E aqui cabe o debate, pois a interpretação está associada à formação e à

experiência profissional do professor. Dada a complexidade desses documentos normativos (BNCC e DCT), o professor poderá ter dificuldade em interpretá-los e, por conseguinte, implementá-los na sala de aula.

Ao inferirmos sobre esses documentos curriculares, não se pode deixar de refletir “para quê” e “para quem” eles foram construídos. No caso da BNCC, e isso se reflete também no DCT, há um jogo de interesses que visivelmente não pauta pela eliminação das desigualdades sociais:

Percebemos, durante a organização da BNCC, os interesses mercadológicos sempre priorizados, pois as comissões responsáveis pela elaboração do documento estavam mantendo os interesses dos grandes grupos empresariais. Por sua vez, o discurso de erradicação das diferenças sociais por meio da reforma curricular é um discurso falacioso e com a função de continuar mantendo a diferença entre as classes sociais marginalizadas. (SILVA e SILVA, 2021, p. 561).

Portanto, ter uma estrutura curricular que não prime pela equidade certamente trará enormes desvantagens para alguns segmentos da população, e certamente a população negra esta incluída nessa situação, visto que já vem, há séculos, sendo condicionada a um grau de desigualdades social, econômica e cultural.

Nesse sentido, depreende-se que:

(...) a formação articulada pela BNCC está em desacordo com o processo de oferta de uma educação de qualidade, que preza pela formação crítica e emancipatória do sujeito. Ainda destacamos que os temas a respeito das Relações Étnico-Raciais não estão contemplados como prioridade, afetando assim a oferta de um currículo multicultural que promove o respeito à diversidade e que confronta a pensarmos sobre o processo de desigualdade em nível nacional e local. (SILVA e SILVA, 2021, p. 568).

Assim, se a BNCC é o espelho das competências e habilidades que o currículo de estados e municípios devem construir para os seus sistemas educacionais, o que temos nas escolas é o reflexo da BNCC, que em seu texto normativo não traceja um protagonismo para estudantes negros nos espaços escolares, dada a invisibilidade contida em seus escritos para uma educação antirracista, marcada pela ausência das relações étnico-raciais em seus direcionamentos.

3.2 O Ensino de Geografia e as relações étnico-raciais

Parte-se do pressuposto de que ao longo dos anos o Ensino de Geografia tem se dedicado a ocupar um espaço de significado para os alunos, no intento de sair da concepção

de “matéria decorativa”, e se lançar para os alunos como um componente curricular que proporcione sentido para suas vidas, mas tem atravessado dificuldades. Dificuldades principalmente no embate de sair da condição de memorização de conteúdo e se tornar uma disciplina da vida, capaz de levar os alunos a entenderem que as suas aprendizagens são relevantes para o seu cotidiano. Ou seja, que a aprendizagem seja práxis.

Segundo Callai (2011, p. 15),

Fazer a educação geográfica requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia “passando os conteúdos”, e procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdo...

Callai traz essa reflexão referente aos caminhos que o Ensino de Geografia tem traçado, e esclarece que sua atuação tem tomado fôlego em questões mais significativas para a interpretação da teoria e a sua aplicabilidade na prática por meio da vivência dos alunos, direcionando que:

(...) A Geografia ensinada na escola tem uma história e sua complexidade advém exatamente daí, pois a Geografia escolar se constitui como um componente do currículo na educação básica, e seu ensino se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento a um mundo em que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual (...) (CALLAI, 2011, p. 15).

A autora é assertiva ao mencionar que o Ensino de Geografia permeia a possibilidade de os alunos reconhecerem sua identidade e seu pertencimento, ainda que os ditames da globalização os rotulem como iguais. Ainda assim, esse componente curricular, se bem direcionado pelo professor, é capaz de alicerçar conhecimentos intimamente ligados ao cotidiano dos alunos, e assim torná-los sujeitos reflexivos.

Essa reflexão flerta com a essência da Educação Escolar Quilombola, na perspectiva de visibilizar as crianças e jovens quilombolas, que, no entanto, são invisibilizados e silenciados por práticas pedagógicas e um currículo que não os contemplam no ambiente escolar.

Para tanto, a autora sinaliza que o Ensino de Geografia tem se inclinado nesse intento de incentivar os estudantes na sua construção identitária e de pertencimento a grupos sociais, convidando-os a romper com a uniformidade imposta a um país tão diverso como o Brasil.

Por isso, a mesma autora afirma que o Ensino de Geografia

(...) É, portanto, um componente curricular que procura construir as ferramentas teóricas para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais (CALLAI, 2011, p15).

Com base nesse entendimento, o Ensino de Geografia precisa ser acessível à possibilidade de instruir os estudantes a se entenderem como sujeitos em meio aos acontecimentos sociais existentes, como por exemplo, estudar os saberes existentes nos territórios quilombolas e sua importância para a história, cultura, ciência, religião, tecnologia, afeto e cuidado com o meio ambiente.

Ainda que a autora traga toda essa necessidade do Ensino de Geografia se enveredar pela vivência dos alunos, tem-se percebido que o Ensino de Geografia tem sinalizado pouco envolvimento referente às relações étnico-raciais. Mesmo diante da implementação da Lei 10.639/2003, essa temática tem uma condução tímida nos espaços escolares por meio desse componente curricular, como indica Souza:

Desde a implementação da Lei 10.639/03 que obriga o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, a Geografia na escola pouco tem tratado sobre as relações étnico-raciais, seja na utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, seja a partir de sua matriz curricular. (SOUZA, 2016, p. 5).

A lei em questão é um argumento de embate ao racismo nos espaços escolares com ampla pretensão de saltar os muros das escolas e se difundir no meio social, além de possibilitar a construção de um currículo plural, fragmentando a hegemonia eurocêntrica, para assegurar outras narrativas, entre elas a da população negra nas instituições escolares.

Romper com o racismo é uma tarefa que deve ser conduzida por todos os componentes curriculares e por toda a equipe escolar. Levar essa pauta para dentro da escola é uma questão de incluir um segmento da população que, ao longo da história desse país, não se vê de maneira valorosa nos livros didáticos, nas práticas pedagógicas e tampouco no currículo escolar.

Então Souza nos alça ao seguinte:

Compreendemos que a educação e a escola têm um importante papel no combate ao racismo e à discriminação de um modo geral, pois a formação das pessoas passa pela escola e ali os/as alunos/as conhecem visões de mundo que podem orientar o seu posicionamento frente aos fatos e situações. Se a escola tornou-se um espaço constituído de imagens e representações negativas sobre o negro, ela também pode ser um importante local de discussão sobre as mesmas na busca pela superação do racismo e das discriminações. (SOUZA, 2016, p.5).

Levantar nos espaços escolares a reflexão para descontinuar o racismo é uma urgência, dado que foram e continuam a se perpetuar de maneira acentuada práticas racistas dentro das escolas. Com esse intuito, a escola que hora foi lugar de difusão da imagem negativa do negro, agora tem o compromisso imediato de reverter essa representação.

Cavalcanti destaca que:

A escola é um espaço de encontro e de confronto de saberes produzidos e construídos ao longo da história pela humanidade. Ela lida com a cultura, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. A geografia escolar é uma das mediações pelas quais esse encontro e esse confronto se dão. (CAVALCANTI, 2012, p. 176).

E é nesse confronto de saberes que o Ensino de Geografia deve se prover, aglutinando a teoria à vivência dos alunos, e orientando-os com conteúdo que faça sentido para eles, incorporando aos saberes dessa diversidade existente em sala de aula, levando sempre em consideração a pluralidade cultural, de saberes e histórica dos sujeitos presentes nas salas de aula.

Cavalcanti (1998, p 20) faz um alerta sobre as proposituras do Ensino de Geografia: “As propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis voltados aos interesses das classes populares...”. Elencar os saberes que as crianças e jovens originários de comunidades remanescentes de quilombos possuem é contemplar as classes populares, é possibilitar para eles experienciar as suas vivências em sala de aula, um lugar que por muito tempo tem se dedicado a uma narrativa singular, mas que deve contemplar a diversidade presente na população brasileira.

Nessa pretensão, para o reconhecimento e validação dos saberes dos quilombos no ambiente escolar, o Ensino de Geografia pode partir do conceito de território, dado que é nele que se constroem suas vivências baseadas na história e cultura de sua ancestralidade, incutida pelos seus costumes que estão profundamente enraizados em sua ligação com o território.

Segundo Santos e Costa, é possível compreender o espaço geográfico partindo somente da interpretação do território. Isso não traria prejuízo, visto que não tornaria essa interpretação insuficiente, pois há uma ligação entre os demais conceitos (região, lugar, ambiente, paisagem, por exemplo).

Seguindo este raciocínio podemos afirmar que mesmo utilizando apenas um dos conceitos operacionais para compreender o espaço geográfico, encontraríamos relações entre eles, pois, não são fechados em si. Neste sentido, podemos compreender as dinâmicas das relações sociais/raciais a partir da categoria “território” sem que esta leitura seja deficiente, uma vez que está se relaciona com os outros conceitos operacionais. (SANTOS e COSTA, 2020, p 307).

Então incluir no Ensino de Geografia a representatividade de território para as CRQ's é assegurar que haja o reconhecimento da ocupação e do uso desses territórios por essas comunidades.

Os quilombolas têm um laço forte com seu território, tendo-o como o vínculo de constituição da sua identidade pessoal e comunitária. Quando Anjos (2006, p. 338) afirma ser: "...inconcebível realizarmos leituras do nosso território, de dimensões continentais e diversidade étnica particular, sem contemplar a geografia dos quilombos", verdadeiramente deixarmos de apreciar o território dos quilombos em nosso país é inexplicável, uma vez, que esses territórios são repletos de riquezas histórica, memorial e de saberes ancestrais para o povo brasileiro, além de serem quesito na formação primária do país.

Segue, portanto, a necessidade de o Ensino de Geografia trazer para o debate a representatividade dos territórios quilombolas para o chão da sala de aula, pois à medida que isso acontece estamos abrindo a possibilidade de quebrar o silêncio perpetuado nos espaços escolares sobre a história e cultura da África e afro-brasileira.

Ao passo que o Ensino de Geografia se apropria dessa temática, será possível difundir no ambiente escolar que estudar os territórios quilombolas são meios de reaver a história do povo negro vindo da África e que precisa ser contada dando o real valor que ela merece, pois ela faz parte da construção histórica do povo brasileiro.

Anjos (2006) agrega que:

Nesse sentido, essa disciplina assume grande importância dentro da temática da pluralidade cultural no processo de ensino, planejamento e gestão, principalmente no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais que convivem no espaço nacional, assim como permite apontar as espacialidades das desigualdades socioeconômicas e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, possibilitando um contato com um Brasil de uma geografia complexa, multifacetada e cuja população não está devidamente conhecida. (ANJOS, 2006, p. 339).

Dessa forma, o Ensino de Geografia é relevante, pois viabiliza a aproximação com os territórios quilombolas, que na sua essência sempre foram tidos como territórios isolados, invisíveis e silenciados, mesmo após a abolição da escravatura, vivenciando na contemporaneidade as amarguras de um esquecimento social, econômico e político que os deixam sempre às margens da sociedade brasileira.

Conforme nos esclarece Carril (2017, p.543) ao declarar que:

... após a abolição iniciou-se uma trajetória de exclusão social e invisibilidade, que na prática negou direitos aos afrodescendentes e desconheceu os territórios quilombolas

na estrutura agrária brasileira. Além de não haver políticas reparatórias ou indenizatórias pelos três séculos de exploração escravista, por meio da construção ideológica do branqueamento vivenciou-se um imaginário de harmonia e democracia racial que buscou apagar da memória social as lutas e as dores da escravidão. (CARRIL, 2017, p.543).

Prática essa ainda muito presente na sociedade brasileira, de invisibilizar a população negra, condicionando-a em uma situação de extrema exclusão de direitos e de existir humanamente. No entanto, a resistência por meio da formação dos quilombos durante o sistema escravagista, também está presente entre os afrodescendentes, pois a mobilização social corporificada pelos movimentos sociais como o movimento negro e o movimento quilombola tensionam o sistema, na luta por reivindicar melhores condições de vida para os afrodescendentes e legalização dos territórios quilombolas.

Ao refletir sobre o conceito de território ligando-o a construção da identidade quilombola, Souza (2021) considera que:

O território se coloca como um conceito chave para a análise acerca dos quilombos e da identidade quilombola, pois é através do processo de ocupação, apropriação e das relações de poder que se desenvolvem cotidianamente nestes espaços e com estes sujeitos que as especificidades dos grupos são identificadas. (SOUZA, 2021, p. 83)

Assim, a definição de território e identidade é chave para entendermos o processo de formação dos quilombos, levando em consideração a sua estruturação na África e suas vivências difundidas em solo brasileiro. Por isso, há essa luta das comunidades estão em condição jurídica ora em condição fundiária para obter a posse do seu território que lhe é negado, pois há os laços históricos, familiar e ancestral nesses territórios.

A discussão sobre território usado é importante para nossa pesquisa. O “território usado” se constitui como um todo complexo, onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes. Daí o vigor do conceito, convidando a pensar processualmente as relações estabelecidas entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo. O território usado visto como uma totalidade é um campo privilegiado para a análise na medida em que nos revela a estrutura global da sociedade do seu uso, afirma Haesbaert (2004, p. 95)

O território está associado à política e define um dos componentes indispensáveis à existência do Estado. Já “território usado” pode ser entendido como o território ocupado e vivido por uma população e ao qual se associa o “meio geográfico”. Quanto à expressão “meio geográfico”, esta caracteriza os territórios usados segundo as técnicas neles empregadas (GEIGER, 2003, p. 38).

Santos e Silveira (2002), traçam algumas considerações sobre o território. Para a compreensão do espaço geográfico, as técnicas indicariam como, onde, por quem, porque e para que o território é usado. O conceito de território usado é sinônimo de espaço geográfico, porém restrito à escala nacional. Para se entender o território usado, é preciso analisar a construção deste território, ou seja, a constituição de determinado país. O processo de reconstituição da sociedade e do território pode ser entendido pela formação socioespacial.

Santos (2000), nos convida a considerar o espaço geográfico como sinônimo de território usado, sendo este tanto resultado do processo histórico, quanto base material e social das novas ações humanas. Afirmar o uso do território implica dizer que o território não é limitado por suas dimensões geométricas ou físicas; significa dizer que ele não se reduz aos seus atributos formais, pois estes só designam a circunscrição de uma coisa.

Segundo Santos (1996, p. 270-271), o uso do território

(...) supõe de um lado, uma existência material de formas geográficas, naturais ou transformadas pelo homem, formas atualmente usadas e, de outro lado, a existência de normas de uso, jurídicas ou meramente costumeiras, formais ou simplesmente informais (...). E ainda que não se formulem outras normas escritas ou consuetudinárias³ de seu uso, o território nacional, ou local, é, em si mesmo, uma norma, função de sua estrutura e de seu funcionamento.

As relações políticas assumem papel de destaque no uso do território, mas o próprio território usado é um agente organizador da sociedade na medida em que se impõe como um verdadeiro *prático-inerte* às ações sociais. A relação do sujeito com o *prático-inerte* inclui a relação com o espaço. **O *prático-inerte* é uma expressão introduzida por Sartre para significar as cristalizações da experiência passada do indivíduo e da sociedade, corporificadas em formas sociais e, também, em configurações espaciais e paisagens.** Indo além do ensinamento de Sartre, podemos dizer que o espaço, pelas suas formas geográficas materiais é a expressão mais acabada do *prático-inerte*. (SANTOS, 1996, p. 254. Grifo itálico do autor. Grifo em negrito nosso).

O conceito de *prático-inerte* é bastante operacional para a compreensão do território usado. O território resulta do trabalho humano. Para Cataia (2010), depois de trabalhada, a matéria se humaniza, por isso há uma simbiose entre as ações humanas e os objetos. Depois de humanizados, os objetos condicionam o trabalho. Nesse sentido, o território produzido (trabalho morto) não seria passível diante de novas obras em processo de sedimentação (trabalho vivo). A matéria trabalhada e humanizada se impõe ao trabalho que está em processo, que está sendo realizado.

³ Habitual, acostumado. Direito consuetudinário, direito não escrito, fundado no uso, costume ou prática.

O trabalho morto, já realizado e cristalizado, condiciona o presente em vista dos projetos em direção ao futuro. O território usado, trabalhado, praticado, registra e conserva em si a memória de trabalhos antecedentes, ao mesmo tempo em que porta em si o enriquecimento contínuo do acontecer atual.

Para Santos & Silveira (2002), na análise do território usado devemos considerar os fixos e fluxos e as ações passadas e presentes, mas já congeladas nos objetos, e as ações presentes constituídas em ações. A partir desse raciocínio é possível defrontar com o território em sua temporalidade presente, isto é, o agora, o momento que os sujeitos sociais estão vivendo o território vivo. O trabalho usado é, sobretudo, o trabalho vivo.

De acordo com Santos & Silveira (2002, p. 20), a categoria território usado aponta para a necessidade de um esforço destinado a analisar sistematicamente a constituição do território.

Como se trata de uma proposta *totalmente empiricizável*, segue-se daí o enriquecimento da teoria. Entretanto, uma periodização é necessária, pois os usos são diferentes nos diversos momentos históricos. Cada periodização se caracteriza por extensões diversas de formas de uso, marcadas por manifestações particulares interligadas que evoluem juntas e obedecem a princípios gerais, como a história particular (local) e a história global, o comportamento do Estado e da nação (ou nações). [...] “Pode-se dizer que o espaço é sempre histórico. Sua historicidade deriva da conjunção entre as características da materialidade territorial e as características das ações” (SANTOS & SILVEIRA, 2002, p. 248).

Para Santos & Silveira,

Por território entende-se geralmente a extensão apropriada e usada. Mas o sentido da palavra territorialidade como sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence [...] O uso do território pode ser definido pela implantação de infraestruturas, para as quais estamos igualmente utilizando a denominação sistema de engenharia, mas também pelo dinamismo da economia e da sociedade. São os movimentos da população, a distribuição da agricultura, da indústria e dos serviços, o arcabouço normativo, incluídas a legislação civil, fiscal e financeira, que, juntamente com o alcance e a extensão da cidadania, configuram as funções do novo espaço geográfico (SANTOS & SILVEIRA, 2002, p. 19-21).

Em outras palavras, para os referidos autores, o conceito de território usado procura ter o entendimento da extensão apropriada e usada do espaço pelo homem em suas diversas temporalidades (passado, presente e futuro). E do entendimento também sobre a construção deste território através da criação de infraestrutura, incluindo aí os movimentos sociais da população e a dinâmica de distribuição das atividades econômicas.

Para Bernardes (1998), o território é a porção de espaço construído na qual as relações de uma sociedade atingem seu maior nível de concretude, integrando as formas, os objetos, os valores e as ações na totalidade dos acontecimentos simultâneos. Para Bernardes (2007), é no território, uma das dimensões do espaço produzido, que o homem concretiza suas ações no campo econômico, social, político e cultural, transformando-se no cenário de contradições e conflitos, que constitui a condição necessária das mudanças sociais, convertendo-se num instrumento histórico e dialético da materialização da vida. A partir desse raciocínio, podemos admitir que é no território que o homem concretiza suas ações em um cenário-situação de contradições e conflitos. Uma condição necessária para as mudanças sociais.

Se aplicarmos a noção de território trabalhada pelo geógrafo Milton Santos, a partir de uma interpretação histórico-dialética, em que analisa uma sociedade constituída de classes e o território como um espaço contraditório, teremos um conceito de território eficaz para contribuir para a ciência geográfica. Com esse pressuposto teórico-metodológico, podemos trabalhar e analisar o espaço a partir do conceito de território usado de forma lúcida e objetiva para analisar a sociedade de classes. Podemos debater teoricamente a noção de território usado como instrumento de análise do microterritório em uma escala local.

Temos também a discussão sobre o conceito de território a partir da dialética materialista. Aqui podemos destacar o geógrafo Ariovaldo Humbelino de Oliveira, que trabalha a noção de território em uma perspectiva da Geografia crítica. Oliveira (2004), compartilha com outros geógrafos como Lefebvre, Calabi e Endovina, Raffestin, Gottdiner, Coraggio, Quaini, Chcesnaise e Lacoste. A concepção de território nesta linha de raciocínio pode ser apreendida como síntese contraditória, como totalidade concreta do modo de produção/distribuição/circulação/consumo e suas articulações e mediações superestruturais (políticas, ideológicas, simbólicas etc.), em que o Estado desempenha a função de regulação, afirma Oliveira (2004, p. 40). Para o referido autor,

O território é, assim, efeito material da luta de classes travada pela sociedade na produção de sua existência. Sociedade capitalista que está assentada em três classes sociais fundamentais: proletariado, burguesia e proprietários de terra (OLIVEIRA, 2004, p. 40).

Parafraseando o autor, podemos afirmar que o território é construído do processo contraditório no seio da sociedade capitalista que congrega as classes sociais proletariado, burguesia industrial e proprietário de terra em constante construção do espaço. “Dessa forma, são a relações sociais de produção e a lógica contínua/contraditória de desenvolvimento das

forças produtivas que são a configuração histórica específica ao território” (OLIVEIRA, 2004, p. 40).

Logo, o território é (...) a contínua luta da sociedade pela socialização contínua da natureza. A construção do território é, pois, simultaneamente, construção/destruição/manutenção/transformação. E, em síntese, unidade dialética, portanto, contraditória, da espacialidade que a sociedade tem e desenvolve. Logo, a construção do território é contraditoriamente, o desenvolvimento desigual, simultâneo e combinado, o que quer dizer: valorização, produção e reprodução (OLIVEIRA 2004, p. 40).

Nas colocações de Oliveira, podemos entender que o território em sua essência é um processo em que há pelos menos quatro estágios/mudanças, construção/destruição/manutenção/transformação, que se operacionalizam de forma constante e conjugadas. Esses quatro elementos formam uma síntese, isto é, uma unidade dialética e contraditória. O território é um processo em constante construção a partir de uma lógica contraditória baseada em um desenvolvimento desigual e combinado. A valorização, para o autor, é fruto da transformação que a produção e reprodução passam. Essa valorização acontece graças ao trabalho humano em suas diversas mediações. O autor afirma ainda que a produção é resultado contraditório de constituição do capital e que a reprodução do território deriva da reprodução ampliada do capital. É a partir desta noção de território que faremos a discussão sobre o processo de territorialização do agronegócio no Cerrado.

Observando as contradições sociais no espaço geográfico segundo o modo de produção capitalista, não podemos confundir território com bolsão de pobreza. Ou ao contrário, espaço como território de prosperidade também é complicado para fazermos uma análise teórica consistente. O governo federal vem utilizando a noção de território cidadania com a instituição de políticas públicas sociais nos espaços indígenas e quilombolas e em outros onde há comunidades e camponeses em situação de miséria. Mas esta noção só tem sentido para os seus idealizadores.

Os recuos nas políticas públicas, a desarticulação das estruturas administrativas em órgãos como o INCRA e as iniciativas do executivo e do legislativo federais contra as políticas de reconhecimento da diversidade sociocultural têm levado à intensificação dos conflitos de terra em geral, e nas comunidades remanescentes de quilombos em particular. Assim, os territórios quilombolas já não constituem apenas uma questão fundiária ou sociocultural, mas também uma questão de segurança pública.

Em resumo, é como afirma Oliveira afirma: o território é um espaço contraditório e de conflitos de interesses contraditórios; e é o que acontece como o território dos quilombos. A

todo instante, os territórios de quilombos estão em conflitos com as forças imperativas do capital agrário e do agronegócio. O território dos quilombos foi, é e será construído pela luta e mobilização contra a violência do capital agrário, dos grileiros e agora contra as imposições do agronegócio. É um território de conflitos, de resistência e de violência.

Milton Santos, ao discorrer sobre o conceito de território, afirma que este é o chão mais a população, sendo que um constitui o outro.

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro... (SANTOS, 2001, p. 96-97).

Essa definição de território contempla claramente a representatividade dessa categoria para as comunidades remanescentes de quilombos, porque o chão que simboliza o território é carregado de sentimentos, afeto e espiritualidade que emanam da sua ancestralidade ao longo dos anos.

A energia existente nos territórios das CRQ's está presente nos espaços escolares. Cabe, portanto, às instituições permitirem que essas comunidades saiam da invisibilidade por meio das suas práticas pedagógicas, de currículos que os incluam, e de materiais didáticos que os representem, para assegurar que esse uso do território seja visibilizado pelas crianças e jovens quilombolas presentes nas escolas.

Quando o autor inclui em sua definição de território a subjetividade adjetivada por sentimento e espiritualidade, é exatamente isso que ocorre, como coloca uma das lideranças da comunidade quilombola Ilha de São Vicente: “Há uma energia no território que só sente lá, o rio, a natureza... (suspiro)” (ANA, 03/11/2022). É possível perceber e sentir que o território é o alicerce para essas comunidades se consolidarem como um povo, que vê em seu chão a essência da vida, onde tudo começa e não finaliza, mas que se transmite de geração em geração.

Haesbaert traz o seguinte entendimento de território, tracejado em dois sentidos, o material e o simbólico:

(...) O território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra- territorium quanto de terreo-territor (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação”.

(Haesbaert, 2005, p. 6774).

Esse entendimento cruza com a projeção de território feita pelas comunidades tradicionais. Do ponto de vista material, eles se utilizam do território para produzir e existir. Do ponto de vista simbólico, eles se apropriam das suas tradições para viverem harmonicamente entre si e com a natureza e re-existir. É possível afirmar que não há um momento em que o material e o simbólico se distoem sobre o território, pois, para essas comunidades, um se ramifica no outro.

Agregando essa simbologia do território, Haesbaert (2005, p. 6774) certifica: “Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação”. Essa apropriação que o autor traz com tanta ênfase dá base à existência dessas comunidades há séculos. Ainda que em alguns períodos da história brasileira os quilombos não tenham sido reconhecidos pelos mecanismos legais, sua existência é legítima e não se desvincula da história e da formação territorial brasileira.

Fazendo essa abordagem sobre território, Anjos evidencia como o Ensino de Geografia se coloca ao referenciar essa categoria:

A geografia é a ciência do território e este componente básico continua sendo o melhor instrumento de observação do que aconteceu – porque apresenta as marcas da historicidade espacial – do que está acontecendo – porque, tem registrado os agentes que atuam na configuração geográfica atual – e do que pode acontecer, – porque é possível capturar as linhas de forças da dinâmica territorial e apontar as possibilidades da estrutura do espaço no futuro próximo.... (ANJOS, 2006, p. 339).

Portanto, garantir que o Ensino de Geografia se encaminhe para uma abordagem que evidencie a importância do território para as comunidades remanescentes de quilombos em sala de aula é, sem dúvidas, um modo de visibilizar a relevância que esse segmento da população brasileira tem dedicado à construção desse país.

Anjos aborda que o Ensino de Geografia tem o compromisso de proporcionar a compreensão do que acontece no mundo, de forma acessível para a sociedade, apontando que:

Não podemos perder de vista que é essa a área do conhecimento que tem o compromisso de tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis para a sociedade, de dar explicações para as transformações territoriais e de apontar soluções para uma melhor organização do espaço. A geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial. (ANJOS, 2006, p. 339).

Assim, esclarece-se que a geografia enquanto disciplina deve apontar as mudanças que ocorrem no território, contribuindo na formação da cidadania do povo brasileiro em sua ampla diversidade, saindo da pauta eurocêntrica e se conduzindo na valorização das várias existências presentes nas salas de aula.

O autor supracitado ainda esclarece que

O território é, na sua essência, um fato físico, político, social, categorizável, possível de dimensionamento, onde geralmente o Estado está presente e onde estão gravadas as referências culturais e simbólicas da população. Dessa forma, o território étnico seria o espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial, onde geralmente a sua população tem um traço de origem comum.... (ANJOS, 2006, p. 339).

À luz dessa definição, ao indicar a identidade e o pertencimento territorial, é possível inferir que esses traços marcam a representatividade de território para as comunidades tradicionais quilombolas, sinalizadas por uma origem coletiva para essas populações.

Ao evidenciar a identidade como instrumento característico do território para as comunidades remanescentes de quilombo, não se pode deixar de pautar que ela está cravada nas essências africanas, e que foram difundidas em toda extensão territorial brasileira, por meio dos quilombos, como argumento de resistência no período escravagista. Nesse viés, convém mencionar que a influência africana, ainda que intencionalmente tenha sido apagada com a chegada dos negros no Brasil, se tornou resistência, sendo difundida nos quilombos, e resistindo fortemente aos padrões culturais e históricos europeus, fortalecendo sua identidade em suas raízes africanas, a fim de se manterem fortes e seguros.

Anjos traz uma ressalva sobre esse apagamento da população de origem africana no Brasil:

Existem vários obstáculos criados pelo sistema ao desempenho da população de referência africana na sociedade brasileira. Entretanto, do ponto de vista geográfico, podemos destacar a inferiorização do continente africano no processo de ensino. Primeiro, são os livros didáticos, que ignoram o povo africano e o brasileiro com matriz na África, como agentes ativos da formação territorial e histórica do país.... (ANJOS, 2006, p. 344).

Essa indiferença ao continente africano e invisibilidade ao seu povo em território brasileiro estão presentes no ensino, e vê-se também a negligência no Ensino de Geografia, através do livro didático, além do desconhecimento da contribuição desse povo no construto da formação territorial e histórica desse país. Isso é um marcador vivo na nossa sociedade.

O autor anexa também o posicionamento que a escola vem dedicando a essa temática em seus ambientes.

Em seguida, a escola tem funcionado como uma espécie de segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades brasileiras de referência africana e seus valores têm como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma autoimagem positiva, nem dar referência à sua verdadeira territorialidade no Brasil e, sobretudo, na África. (ANJOS, 2006, p. 344).

Essa segregação informacional traz danos irreparáveis para a dissipação do conhecimento referente ao continente africano e suas influências aqui no Brasil. Não contemplar, no Ensino de Geografia, a formação territorial brasileira incluindo a população africana nesse construto, é perverso, pois estamos posicionando a população negra em um patamar de inexistência, como se o território brasileiro não tivesse sido formado com as mãos do povo negro vindouro da África.

Na percepção do autor, o estudo do continente africano nas escolas tem sido abordado de maneira pouco contemplativa, quando ele menciona os obstáculos travados no ambiente escolar em se trabalhar essa temática em sala de aula, através do material didático ineficiente e do tempo escolar apertado.

Nos livros didáticos de Geografia Geral e principalmente nos Atlas Geográficos, o continente africano está colocado na parte final das publicações; geralmente com um espaço de conteúdo a ser transmitido/trabalhado bem menor que os outros blocos continentais. Verificamos, ainda, que não existe uma lógica de distribuição dos continentes nos sumários desses tipos de publicações, ou seja, como a ordem alfabética não é respeitada, a África é geralmente o último a ser estudado. O dano se agrava porque o tempo escolar já é curto para as demandas da escola e para o cumprimento do seu programa, dessa forma o continente não é estudado. (ANJOS, 2006, p. 344).

Tudo isso contribui para que a população tenha “desinformação geográfica”, pois inviabiliza uma abordagem significativa sobre a África na escola, fazendo com que esse conhecimento seja raso e que pouco contribui para a sua dissipação para a população em geral e não contribua para a construção identitária dos descendentes africanos, tornando-a, assim, cada vez mais frágil.

Essa fragilidade traz sérias consequências, pois gera a exclusão estratégica dessa temática, especialmente através do livro didático, no meio escolar, como aponto o autor.

Não podemos perder de vista que essa exclusão da geografia da África e o aparente desaparecimento das populações de referência africana no Brasil, principalmente dos livros didáticos, faz parte da estratégia de branqueamento e inferiorização das matrizes étnicas africanas da população brasileira. (ANJOS, 2006, p. 345).

O livro didático ainda é o instrumento norteador do professor de geografia. Portanto, é necessário que, ainda que esse instrumento segregue o continente africano em seus

direcionamentos, colocando-o como último continente a ser estudado, o professor tendo conhecimento da importância do estudo da África, deve traçar metodologias que contemplem essa temática em suas práticas pedagógicas. Mas, para que isso aconteça, é necessário que o professor passe por um processo de formação contínua pautada nessa temática. No entanto, essa não é uma realidade no sistema educacional brasileiro. Infelizmente falta muito para chegarmos lá.

Um outro fator de exclusão no contexto escolar é a ausência ou pouca aproximação direcionada às comunidades tradicionais quilombolas, colocadas de maneira histórica pretérita, como se não existissem mais, como se não fizessem parte da outrora e atual configuração social, cultural, histórica, econômica e da formação territorial do Brasil.

É preciso que a escola, por intervenção de material didático específico, de práticas pedagógicas pontuais, de formação continuada para os professores assertivas para essa temática e de um currículo que contemple essas comunidades, desperte para a relevância desses territórios no ambiente escolar, além de mobilização social intensa, guiada pelos movimentos sociais para cobrar do Estado políticas educacionais que contemplem de fato essa temática.

Como evidencia Anjos (2006, p. 345): “... O quilombo foi uma reconstrução e elaboração concreta de um tipo de território africano no ‘novo espaço’ denominado Brasil...” por isso, é necessário discutir de maneira profunda sobre o continente africano na escola, assim como os demais continentes, dada sua significância na formação territorial e histórica, além da construção identitária do povo descendente de africanos nesse país.

Nesse sentido, Souza expressa o significado de território para as CRQ's e como seu significado aguça a sua identidade quilombola.

O território se coloca como um conceito chave para a análise acerca dos quilombos e da identidade quilombola, pois é através do processo de ocupação, apropriação e das relações de poder que se desenvolvem cotidianamente nestes espaços e com estes sujeitos que as especificidades dos grupos são identificadas. (SOUZA, 2021, p. 83).

Essa reflexão que a autora nos traz explica a proximidade do território com a formação da identidade quilombola, provocada pela ocupação e apropriação desses sujeitos nesses espaços, através de suas singularidades coletivas.

Trazendo a questão da identidade quilombola que se constitui em primeiro pela identidade negra. O'Dwyer (2007, p.53), aponta que “(...) identidade quilombola associada à auto-identificação étnica e racial de negro é utilizada como uma afirmação positiva no reconhecimento de si mesmo como ser social (...)”. E esse reconhecimento é valoroso, pois a partir dele a comunidade pode se guiar por caminhos em busca do reconhecimento, com base

no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) de 1988, que confere os direitos territoriais a essas comunidades e indubitavelmente induz o Estado a direcionar políticas públicas que contemplem as CRQ's.

Centrando o significado de identidade quilombola, Silva e Braga nos lembra que

Quando falamos de identidade quilombola, estamos nos referindo a uma perspectiva histórica, que também envolve elementos simbólicos e representacionais. Neste caso, torna-se relevante direcionar nossos olhares para os processos de construção identitária sem perder o fio condutor que imprimiram tais conceitos ao longo do tempo. Esta discursão resvale-se não apenas nas formas de ocupação dos espaços físicos, mas também, na reprodução das relações sociais e culturais próprias dos grupos que os ocupam. (SILVA e BRAGA, 2014, p. 4).

A identidade quilombola está associada não exclusivamente pela ocupação de um determinado espaço físico, mas à relação afetiva entre os membros da comunidade e o território, alicerçado nas suas bases ancestrais que foram sendo reproduzidas e reconstruídas a partir de relações sociais e culturais exclusivas de um dado povo.

E quanto a essa construção identitária quilombola, Silva e Braga (2014) reforçam que requer uma atenção ampla, visto que esses territórios foram esquecidos historicamente e silenciados pelos dispositivos didáticos utilizados no ambiente escolar. A identidade quilombola se mostra de acordo com uma determinada situação:

(...) a identidade apresenta-se a partir de uma necessidade de afirmação ou negação de um determinado grupo em relação ao mundo externo, ou a experiência de conflito. Situações diversas podem levar um coletivo a reivindicar suas identidades tais como indígenas e quilombolas reivindicam frente ao Estado Brasileiro o direito à propriedade coletiva dos seus territórios, à prática das atividades produtivas ancestrais, à exclusão provocada por séculos de racismo, dentre outros. (SOUZA, 2021, p. 78).

É baseado no coletivo que a identidade quilombola se constituiu, e perpassa os séculos fortemente marcada por sua ancestralidade. E nesse construto identitário marcado por lutas seculares em querer ver seus direitos garantidos, por se ver em uma situação de exclusão social, econômica, religiosa, identitária, humana, cultural, a luta não cessa, muitas vezes tendo que se afirmar, outras tendo que se negar para (re)existir, e se manter vivo em uma sociedade que insistentemente necessita de reafirmação de sua existência humanista.

Souza (2021, p. 79) demonstra que a identidade quilombola está estritamente ligada ao conceito de quilombo: "(...) A construção da identidade quilombola se desenvolve essencialmente a partir da compreensão da categoria conceitual dos quilombos, sobretudo a formação histórica, seus processos de resistência e a sua manutenção atualmente", além da

presença de sua ancestralidade, das tradições e da cultura externalizadas, por exemplo, através do uso da terra, da sua religiosidade e do cuidado com a natureza.

E assim Souza comenta

(...) que o território constitui o *lócus* onde se expressa, vivência e constrói as identidades a partir das relações sociais estabelecidas entre diferentes grupos ao longo do tempo. No caso das comunidades quilombolas, onde a construção da identidade se estabelece a partir das tradições, da ancestralidade, do uso coletivo das terras, nas especificidades presentes nas formas de produzir, o território se estrutura historicamente a partir dos modos de vida e da relação que estes povos estabelecem com o espaço. (SOUZA, 2021, p. 82-83).

O território é, portanto, a base cartográfica do construto identitário dos sujeitos, mapeadas pelas relações sociais historicamente em curso. Para as comunidades quilombolas, essa interpretação de identidade também se aplica, solidificada pelas tradições culturais firmadas nos saberes e fazeres dos mais velhos.

Kabengele Munanga ainda assenta que a identidade dos afro-brasileiros se planifica na história e não exclusivamente em suas raízes.

Do ponto de vista histórico, é necessário no plano da busca da identidade afro-brasileira, não apenas enfatizar a questão das raízes, mas sobretudo, o processo histórico no qual se desenvolveu a resistência afro-brasileira. Uma história penosa e pesada para ser carregada e ser aprofundada, mas também, uma história em construção, difícil a dominar, ainda pouco interrogada por diversas razões. Visto desse ponto de vista, a busca da identidade parece um caminho para entrar na história, para coexistir, para unir-se e construir junto com os outros (MUNANGA, 1990, p. 112-113).

A construção da identidade afro-brasileira que se edifica no intento de coexistir e lançar-se, sugerindo a união aos demais, e vê presente nos espaços escolares, pois ser protagonista da história do povo brasileiro é um ato de resistência para as comunidades tradicionais quilombolas.

É relevante assinalar que a identidade das comunidades étnicas se constitui de forma concreta histórica e geograficamente para além dos costumes tradicionais:

De fato, as identidades não se constituem na abstração, mas em situações de vida concretas e específicas, localizadas histórica e geograficamente. Assim, uma comunidade étnica se constitui quando o sentido está voltado para uma ação. Isso significa que as identidades não são meros componentes acessórios, fixos e passivos de uma cultura, imagens ou símbolos representativos ou “folclóricos”, como uma visão ainda muito arraigada defende. A formação da diversidade étnica da humanidade não se constitui sobre uma “tabula rasa” e sim a partir de relações sociais e de poder assimétricas e contraditórias (ARGUEDAS, 2014, p. 4).

As relações sociais das comunidades tradicionais partem de uma lógica trazida secularmente. Ainda que a sociedade as tenha condicionado a uma representatividade de

simbologia, sua existência é real, e vem para combater essa condição de exclusão e invisibilidade a que foram submetidas desde que chegaram no território brasileiro.

Á vista disso, Arguedas atesta que

Deslegitimar a identidade quilombola ou qualquer outra identidade coletiva pelo fato de buscar através dela visibilidade e melhores condições de vida é, como mínimo, ignorar o fato de que as identidades se constituem dentro de ações estratégicas, buscando atingir fins específicos. Tais ações estão em função dos desafios, problemas e oportunidades que cada grupo experimenta em determinado contexto social, geográfico e histórico. Aliás, nessa relação íntima entre identidade e poder, é importante sublinhar que quem é obrigado a reivindicar uma identidade encontra-se usualmente em posição de carência e subordinação. Reivindicar uma identidade é negar o papel subalterno que a sociedade lhes deu e lutar por converter-se em agentes da sua própria história, converter-se em *sujeitos*. (ARGUEDAS, 2014, p. 8).

Enquanto a sociedade brasileira negar a identidade das comunidades quilombolas, elas ainda estarão fadadas à invisibilidade, e isso lhes causa imensos prejuízos, pois a consolidação da sua identidade também está moldada na aceitabilidade do outro.

Certamente esse não-reconhecimento por parte do outro está cravado na condição de subalternação que foi imposta a esses povos. Para o outro, essas comunidades ascenderem pode significar a disputa de poder e o reconhecimento de vê-los se tornarem protagonistas na história e sociedade do Brasil.

É nessa possibilidade das comunidades tradicionais quilombolas se tornarem protagonistas no enredo e formação do território brasileiro que iremos evidenciar como isso tem sido um entrave na vida das pessoas negras, independente se são de origem quilombola ou não, no ambiente escolar, especialmente no ensino de geografia.

3.3 A perspectiva da temática “História e cultura africana e afro-brasileira” no Ensino de Geografia no ambiente escolar

Iniciaremos essa seção com o questionamento levantado pela professora Petrolina Silva (2005), em que somos interpelados com a questão “Com que finalidade estudar africanidades brasileiras?”. E, na sequência, a autora nos brinda com uma série de possibilidades:

A finalidade primeira diz respeito ao direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual.

Reivindicamos, nós afro-brasileiros, o estudo das Africanidades como o propósito de que os currículos escolares, em todos os níveis de ensino:

- Valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro;

- Busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modo de ser, viver, conviver e pensar;
- Discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim designada “democracia racial”;
- Encontrem formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjada com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente;
- Identifiquem e ensinem a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outros grupos;
- Permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país;
- Situem histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e proponham instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas. (SILVA, 2005, p.157)

As proposições postas pela autora viabilizam a construção de um currículo que traga em suas orientações normativas um acolhimento para a diversidade, demandando que as áreas do conhecimento se apoderem dessa temática e promovam uma educação que alcance as particularidades, diante da ampla diversidade, presente nas salas de aula.

Pautar essa temática requer um breve desenho histórico da luta do povo negro, por meio do Movimento Negro do Brasil, para garantir que entre na agenda do campo educacional de todo o território brasileiro.

De acordo com Santos, essa luta parte bem antes da promulgação da Lei 10.639/2003. Na verdade, seus sinais foram pontuados ao longo de décadas.

Em janeiro de 2003, foi promulgada a Lei 10.639. Fruto de lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro, as indicações contempladas pela Lei já apareciam no Congresso Nacional do Negro Brasileiro na década de 1950 – cujo documento final continha entre suas recomendações “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país, bem como a remoção das dificuldades dos brasileiros de cor” [...], e, posteriormente, nos anos de 1980, foi apresentada como Projeto de Lei na Constituinte de 1988 e sua aprovação reivindicada na Marcha Zumbi em 1995. Sua aprovação visa alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assumindo o papel do mundo da educação como fundamental na reprodução e na reversão do quadro de desigualdades raciais no Brasil. (SANTOS, 2009, p.22).

Vimos anteriormente que as prescrições normativas para a aproximação do Ensino de Geografia com as relações étnico-raciais são pouco expressivas no cenário pedagógico, porém Santos (2009) confirma que, atualmente, contamos com a Lei 10.639/2003, que nos permite construir um diálogo possível dentro do Ensino de Geografia para conduzir uma reflexão no direcionamento das relações étnico-raciais dentro do currículo e das práticas pedagógicas desse componente curricular, germinando a possibilidade de reconsiderarmos conteúdos e ações pedagógicas.

Somente a partir da promoção reflexiva e de um diálogo constante entre todos os profissionais da educação sobre a lei e da mobilização social e política é que será assegurada a

sua aplicabilidade. Enquanto isso não ocorrer, ela será mais uma normativa legal sem efeitos na realidade, sem causar provocações; permanecendo a história e a cultura afro-brasileira ausentes nas prescrições curriculares e nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação.

Embora haja alguns conteúdos no Ensino de Geografia direcionados para a questão étnico-racial, é preciso fazer uma atualização do currículo escolar para garantir que as lutas do Movimento Negro sejam contempladas no campo educacional. A Lei 10.693/2003 tem exatamente essa propositura de gerar a reflexão no que está colocado e imperar sobre o que precisa ser revisto para direcionar essa temática no ambiente escolar.

A lei vem para fazer o embate no que está posto, seja na ausência ou na forma como estão presentes as questões raciais nos currículos, nas práticas pedagógicas ou mesmo no material didático. Em se tratando do Ensino de Geografia, a questão da população negra, que é parte constituinte da sociedade brasileira, está no campo das ausências nos textos normativos educacionais.

Ensejar uma reflexão crítica é uma medida urgente e reparadora no campo da geografia sobre as relações étnico-raciais. Já vimos anteriormente que a menção e a disposição de conteúdos na BNCC no componente curricular de geografia é insuficiente e precisa ser revista, para que de fato mire os anseios pautados pelo Movimento Negro ao longo de sua trajetória de luta.

Fazer essa reflexão sobre a relevância da lei é necessário, pois como aponta Santos (2009), a lei reposiciona o negro no mundo da Educação, e é por meio dela que há a maior possibilidade do povo negro se ver em todo o currículo prescrito no ambiente escolar. Ainda que a aplicação da lei não ocorra de maneira intensa e profícua nos espaços escolares, sua existência gera tensão, inquietação, e isso dá margem a reflexões sobre o que está posto, emergindo a necessidade do diálogo para as relações étnico-raciais entre os profissionais da educação.

E a isso Souza e Machado (2021, p. 4) atribuem que o ensino de geografia é contributivo enquanto disciplina escolar ao sinalizar que

Buscamos alavancar esta discussão no que se refere à contribuição da geografia enquanto disciplina escolar no tratamento das relações étnico-raciais no ensino básico, em destaque para o Ensino Fundamental, como importante etapa para o ensino de cidadania, da compreensão do espaço e do lugar.

Esse entendimento de colaboração que o ensino de geografia pode irradiar para a difusão do estudo das relações étnico-raciais na educação básica expressa a possibilidade de

entendimento dos alunos sobre as desigualdades sociais, conduzindo-os a interpretar que há uma parte da população que vive privada de direitos sociais, culturais, históricos, econômicos e políticos.

E, nessa mesma linha, as autoras supracitadas acrescentam:

Consideramos a professora e o professor de Geografia como mediadores do processo didático-pedagógico de formar conceitos pelos/as jovens escolares e quando procuramos trazer o ensino das relações raciais na sociedade brasileira para o ensino de Geografia, estamos nos referindo ao desafio desta disciplina em apresentar um elemento interseccional – no caso, a raça - como princípio para a compreensão das desigualdades sociais, da falta de direitos sociais e políticos de uma parcela da população, da segregação socioespacial, da situação de refúgio e migração, da violência doméstica e policial, entre outros aspectos. (SOUZA e MACHADO, 2021, p. 4-5).

Ponderando essa análise, tem-se o papel do(a) professor(a) de geografia como base para a difusão dessa temática. Espera-se que sejam capazes de colocar em voga o estudo sobre as relações étnico-raciais presentes na sociedade brasileira. No entanto, os(as) professores(as) que ministram as aulas de geografia, precisam ter esse conhecimento bem consistente para serem capazes de conduzir o alunado ao senso crítico/reflexivo que suscite transformação na sociedade, no que tange a valorização da população negra.

No Ensino de Geografia, é possível integrar o estudo das relações étnico-raciais a todos os objetos de conhecimento canalizados por esse componente curricular:

(...) podemos afirmar, portanto, que todo conteúdo que envolve os objetivos de aprendizagem em geografia podem ser “racializados”, ou seja, são passíveis de terem o aspecto racial como parte da análise em sua dimensão espacial (SOUZA E MACHADO, 2021, p. 5).

Mas essa é uma atuação que exige tempo, pesquisa, estudo, diálogo e reflexão demasiada dos professores de geografia – características essas consideradas privilégios, pouco prováveis de se tornarem uma realidade na educação básica, ao menos nas escolas pesquisadas, visto que os professores têm uma carga de trabalho exaustiva e pouco convidativa para a pesquisa.

As orientações postuladas pelas autoras de introduzir a questão racial no campo de aprendizagens da geografia na educação básica ensejam a expectativa dessa temática ser uma realidade no ambiente escolar. No entanto, as autoras fazem um alerta ao apontar que essa possibilidade só será possível mediante a transmissão de conhecimentos com práticas e métodos que despertem nos alunos à consciência da diferença racial, sendo este ainda um entrave para a ascensão da população negra no Brasil.

Levantar alternativas para essa conscientização das crianças e dos jovens sobre a diferença racial, fortemente marcada na sociedade brasileira, é uma pauta que não pode mais ser adiada. Há uma urgência para a exaltação dessa temática nas salas de aula, como registram Souza e Machado:

A discriminação racial é parte da realidade social brasileira e, junto a ela, o mecanismo do racismo impede que brancos/as e negros/as tenham as mesmas oportunidades no mercado de trabalho, na educação, na saúde, na habitação etc. Nas instituições escolares a reprodução do racismo está presente nas microrrelações, no currículo, nas práticas pedagógicas e no silenciamento diante dos conflitos raciais. (SOUZA e MACHADO, 2021, p. 5).

A escola ainda caminha a passos lentos com relação ao estudo das relações étnico-raciais, pois continua a ser palco de difusão do racismo por meio do currículo, das práticas pedagógicas, da falta de formação para os profissionais da educação e da insuficiência de material didático específico para essa temática.

Enquanto essas ausências persistirem, estaremos caminhando na contramão do que está disposto na legislação para o estudo da historicidade afro-brasileira, impossibilitando a superação do racismo nas instituições escolares e o salto de suas reflexões para além dos muros da escola.

O combate ao racismo parte, portanto, da luta da população negra liderada pelo Movimento Negro, que em suas pautas incluiu a educação, por acreditar que o sistema educacional vigente no território nacional silencia esse segmento da população, mas também por reconhecer que esse mesmo sistema, diante da sua finalidade de dissipação do conhecimento histórico e contemporâneo, abre margem para a inclusão da população negra em sua pauta didática-pedagógica.

O Movimento Negro tem uma longa trajetória de luta por uma educação que enxergue a população negra a ponto de torná-la uma bandeira de luta do movimento.

A educação, portanto, passou a ser um instrumento de luta e resistência da população negra, e desde então a atuação do Movimento Negro tem se debruçado nessa pauta como uma via de inquietação do que está sendo posto na narrativa do sistema educacional do país, colocando a relevância dos negros na seara das ausências.

Gomes mostra como o racismo opera nos espaços escolares, e como o embate do Movimento Negro segue nesse traçado frente às várias situações de discriminação a que a população negra é submetida nas escolas:

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como

ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional. Desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade. (GOMES, 2011, p. 112-113).

É nesse caminhar que o Movimento Negro se conduz, o de reivindicar junto ao Estado políticas educacionais que cultivem a superação do racismo, buscando meios de garantir o reconhecimento e a inclusão do negro na história, cultura e formação territorial desse país. É na educação brasileira que há uma possibilidade de ascensão da população negra desse país. Sua caminhada vem de longe, e os passos dados até aqui têm trazido bons resultados, como a implementação de dispositivos legais que visualizam um currículo que semeiem práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais.

Nesse trajeto histórico de luta do Movimento Negro no combate ao racismo e reposicionamento da população negra na esfera educacional, mas projetando o alcance para outras demandas, Gomes (2011) externaliza que

(...) até a década de 1990, a luta do Movimento Negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, demandava a inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos. Gomes (2011, p.113)

Envolver todas as etapas da educação é uma estratégia valorosa para fortalecer a luta inserindo várias frentes, para a consolidação desse propósito e o rompimento do racismo.

Em vista disso, e por estímulo das manifestações que ocorriam nas Américas em prol dos direitos civis dos negros, as ações afirmativas se tornaram um caminho na busca de direitos, no cenário político, que pudessem contemplar de maneira mais efetiva e numerosa a população negra.

É nesse momento que as ações afirmativas, com forte inspiração nas lutas e conquistas do movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, começam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política, transformando-se, no final dos anos 1990 e no século seguinte, em ações e intervenções concretas. As demandas do Movimento Negro, a partir de então, passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e da superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial. (GOMES, 2011, p. 113).

A ação incisiva do Movimento Negro na busca por uma educação para a pauta étnico-racial ocorre dada a insuficiência de políticas públicas que visibilizassem o negro. Para tanto,

sua busca ocorre na pretensão de ver o direito à diversidade étnico-racial na agenda educacional a nível nacional que de fato atenda o público negro.

De acordo com Gonçalves e Silva (2000, p. 149), “a partir dos anos 80, principalmente após a criação do Movimento Negro Unificado, em 1978, as questões educacionais referentes à população negra brasileira passam a ser tratadas nos debates públicos em geral.” É perceptível que a atuação do Movimento Negro é fundamental nas pautas para a população negra, incluindo em suas demandas as reivindicações na esfera educacional, tendo o êxito da implementação da Lei 10.639/2003 em suas lutas por uma educação que inclua a temática étnico-racial.

Então Gomes coloca em evidência a importância da Lei 10.639/2003 e seus efeitos como garantia de inclusão a diferença nos dispositivos legais direcionados à educação.

Nesse sentido, a lei n. 10.639 de 2003, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004 vinculam-se à garantia do direito à educação. Elas o requalificam incluindo nesse o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Esses vêm sendo realizados pelo MEC e, em graus muito diferenciados, pelos sistemas de ensino. No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais etc. (GOMES, 2011, p. 116).

As implicações da Lei 10.639/2003 se propõem à inclusão de parte da população alijada do direito à educação. Todavia, sua aplicabilidade ainda atravessa dificuldades no combate ao racismo, em função de uma série de ausências ainda persistentes no sistema educacional vigente. O seu cumprimento deriva, pois, da participação coletiva da sociedade na pretensão de que o direito à diversidade étnico-racial se concretize atravessadamente na estrutura que compete à escola.

Então, a concepção da lei não é instrumento exclusivo de sua implementação. É preciso haver mobilização social para que haja dentro das escolas a condução legal de modo transformador, traçada por uma conduta que mire nos alunos a possibilidade de despertá-los para a compreensão de que as desigualdades sociais afetam – em sua grande maioria – a população negra.

Gomes ainda subscreve que a lei, junto a outros dispositivos legais, requer um entendimento profundo sobre as relações étnico-raciais.

A lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 precisam ser compreendidos dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores (as) de forma mais contundente. (GOMES, 2011, p. 117).

Essa subscrição inspira uma reflexão justamente ao que vem sendo posto nas escolas. Há uma preocupação do corpo docente e dos demais profissionais que integram a equipe escolar em cumprir com as demandas da lei, no entanto o que ocorre são ações pontuais, como trazer a prescrição legal para as relações étnico-raciais apenas no 20 de novembro. Essa ação certamente terá pouco alcance nas aprendizagens dos alunos relacionadas a essa temática. O que precisa ser desenvolvido, como a ponta a autora, são direcionamentos recorrentes na rotina escolar, canalizadas por meio dos mecanismos que se constituem nas práticas pedagógicas na escola.

E nessa empreitada, o Ensino de Geografia pode ser um mecanismo de disseminação nas aprendizagens dos alunos ao se direcionar para a temática étnico-racial, por intermédio da prescrição da Lei 10.639/2003, de maneira mais efetiva, que inspire a construção do senso crítico/reflexivo nos alunos, e sejam capazes de observar que nessa ausência de direitos, as classes populares são as mais afetadas, em especial a parcela negra da nossa sociedade.

Quanto a isso, Ratis confirma que a geografia recente, com aspirações para o Ensino de Geografia, se conduz nessa empreitada para debater sobre os sujeitos reféns da discriminação racial.

Nos marcos da geografia contemporânea, o que compreende as “viradas” crítica e cultural, delinea-se uma abordagem teórica, metodológica e política, uma geografia humana, humanista, que focaliza indivíduos e coletividades desumanizadas pelo racismo e outras formas de discriminação (...). É uma pedagogia política que se faz com o objetivo da emancipação dos sujeitos colonizados e subalternizados. A ciência geográfica e a Geografia Escolar têm amplo potencial de reflexão e intervenção neste cenário (RATIS, 2010, p. 138).

Derivando dessa concepção, a emancipação tão almejada pela população negra tem suas raízes de concretização entrelaçadas com a educação. Por meio dela, os sujeitos – na sua coletividade – podem se alforriar desses estigmas de inferioridade condicionados à população negra secularmente e, como aponta o autor, o ensino de geografia é um potente instrumento de mediação e atuação para essa demanda.

Os autores Costa et al (2021, p. 228) nos conduzem para o seguinte despertar:

Em tempos de Lei 10.639, é fundamental que os professores de Geografia se articulem na perspectiva de ações suficientes para afrontar o racismo epistêmico, evitando que corporeidades e seus territórios sejam invisibilizados por um currículo eurocêntrico.

Essa aproximação entre os professores tem potencial de gerar um diálogo e uma reflexão sobre a questão étnico-racial que de fato gerem resultados que confrontem o eurocentrismo ainda fortemente presente no currículo posto no sistema educacional vigente. Os autores ainda nos acautelam que

É necessário rever as visões de mundo presentes nos materiais didáticos e na escola, pois afetam as tomadas de posição enquanto sujeito na sociedade, pensando a escola. Cabe então a crítica decolonial no ensino de geografia, ainda marcada pelo primado do eurocentrismo na construção curricular, eivado por formas e eleição dos conteúdos que dominam os saberes geográficos. (COSTA et al, 2021, p. 228).

As marcas do eurocentrismo são profundas no campo da educação, e se desvincular delas não é tarefa fácil para os professores, ainda que a área do conhecimento em que atuam, a geografia, tenha múltiplas possibilidades de inserção das relações étnico-raciais e de combate ao racismo em seus objetos do conhecimento. É comum que deparem com uma barreira não exclusiva do currículo ou do material didático, mas da sua formação também.

Quijano adverte que emancipar-se da ideia de racismo requer desvencilhar-se do eurocentrismo.

Diante disso, é pertinente insistir que sem desprender-se da prisão do eurocentrismo como perspectiva do conhecimento e, neste caso específico, da prisão do dualismo entre “corpo” e “não-corpo”, é impossível avançar muito na luta para libertar-se de modo definitivo da ideia de “raça” e “racismo” - e nem das outras formas da colonialidade do poder, como as relações de dominação entre gêneros. (QUIJANO, 2009, p. 50).

Desvincular-se do eurocentrismo é um desafio que os afrodescendentes vêm travando desde a sua colonização por esses povos. Seu empreendimento demanda muito mais que esforço físico. Outrora, nas terras africanas, o combate físico era mais comum entre as partes; no entanto, os africanos tinham que ser dotados de estratégias que demandavam conhecimento geográfico e intelectual para combater os europeus.

A resistência sempre foi símbolo mais potente do povo negro. Sendo assim, ainda que estejamos embebidos na história e cultura europeia, o caminhar do povo negro é marcado pela subversão, pela não aceitação e não submissão aos costumes, cultura, história, religião europeia. Sempre se encontraram frestas para não se moldarem aos ditames europeus.

Contudo, as políticas de ações afirmativas, como a Lei 10.639/2003, são dispositivos que propõem a população negra ter contato com a sua história – a mesma história que lhe foi e

ainda é negada nos espaços escolares. Dessa maneira, suas prescrições são para, como aponta Fanon (2020, p. 45) “(...) ajudar o negro a se libertar do arsenal complexual que brotou do seio da situação colonial” e se perceber como ser de direitos digno de existência humana.

E fundamenta, ressaltando que:

A descolonização do poder, qualquer que seja o âmbito concreto de referência, deve ter como ponto de partida a descolonização de toda perspectiva de conhecimento. “Raça” e “racismo” estão colocados, como nenhum outro elemento das modernas relações de poder capitalista, nesta decisiva encruzilhada. (QUIJANO, 2009, p. 50).

O apontamento feito pelo autor sugere que para libertar-se do racismo é preciso desencarcerar-se da prisão do eurocentrismo. Lamentavelmente, no campo da educação, ainda vemos o currículo e o material didático fortemente marcados por esse contexto, dificultando a emancipação da prática docente para múltiplas narrativas, provavelmente, pouco desgarradas da narrativa eurocêntrica. O racismo é uma manifestação de poder exercida de alguns sobre outros.

E outro ponto mais emblemático é a formação dos professores, que está atada nos paradigmas eurocêntricos, por isso uma formação contínua para o estudo das relações étnico-raciais possibilitaria aos docentes refletirem que existem outros saberes para além dos que tiveram acesso, e em que outras aprendizagens permitem que outros sujeitos sejam percebidos nos ambientes escolares. A partir de então, as práticas pedagógicas escolares se voltariam para outros segmentos sociais.

Segundo Santana *et al*,

A ideia de raça foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia e assim foi classificada a população das Américas e, posteriormente, do mundo, a partir desse novo padrão de poder. Trata-se do princípio organizador que estrutura as múltiplas hierarquias do sistema-mundo a partir de centros de poder e de regiões subalternas. (SANTANA *et al*, 2022, p. 76).

Diante de tamanha relevância que o assunto nos instiga, entendemos que a escola não pode ficar apartada de fecundo debate. E o Ensino de Geografia menos ainda, pois tem em sua etimologia o estudo e inferência do comportamento e da relação de poder existente no espaço social.

Fechando esse foco para o Ensino de Geografia, Santana *et al* (2022, p 72) argumentam que

Todas as dimensões do ensino de geografia contribuem para a construção de referenciais de leitura do mundo, conferem poder a indivíduos e grupos em suas

interações e relações, do mesmo modo que os posiciona, tanto do ponto de vista geográfico quanto social.

Considerar o estudo das relações étnico-raciais no Ensino de Geografia é possibilitar aos alunos a compreensão da extensa diversidade existente em nosso país, no conjunto de suas aprendizagens no campo das competências geográficas.

Para Munanga (1999), o Brasil nasceu historicamente plural. Ainda assim, em nenhum momento se discutiu a possibilidade futura de consolidação de uma sociedade plural. Não reconhecer essa pluralidade nos textos normativos educacionais é contribuir com a permanência no campo das ausências dos afro-brasileiros no ambiente escolar.

Assim, instituir direcionamentos na instância educacional da trajetória do povo negro no arranjo global é o princípio para esse entendimento. Logo vê-se que

Nesse contexto, estabelecer e reconhecer novas perspectivas educacionais para uma compreensão do papel do tráfico, da escravidão e da diáspora africana como elementos formadores da configuração do mundo contemporâneo constituem pressuposto básico para traçar um novo perfil do papel das culturas negras na formação do Brasil. Ter respeito e valorizar as diferenciações culturais e étnicas em um território não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, ter respeito como expressão da diversidade. (ANJOS, 2005, p. 173).

O reconhecimento da história e cultura do povo negro nesse território é, na verdade, considerar o valor contributivo dessa população na formação territorial do país; é dar voz e vez aos silenciados, aos tidos como diferentes, isto é, pôr em evidência e debate as aspirações da ampla diversidade existente nos espaços escolares. E isso pode ser uma tomada de decisão da geografia na escola também.

Ademais, Santana et al (2022, p. 86-87) expressa que

o ensino de Geografia é a área do conhecimento comprometida em tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis aos estudantes, dar explicações para as mudanças territoriais e apontar soluções e reflexões para uma organização espacial.

Esse conhecimento tem que ser passível de compreensão dos alunos, levando em conta suas linguagens, experiências e vivências, para que de fato o debate faça sentido para eles e ascenda reflexões capazes de gerar ordem social.

E nessa expectativa, Silva (2005, p. 164-165) assevera que,

se a história ensinada na escola souber contemplar também a vida vivida no dia a dia dos grupos menosprezados pela sociedade, então, estaremos ensinando e aprendendo a história brasileira integralmente realizada,

Pautar a vivência do aluno é assegurar que a diversidade presente em cada sala de aula seja contemplada nas práticas pedagógicas escolares. Certamente, uma das grandes

dificuldades da escola seja entrelaçar a vivência dos alunos com os conteúdos propostos no currículo.

Embora a educação pública seja destinada às classes populares, os direcionamentos didáticos/pedagógicos conduzidos nos ambientes escolares nem sempre contemplam esses segmentos da população. Mas a autora informa que essa afinação na expectativa dos afro-brasileiros deve saltar o cotidiano e empenhar-se na produção do conhecimento para o confronto do que está posto na sociedade brasileira.

Convívio, muito além de trato diário, se configura como interesse e esforço para travar conhecimento, na perspectiva dos afro-brasileiros, da problemática sócio-econômica, étnico-racial que enfrentam, bem como de sua história, a partir das vivências que têm sofrido e construído ao longo da participação dos antepassados escravizados e de seus descendentes na vida da sociedade brasileira. (SILVA, 2005, p. 169).

A este respeito, a memória deve ser um caminho para a abordagem da história e cultura afro-brasileira, pois está carregada de significados transmitidos pelos seus antepassados. Para tanto, considerar a ancestralidade do povo negro é possibilitar a sua existência na construção da sociedade brasileira nos espaços escolares. A valorização da ancestralidade por meio da memória ou da vivência da população negra é imprescindível na inclusão do estudo, do debate e da reflexão para as relações étnico-raciais no eixo educacional.

É preciso considerar todos os atores sociais presentes na sociedade – cada um tem sua parcela de colaboração e seu quinhão de direitos e fazem jus à sua contribuição na construção desse país. Portanto, no Ensino de Geografia, ao debater os conteúdos étnico-raciais,

deve-se ensinar que mulheres e homens, os negros e indígenas também são sujeitos de transformação do espaço geográfico, assim como, são construtores de espacialidades, de territórios e territorialidades próprias, paisagens e lugares marcados por culturas ancestrais (MARTINS E PUREZA, 2020, p. 8).

É preciso considerar todas as existências presentes na escola, e valorizar sua história e cultura, com mesmo peso e na mesma medida.

A abordagem para as relações étnico-raciais precisa considerar as humanidades e suas reminiscências. Inserir essa contribuição no território brasileiro não é uma tarefa impossível de se cumprir. Para tanto requer-se um conhecimento aguçado dos professores e de todos os profissionais da educação para a reflexão dessa pauta, para que não ocorra fragmentada, sem conexão ou mesmo apenas no vinte de novembro.

Nessa situação, os desafios do Ensino de Geografia estão para além da disseminação de conhecimento, pois

o ensino de Geografia, enquanto ciência, não é apenas a maneira de realizar transmissão do conhecimento científico, mas de outros processos fundamentais no processo de formação humana, tais como seus espaços de socialização e interação com o meio vivido (MARTINS E PUREZA, 2020, p. 9).

Nesse sentido, o corpo docente não pode se dedicar exclusivamente à transmissão de conteúdo, mas deve primar pelo contato com os alunos e com a comunidade no entorno da escola, entrelaçando as experiências dos alunos à comunidade, em consonância com os conteúdos sugeridos pelo currículo.

Assim, o Ensino de Geografia tem ampla possibilidade de se dedicar a essas proposições, visto que sua abrangência está condicionada à análise da vivência e da socialização dos povos no território, e, no caso em questão, estudar as marcas deixadas pela ancestralidade africana em solo brasileiro é permitir outras narrativas na condução de outras aprendizagens com os alunos e para os alunos.

Acerca dessa percepção sobre a relevância dos conhecimentos ancestrais, Dias mostra que

(...) para entender o que é esse modo de vida africano é imperativo fazer o movimento da Sankofa, olhar para trás, buscando os conhecimentos que os ancestrais produziram, para caminhar com coerência e sabedoria. Para tanto é urgente repensar as matrizes curriculares de todos os níveis educacionais, pois não adiantar haver leis que garantam a inserção de conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira nas escolas se não temos esses conteúdos nas formações dos professores. (DIAS, 2021, p. 60).

Esse resgate que os afrodescendentes fazem de sua ancestralidade lhes proporcionam a habilidade de resistir às tormentas de exclusão a que são expostos, e na escola não é diferente. Portanto, ainda que os dispositivos legais alinhem a obrigatoriedade dessa temática no meio educacional, se não houver um direcionamento e acolhimento do corpo docente para essa pauta, a aplicabilidade desses dispositivos estará fadada ao fracasso.

As instituições educacionais que gerenciam as escolas, precisam levar em conta o aporte legal para a educação das relações étnico-raciais e inserir em seus instrumentos curriculares conteúdos que sejam permissíveis ao estudo dessa temática, direcionando formações continuadas aos professores, e que valorizem os saberes e fazeres dos afrodescendentes.

Essa temática já vem sendo instrumento de debate nas últimas décadas por vários autores da geografia.

Ao longo das últimas décadas, o debate racial vem transversalizando cientificamente diversas obras de autores da Geografia, onde há revisão de conceitos, teorias e novas concepções e análise a partir de novos conceitos e teorias. Por isso, é de suma

importância entender essa nova Geografia e utilizá-la em nossas atuações, em sala de aula, na elaboração de mapas, na interpretação e produção do espaço geográfico, nas análises ambientais. (ROCHA, 2022, p. 38).

Devemos entender que a geografia que se desenha para as relações étnico-raciais demanda tempo e requer muita dedicação, leitura, reflexão e inferência da vivência que os alunos levam para dentro da sala de aula, pois é nessa construção que o Ensino de Geografia deve atuar no combate ao racismo e na possível emancipação da população negra para uma vida equânime, para esses que viveram e vivem em um nível de desigualdade inquietante.

A ancestralidade pulsa nos territórios quilombolas, por isso é relevante levar a história e a cultura dos quilombos espalhados por esse imenso território brasileiro para dentro do currículo e para as práticas pedagógicas dos professores, para além do eurocentrismo. Assim, Correa (2011) visualiza que o “ensino das geografias quilombolas” combate esse discurso, descolonizando nosso olhar perante os diferentes modos de vida existentes em nosso território, possibilitando a construção de outras visões de mundo.

Guiar-se pela imponência ancestral dos afro-brasileiros na rotina pedagógica de professores e alunos é aliar-se no combate ao racismo, como perspectiva para a emancipação do povo negro no campo educacional. Correa reconhece ser importante a inclusão do estudo, da reflexão e do debate sobre as comunidades quilombolas para a superação das heranças negativas aos afrodescendentes:

Um dos conteúdos possíveis é sobre comunidades remanescentes de quilombos. Suas marcas se apresentam como uma grafagem espacial das lutas históricas do negro na sociedade brasileira, elemento de valorização e (re) significação da identidade negra ao longo dos processos de formação do território [...] (CORRÊA, 2011, p. 38).

A constituição dos quilombos foi e continua a ser um instrumento de resistência do negro na sociedade brasileira, ainda que sua (re)existência, sua cartografia físico-social tenha cruzado barreiras na pretensão de manter viva suas heranças africanas. E é justamente essa herança que deve ser dissipada nos espaços escolares, a fim de se repararem as dores sofridas pelo povo negro, oportunizando os alunos negros de se verem representados na rotina escolar, e possibilitando aos não negros o contato com outras histórias e culturas para além das suas.

A construção identitária dos afrodescendentes se alicerça na herança de seus ancestrais, por interferência dos saberes e fazeres dos mais velhos, demarcados no tempo e na história do seu povo, para além das terras africanas, em um movimento de resistência e existência do seu legado para os seus.

Com essa finalidade, o Ensino de Geografia deve se dedicar à integração dessas comunidades em sua composição curricular e didática, assegurando o direito das narrativas desses sujeitos estarem presentes na pedagogia do(a) professor(a) de geografia, efetivando sua existência, “por isso elas reinventam-se, transformam-se, e passam por processos de re-significação, afinal não vivemos em um território estático com uma única temporalidade, mas sim em um território de múltipla-territorialidade” (CORREA, 2011, p. 38-39), convivendo na dinâmica espaço/temporal com desiguais.

Um tecer geográfico, voltado para a valorização da ancestralidade dos afrodescendentes, é possibilitar que esses sujeitos se desvencilhem da condição de inexistência, é dar voz às comunidades tradicionais quilombolas, é consentir que as suas histórias incorporem as narrativas nos espaços escolares, sendo possível observar sua entrada paulatinamente, e são passíveis de mudanças na sociedade, guiadas pela educação para as relações étnico-raciais.

A integralização dessas comunidades na escola e no currículo de geografia, por exemplo, só será possível através da escuta da narrativa dessas comunidades. São narrativas riquíssimas, carregadas de história, cultura, afeto, valorização e cuidado com a natureza, na busca pelo bem-viver da comunidade. Tudo isso deve ser levado em consideração, pois elas ainda aguardam o seu reconhecimento na composição histórica e cultural desse país.

Esse reconhecimento pode partir ao considerá-las no campo educacional, através da valorização dos seus saberes, que são a essência de sua (re)existência na busca do reposicionamento dessas comunidades na formação territorial do país. Nesse contexto, o próximo item dedica-se ao reconhecimento legal que as comunidades quilombolas conquistaram até os dias atuais e seu reposicionamento no contexto educacional.

3.4 A perspectiva da Educação Escolar Quilombola: o amparo legal para sua implementação

A educação formal para os negros no Brasil sempre esteve no campo da exclusão. Desde o período escravagista, essa segregação foi consagrada pelo próprio Estado, ao estabelecer o Decreto nº 1.331 – A, de 17 de fevereiro de 1854, que direcionava a aprovação e regulamentação para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, especificamente no Art. 69, que traz a seguinte escrita:

Art. 69. Não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar as escolas:
§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º Os escravos. (BRASIL, 1854)

Essa legitimidade presente nos escritos normativos do Estado proibindo os escravizados de frequentarem a escola, fortalece o estabelecimento do racismo, tornando inviável o acesso da população negra se inserir na sociedade pelo caminho mais provável para a sua emancipação, a educação. O Brasil escravocrata negava aos negros a prática da educação formal e a presença dos escravos na escola era considerada uma ameaça à estabilidade da social da época (CAMPOS; GALLINARI, 2017, p. 201).

Para os senhores de escravos, essa lei mantinha a ordem social, pois dar acesso aos negros escravizados à escola, poderia desestabilizá-la. Assim, essa legitimação vinda do Estado era a garantia da ordem na sociedade, da qual os senhores pleiteavam. No entanto, para a população negra, essa lei sentenciava o apagamento e o silenciamento do povo negro ao longo da sua história em terras brasileiras.

Após, quase duas décadas, precisamente em 28 de setembro de 1871, foi sancionada a Lei nº 2.040, a Lei do Ventre livre. Essa lei previa que a partir dessa data as escravizadas dariam à luz a crianças “livres”. Mas essa liberdade não ocorreu em sua concretude, visto que as crianças deveriam permanecer cativas com suas mães até os 8 anos de idade. Caso o senhor não os quisesse mais, passaria a tutela para o Estado, por meio do pagamento de uma compensação.

A aprovação dessa lei traria um significado que abalaria a estrutura social da época:

Os anos de 1850 a 1888 foram marcados por um intenso debate sobre a abolição da escravidão, sendo o ano de 1871 um dos momentos capitais, dado que se discutia a libertação das crianças nascidas de escravas — a libertação do ventre, como se costumava dizer na época. A característica mais importante dessa discussão diz respeito ao fato de atacar a única fonte legal de entrada de novos escravos no país. Desde a proibição do tráfico de africanos, em 1850, somente o ventre das mulheres escravas continuava a introduzir trabalhadores cativos em terras brasileiras. Libertar o ventre significava acabar com a única fonte de renovação da escravidão e, assim, essa instituição estaria com seus dias contados. Não havendo novos escravos, o trabalho servil passava a ser um problema geracional e seria eliminado à medida que as gerações nascidas no cativeiro desaparecessem completamente. (FONSECA, 2001, p. 12).

Isso significaria a extinção da escravidão, paulatinamente. E isso, para os senhores de escravos, não seria vantajoso, pois interferiria diretamente em seus ganhos com o trabalho servil.

A Lei do Ventre Livre deu margem para o surgimento do debate sobre educação para as crianças que nascessem a partir desse momento, porque dentro dessa discussão veio à tona a demanda de instituir a “liberdade” para as crianças concebidas das escravizadas. Então, “a educação e emancipação eram vinculadas como parte do processo geral de preparação dessas crianças para o exercício da liberdade” (FONSECA, 2001, p. 13), e isso trazia muitas agruras para os senhores de escravos.

Essa lei, ainda que não tratasse em seus escritos sobre a questão da educação claramente para as crianças negras que nasceriam livres, suscitou a possibilidade de incluir uma educação que as inserisse na sociedade após as obrigatórias dispostas para a sua emancipação.

Todavia, Fonseca (2001) reitera que as discussões para os arranjos entre abolição e educação não ecoaram tão forte como na pretensão do ventre livre. Apesar disso, o que estava sendo colocada em evidência era sua finalidade de abrandar os efeitos que o cerceamento da escravização seria capaz de introduzir nos novos moldes que a sociedade teria após a introdução de sujeitos provenientes da escravidão, mas a partir de então, como seres libertos.

Logo, a pretensão dessa articulação não foi dispor condições às crianças que nasceriam livres para possuírem habilidades capacitáveis a se inserirem e fixarem na sociedade, mas sim diminuir os efeitos que essa liberdade causaria compassadamente na configuração social que estava por acontecer com essa medida legal da época, e para as gerações vindouras.

O debate foi se alargando, na pretensão de assegurar que as crianças nascidas das negras escravizadas tivessem acesso a uma educação:

A despeito disso, pode-se considerar que alguns setores que atuavam no parlamento tentaram criar na lei uma brecha para forçar uma mudança de atitude dos senhores em relação às novas gerações provenientes da prole das escravas. Trata-se do reconhecimento da necessidade de submetê-las a uma educação mais ampla como forma de preparação para a vida livre. (FONSECA, 2001, p. 13).

Vejamos que a pretensão de uma educação para os negros não é uma pauta recente, mas remonta um período antes mesmo da abolição da escravatura. No entanto, Campos e Gallinari (2017), apontam que esse sempre foi um caminho de difícil acesso, pois tornar os escravizados livres mexeria com a ordem social e econômica vigente da época, retiraria o

negro da condição de subalterno e o posicionaria na condição de assalariado; e isso gerava um descontento aos senhores de escravos.

A Lei do Ventre Livre, como aponta Fonseca (2001), recomendava uma significativa diferença entre criação e educação. As crianças que permaneciam sob tutela dos senhores de escravos poderiam ser apenas criadas. Isto é, essa lei lhes garantia o direito à liberdade, mas não à educação. Quanto às crianças que eram concedidas ao Estado, passava-se a ser atribuição de entidades tratar de oferecer-lhes cuidado e educação. Nesse sentido, os senhores de escravos estavam desobrigados de qualquer dever educacional, visto que o próprio dispositivo legal lhes conferia essa desobrigação.

Por outro lado, as crianças que estavam na tutela do Estado deveriam ter um cuidado diferenciado, “não poderiam ser tratadas como era comum no regime de escravidão, devendo ser, portanto, educadas” (FONSECA, 2001, p. 150). Assim, os senhores de escravos eram eximidos do dever de educar as crianças que nascessem a partir dessa lei, visto que o Estado tomou para si essa responsabilidade.

Frente a esse cenário, a partir de 1879 os filhos das escravizadas passariam a ser livres, diante do consentimento dos senhores de escravos, passando a ficar sobre a responsabilidade do Estado, e podendo ter maior possibilidade de receberem a educação, assim como as crianças brancas tinham (CAMPOS E GALLINARI, 2017). Isso certamente era motivo de insatisfação, tanto para os senhores de escravos, que perderiam a mão de obra escrava, quanto para a sociedade, que se via obrigada a aceitar o direito dessas crianças negras, agora na condição de livres, ocuparem os mesmos espaços escolares que seus filhos brancos.

No ano que antecedia a liberdade das crianças negras que completariam 8 anos, foi legalizado o direito de os negros terem acesso à educação, porém com certas restrições: o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, por exemplo, determinava que os negros só podiam estudar no período noturno, e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, p. 7).

O decreto em questão agravou ainda mais a diferença entre negros e brancos no cenário educacional, sendo adicionado a isso o reduzido número dos filhos de escravos que foram entregues ao Estado. Conforme relata Fonseca (2001, p. 21), no período de 1871 a 1884, “apenas 113 crianças foram entregues ao Estado e, destas, apenas 21 encontravam-se na província do Rio de Janeiro, onde havia um total de 82.566 crianças nascidas livres de escravas”. Ante a esses dados, vê-se a pretensão dos senhores de escravos de permanência das crianças e jovens negros em suas propriedades, e apartados do direito a educação formal.

A instrumentalização dos aportes legais mencionados e os feitos dos senhores de escravos não possibilitaram que os filhos de escravizados tivessem acesso à educação formal. Apesar disso, a proximidade com os ensinamentos escolares estavam cada vez mais perto de se tornarem uma realidade à medida que poderiam ser livres.

Logo, Campos e Gallinari (2017) destacam que, mesmo que não ocorresse de maneira massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução a partir da sua iniciativa.

Como a escolarização não foi profusa na época, esferas da população negra só tiveram acesso ao saber escolar a partir da abertura de sua própria escola, por meio de instrução de pessoas escolarizadas ou quando adentravam a rede pública, na cidade ou mesmo em comunidades quilombolas (CRUZ, 2005). Eram muitos entraves para que os escravizados libertos acessassem a educação formal. No entanto, a classe negra não se permitiu desistir, se utilizando dos seus próprios meios para que a educação se tornasse uma realidade entre os seus.

Para Gomes (2011), a educação era uma pretensão do movimento negro em ver a inserção da população negra na estrutura social desse país.

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. (GOMES, 2011, p. 112).

A exclusão a que os afro-brasileiros eram submetidos pós-alforria só poderia ser rompida ante a educação, uma vez que ela seria o argumento mais forte para o enfrentamento das desigualdades sociais a que os negros eram submetidos ao serem alforriados.

Deste modo, a educação se tornou uma bandeira de luta do movimento negro em prol das camadas popular, tendo-a como um instrumento de empoderamento e resistência para o reposicionamento dos afrodescendentes na sociedade brasileira.

O movimento negro tem atuado ao longo dos anos, levando em seu trajeto de luta social a ruptura dessa desigualdade latente a que as camadas populares negras estão submetidas, executando estratégias em seu favor. Segundo Domingues, com a instituição da República no Brasil, a situação da população negra não obteve grandes feitos.

Um ano após a abolição da escravatura, foi proclamada a República no Brasil, em 1889. O novo sistema político, entretanto, não assegurou profícuos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra (...). Para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação. (DOMINGUES, 2007, p. 102-103).

A instalação da República no Brasil não foi um período vantajoso para a classe negra, e diante dessa situação pouco produtiva para os negros libertos, viu-se uma possibilidade de mudança a partir de ações conjuntas, por meio da mobilização social. O fato é que, para mudar essa situação de segregação, a população negra teve que impulsionar caminhos através dos movimentos sociais para garantir que seus direitos fossem pauta dessa nova fase política atravessada pelo país.

A travessia ainda está curso. Os movimentos sociais – em especial o movimento negro – têm obtido conquistas, mas ainda são perceptíveis as disparidades sociais nesse segmento da sociedade. No campo educacional, por exemplo, o estudo profícuo da história e da cultura da África e a afro-brasileira ainda não é uma realidade.

De acordo com Domingues (2007), ainda que as pautas de luta do movimento negro fossem várias, a educação passou a ser um comprometimento mais expressivo dentro do movimento, direcionando seus membros a uma atuação e vigília mais intensas nos direcionamentos que o Estado dedicava no campo educacional, em observância das prescrições do material didático, da formação e ensino que os professores dedicavam para uma abordagem sobre a diversidade étnica brasileira. Dentro dessa atuação do movimento negro, há também a investigação constante referente a inserção nos currículos, do estudo da história da África, pois isso torna possível à sociedade reconsiderar o valor do negro na história desse país.

A busca pela visibilidade dos afrodescendentes é uma pauta longínqua em que se inclui também a valorização dos quilombos, sendo uma riqueza na história e na cultura do Brasil, no entanto marcada pela invisibilidade.

Várias pesquisas têm revelado a luta da população negra pela superação do racismo ao longo da história do nosso país. Uma trajetória que se inicia com os quilombos, os abortos, os assassinatos de senhores nos tempos da escravidão, tem ativa participação na luta abolicionista e adentra os tempos da república com as organizações políticas, as associações, a imprensa negra, entre outros. Também no período da ditadura militar, várias foram as ações coletivas desencadeadas pelos negros em prol da liberdade e da democracia. (GOMES, 2011, p. 11).

O afinco da população negra para a superação do racismo vem de longe, e tem suas origens no interior dos quilombos, e segue em uma sucessão de eventos relevantes nesse embate, mas que tem conseguido significativos avanços no estabelecimento de ações que de fato consiga o êxito.

Caminhando um pouco mais para o pretérito não muito distante, Gomes assinala esse marco histórico na conquista do debate e da reflexão para as questões étnico-raciais:

O terceiro milênio traz uma inflexão em relação ao lugar da questão racial na política pública, sobretudo no campo educacional. A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é considerada um marco [...] (GOMES, 2011, p. 114).

Como a escravização dos africanos não ocorreu exclusivamente no território brasileiro, mas em uma dimensão internacional, vê-se o empenho de ordem mundial, através de conferências mundiais, em anunciar meios de erradicar esse ato de desumanidade que é o racismo no âmbito global. Ações mundiais têm demonstrado avanços no propósito de despertar os chefes de Estado a desenvolverem diretrizes que minimizem os efeitos do racismo em suas sociedades, de maneira conjunta.

Aqui no Brasil, esses congressos a nível internacional e nacional, como é o caso das pré-conferências estaduais e da “Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância”, em julho de 2001, na UERJ, marcam a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil (GOMES, 2011, p. 114). Isso tem intensificado favoravelmente a luta do movimento negro na obtenção de políticas públicas que reconheçam e valorizem a população negra e lhe possibilite vias de acesso a espaços que historicamente foram pouco acessíveis aos negros.

Essa acessibilidade ocorre atualmente por meio das ações afirmativas implementadas por vias legais, garantido o direito de admissão da população negra em vários espaços, na “educação básica e superior e, ainda, o mercado de trabalho são as áreas mais destacadas” (GOMES, 2011, p. 114), e passíveis de observar a presença gradual dos negros, nesse país.

A exemplo disso, além da Lei 10.639/2003, que sugere uma reparação do negro por meio do estudo da história e cultura afro-brasileira no campo educacional, há a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), que estabelece 50% das vagas, dentre outras demandas, para que os alunos negros acessem a universidade, ou mesmo a Lei 12.990/2014, que reserva aos negros 20% das vagas em concurso público.

Essas conquistas são resultado de intensa luta e discursão do movimento negro junto ao Estado, e garantem aos negros, por meio de medidas governamentais, reconhecer que o racismo é um desafio presente na sociedade brasileira, que precisa ser combatido, e que esse movimento, não deve partir unicamente da mobilização social, mas sim em consonância com políticas públicas propostas pelo Estado, que fortalecerá a luta.

É nessa demanda que iremos nos afunilar, as ações afirmativas. É por meio delas que a população negra tem se articulado através do movimento negro no desígnio de vencer as desigualdades raciais. Assim, é relevante dispor a interpretação de ações afirmativas.

Segundo Oliven, ação afirmativa está relacionada:

(...) a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando. (OLIVEN, 2007, p. 30).

Os efeitos das ações afirmativas têm provocado mudanças significativas para as classes populares, especialmente para a população negra. Em uma sociedade visivelmente racista, a promoção das ações afirmativas vem para recolocar o negro em ambientes pouco prováveis de serem ocupados por eles. No entanto, o objetivo das políticas públicas é abrir caminhos para a emancipação dos afrodescendentes, ainda que seus impactos sejam sentidos a longo prazo. A implementação desses dispositivos legais tenciona a sociedade e a convida para o debate e a reflexão sobre a invisibilidade e a ausência de valorização da população negra na sociedade brasileira.

A implementação da Lei 10.639/2003, que possibilita o estudo da história e cultura da África afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, suscita a perceptibilidade da população negra no currículo e suas implicações pedagógicas no ambiente escolar. Segundo Arruti, o afunilamento dessa discussão ocorre quando,

(...) em resposta ao terceiro ciclo de reformas promovidas pela Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1969), o Brasil incorporou a diretriz que destacava o papel da educação para a garantia do respeito aos direitos, incluindo a análise das causas e das consequências do racismo[...] (ARRUTI, 2017, p.115).

As manifestações dos movimentos sociais se tornam cada vez mais ativas e se materializam por meio de eventos que envolvem a sociedade civil e entidades ligadas à luta por melhores condições de vida das minorias. Entre suas pautas, sempre estava a questão racial, tendo como ordem do dia o combate à discriminação racial e suas implicações no meio social, tendo como instrumento moderador a educação.

Os avanços para esse levante foram tomando maiores proporções Arruti (2017) a ponto de mobilizarem instituições basilares do campo político, como o Congresso Nacional, a alterar a LDB – Lei de Diretrizes e Base, promovendo em 2003 a obrigatoriedade do estudo

da “História e cultura Afro-brasileira”, a Lei 10.639/2003, mediante a inserção dessa temática nos currículos dos estabelecimentos escolares público e privado do território nacional.

E as conquistas aos poucos foram aparecendo, pois simultaneamente com a implantação dessa lei, o governo federal criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, 2003, e em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (Arruti, 2017, p. 115), que foram instituídas para articular direcionamentos que pudessem, por meio de ações afirmativas, salvaguardar o direito de acesso à educação para a população negra.

Essas secretarias atuavam aparentemente em frentes diferentes, mas com o mesmo propósito de assistir a comunidade negra, seja dentro ou fora dos quilombos. Desse modo, Arruti coloca em evidência a função primária da SEPPIR e da SECAD, e o que sugeria o compromisso de ambas:

Enquanto a primeira gerou e coordenou o Programa Brasil Quilombola (PBQ), a segunda teve como tarefa principal a implementação da Lei nº 10.639/2003. Foi nesse contexto institucional no qual, pela primeira vez, discutiu-se, de forma ampla e institucionalmente amparada, a extensa pauta relativa às populações negras no país, tornando possível sobrepor as questões educacionais às ações previstas para um recorte populacional negro cuja principal demanda, até então, era o acesso à terra. (ARRUTI, 2017, p. 115).

Nesse contexto, o debate que iremos desenvolver será sobre a Educação Escolar Quilombola, que integraliza toda esse discursão sobre as relações étnico-raciais, para além das pretensões exclusivamente pedagógicas, mas também da valorização dos saberes e fazeres das comunidades quilombolas, que têm sua vivência baseada nos princípios da sua ancestralidade.

Toda essa trajetória da população negra, Campos e Gallinari (2017) mencionam que a pretensão do acesso à escolarização, através de políticas públicas e ações afirmativas, compreende a organização de leis que normatizam a Educação Escolar Quilombola no Brasil.

A efetivação da Educação Escolar Quilombola tem seu princípio em meados da década de 1980:

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada por alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola. Os problemas relativos à qualidade da escola pública incidiram sobre a democratização da educação, tanto no que se refere à garantia do acesso quanto no sentido da horizontalização das relações no interior da escola. Esse processo incorporou a dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexismo, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos e em outros dispositivos. De forma parcial e fragmentada, identificaram-se os embates desse período na legislação educacional desde os anos 1990. (MIRANDA, 2012, p. 371).

Essa reorganização na função social da escola é relevante visto que há a necessidade de inserir outras narrativas no currículo, na estruturação do livro didático, na formação dos professores, incluindo nesses dispositivos a história e cultura das camadas sociais populares, no caso a negra, desse país.

Miranda (2012) mostra que o alinhamento legal para a consolidação da Educação Escolar Quilombola se normatizar ocorreu a partir da existência de um conjunto de direitos, por meio de políticas educacionais direcionadas para a questão da diversidade, iniciada com a Lei 9.394/1996 – LDB. A sua iniciação ocorreu por meios de outros caminhos, mas já sinalizando a necessidade de sua existência.

E segue sendo impulsionada: “(...) além dos dispositivos jurídicos, o panorama no qual se insere a educação escolar quilombola conta, desde 2009, com elementos do Plano Nacional de Implementação da Lei n.10.639/2003 (...)” (MIRANDA, 2012, p. 371). A sua legalidade ocorreu por meio de outros vieses, partindo de uma concepção legal geral, até se conseguir a sua especificidade.

E assim se concretiza como uma

modalidade de educação quilombola instituída pela resolução n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O artigo 27 dessa resolução indica que a cada etapa da educação básica pode corresponder mais de uma modalidade (MIRANDA, 2012, p. 371).

Esse dispositivo, portanto, deliberou a sua materialização, tornando a Educação Escolar Quilombola uma modalidade de ensino.

O estabelecimento da Educação Escolar Quilombola ocorre, portanto, na Resolução Nº 4 de 2010, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, especificamente na Seção VII - Art. 41:

Artigo 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.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2010).

Esse foi o princípio para o reconhecimento e a valorização dos saberes das comunidades quilombolas no âmbito educacional, assim como certificam as Diretrizes para a Educação Básica.

Diante do exposto, estas Diretrizes, de caráter mandatório, com base na legislação geral e em especial na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003 e do Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, têm por objetivos:

- I – orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos;
- II – orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;
- III – assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;
- IV – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;
- V – fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;
- VI – zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;
- VII – subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras. (BRASIL, 2013).

Tais conquistas legais possibilitam um reposicionamento dessas comunidades alijadas do direito de acesso à escola – e que, quando têm o acesso, muitas vezes não tinham a oportunidade de se verem nas narrativas educacionais, porque toda a estrutura escolar as colocava no campo das ausências, impossibilitando sua emancipação como cidadão através desse argumento potente que é a educação.

Essa conquista “trata-se, portanto, de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico (...)” (BRASIL, 2013, p. 409), podendo ser difundida na sala de aula, como mais um argumento de valorização dos afrodescendentes no ambiente escolar.

Sua luta pela (re)existência, se esteia no “direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola.” (BRASIL, 2013, p. 409). Por isso, a sua luta também é pela educação, pois sua dimensão abre caminhos para colocar em evidência o reconhecimento do povo negro, a partir do estudo dos quilombos, dentro da narrativa de constituição da história desse país.

É no viés da educação que há uma maior possibilidade de emancipação da população negra, especialmente os quilombolas, que têm uma marca ainda mais profunda de exclusão, por carregar em sua história resquícios de que a condição de quilombola, até hoje, está correlacionada a condição de negro “fujão”. Por isso a luta ininterrupta do movimento negro e, diante da pauta em questão, na proximidade com o movimento quilombola, para garantir o acesso à educação dentro da essência de sua ancestralidade.

As demandas impetradas por esses movimentos objetivam, no ambiente escolar, uma educação antirracista que rompa com as desigualdades raciais entre negros e brancos, e coloque os primeiros em uma condição equânime em relação ao segundo.

Na agenda das lutas do Movimento Negro no Brasil, a questão quilombola foi se tornando cada vez mais marcante, com a participação de lideranças quilombolas que explicitavam a especificidade das suas demandas, sobretudo em torno de uma educação escolar que se realizasse em âmbito nacional e, de fato, contemplasse não só a diversidade regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional. (BRASIL, 2013, p. 415-416).

O que se pretende frente às reivindicações levantadas por esses movimentos, e no caso do movimento quilombola, é a presença de suas raízes no sistema educacional a nível nacional, levando em consideração a sua especificidade local, mas também sua abrangência diversa na história desse país. “Deve-se chamar a atenção nesse processo ao protagonismo da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e de várias outras organizações quilombolas locais” (BRASIL, 2013, p. 416), que tem por finalidade exigir do Estado um direcionamento educacional que acolha as pautas quilombola.

Todavia, o retorno do Estado é moroso diante do aprofundamento das desigualdades presentes nas escolas de territórios quilombolas, e da invisibilidade a que estão sujeitos dentro da rotina pedagógica, nas escolas que atendem alunos quilombolas. Por isso a necessidade incisiva do movimento quilombola de cobrar do Estado políticas que resguardem as CRQ’s.

O engajamento dessas organizações na luta para o acesso aos saberes e fazeres dos quilombolas, seja para escolas no território ou escolas que atendem alunos quilombolas, fortalece a luta e tem ampla possibilidade de garantir seus direitos frente ao Estado, que por muito tempo os lançou em um quadro de marginalização.

Mediante essa atuação dos movimentos sociais, as comunidades quilombolas obtiveram diversos avanços a respeito da consciência de direito dos quilombolas, entre eles:

direito às identidades étnico-raciais, à terra, ao território e à educação (CAMPOS e GALLINARI, 2017).

Na esfera educacional, a qual não pode se desvincular da questão identitária étnico-racial, tão pouco da questão territorial, na plenitude de uma educação escolar quilombola inclusiva, Miranda assevera que:

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

Diante dessa conjuntura, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, como aponta Arruti (2017, p. 117): “Finalmente, em 2012, foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (MEC, 2012)”, com a finalidade de direcionar as secretarias de educação, seja estadual ou municipal, a realizarem a Educação Escolar Quilombola, tendo como princípio norteador o diálogo com as comunidades e o movimento quilombolas para a sua efetivação.

Isto posto, França e Mendes (2018, p.10) certificam que essa aprovação resultou na implementação de uma resolução, indicando que, “somente em 20 de novembro de 2012, por via da Resolução CNE/CEB n. 08/2012, que são definidas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”. Aqui foram batizadas todas as pautas de reivindicação, até o momento, para a valorização do arcabouço referente aos saberes e fazeres das comunidades tradicionais quilombolas, no campo da educação.

Implantar uma normatização que direcione o sistema educacional nacional, para a inclusão de sua existência no ambiente escolar atíça o reconhecimento e posiciona os quilombolas nos trâmites educacionais.

A Resolução CNE/CEB n.º 08/2012 é resultante de diversos acordos internacionais (exemplo: a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho/OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b) e de instrumentos de ordem legal implementados pelo Estado brasileiro, como é o caso da Constituição Federal de 1988 (no seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais, e no seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). É também (pode-se afirmar) um coroamento das lutas históricas dos movimentos negros, lato ou *stricto sensu*, haja vista que a educação e a valorização de suas práticas culturais sempre bordaram as bandeiras de luta desses movimentos. (FRANÇA e MENDES, 2018, p. 10-11).

Essa rota histórica de demandas jurídicas em prol da Educação Escolar Quilombola, até chegar a Resolução nº 08/2012, veio do levante de outras reivindicações do movimento negro e do movimento quilombola, mas nunca se desprendendo do foco educacional, que mesmo não sendo um instrumento de luta central, sempre estavam ali nas bordas, na espreita, exigindo sua intersecção dentro dos movimentos sociais.

França e Mendes (2018) apontam que a resolução em questão flui um pouco mais além, quando declaram que todas as etapas e modalidades de ensino que envolvam quilombolas precisam se guiar através da Educação Escolar Quilombola, colocando em questão que as disciplinas e os professores devem tecer sua pedagogia encruzilhada com as demandas dessa modalidade de ensino.

A legitimidade desses textos em proporção nacional coloca em pauta reivindicações dos movimentos sociais em torno dessa temática, reposicionando os quilombolas no cenário educacional e os conduzindo ao fortalecimento da sua identidade e pretensões mais, que o acesso ao conhecimento alinhado aos seus saberes possa lhe proporcionar.

Em consequência disso, há no Brasil 2.552 escolas públicas em áreas remanescentes de quilombo, de acordo com o Catálogo de escolas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no ano de 2022.

Através da tabela 01 é possível observar a ausência de escolas de áreas remanescentes de quilombos no Acre, Roraima e no Distrito Federal. Campos e Gallinari (2017) atribuem essa inexistência ao processo de ocupação desses territórios, e que nesses estados e no Distrito Federal, certamente não houve necessidade de utilizar mão de obra escrava negra, o que de certa maneira explica a ausência de comunidades e – por consequência – escolas quilombolas.

Tabela 1 - Escolas quilombolas por estados brasileiros

Estados brasileiros	Nº de Escola em áreas remanescentes de quilombo
Acre	Não consta
Alagoas	52
Amazonas	9
Amapá	38
Bahia	591
Ceará	36
Distrito Federal	Não consta
Espírito Santo	29
Goiás	76
Maranhão	807
Minas Gerais	186
Mato Grosso do Sul	6
Mato Grosso	10
Pará	294

Paraíba	33
Pernambuco	96
Piauí	55
Paraná	4
Rio de Janeiro	42
Rio Grande do Norte	22
Rio Grande do Sul	62
Rondônia	4
Roraima	Não consta
Santa Catarina	6
Sergipe	39
São Paulo	24
Tocantins	30
Total	2.552

Fonte: Catálogo de escolas, INEP, 2022. Acessado em 12/02/ 2023.

Analisando a situação do estado do Tocantins, este possui 30 escolas em áreas remanescentes de quilombo, sendo que 4 estão sobre a regência do governo estadual e 26 são regidas pela administração municipal na qual a comunidade está jurisdicionada. Desse total, 22 estão localizadas na zona rural e 8 na zona urbana, e ofertam desde a Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a EJA – Educação de Jovens e Adultos. Todos esses dados estão disponíveis na plataforma do INEP, no catálogo de escolas.

Essas informações são importantes para validar a existência e a qualidade do ensino que é ofertado por essas escolas em áreas quilombolas, no intento de analisar as condições educacionais em que as crianças e jovens quilombolas estão tendo acesso – se, de fato, há uma valorização dos saberes e fazeres baseado em sua ancestralidade.

Arruti pondera que as reflexões que os números apontam são amplas, mas podem ocultar a real situação da educação destinada as comunidades quilombolas, por isso nos acautela que:

A aproximação dos números relacionados à educação escolar quilombola deve ser cuidadosa. Em primeiro lugar, é preciso considerar que aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive em documentos oficiais) e que, dessa forma, leva-nos a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que, no Censo Escolar, é identificado, de forma muito mais prosaica, como “escolas em áreas de quilombo”. Ou seja, essas escolas são “quilombolas” apenas na medida em que estão situadas em terras que são assim identificadas. Isso ocorre por uma reclassificação das escolas já existentes – possível depois da introdução desta categoria no censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2004 –, sem que isso implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores, nos materiais didáticos utilizados ou mesmo no tipo de atenção dada pelo corpo docente a temas fundamentais nesse contexto, como as relações raciais e a própria questão dos quilombos. (ARRUTI, 201, p. 119).

Além dessa inferência, os números podem trazer outras mais, que, de alguma forma, podem inibir ou não a melhoria do ensino no que se refere à Educação Escolar Quilombola disposta nessas instituições para crianças e jovens quilombolas.

Ainda que haja todo o aporte legal para a consolidação da Educação Escolar Quilombola, é preciso analisá-la por todos os prismas para que de fato a sua implementação ocorra levando em primeira instância a sua essência identitária, territorial e ancestral. Nessa pretensão, Arruti esclarece que um novo conceito de Educação Escolar Quilombola se irradia, à luz da indicação de novos direitos para as comunidades quilombolas, pois:

Mesmo no caso das comunidades que trabalharam arduamente para construir prédios e contratar professores com seus próprios e poucos recursos, tendo em vista oferecer educação formal a suas crianças e jovens, a luta pela educação não era mediada pela ideia, agora disponível, de que a educação não precisa operar como uma autonegação da sua origem, da sua cor, do seu modo de falar, de seu modo de existência rural, de sua religiosidade, de seus modos de organizar, casar e trabalhar ou de suas demandas territoriais. (ARRUTI, 2017, p 136).

Para tanto, a proposta de uma educação quilombola insinua mudanças e alarga as chances, envolta a educação, para as demandas das comunidades tradicionais quilombolas serem atendidas nos espaços escolares, seja eles dentro do próprio território quilombola, ou os que atendem alunos provenientes de territórios quilombola.

Uma educação para os quilombolas deve ser distinta, porque em si, eles são diferentes. No entanto, essa diferença não pode ser causa de exclusão, mas sim de valorização de suas forças intelectuais, fundamentadas nos seus saberes e fazeres trazidos da África, e esparramados no território brasileiro.

E, nesse contexto da legalidade para a Educação Escolar Quilombola, França e Mendes ponderam que

(...) há um arcabouço legal e histórico, tanto no plano internacional quanto nacional, que ferramenta os sujeitos e as instituições no que concerne à garantia do direito; contudo, a força da lei precisa converter-se em ações concretas capazes de viabilizá-la e vitalizá-la, caso contrário – e esse receio nos acompanha –, ter-se-á mais um conjunto de elementos que serve de estampa a um tecido corroído (...) (FRANÇA e MENDES, 2018, p. 12).

Enfim, a Educação Escolar Quilombola está amparada legalmente. Apesar disso, sua legalidade não é fator certo para o seu empreendimento. O que se precisa é materializá-la no currículo, no material didático e nas práticas pedagógicas dos professores, pois esses instrumentos possibilitam sua execução espelhada na valorização da tradição, dos saberes, da identidade, que precisam ser vistas, admitidas e consideradas no ambiente escolar.

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM ARAGUATINS-TO

O caminho a ser percorrido nesse capítulo será norteado a partir da observação *in loco*, por meio da participação dos(as) professores(as) que ministram as aulas de geografia, com as representantes da DRE/SEDUC e SEMED/Araguatins, e com quatro líderes da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente, além da participação dos alunos. Assim será possível observar e inferir como o estudo sobre as relações étnico-raciais e a Educação Escolar Quilombola, por meio do Ensino de Geografia, são contemplados no sistema educacional em análise.

Nesse contexto, no primeiro item desse capítulo, serão colocados em evidência os encaminhamentos que o currículo de geografia sugere para a Educação Escolar Quilombola a partir da reflexão sobre o estudo das relações étnico-raciais, as metodologias tomadas pelos professores de geografia para a contemplação dessa temática em suas aulas e o material didático disponível para professores e alunos terem acesso a essa temática, para que possam dialogar e refletir sobre as interferências que podem-se gerar na educação e suas projeções de mudança na sociedade.

No segundo item será evidenciada a concepção dos alunos diante do empreendedorismo dos professores de geografia na difusão dessa temática, analisando o filtro que os alunos conseguem fazer relacionado ao estudo das relações étnico-raciais e seus efeitos. Essa análise ocorreu por meio da aplicação do questionário, que dispõe de seis questões que possibilitaram inferir qual o alcance que os esforços dos professores conseguiram atingir para colaborar na construção do conhecimento dos alunos diante desse assunto.

No terceiro item, foi feita uma investigação através da entrevista com os professores de geografia, com os líderes da comunidade e com as representantes da DRE/SEDUC e SEMED, observando como esses atores sociais notam a percepção que o Estado dedica à comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente.

Já o quarto e último item externaliza, ainda se utilizando das entrevistas com os professores de geografia e as representantes da DRE/SEDUC e SEMED/Araguatins, as aspirações do currículo para a aproximação do estudo sobre as comunidades tradicionais, nas respectivas redes de ensino, como proposta de mitigar a invisibilidade dessa parcela da população no cenário brasileiro.

Todos esses aspectos foram postos por meio da entrevista com os professores, a coordenadora de supervisão da SEMED, as assessoras de currículo da DRE/SEDUC e os

líderes Ana, Catarina, Manoel e Antônio da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente.

Houve também a participação dos alunos através da aplicação de questionário em que eles imprimiram o alcance que tiveram com relação ao estudo das relações étnico-raciais e das comunidades tradicionais quilombolas, mediante a possibilidade de estudo da história e cultura da África e afro-brasileira. Convém mencionar que todos os participantes da pesquisa foram renomeados, obedecendo os critérios éticos para salvaguardar sua identidade.

4.1 A práxis em sala de aula: análise da realidade

Tomamos como instrumento basilar a fala dos(as) professores(as) que ministram as aulas de geografia nas seguintes escolas: Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho, Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte, Colégio Estadual Osvaldo Franco e Escola Municipal de Tempo Integral Professora Nair Duarte.

Antes de nos adentrarmos nas narrativas dos professores, é relevante mencionar a importância da *práxis* em sala de aula, pois é por meio dela que os alunos vão interagir no ambiente escolar e absorver o conhecimento disposto em sala de aula ou mesmo fora dela.

Segundo Serpa et al, a educação se estabelece na consonância entre teoria e prática:

O saber está relacionado e comprometido com a prática. Prática essa que está comprometida também com a cultura na qual o indivíduo está inserido (do grupo da qual faz parte) e com as necessidades socioeconômicas desse grupo. Mas para o aparecimento e consolidação desse ideal de organicidade entre teoria e prática é necessário que adentremos uma questão fundamental para o caminho traçado por uma sociedade: a educação. (SERPA et al, 2021, p. 3).

A inclinação a que os autores sugerem parte da ideia de que a educação se consolida por meio da teoria, mas também da prática. Uma educação que veja a diversidade presente na sociedade brasileira precisa considerar os saberes populares e relacioná-las com a práticas desenvolvidas em sala de aula.

Freire define a *práxis* como a motivação de mudança no mundo ao afirmar que

A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da condição opressor-oprimido. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. (Freire, 2022, p.52-53).

O alinhamento que o estudo das relações étnico-raciais exige parte exatamente dessa reflexão, a de que, para transformar o mundo, é necessário a superação da condição opressor-oprimido. Assim, essa temática impele a população negra a se manter na luta, ainda que essa

luta não deva ser exclusivamente dos negros, por uma educação antirracista, por uma sociedade equânime, porque a educação é o caminho mais viável para se chegar a essa pretensão.

Segundo Sousa, a relevância da práxis em sala de aula é elementar para os professores. Assim ela ratifica:

Sabemos da importância da práxis enquanto elemento na formação da identidade profissional docente no sentido de abordar a teoria na sua relação com a prática para então refletir sobre ela e buscar intervir na realidade para enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem na medida em que o aluno torna-se sujeito construtor de conhecimento[...] (SOUZA, 2016, p. 8).

A significância da práxis do professor corresponde à sua marca, sua atuação profissional e afetiva no direcionamento do conhecimento que pretende dissipar e o grau de alcance que deseja atingir nos discentes.

Analisando, portanto, a práxis por meio da voz dos(as) professores(as) de geografia nas escolas pesquisadas é possível depreender suas atuações em sala de aula e os direcionamentos impetrados sobre as relações étnico-raciais.

Aqui fizemos disposição, a partir da entrevista com os(as) professores(as) de cada escola, a condução dessa temática durante as aulas de geografia, que totalizam 9 docentes entrevistados, além de termos ouvido também as representantes da DRE/SEDUC e da SEMED/Araguatins, sobre a questão do currículo, a BNCC e DCT.

Partimos da análise da fala dos professores sobre: formação continuada, currículo, sua atuação sobre a temática em sala de aula e o material didático disponível nas escolas para as relações étnico raciais e comunidades quilombolas. Esses aspectos foram relatados de acordo com a fala dos professores que trabalham com a disciplina de geografia independente da sua formação.

Convém mencionar que, na rede estadual de ensino do Tocantins, o componente curricular de geografia dispõe de duas aulas semanais em cada ano ou série. Para tanto, o professor de geografia que pretende atuar no regime de 40 horas semanais deve trabalhar em 14 turmas, totalizando 28 aulas durante a semana. Nessa jornada de quarenta horas semanais, o professor tem 8 horas de planejamento e 8 horas de livre docência – um planejamento que não precisa ser realizado exclusivamente na escola.

Sobre a formação continuada, as professoras do Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte, no ano letivo de 2022, tinham 15 turmas de 6º a 9º Anos no Ensino Fundamental, e duas professoras atuando no ensino de geografia.

No caso das professoras Beatriz e Carla que trabalham com a disciplina de geografia no referido Colégio, elas atuam no regime de 40 horas. Beatriz é concursada, formada em geografia pela Universidade Estadual do Tocantins – Unitins, e trabalha somente neste Colégio. Já a Carla é contratada, formada em Normal Superior e Letras também pela Unitins, atua em apenas uma turma com a disciplina de geografia nesse Colégio, e trabalha também no Colégio Estadual Osvaldo Franco como professora de português, para compor sua jornada de 40 horas.

Seguindo esse direcionamento sobre formação continuada, a professora Beatriz menciona que, “durante esses 30 anos atuando como professora não tive nenhuma formação com a temática sobre as relações étnico-raciais, tão pouco sobre as comunidades quilombolas”. Isso evidencia a ausência de atuação do poder público em direcionar formação continuada para os professores da rede estadual de ensino do Tocantins para os professores que atuam nas escolas da rede estadual em Araguatins - TO. E a professora Carla também enfatiza a inexistência de formação, “que eu saiba, não. Assim, eu não participei da formação sobre esse tema”.

A não existência de formação para os professores referente a relações étnico-raciais, corrobora para a não valorização da população negra, e valida a sua invisibilidade no campo educacional. Diante da existência da Lei 10.639/03, é inacreditável constatar que o estudo da história e cultura da África e afro-brasileira ainda não é contemplado na agenda de formação continuada para os professores da educação básica ofertado pelo estado do Tocantins.

Na Escola Municipal de Tempo Integral Prof.^a Nair Duarte, que oferta Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA, tem apenas 3 turmas de 6º Ano. Ainda que a escola tenha aderido ao regimento integral, essas turmas de 6º Ano não foram inseridas nessa modalidade, ou seja, os alunos frequentam a escola em um único turno, no caso o vespertino.

A professora Carolina, que atua nessa escola com a disciplina de geografia, é formada em História e especialista em História da África, e atua nessas turmas de 6º Ano com história, geografia, artes e ensino religioso para fechar sua carga horária de 40 horas semanais. Assim como na rede estadual de ensino, na rede municipal de ensino de Araguatins o profissional da educação que deseja atuar no regime de 40 horas semanais deve assumir 28 aulas por semana. No caso da professora Carolina, ela trabalha com muitas disciplinas para fechar essa carga horária semanal.

Ao externalizar sobre formação continuada para a temática étnico racial, a professora Carolina aponta que:

Não tem formação sobre relações étnico-raciais e tão pouco sobre as comunidades tradicionais quilombolas do estado ou mesmo a do município. Mas, quando eu trabalhava na rede estadual, Fatima Barros sempre colocava a importância de se fazer essa abordagem em sala de aula incluindo a relevância de levar para o cotidiano escolar a história e cultura da comunidade quilombola Ilha de São Vicente. (CAROLINA, 18/10/2022).

Não ofertar formação específica para os professores enveredada nessa pauta cerceia a possibilidade de aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas escolas. Rompe a perspectiva do professor se aproximar dessa temática e colocá-la em debate durante suas aulas. Isso dá continuidade à versão do colonizador contar a história apenas do seu ponto de vista, amputando a oportunidade de a versão da população negra ser também contada.

Porque é isso que a lei propõe, é dar o direito de se recontar a história da África e dos afro-brasileiros, baseada na versão dos mais interessados, o povo negro. É claro que essa narrativa não parte exclusivamente deles serem os únicos a versarem a sua história na sala, pois quem deve fazer isso são os professores, independentemente de sua raça ou etnia. É isso que sugere a construção de uma educação antirracista.

Ainda sobre formação continuada, nos direcionamos agora para o Colégio Estadual Osvaldo Franco, que dispõe do Ensino Fundamental II e a EJA, tendo no total 11 turmas de 6º a 9º Ano. Nesse Colégio há três professores que atuam com a disciplina de geografia, todos eles com formação em história, o professor Fábio e Laura têm especialização na área de história, já a professora Sara é mestre pelo Prof.-História – Mestrado Profissional em Ensino de História – os três são professores contratados. Assim, nesse Colégio não tem nenhum profissional formado em geografia.

De acordo com a professora Laura, na semana passada foi proposta uma formação online, e ela traz a seguinte percepção sobre as formações:

A maioria dessas formações são perda de tempo! Mas, a que teve na semana passada sobre a Lei 10.639/03 foi boa, gostei. Porque a palestrante saiu do discurso de se trabalhar essa temática apenas na área de humanas, e mostrou a possibilidade de se trabalhar nos outros componentes curriculares como artes e literatura, por exemplo. Porém, essa formação deveria ser para toda a equipe escolar, mas ... como parar a escola para ouvir sobre essa temática? É complicado! (Laura, 25/10/2022).

E acrescenta...

E aí eu vejo assim, quem participou se sensibiliza e vai querer trabalhar essa temática, mas quem não participou continuará a resistir sobre essa abordagem e continuará querendo fazer as mesmas coisas, como por exemplo: cortar máscaras e EVA no 20 de novembro. Se toda a escola não se envolver nessa abordagem, não dá para mudar de postura com relação a essa temática. (Laura, 25/10/2022).

Encerra dizendo:

... a DRE através da pasta sobre Diversidade foca mais sobre as relações étnico-raciais, de maneira bem ampla, ela até tenta, mas a pasta é diversa e acaba não dando conta de toda essas especificidades. Não adiante ter uma pasta, se não for para facilitar o trabalho do professor, a pessoa responsável por essa pasta vem com um grande número de material como livros, artigos em pdf para nos professores, isso não nos ajuda, não temos tempo para realizar todas essas leituras. (LAURA, 25/10/2022).

Há pontos importantes a serem destacados na fala da professora Laura, como por exemplo, quando ela menciona que a maioria das formações são perda de tempo. Isso implica inferir que o que se propõe como formação para os professores não corresponde às suas expectativas, isto é, pouco os auxiliam na construção do seu conhecimento e na sua prática pedagógica em sala de aula.

Outro ponto importante que a professora colocou é que, no caso dessa formação, ela poderia ter sido estendida para toda a equipe escolar. Mas como parar a escola para ouvir sobre essa temática? Ela responde com uma indagação, como se toda a equipe escolar parar para ouvir sobre o assunto fosse impossível de acontecer.

E, nessa impossibilidade, o debate para as relações étnico-raciais dentro das escolas, quando acontecem, vão tomando o mesmo curso anos a fio. Sem muitas alterações. Sem muitas mudanças, colocando o empreendimento da lei 10.639/03 em um estado de apatia, sem gerar tensão, sem praticidade.

Porque seu propósito é tensionar. É gerar inquietação ao que está posto no currículo. Colocar em evidência uma diversidade que o currículo não protagoniza, e certamente não abre margem para que todos os atores sociais se vejam presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas tanto em sala, como nos outros ambientes da escola.

E por fim, ela traz a lacuna deixada pela a DRE/SEDUC, pois a pasta da diversidade não consegue dar suporte que de fato auxilie os professores na difusão desse assunto, porque a oferta de material disponibilizado pela pasta não torna eficaz sua abordagem em sala de aula; o professor tem uma carga de trabalho extensa e pouco tempo para se dedicar a pesquisa que essas matérias exigem.

Todas essas narrativas da professora Laura externalizam a realidade da vivência escolar e da ausência de um direcionamento da instituição responsável, em questão a DRE/SEDUC, que deveria tornar essa pauta uma realidade no sistema educacional do estado. Isso mostra a fragilidade em que essa temática ainda está inserida, inviabilizando o alcance que essa pauta de fato deveria atingir para o alunado.

Ainda sobre formação continuada, o professor Fábio menciona: “Não, não acontece não”.

E a professora Sara traz a seguinte colocação:

Eu andei pensando sobre isso esses dias e eu acho que a justificativa para esse...para que não aconteça uma...porque não existe, não aconteça as informações eh...só pode ser, no caso, porque a diretoria é responsável não sei se é vinte e três escolas do bico são, assim, uma quantidade bem grande de escolas e é uma única pessoa responsável por essa pasta. Eu penso que esse é um fator que prejudica essas formações, esse acompanhamento mais de perto. Penso que seja isso, porque não há esse direcionamento, não há esse acompanhamento, vem, vem na escola? Vem. Uma vez a cada semestre. Uma conversa rápida, a gente sente, assim, que a diretoria regional e a escola, elas andam em mundo diferentes. Parece que a realidade é completamente diferente e eu penso que é isso. É porque uma única pessoa responsável por uma pasta que não...e não tem como ela conseguir, né? Trabalhar e acompanhar todas essas escolas. (SARA, 19/10/2022).

As evidências mostram claramente a inexistência de formação para os professores sobre as relações étnico-raciais. Então, torna-se muito difícil essa temática ser pauta nas aulas de geografia de maneira que provoque um debate que gere resultados satisfatórios de mudança na sociedade com relação à valorização da população e o combate ao racismo. Mas, ainda assim, veremos que os professores tentam, mediante suas possibilidades limitadas, levar essa pauta para a sala de aula.

Diante da mesma questão, na Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho, que oferta exclusivamente o Ensino Fundamental II, há 22 turmas entre 6º e 9º Ano. São três professores que atuam com a disciplina de geografia, todos formados em Geografia em universidade pública e são todos contratados.

Entre os professores de geografia que trabalham na Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho, tem os professores Vitor e Leandro que atuam no regime de 40 horas e o professor João que trabalha 20 horas semanais. Ainda que sejam formados em geografia, nenhum deles atuam exclusivamente com a disciplina de geografia. Para completarem sua jornada de trabalho semanal, eles ministram aulas de geografia, história e artes.

Ao relatarem sobre formação continuada, os professores apontam também a ausência de formação continuada sobre Educação Escolar Quilombola e as relações étnico-raciais. O professor Vitor confirma a inexistência de formação apontada pelos professores das outras unidades escolares quando conta que: “Não que eu tenha participado; direcionada mesmo, não. Que eu acho que falta, assim, realmente.”

E nessa toada o professor Leandro, expõe que:

Não, mas a formação que eu tive, eu posso estar sendo... posso estar com inverdades aqui, mas eu creio que não, que a formação que eu lembro que eu tive, a gente teve no início do ano, até porque eu cheguei no final do ano passado, né? A formação que eu lembro que a gente teve no início do ano e que a gente teve agora no mês passado, as duas foram educação especial. (LEANDRO, 19/10/2022).

Acompanhando essa questão, o professor João externaliza que, como é recém-formado, e esse é o primeiro ano que está atuando na área, não tem como afirmar a existência de formação específica, mas fala que até o momento não participou de nenhuma formação com essa pauta.

Todos os professores das diferentes redes de ensino e de diferentes escolas afirmaram não terem tido acesso a formação para a pauta das relações étnico raciais. Após quase vinte anos da sanção da Lei 10.639/2003, os professores que atuam na educação básica do estado do Tocantins, ao menos os professores que atuam nas escolas pesquisadas, não tiveram nenhum tipo de proximidade com essa pauta, e, se tiveram, foram pouco significativas.

Há uma inquietação que pulsa diante dessa inexistência de formação: como ensinar algo do qual não se tem conhecimento? É assim que esses professores podem justificar sua frágil atuação na abordagem dessa temática em suas aulas.

A não existência que se apresenta perante o estudo dessa temática pelo corpo docente das escolas pesquisadas mantém a população negra em um nível de desigualdade racial que se arrasta por séculos na construção histórica do país. A educação, sem dúvidas, seria um instrumento de reparação a esse segmento da população. No entanto, mesmo diante de um amparo legal, seu estudo e reflexão caminham morosamente.

A luta do movimento negro foi reconhecida no campo da educação pelo Estado com a promulgação da lei em questão, contudo, sua vigília deve ser constante, pois por meio da inexistência de formação para o estudo das relações étnico-raciais apresentadas pelos professores na pesquisa, vê-se que a existência da lei por si só não é garantia de sua implementação.

Disponer de formação para os professores sobre essa questão vai muito além de atender às prescrições da lei, mas fazer surgir seus efeitos na sociedade para que a população negra seja valorizada e possa desfrutar de condições dignas de sobrevivência. Todavia, diante do quadro que se aponta, ainda temos um longo caminho para percorrer.

Sousa et al (2022) ressalta que a formação de professores deve ser um propósito bem articulado

consideramos que a formação de professores (as) se trata de um processo no qual a intelectualidade negra e a educação devem se articular com o propósito de subsidiar as ações previstas para a aplicação da Lei nº 10.639 (2003) e o ensino significativo das relações étnico-raciais (SOUSA et al, 2022, p. 6).

Essa articulação entre a intelectualidade negra e a educação deveria se concretizar nas escolas por meio da Lei 10.639/03, visto que seu chamado é para evidenciar as diferentes

presenças existentes no meio escolar, mas é também de possibilitar a emancipação social e racial da população negra.

As recomendações dessa lei dão à luz uma educação antirracista, para o combate ao racismo, e o direito de os afrodescendentes recontarem a sua história antes e depois de chegar em terras brasileiras. Para os autores, essa valorização salta aos anseios de uma única contemplação história e cultural, mas sim a ampliação para colocar em estudo a larga diversidade existente na população brasileira.

Com relação à valorização da produção cultural local e global por meio dos processos de aprendizagem, consideramos que no contexto brasileiro, é fundamental resgatar a história e a cultura dos povos originários, africanos e afro-brasileiros que contribuíram consideravelmente para a construção sociocultural e política do país. O objetivo de viabilizar o ‘sucesso escolar’ por meio da valorização das contribuições familiares e das comunidades de origem dos (as) educandos (as) representa uma possibilidade de promover trocas culturais significativas, considerando a diversidade de vivências que cada instituição familiar congrega. Para tanto, não se pode priorizar os aspectos culturais e étnico-raciais de um determinado grupo em detrimento de outros. (SOUZA et al, 2022, p. 8).

Certamente, a garantia do “sucesso escolar” para a população negra tem maior possibilidade de se concretizar quando sua história e cultura também estiverem inseridas no currículo e nas práticas pedagógicas dos professores. No entanto, o professor precisa ter acesso a esse conhecimento, pois a implementação legal de diretrizes para o estudo do teor étnico-racial e sobre as comunidades tradicionais quilombolas precisa estar presente na rotina de estudos dos profissionais da educação.

Frisamos que essa abordagem não pode ser exclusivamente para o corpo docente. Como já mencionou a professora Laura, é preciso que toda a equipe escolar tenha contato com essa temática, e isso só é possível por meio de formação continuada. Caso contrário, a legislação permanecerá sem aplicabilidade.

Tratando dessa questão, há a Resolução nº 1 do CNE/CP, de 27 de outubro de 2020, que determina sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e estabelecida na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, para a pauta em questão.

A Resolução nº 1/2020 impetra em seu Art. 8º a seguinte redação:

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução. (BRASIL, 2020, p. 5).

Então, é um direito garantido em lei o acesso à formação continuada para os professores em atuação, entretanto, isso não é uma realidade nas escolas pesquisadas, ao menos, nas escolas pesquisadas, sobre as ideias das relações étnico-raciais.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, direcionada pela Resolução nº1/2020, a orientação é de que os professores devem ter acesso a formação nas redes de ensino nacional, estadual e municipal.

Nesse contexto, os sistemas de ensino deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em Licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério em nível médio na modalidade normal de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2013, p. 469).

A narrativa dos professores entrevistados apresenta uma realidade que ainda não contempla o que está disposto na Resolução nº1/2020 no que se refere à formação, pois eles mencionam não ter tido acesso, até o presente momento, à formação para as relações étnico-raciais e para a Educação Escolar Quilombola.

O documento em questão assenta ainda que:

Os processos de formação inicial e continuada da Educação Escolar Quilombola deverão ter como eixos:

I – Os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo, avaliação;

II – Os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;

III – o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;

IV – Os conteúdos curriculares da base nacional comum;

V – O estudo do trabalho como princípio educativo;

VI – O estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;

VII – a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar

Quilombola;

VIII – as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

A formação de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá ainda desencadear outra ação dos poderes públicos federal, estadual e municipal: a inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da Educação Básica nas suas diferentes etapas e modalidades. (BRASIL, 2013, p. 469-470).

A evidência para a efetivação de formação para os professores para esse tema nos documentos oficiais é legítima. No entanto, é notável a sua ausência nos sistemas de educação da rede estadual do Tocantins e da rede municipal de Araguatins. As inclinações dessa Resolução abarcam uma gama significativa para esse estudo. Todavia, a não presença dessa

temática na formação continuada dos professores ainda posiciona a população negra no campo da invisibilidade, porque, na prática, elas não existem.

A formação continuada é um recurso que subsidia efeitos diretamente nas práticas pedagógicas dos professores. Nesse sentido, sua oferta é a possibilidade do docente se manter atualizado e em contato com a pesquisa em cada área do conhecimento. E nessa pretensão, ainda que a luta pelo estudo das relações étnico-raciais não seja uma pauta da atualidade, sua urgência é eminente frente a essa ausência de seu cumprimento nos espaços escolares.

Dentro da dimensão educacional ofertada pela escola, ela se consolida pela formação do professor; e esse é o reflexo da sua *práxis*, ou seja, se o professor não tem acesso a esse conhecimento, não há possibilidade de transmiti-lo, não produzindo eco no estudo/reflexão para as relações étnico-raciais e para as comunidades quilombolas nas escolas em questão.

O outro quesito direcionado para os professores comentarem foi sobre a disponibilidade de material didático para o estudo da história e cultura da África e afro-brasileira. Segundo os professores, sem exceção, o material didático disponível nas escolas para se estudar as relações étnico-raciais é insuficiente, tanto para professor, quanto para alunos. Todos eles fazem referência a uma única coleção, que chegou nesse ano, sobre essa temática, contendo quatro livros, um exemplar para cada ano do Ensino Fundamental II. De acordo com os professores, nem todos os alunos e professores receberam esses livros.

Essa imagem da figura 11 representa a coleção de livros sobre a “História afro-brasileira e indígena” que chegou nas escolas no início de 2022 para que os professores abordem essa temática na sala de aula. No entanto, a análise que os professores fazem sobre essa coleção exhibe a pouca relevância que esse material de fato contempla e algumas dificuldades para o seu uso durante as aulas.

Figura 10 - Coleção de livros disponíveis nas escolas da rede estadual para o estudo das relações étnico raciais



Fonte: Biblioteca do Colégio Estadual L. G. D, 18/10/2022

Sobre essa coleção, a professora Laura, do Colégio Osvaldo Franco, externaliza:

A escola recebeu uma coleção destinada a trabalhar a história afro-brasileira e indígena, no entanto, não tem livros dessa coleção suficiente para todos os alunos, então quando eu quero utilizá-los vou na biblioteca pego a quantidade necessária para distribuir para os alunos, ao término da aula devolve para a biblioteca. (LAURA, 25/10/2022).

A insuficiência de livros para todos os alunos não permite que tenham um contato mais efetivo com esse estudo, inviabilizando um desejo dos alunos se aproximarem com a temática. Essa pouca disponibilidade de material para os alunos não torna a pesquisa uma realidade sobre a historicidade afro-brasileira.

A professora Sara do mesmo colégio, menciona sobre a disponibilidade de material didático a seguinte inquietação:

Não tem material didático. Já é um outro problema da nossa realidade da nossa escola atual, hoje, é meu planejamento. Não tem internet. Não tem folha Chamex. Eu só tenho um livro didático e o livro didático não contempla a proposta. Então, você fica de pés e mãos atadas (SARA, 25/10/2022).

Vejam que a ausência de material didático é também um forte empecilho na difusão desse estudo e frustra o desejo que o professor tem em trabalhar esse tema.

O professor Leandro, da Escola Estadual Aldinar G. C., expôs uma angústia com relação a essa coleção.

Acho, eu acho, professora, que é só sexto, que de cultura afro é só sexto. Tanto que no dia que fizeram a reunião, que avisaram que chegou essa coleção, eles colocaram esses materiais na responsabilidade dos professores de história. Eu fui lá, eu vi o material, folheei, mas eles jogaram a responsabilidade ...na disciplina de história. Eu não quis pegar esse material para trabalhar não foi nem pela questão de não ter base sobre o assunto, porque eu tenho, passei um tempo no IFTO, só que é o seguinte, se eu pego um material desse que veio destinado para o professor de história, isso pode gerar conflito aqui dentro, a senhora entende, né? Porque nem sempre o coleguismo é... Acontece, e como é uma escola de muitos contratos... (LEANDRO, 19/10/2022).

Segundo o professor Leandro, as orientações que a escola em que ele trabalha foram no sentido de que os professores que devem trabalhar com os livros dessa coleção são apenas os professores que ministram as aulas de história. Por esse motivo, para não gerar qualquer desconforto com os colegas de história, ele preferiu não fazer uso desse material.

As orientações em relação ao trabalho com esses livros acontecem de maneira diferente nas unidades escolar. Apesar disso, essa orientação de que apenas os professores de história devem se utilizar desses livros, e de que só os alunos do sexto ano são contemplados com esse material, acaba inviabilizando o propósito da coleção, pois se há um exemplar destinado a cada ano do Ensino Fundamental II, é porque há um propósito para a sua efetivação.

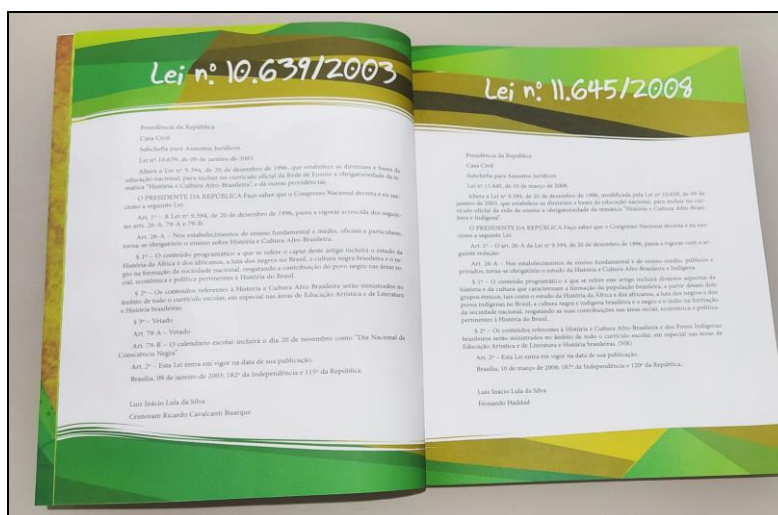
Quando isso não acontece, seus resultados não serão alcançados, e acaba por tornar esse conhecimento fragmentado, e as aspirações para o debate dessa questão através desse material não incorpora a plenitude de suas pretensões para a mudança na postura dos alunos com relação a supressão do preconceito e tão pouco do combate ao racismo.

Ademais, a coleção tem o desígnio de valorizar a população negra por meio do seu conteúdo: cada ano contempla temas diferentes, e apresentam no início dos livros as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Todos os professores exteriorizam que esses livros foram simplesmente entregues nas escolas. Não houve nenhum direcionamento de como trabalhar com eles. Nem um momento para a socialização entre os professores para debaterem sobre a viabilidade de como melhor conduzir seu estudo e gerar um debate que faça sentido para os alunos.

A figura 12 mostra as primeiras páginas de cada livro da coleção sobre a “História afro-brasileira e indígena”, no qual constam as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que inclui o estudo sobre os indígenas. Isso é um alento em meio a tanta desconsideração ao reconhecimento dos afrodescendentes na participação para a edificação histórica, cultural,

social e econômica desse país. Isso torna possível aos alunos terem conhecimento da legislação, que contempla a obrigatoriedade do estudo da história afro-brasileira e indígena. Todavia, isso não é o suficiente, até porque tem escolas em que nem todos os alunos receberam esses livros.

Figura 12 - Imagem do livro sobre a História e cultura afro-brasileira e indígena disponível nas escolas da rede estadual do Tocantins

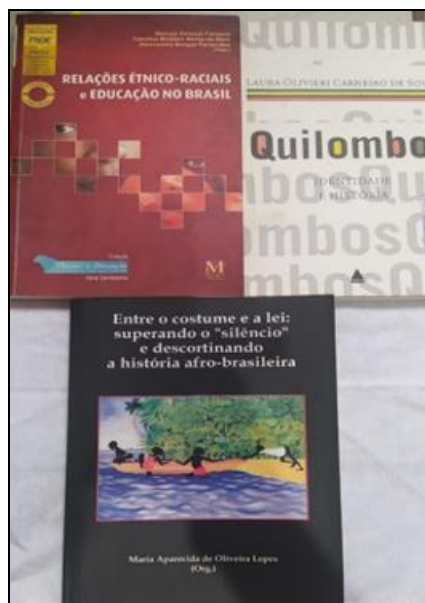


Fonte: Biblioteca da Escola Estadual Aldinar de Carvalho, 18/10/2022

Além dessa coleção mencionada pelos professores, foi possível encontrar alguns exemplares que abordam a historicidade do povo negro e até mesmo sobre quilombo, na biblioteca da Escola estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho e no Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte.

As figuras 13 e 14 mostram alguns livros contidos nas bibliotecas da Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho e do Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte. São poucos livros disponíveis na biblioteca da escola. E ao que parece os professores não têm conhecimento desse pequeno acervo. A quantidade é mínima. Apenas um exemplar de cada livro. Como estão nas bibliotecas, estão acessíveis para os alunos, professores e demais funcionários. São livros que talvez despertem pouco interesse dos alunos, mas que certamente contribuiriam para a construção intelectual dos professores, por eles possuírem um amadurecimento literário.

Figura 11 - Livros sobre história afro-brasileira



Fonte: Biblioteca do Col. E. L. G. D, 18/10/2022

Seu contato com esses livros lhes conduziria à reflexão diante da sua postura com relação a essa temática, e certamente lhes guiaria para a necessidade de debater sobre a historicidade afro-brasileira com a equipe escolar. Indiscutivelmente seria contributivo para o aprofundamento desse estudo. Seria interessante para a sua função social de inserção do negro no contexto educacional e para além dele.

Figura 14 - Livros sobre história afro-brasileira



Fonte: Biblioteca da Esc. E. A. G. C, 18/10/2022

Nessa trama entre práticas pedagógicas, material didático e currículo, iremos apresentar em que medida, na visão dos professores, o currículo, o último a ser abordado nesse item, reconhece a caminhada do povo negro como um dos atores protagonistas na formação desse país, ao evidenciar, por intermédio de conteúdos, que provoquem o estudo da sua relevância desde África até os afro-brasileiros.

O currículo é o traçado que o professor percorrer, mediante suas prescrições. É ele que possibilita a aproximação do conhecimento com a vivência dos alunos. O contato com a história da sua ancestralidade, para que ele seja capaz de entender o presente e se projetar para o futuro.

O estudo, em tom de dever, da historicidade afro-brasileira, é assegurado pela Lei 10.639/03. Nesse caso, o que se pretende colocar em evidência é que a inscrição dessa temática nos currículos das escolas em questão seja por meio do DCT ou do PPP – Projeto Político Pedagógico – das escolas.

Os professores, ao elencarem a disposição de conteúdos que possibilitem o estudo para as relações étnico-raciais e a as comunidades tradicionais quilombolas durante as aulas de geografia, são unânimes em relatar que essa temática acontece de maneira fragmentada no currículo proposto para o Ensino Fundamental II no componente curricular de geografia.

Segundo eles, nem todos os anos dispõe de conteúdos que possam contemplar essa temática. Esses professores trabalham em anos diferentes do Ensino Fundamental II, uns só 6º e 7º Anos, outros só no 8º e 9º Anos, outros só no 9º Ano, além de possuírem formação em outras áreas, o que acaba inviabilizando a capacidade do professor trabalhar os conceitos básicos da geografia, do ponto de vista geográfico, perfazendo, portanto, um direcionamento que tende mais para a sua área de formação do que para a geografia.

Cabe destacar que todos os professores apontaram haver no currículo de geografia algum conteúdo nas respectivas turmas que trabalham ao menos um conteúdo possível de estudo sobre a África ou sobre as comunidades tradicionais, salva uma exceção, como é o caso da professora Carolina, que atua na rede municipal de ensino, no qual, segundo ela, “não tem nenhum conteúdo voltado para a abordagem das comunidades tradicionais.” Convém mencionar que o documento curricular utilizado na rede municipal de ensino de Araguatins é o mesmo da rede estadual de ensino do Tocantins.

Contudo, os professores apontam que esses conteúdos são dispostos no currículo de geografia de maneira fracionada. Por exemplo, o estudo sobre a África só aparece nos 8º e 9º Anos, e sobre as comunidades tradicionais quilombolas apenas nos 6º e 7º Anos, especificamente. Essa descontinuidade fragiliza a constância em que poderia ser destinada

esse estudo. E, com certeza, isso gera lacunas para o aprimoramento do conhecimento dos alunos.

No entanto, os direcionamentos apontados pela DRE vão no caminho de que o professor seja capaz de trabalhar as habilidades, pois elas o conduzem para despertar nos alunos a capacidade de inferir o conteúdo para além da sua inscrição. Isso significa dizer que o professor deve ministrar suas aulas não exclusivamente na inscrição do conteúdo, mas nas interpretações que eles possam ser capazes de gerar nos alunos.

Nessa medida, até os professores têm dificuldade para organizar seus planejamentos e conduzir suas aulas de acordo com as pretensões da DRE, pois ainda se evidencia uma pedagogia nas escolas pautadas no segmento conteudista. Exige-se uma conduta do professor para o despertar de habilidades nos alunos, mas que não forma o professor para esses novos encaminhamentos.

Logicamente, essa empreitada vai fracassar. Não se pode exigir do corpo docente um método para gerenciar suas aulas sem prepará-lo para isso, sem apontar caminhos, sem tecer passagens. Sendo assim, a formação continuada para os professores entoa como instrumento de emancipação do estudo das relações étnico-raciais no contexto educacional. É ela que permitirá o atravessamento de outros saberes históricos e culturais no currículo e nas práticas pedagógicas dos professores, pois sua aspiração é conduzi-los a estudar e se encaminhar na pesquisa durante toda a sua trajetória profissional. Algo ainda pouco difundido no cenário que se apresenta.

Cabe, portanto, tecer os traços desenhados pelo PPP das escolas em análise no que se refere ao desenvolvimento de atividades que estimulem a reflexão para o combate ao racismo e a valorização da população negra. Na observação do PPP das unidades escolares, foi possível constatar que apenas o Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte faz menção à Lei 10.639/03 em suas ações a serem realizadas ao longo do ano, envolvendo todas as turmas, em um foco interdisciplinar, pois envolve todas as áreas do conhecimento.

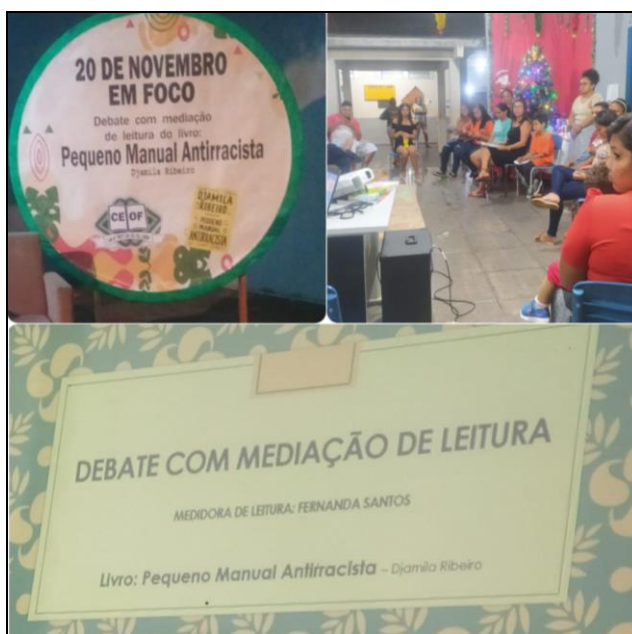
Embora as demais escolas não tenham contemplado em seu PPP a Lei 10.639/03, todas elas têm ações a serem realizadas no 20 de novembro, em referência ao dia da Consciência Negra. Todas elas também direcionam essa atividade a ser pensada e realizada exclusivamente pelos professores da área de humanas.

Assim, as escolas realizaram atividades em menção à Consciência Negra, no dia dezoito de novembro de 2022, porque o vinte de novembro seria em um domingo. Nesse sentido não foi possível acompanhar as ações em todas as escolas, porque elas ocorreram no

período matutino, exceto a do Colégio Estadual Osvaldo Franco que realizou no dia dezessete no período noturno.

As escolas em que foi possível presenciar as atividades sobre a Consciência Negra fizeram palestras, apresentações de dança, de poemas, de músicas e desfile. Só não foi possível acompanhar as atividades da Escola Municipal de Tempo Integral Prof^a Nair Duarte, devido as escolas realizarem suas atividades no mesmo dia e período.

Figura 12 - Atividade referente a Consciência Negra no C. E. O. F



Fonte: Organização da autora, BORGES, G. P. C, 17/11/2022

A figura 15 exibe a realização das atividades em comemoração ao 20 de novembro no Colégio Estadual Osvaldo Franco, que realizou essa atividade no período noturno, destinada exclusivamente para o público da EJA, sendo que a maioria da sua clientela são os alunos do Ensino Fundamental II. No entanto, eles foram convidados para participarem dessa atividade. Ainda que bem-intencionada, a atividade contou com um público muito reduzido dos alunos do Ensino Fundamental II. Apenas os integrantes do grêmio estudantil compareceram para o debate, que foi organizado e realizado no turno noturno. Algo em torno de 4 a 5 alunos do Ensino Fundamental II.

O evento em questão foi organizado por uma das coordenadoras pedagógicas do referido Colégio, que tem uma afinidade com a temática, mas não dialogou com os professores para a construção do projeto, de acordo com o relato da professora Sara. De toda

forma, a atividade foi organizada em cima do debate do livro: Pequeno manual antirracista, de Djamila Ribeiro.

Durante a ação, foi possível observar que a coordenadora teve voz ativa e dava pouco espaço para que os professores e alunos dialogassem. Assim, o que seria um diálogo, parecia mesmo um monólogo.

A reflexão é válida quando envolve uma parcela significativa da comunidade que possa de alguma forma se beneficiar. Porém, quando isso não ocorre em sua plenitude, os resultados atingidos pouco contribuem para a mudança que a sociedade precisa para reverter a condição de desigualdade racial ainda persistente na sociedade brasileira.

Figura 13 Atividade sobre o Dia da Consciência Negra no C. E. L. G. D



Fonte: Organização da autora, Borges, G. P. C, 18/11/2022

A figuras 16 refere-se à ação realizada pelo Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte sobre a Consciência Negra, em que foi organizada na quadra de esporte da escola durante todo o período da manhã, no dia 18 de novembro, envolvendo os alunos dos dois turnos.

A programação iniciou tendo a professora Beatriz como mediadora do evento, fazendo um relato sobre a importância do 20 de novembro, o dia da Consciência Negra, e ela ressaltou a relevância da Lei 10.639/03 no ambiente escolar. Em seguida, teceu uma homenagem a Fátima Barros, tendo, na sequência, o relato realizado por uma aluna sobre a história de luta da líder quilombola.

Figura 17 - Atividade sobre o Dia da Consciência Negra no C. E. L. G. D



Fonte: Organização da autora, Borges, G. P. C, 18/11/2022

A figura 17 também se refere à programação do Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte, em que é possível observar o envolvimento da equipe pedagógica do colégio e a participação dos alunos no evento.

Figura 14 - Ação realizada referente a Consciência Negra na E.E.A.G.C



Fonte: Organização da autora, BORGES, G.P.C, 18/11/2022

As apresentações foram organizadas pelos professores, coordenadoras e alunos(as), e foram desenvolvidas atividades como palestra realizada pela professora de história sobre a contribuição do povo negro para a construção desse país, mencionando a importância da Lei 10.639/03 na escola, além de apresentações culturais como: dança, música, teatro, recitação de poema.

Esse tipo de atividade chama a atenção dos alunos, torna-os bastante participativos. Eles criam os poemas, montam as coreografias, produzem os textos das peças teatrais e se envolvem durante todo evento.

Figura 15 - Ação realizada referente a Consciência Negra na E.E.A.G.C



Fonte: Organização da autora, BORGES, G.P.C, 18/11/2022

Já as figuras 18 e 19 são registros das atividades desenvolvidas na Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho em celebração ao Dia da Consciência Negra. Também foram realizadas no dia 18 de novembro, cada turma em seus respectivos horários. A escola expôs uma série de cartazes com desenhos produzidos pelos alunos, além de um cenário bastante informativo sobre a historicidade do povo negro.

O evento foi mediado por um dos professores de história e uma aluna, que inclusive é sobrinha de Fátima Barros. Durante a mediação, o professor menciona que essa ação é uma proposta do PPP da escola, que é organizada pelos professores de história, mas que há a participação dos demais professores.

As ações desenvolvidas durante a programação referentes ao 20 de novembro abarcaram atividades como palestra, desfile, recitação de poemas, roda de capoeira e apresentação musical.

Para proferir a palestra, a equipe escolar convidou uma acadêmica da UFNT, que se dedica a uma pesquisa sobre a comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente. Nesse sentido, a escola teve esse momento dedicado exclusivamente para a história e cultura da comunidade, tecendo a vivência do quilombo, e expondo suas fragilidades, anseios e expectativas da comunidade através da narrativa da pesquisadora. No entanto, não houve a presença de nenhum membro da comunidade que pudesse contribuir e enriquecer o evento.

Figura 16 - Ação realizada referente a Consciência Negra na E.E.A.G.C



Fonte: Organização da autora, BORGES, G.P.C, 18/11/2022

Já a figura 20 apresenta um painel dedicado exclusivamente sobre a CRQ Ilha de São Vicente, que ornou o cenário da programação na escola Aldinar, mostrando algumas das características da comunidade, na pretensão de representá-la, através da captura de imagens que refletem um pouco da vivência da comunidade na ilha por meio da sua história e cultura.

O evento destinou parte do tempo a comentar e evidenciar o quilombo Ilha de São Vicente. Ainda que tenha sido em uma data pontual, a atividade certamente conseguiu incutir nos alunos a reflexão sobre a necessidade de desenvolver uma consciência referente à

população negra, especialmente as comunidades tradicionais quilombola, que precisam ser valorizadas e visibilizadas no ambiente escolar.

Vale ressaltar que, ainda que as escolas em suas ações referentes a Consciência Negra tenham dedicado uma certa atenção para uma proximidade com a CRQ Ilha de São Vicente, não houve a presença de nenhum líder da comunidade nas atividades realizadas pelas escolas. Certamente, a presença de um membro da comunidade iria irradiar profundamente a sua relevância para a comunidade escolar.

Diante das circunstâncias, a reflexão que se exige não é de desaprovar as ações realizadas pelas escolas no vinte de novembro, mas colocar em alerta o fato de se ter uma fragilidade na condução dessa temática durante todo o ano letivo, fazendo dessas ações em referência a Consciência Negra um evento grandioso em um único dia. No entanto, no decorrer do ano letivo, pouco se tem dedicado ações/reflexões que de fato corroborassem para o construto intelectual e crítico dos alunos, que repercutam positivamente na sociedade.

4.2 Os caminhos do Ensino de Geografia no Ensino Fundamental II: aspirações e o reflexo da abordagem das relações étnico-raciais nas escolas pesquisadas

Empenhamos em desvelar o empreendimento dos professores na difusão dessa temática em sala de aula, além de evidenciar como a sua atuação está sendo absorvida e refletida pelo corpo discente das turmas de 8º e 9º Ano do Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte. Por meio dessas informações observamos o alcance que as professoras estão conseguindo atingir. Ainda que diante de todas as ausências, na disseminação do conhecimento da historicidade africana e afro-brasileira para os alunos.

Nesse sentido, Santos (2011, p. 5) considera que, “(...)o ensino de Geografia pode ser instrumento de uma educação para a igualdade racial(...)”, e nessa pretensão, como os encaminhamentos dos professores de geografia para a pauta étnico-racial e as comunidades tradicionais quilombolas estão contribuindo para essa aspiração nas escolas pesquisadas? Essa inquirição talvez seja audaciosa, mas a pretensão é incutir uma reflexão para o que está posto, e não a responder.

Utilizamos aqui a voz dos intermediadores, aqueles que estão na ponta do sistema educacional, os professores de geografia. Uma vez que eles estão em contato direto com as pretensões do currículo e imprimem sua maneira de transmissão dessa temática, para os alunos em sala de aula, além de verificarmos através de questionário o posicionamento dos alunos frente a essa pauta.

Deste modo, a professora Beatriz narra que durante as aulas de geografia,

sempre abordo a questão da colonização, colocando a Europa, os indígenas, para depois trazer a abordagem sobre a África, colocando que os quilombos foram constituídos por negros fugitivos e rebeldes na formação dos quilombos. (BEATRIZ, 17/10/22).

Vê-se ainda que há uma tendência do corpo docente em estudar o continente africano em última instância, perpetuando dessa forma a ampla possibilidade da sua interpretação sem muita profundidade e inviabilizando os alunos de terem uma abordagem significativa para a construção do conhecimento referente a África.

Corre-se o risco, também, dada a falta de formação continuada sobre a historicidade africana e afro-brasileira, de manter o discurso do ponto de vista do colonizador (europeu) sobre o colonizado (africano), persistindo, assim, a perspectiva afro-brasileira no obscurantismo.

A professora Carolina, da rede municipal, esclarece que sempre que possível aborda esse tema nas aulas de geografia. No entanto, sobre a contribuição do ensino de geografia na abordagem das relações étnico-raciais e das comunidades tradicionais, “eu falo de maneira muito vaga sobre... E dependendo do tema dentro da geografia... A realidade da comunidade pode ser evidenciada por meio do espaço geográfico”.

É possível inferir, através da fala da professora Carolina, um pouco entusiasmo em sua atuação diante dessa temática. Isto pode estar atrelado à falta de formação continuada sobre as relações étnico-raciais e à inexistência de apoio da SEMED em fomentar esse estudo. Essa situação acaba gerando um desestímulo para os professores se dedicarem a essa pauta durante as aulas.

Já a professora Laura imprime a seguinte definição da sua conduta com relação a essa temática:

Trazer uma abordagem da transformação dos espaços é importantíssimo. Procuro fazer uma abordagem regional sobre as comunidades presentes no estado, como por exemplo as do Jalapão, e vou conduzindo o assunto trazendo a comunidade remanescente Ilha de São Vicente. Mas, essa abordagem acaba se tornando superficial, pois, não temos tempo suficiente para trabalhar esse conteúdo de maneira profunda, mas acredito ser importante se aprofundar trabalhando a questão do espaço, as transformações que a comunidade provoca na ilha e as transformações que o espaço coloca na comunidade. (LAURA, 25/10/2022).

E menciona também:

É uma abordagem ampla. Parto do básico falando da miscigenação. Mas, por exemplo, quando surge uma piada do tipo: “isso é coisa de preto”, que as vezes

surge na sala de aula, eu paro a aula e vamos conversar sobre isso. Pegar uma música e trabalhar a questão do racismo presente na letra da música, um filme, o próprio livro didático, a revista da 'Avon' que agora vem com as meninas negras, os jogadores de futebol, colocando que os jogadores negros presentes nos times europeus ouvem coisas durante uma partida de futebol como: 'macaco'. Então, fazer essas interpretações na sala de aula é uma forma de abordar essa temática. (LAURA, 25/10/2022).

Verifica-se que os esforços da professora são legítimos, pois ela se utiliza das experiências reais da sala de aula para empreender esse conteúdo durante as aulas de geografia. De alguma forma, diante de todas as suas tentativas, seus esforços serão validados pelos alunos. Ainda que esse conhecimento não tenha sido absorvido em sua plenitude. Em algum momento de suas vivências lhe surgira uma reflexão frente ao que foi posto pela professora, e isso pode ser agregado aos preceitos da Lei 10.639/03, no que se refere ao combate ao racismo.

A professora Carla também traz para a sua pedagogia a importância na condução desse tema durante as aulas de geografia.

Sim, com certeza, é muito importante sim, é bom, assim, a história e geografia, na verdade, assim, ela está interligada na outra. Eu trabalho a história, para contar a história de um povo, é interessante que eu mostro lá na geografia, aonde que ele conviveu, entendeu? Eu acredito que é muito importante que seja, que eles veem também não só a história, mas tem que ter ali no mapa, lá na cartografia, lá no mapa direitinho, aonde que ... que país, se foi na Europa, se foi...então, é muito importante que haja essa ligação, essa interdisciplinaridade entre a geografia e a história. Não sei se eu consigo ser...., mas eu lembro quando eu entrei na educação em dois mil e um o livro de história e geografia era junto. (CARLA, 26/10/2022).

A intenção da professora é notável, mas isso incorpora pouco resultado, dada a falta de profundidade do corpo docente nesse estudo, tornando, assim, o conhecimento raso e pouco refletido na sociedade no que se refere o combate ao racismo.

Um ponto pertinente face à historicidade afro-brasileira é a aplicabilidade da Lei 10.639/03 nos espaços escolares. Assim, ao serem questionados sobre o direcionamento que dedicam sobre a lei, tanto em estudo quanto no momento de debate com os alunos, os professores de geografia que participaram da pesquisa, fizeram o seguinte retrato da realidade.

Assim, você me pergunta Assim, toda eu não sei, mas eu sei que a lei, ela existe, né? Eu nunca estudei a lei a fundo, né? Mas eu sei que ela existe e eu, quando trabalhei esse conteúdo, eu fiquei até de depois voltar para gente aprofundar na lei. Aí lá mencionava no nome do texto, o livro menciona a lei, né? Entendeu? Mas, se perguntar agora, como já faz... foi no segundo bimestre, eu não me lembro mais. (CARLA, 26/10/22).

E persevera...

O livro menciona a lei, né? Entendeu? Mas, se me perguntar agora, como já faz... foi no segundo de bimestre, eu não me lembro mais. Entendeu? Eu teria que voltar lá e relembrar, reler novamente, porque como não é dentro da minha área, eu não me aprofundi, assim, totalmente em artigos, não. Mas eu li com os alunos, né? A lei direitinho, li com eles lá, mas agora, no momento, não me recordo, mas eles eh...tiveram contato né? Com o tema né? Eles sabem que existe essa lei e tal direitinho, mas agora eu não me recordo. (CARLA, 26/10/2022).

A descontinuidade em se trabalhar as prescrições da lei infelizmente gera esse vazio, e acaba que não conduz uma periodicidade em seu estudo. Esse esquecimento mencionado pela professora, evidencia claramente a ausência de formação contínua para o estudo dessa área do conhecimento, gerando a impossibilidade de mudança na conduta e valorização da historicidade afro-brasileira nas escolas.

E, nesse alinhamento, a professora Laura descreve como impulsiona o estudo da lei em suas aulas...

Desde que a lei surgiu a gente vem tentando trabalhar com ela, mas ouvi resistência, por conta do preconceito. E há uma tendência de todos os professores resistir a trabalhar a lei, porque eles colocam que quem deve trabalhar essa temática é os professores da área de humanas. (LAURA, 25/10/22).

Essa questão levantada pela professora sobre o fato de que apenas os professores das ciências humanas têm a obrigatoriedade de discutir a Lei 10.639/03 em sala de aula evidencia o quanto sua aplicabilidade avançou pouco, e ao mesmo tempo traz a necessidade de romper com essa tendência em que apenas os professores das humanas devem tratar de dialogar sobre esse tema em suas aulas. O próprio texto da lei, como já mencionado anteriormente, traz a necessidade de todos os componentes curriculares se apropriarem dessa discussão nos espaços escolares.

A professora Laura externaliza como a escola se posiciona com relação a essa temática.

A escola direciona os professores a trabalhar com essa temática no decorrer do ano, aí no mês de novembro em função do dia 20 de novembro em comemoração à Consciência Negra realizamos a culminância do projeto, no qual sempre passa por uma reestruturação e ressignificação, contemplando uma temática diferente a cada ano. Esse ano a proposta é trabalhar o projeto Reintegrador. A ideia desse projeto é abordar as relações étnico raciais, tendo como nome temporário: Educação antirracista e a luta pela equidade social. Esse projeto foi construído para as turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no qual a escola também oferta no turno noturno. Mas como os professores e a equipe diretiva acredita ser importante trabalhar nas turmas de 6º ao 9º Ano, eles também serão incluídos. (LAURA, 25/10/22).

As situações postas pelos professores vão colocando à tona mais questões que precisam ser revistas e terem novos encaminhamentos, para que de fato essa pauta seja tratada com objetividade e alcance os alunos, para incutir neles a habilidade da reflexão, da criticidade e sejam capazes de mudar sua realidade.

O relato da professora nos leva a refletir como o Colégio, que tem em sua maioria alunos no Ensino Fundamental II, e tem o turno matutino e vespertino dedicado exclusivamente para essa clientela, constrói um projeto que foi realizado no período noturno direcionando ao EJA, um público minoritário – não menos importante para esse debate – mas como são modalidades diferentes, também exigem linguagem e ações diferentes, certamente um dos públicos-alvo, não foram contemplados com essa tentativa.

A professora Carolina traz uma evidência ainda mais emblemática no que tange a aplicação da lei. Segundo ela, a Lei 10.639/03 “é abordada somente na semana da consciência negra, isto é, no 20 de novembro”. Esse é, sem dúvidas, o maior entrave que a implementação dessa lei tem tentado romper, desde a sua promulgação, pois essa prática não produz os resultados significativos que a população negra deseja ver no ambiente escolar e mesmo na sociedade.

E nessas ausências, a professora Beatriz externa: “Não temos nenhum direcionamento da DRE, nem pela pasta de diversidade, tão pouco pela acessória de currículo de geografia para trabalhar a Lei 10.639/03”. Diante dos fatos, está cada vez mais evidente a não presença efetiva do estudo dessa temática nas escolas em questão.

Na narrativa do professor João, ele desconhece a lei quando enfatiza, “Não, eu não recordo nada”, mas acredita ser importante estudá-la, “Sim, com certeza, porque faz parte da nossa descendência, né? Faz parte da formação do povo brasileiro, né? Os povos africanos. Então, a gente tem que se reconhecer também as nossas origens, né?” (JOÃO, 18/10/2022)

O professor João é recém-formado e, segundo ele, não houve nenhum contato com a história e cultura da África e afro-brasileira na universidade, e até o presente momento também não lhe foi apresentada nenhuma formação ou orientação para se trabalhar a lei 10.639/03. Assim, certamente durante suas aulas, essa pauta não estará presente em suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, o professor Vitor evidencia que a escola tem um direcionamento sobre essa temática, quando ele afirma:

Eu acredito que deva ter, mas eh...a questão da gente trabalhar com eles é a... inclusive, chegou esse ano um livro que é o livro de como trabalhar com as questões dos povos afrodescendentes, né? E teve um direcionamento para a gente trabalhar,

inclusive, agora na semana da consciência negra, né? A organização está...porque, durante todo esse ano, fosse trabalhado esse livro, que é o fora a parte e que chegasse esse mês que vem agora em novembro a gente fizesse um projeto para trabalhar essa semana da consciência negra. (VITOR, 18/10/2022).

Ainda que ele não deixe clara a aplicabilidade da lei em suas aulas, ele menciona que a escolas recebeu um material e que os professores foram orientados a trabalhar com esse material durante o ano, para que na semana da consciência negra fosse realizada a culminância de um projeto. Para todo efeito, de alguma forma a escola está traçando direcionamentos que abordem a valorização do povo negro.

E nesse direcionamento, o professor Leandro coloca também que conhece a lei, e fala da existência desses livros, já mencionando:

Sim, a escola tem um material, professora, que é um... Que tem na biblioteca que são as comunidades indígenas e afrodescendentes, né? Os quilombolas. Só que aí os sextos anos que trabalham, é na base. Então, sétimo, oitavo e nono, eles não têm acesso a esse material. (LEANDRO, 19/10/2022)

Ao que parece, esses livros são como um baluarte para se tratar dessa temática nas escolas da rede estadual, pois todos os professores fizeram menção a eles, com algumas divergências em seu uso nas aulas, mas eles os colocam como se fossem um instrumento de ampla inclusão da temática para as relações étnico raciais. Isso demonstra o quanto é necessário debater sobre esse assunto ainda pouco difundido nos espaços escolares.

Nesse contexto, a professora Sara explana que:

Eu acho, ainda, apesar da lei ser de dois mil e três, eu acho que ainda existe uma dificuldade muito grande na aplicabilidade dela, porque eh...são muitos conteúdos a serem trabalhados, muitos projetos a serem desenvolvidos e, quando chega novembro, a escola tem muitos projetos que não...que precisam ser concluídos, que precisam ser sanados até o final do ano e começa a selecionar os projetos e é óbvio que o que vai ficando mais esquecido é, justamente, o que trata a lei. (SARA, 19/10/2022)

Por isso a relevância de se debater as orientações da lei 10.639/03 durante o ano todo. Pautar sobre as relações étnico-raciais apenas em uma data específica, no vinte de novembro, é condicionar a aplicabilidade da lei ao fracasso, e colocar as conquistas que a lei almeja no campo da morosidade, uma reparação que exige celeridade, visto a grande perda de direitos em que a população negra ainda está submetida.

Na pretensão de evidenciarmos como os esforços dos professores, ao levantar essa pauta nas aulas de geografia, tem servido para germinar nos alunos a valorização do povo negro na construção histórica e cultural desse país, apresentaremos os dados levantados durante a aplicação do questionário com os alunos do 8º e 9º Ano do período matutino e

vespertino do Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte. O questionário foi aplicado em seus respectivos turnos, durante as aulas de geografia, após autorização dos pais para a participação de seus filhos na realização do questionário.

Em anuência com a coordenação do Colégio, foi enviado por meio dos alunos o TCL - Termo de Consentimento Livre, para os pais terem as devidas informações referentes à pesquisa, e assiná-lo, autorizando seus filhos a participarem da pesquisa.

O termo para os pais autorizarem a participação dos alunos foi entregue dias antes da aplicação do mesmo, entre os dias 25 e 27 de outubro. Essa foi a melhor alternativa para que os pais pudessem ter ciência da pesquisa e permitissem que seus filhos respondessem ao questionário. De acordo com a coordenação do Colégio, uma reunião com pais não teria efeito, pois, após a pandemia, a proximidade dos pais com a escola se tornou ainda mais distante.

No retorno ao Colégio para recolhimento das autorizações e aplicação do questionário, entre os dias 8 e 10 de novembro, foi possível notar que muitos dos pais não assinaram o termo, e os alunos justificaram que alguns não quiseram, outros ficaram com medo, pois estava sendo solicitado o número de documentos, e outros não demonstraram nenhum interesse, por isso não assinaram. Assim, o questionário foi aplicado somente com os alunos cujos pais assinaram a autorização.

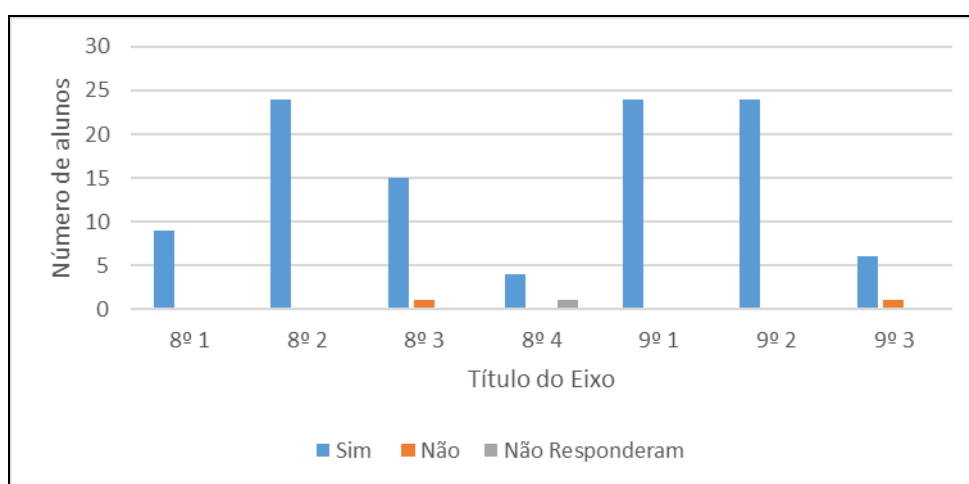
Constatamos 208 alunos matriculados nas turmas de 8º e 9º Anos, sendo 4 turmas do 8º Ano e 3 turmas do 9º Ano, entre os turnos matutino e vespertino. Porém, como nem todos os pais assinaram o TCL, apenas 109, pouco mais da metade dos alunos matriculados nessas turmas, puderam responder ao questionário.

Para a aplicação do questionário foi entregue e lido o TALE – Termo de Assentimento Livre - para os alunos, no qual constam todas as informações referentes à pesquisa e sobre a aplicação do questionário; em seguida foi entregue o questionário e eles tiveram o tempo de 50 min para responderem, e à medida em que surgissem dúvida dos alunos, eles estavam sendo orientados para que fossem sanadas.

A aplicação ocorreu de maneira tranquila em praticamente todas as turmas, exceto no 9º Ano 3 do turno vespertino. Essa turma tem 34 alunos matriculados, poucos pais assinaram o termo de autorização e, diante disso, os demais alunos que não participaram conversavam bastante, gerando um desconforto durante a aplicação do questionário. No entanto, foi possível aos poucos alunos que estavam aptos a responderem o questionário contribuírem com a pesquisa.

O questionário consta de 6 perguntas entre objetivas e subjetivas em que os alunos são questionados sobre as práticas desenvolvidas na escola durante as aulas de geografia, para a reflexão do estudo sobre a história e cultura da população negra. Dentre os alunos que participaram da pesquisa, a maioria afirma gostar de geografia, como aponta o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Índice de alunos que demonstram apreço pela disciplina de Geografia



Fonte: Trabalho de campo (2022). Organização da autora, BORGES, G. P. C

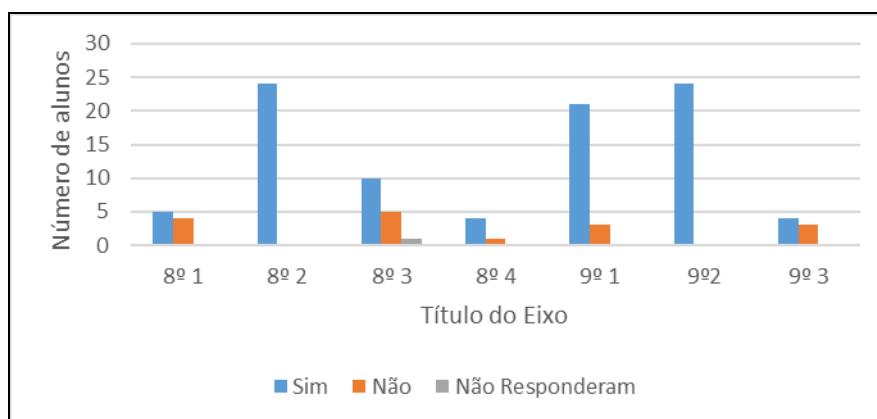
De acordo com o gráfico 01, os alunos apontam afeição pela disciplina de geografia devido a gostarem da professora e ela explicar bem. Eles associaram a Geografia com o estudo do espaço, das culturas, lugar, município, estado, países, continente, planeta. Eles refletem, ainda, que isso se deve ao fato de a Geografia se dedicar ao estudo dos mapas, da globalização, da humanidade, do cotidiano. Segundo os alunos, além de todas essas abordagens que a Geografia trata, surge entre as respostas, o estudo do território e o ensino sobre a cultura africana.

Entre os alunos que apresentaram não ter estima pela Geografia, que foram dois, a justificativa está associada a falta de afinidade com a matéria e que a disciplina é chata, e apenas um aluno não quis responder. A insatisfação com o ensino de geografia é mínima, pois esse percentual corresponde a apenas três alunos em um número de 109 alunos participantes da pesquisa, isto é, os 106, totalizando uma ampla maioria, demonstram ter apreço por esse componente curricular.

Na sequência, os alunos foram questionados sobre se o(a) professor(a) já comentou sobre as comunidades quilombolas durante as aulas de geografia. A proposta dessa inquirição

é observar como os alunos perceberam se durante as aulas de geografia o(a) professor(a) aborda essa temática.

Gráfico 2 - Número de alunos que informaram se o professor comenta ou não sobre as comunidades quilombolas nas aulas de Geografia



Fonte: Trabalho de campo (2022), Organização: BORGES, G. P. C.

Diante desse questionamento direcionado aos alunos, é relevante mencionar que, durante a aplicação do questionário, não houve em nenhum momento a intervenção das professoras na realização da pesquisa, no sentido de induzir os alunos a uma determinada resposta. Eles estavam livres para responder de acordo com as suas pretensões.

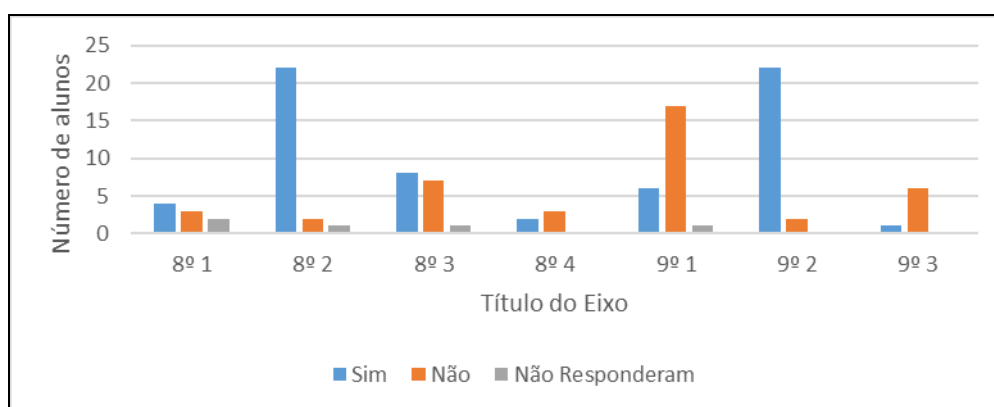
Assim, foi possível observar, de acordo com o gráfico 02 que, em todas as turmas, a maioria dos alunos afirmam que as professoras já possibilitaram algum tipo de aproximação da turma com essa temática durante as aulas de geografia. Portanto os dados apontam que há um empenho das professoras em abordar sobre as comunidades quilombolas nas aulas de geografia. No entanto, esse estudo se torna frágil em vista as ausências já mencionadas por elas.

A partir da interpretação do próximo gráfico será possível verificar o que os alunos absorveram com o empreendimento das professoras, ao debater sobre as comunidades quilombolas durante as aulas de geografia.

O que se revela, com esses dados do gráfico 03 é que a maioria dos alunos (65 alunos) envolvidos, declararam ter um entendimento quando as professoras dialogam sobre as comunidades quilombolas durante as aulas. Ao comentarem sobre sua compreensão na aproximação posta pelas professoras sobre o tema em questão, é possível constatar entre as respostas dos alunos uma associação que pode estar ligada não exclusivamente ao que foi

posto pela professora nesse ano, mas o que eles conseguiram absorver ao longo de sua vida estudantil.

Gráfico 3 - Nível de compreensão dos alunos com relação ao que foi apresentado pelos(as) professores(as) sobre as comunidades quilombolas



Fonte: Trabalho de campo (2022), Organização: BORGES, G. P. C

As inferências que os alunos mais apontaram ter sobre o entendimento do que sejam comunidades quilombolas está associada a característica de um lugar formado por negros fugitivos, vindos da África e que já sofreram muito. Há uma predominância entre as respostas em colocar essas comunidades no tempo pretérito. Do ponto de vista da maioria dos alunos, os quilombos não existem mais.

Isso pode ser visivelmente percebido pela abordagem que a aluna Cristina traz: “são comunidades criadas para os escravos que fugiam, e isso era na época da escravidão, hoje existe como se fosse um memorial”. Condicionar as comunidades quilombolas no campo da não existência é um traçado que o sistema educacional do Brasil precisa extinguir. Pois, essa é uma luta secular do povo negro, e só agora, há exatamente duas décadas, foi promulgada a Lei 10.639/03 para tratar da obrigatoriedade do estudo da história e da cultura da África e afro-brasileira na educação a nível nacional.

E mesmo após esses vinte anos de sua implementação, o que se vê são passos lentos na sua aplicabilidade, e isso é notável pela interpretação dada pelos alunos sobre sua compreensão do que sejam as comunidades quilombolas, pois não há como falar da população negra sem traçar uma abordagem sobre os quilombos. Os quilombos são um princípio da história da população negra em terras brasileiras. Dialogar sobre a população negra sem elencar os quilombos é uma perversidade, é permitir que a condição de existência dos afrodescendentes não seja uma realidade na sociedade brasileira.

Em meio às percepções dos alunos, aparece também a ideia de que os “quilombolas eram escravos da África, e agora eles têm todos os direitos que já deveriam ter tido, pois agora eles são livres”, da aluna Elen. Certamente o que a aluna quer transmitir com essa interpretação parte da ideia de que a abolição da escravatura foi a libertação da população negra. Até certo ponto ela não está errada, no entanto, é preciso que a escola esteja apta a abordar todas as dimensões do que essa liberdade deveria dispor e representar para a população negra atualmente.

Esse ponto de vista da aluna nos encaminha a uma reflexão de que há a necessidade de um debate mais profundo no ambiente escolar no que se refere aos direitos que os negros têm, pois, a população negra ainda vive em um amplo nível de exclusão socioeconômica, e isso não mostra a garantia de direitos. Pelo contrário, é um exemplo bastante evidente dessa ausência de direitos, é não se ter um estudo enraizado na historicidade afro-brasileira na educação desse país, pois a falta dele gera essas interpretações descontextualizadas sobre as comunidades quilombolas.

A isso nota-se a permanência dessas comunidades no campo das ausências nos espaços escolares, em todas as dimensões (currículo, práticas pedagógicas mais efetivas e material didático específico). É perceptível que a inexistência de formação continuada, já apontada pelos professores, que inclua o estudo sobre as comunidades quilombolas, possibilite a reprodução dessa narrativa descrita pelos alunos, sobre as comunidades quilombolas.

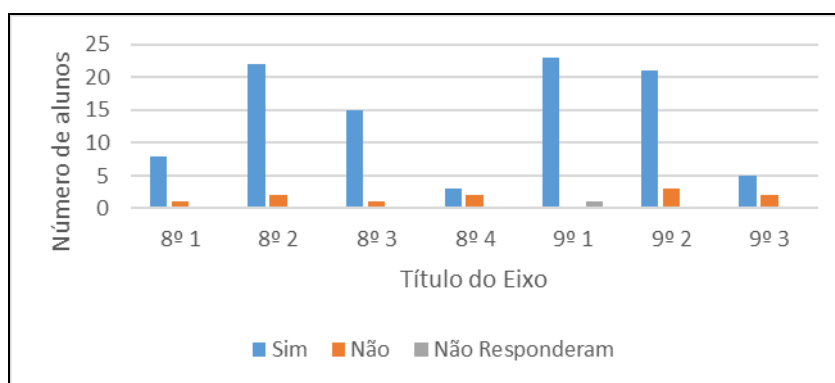
Por outro lado, os dados apontam que quase metade dos alunos que responderam ao questionário (40 alunos), afirmam não ter entendido o que o(a) professor(a) explicou sobre comunidades quilombolas, pois “a professora nunca comentou sobre esse assunto”. Outros que não entenderam nada do que foi falado. Esse é um número alto, que pode estar associado ao próprio aluno em não se envolver e se dispor a ouvir e aprender sobre o assunto, ou mesmo os professores não terem abordado sobre essa temática durante as aulas de geografia.

Segundo os(as) professores(as), com a pandemia houve uma alta no nível de desinteresse dos alunos, que retornaram muito descompromissados. Após o início das aulas presenciais, está sendo um desafio; sempre foi, mais agora está mais difícil, apontam os professores. Os demais alunos não quiseram responder.

Outro ponto a ser apresentado é sobre o desenvolvimento de projetos para a valorização da Consciência Negra na escola. Essas atividades geram um envolvimento mais intenso do corpo discente, e envolve toda a equipe escolar para a realização de ações que possam aflorar o desejo pelo estudo e possibilitar amplo conhecimento para essa temática.

O que se demonstra com esses dados do gráfico 04 é que a maioria dos alunos afirmam ter algum tipo de atividade desenvolvida pela escola que demonstre a valorização da Consciência Negra. As atividades mais mencionadas foram palestras e apresentações de dança, teatro, desfile, comidas típicas, brincadeiras, narração de história, capoeira, poema, música e personagens.

Gráfico 4 - Índice de alunos que apontam haver ações ou projetos sobre a Consciência Negra



Fonte: Trabalho de campo (2022), Organização: BORGES, G. P. C

Destacam-se algumas explicações que os alunos dedicaram a essa questão, entre elas a de que “os professores falam sobre o assunto na sala, para sermos antirracistas e não termos preconceitos”, aponta o aluno Marcos (27/10/2022). De alguma forma, e da forma que podem, os professores dialogam sobre as questões raciais, e na possibilidade dos alunos, eles absorvem. Com isso, não podemos dizer que não há tentativas. Elas existem, ainda que frágeis, pouco pontuais, mas existem no anseio de romper com o racismo.

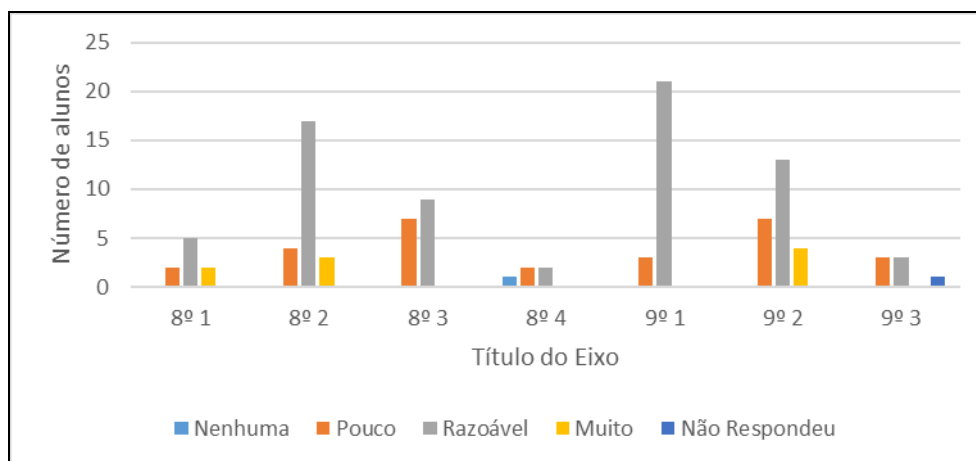
Uma outra percepção manifestada pela aluna Miriam (27/10/2022): “Só acontece esse tipo de coisa em novembro, eu acho que deveria ter mais representatividade durante todo o ano”. A voz da aluna soa como uma denúncia a uma inquietação que, em alguma medida, poderia acontecer mais vezes, pois só assim geraria algum efeito para ceifar um problema, como aponta a aluna Lívia (27/10/2022): “para que venha acontecer menos bullying, menos racismo”, e é exatamente nesse empenho que a Lei 10.639/03 se faz necessária para aquebrantar os efeitos dolosos do racismo, e germinar uma sociedade equânime.

Perante o exposto, os alunos foram indagados sobre o grau de conhecimento deles referente à cultura africana e afro-brasileira, na pretensão de observarmos como eles declaram saber sobre esse tema.

A fragilidade das respostas nas questões anteriores de fato valida os dados com relação ao grau de conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira mencionadas pelos alunos.

Conforme o gráfico 05, a maioria (70 alunos) indica ter um nível razoável de conhecimento sobre o assunto. As inferências são múltiplas com relação a esse número, mas certamente a falta de formação específica para os professores, de materiais didáticos que flertam com a temática, de um currículo que valorize a história e cultura do povo negro, são questões que precisam ser reparadas no sistema educacional no município de Araguatins, seja no âmbito municipal ou estadual.

Gráfico 5 - Índice de conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira apontado pelos alunos



Fonte: Trabalho de campo (2022), Organização: BORGES, G. P. C

Um outro dado que também irradia a opinião de um número significativo: 28 alunos indicam ter pouco conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira. E apenas 1 indicou não ter nenhum conhecimento e 1 não respondeu. Somente 9 alunos apontaram ter um grau de conhecimento elevado com relação a esse tema.

A Lei 10.639/03 vai de encontro para aquebrantar essas lacunas, ainda em voga nas escolas em análise, sua dimensão se bem direcionada contempla as deficiências, persistentes após duas décadas de sua promulgação, mas requer uma mobilização social, dos movimentos sociais para cobrarem das instituições a garantia de condições para que as escolas insiram toda a sua equipe na condução do que prescreve a lei.

Seus reflexos ainda não estão sendo vistos, tampouco experimentados, na/pela sociedade, porque a sua imagem não está sendo espelhada, ou seja, a lei existe, mas a maneira com que está sendo conduzida não está conseguindo gerar efeitos no meio social. Exemplo

disso é a sanção da Lei 14.532, de 11 de janeiro de 2023, assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que tipifica como crime de racismo a injúria racial.

Essa lei altera a Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), na qual informa em seu Art. 2º A, que:

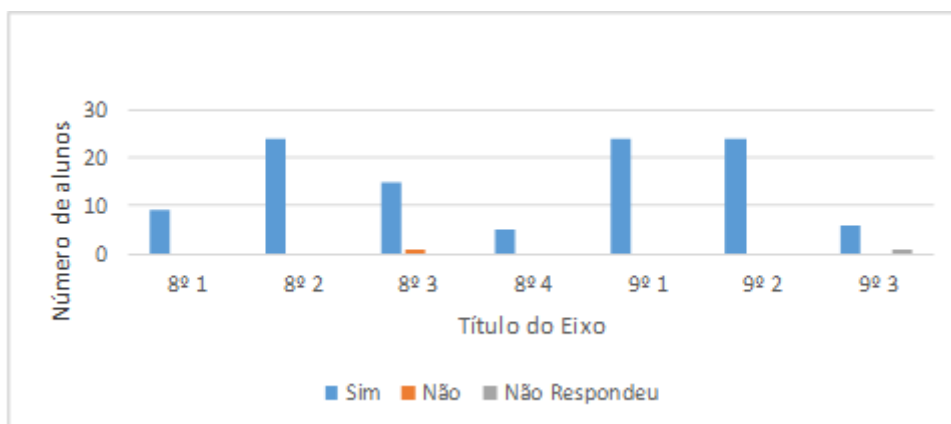
Art. 2º-A. Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional. Pena – reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa. **Parágrafo único.** A pena é aumentada de metade se o crime for cometido mediante concurso de 2 (duas) ou mais pessoas. (BRASIL, 2023).

Quando há necessidade de uma medida punitiva, e é o caso da Lei 14.532/23, ser estabelecida, é porque as medidas preventivas não estão atingindo seus propósitos. A aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas escolas vem de encontro a essa propositura, prevenir para não punir.

O objetivo da Lei 10.639/03 é tornar o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira uma realidade nas escolas, e gerar por meio desse conhecimento, mecanismos que rompa com o racismo. No entanto, após um período significativo de sua implementação, o que se observa, diante dos dados expostos, é que sua execução tem demonstrado pouco resultados, é preciso uma intensificação de sua abordagem, só assim seus efeitos serão sentidos na sociedade.

Seguindo para o último questionamento, os alunos externaram se julgam ser relevante ou não estudar sobre a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de geografia. A ideia é permitir aos alunos apresentarem, sua opinião sobre esse tema, indicando sim ou não, e ao final justificar o porquê.

Gráfico 6 - Índice de alunos que julgam importante estudar a cultura africana e afro-brasileira



Fonte: Trabalho de campo (2022), Organização: BORGES, G. P. C

Tomaremos como ponto de partida para análise do gráfico 06 a resposta, em forma de indagação, que a aluna Cecília (27/10/2022) discorreu na última pergunta do questionário: “Porque assim, como estudamos sobre as outras culturas, por que essa deveria ficar de fora?”. E os colegas respondem, como aponta o gráfico, que essa cultura não pode ficar de fora, pois, dos 109 alunos que participaram da pesquisa, 107 responderam que é sim importante estudar a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de geografia.

O questionamento posto pela aluna coloca em questão a necessidade de se adentrar nessa temática nos espaços escolares, sugerindo uma imediata inclusão no estudo desse tema de maneira mais assertiva e constante, porque por mais que os professores se dediquem a trabalhar a historicidade do povo negro em suas aulas, há que ter um respaldo maior das instâncias superiores, SEDUC e SEMED.

Ainda sobre essa questão, a maioria das respostas indicada pelos alunos que afirmaram ser importante estudar sobre a população negra está associada ao fato de poderem entender melhor sobre essa cultura. Alguns alunos apontaram também que esse assunto tem tudo a ver com a geografia e que ela fala muito sobre a cultura de muitos povos.

Dentro das suas possibilidades, os professores de geografia conseguem debater sobre esse assunto nas aulas e, em uma certa medida, os alunos absorvem. No entanto, a contemplação dessa temática ocorre de maneira tímida, quando poderia ser mais expansiva.

Conduto, surgem também respostas que demandam exatamente o que prescreve a lei 10.639/03, como: “Porque contribui para o fim do racismo e preconceito, e também ensina sobre a história do Brasil” (Rebeca, 2022). Embora tenha sido apenas essa aluna a transparecer esse entendimento, não podemos ocultar o empenho dos professores. Seus esforços são reais; o que lhes falta é orientação por parte das instituições educacionais que os conduzam ao aprofundamento do estudo sobre esse tema e possibilite esse conhecimento aos alunos.

Uma outra resposta pontuada por um dos alunos que traz um viés de reflexão: “porque de uma forma ou de outra a gente é um pouco dessa história”, do aluno Carlos (25/10/2022). Fazer germinar no aluno essa ilação já é um passo diante da perspectiva que esse estudo demanda. É esse o caminho que precisa ser trilhado, de fazer o aluno perceber que os afrodescendentes são parte integrante da história do nosso país, e que ele, enquanto negro, se veja como parte integrante dessa construção.

Ainda sobre a possibilidade de reflexão, a aluna Vitória (27/10/2022) escreveu: “é importante saber sobre os seus antepassados e ter orgulho da pele negra”. Além dessa reflexão flertar com a lei 10.639/03, ela anuncia a relevância da ancestralidade, traço tão importante

para a população negra, especialmente para os quilombolas, que é contemplada na Resolução nº 08/12, como valorização dos saberes e fazeres das comunidades quilombolas.

Assim, todas essas percepções apontadas pelos alunos exibem o parco alcance que os frágeis direcionamentos têm se dedicado a essa temática nas escolas pesquisadas. É necessário um esforço maior do poder público municipal e estadual, no sentido de dissipar no ambiente escolar essa temática de maneira difusa, na pretensão que suas reflexões ultrapassem os muros das escolas e se dissipem na sociedade, e romper com o racismo, até porque é essa a máxima da Lei 10.639/03.

Isso aponta que, por mais que a Lei 10.639/03 não esteja sendo empreendida em sua plenitude nas escolas, em algum momento a iniciativa dos professores foi absorvida e materializada no que se refere à construção do conhecimento dos alunos, ainda que não seja o ideal, e que os passos dados sejam lentos. A caminhada está em curso apontando para uma possível chegada. Mesmo porque não se pode mais negligenciar o estudo da história e cultura da população negra, com destaque para o estudo dos quilombos no ambiente escolar.

4.3 A (in)visibilidade do quilombo Ilha de São Vicente: a voz da comunidade

Na busca de compreensão, adentraremos nas narrativas dos líderes da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente e dos professores que fizeram parte da pesquisa para exibir de que maneira a comunidade se vê percebida ou não, no sistema educacional e para além dele, no município.

De acordo com o seu Manoel, o morador mais velho do quilombo Ilha de São Vicente, a comunidade não é vista pelo Estado, seja na esfera municipal, estadual e tão pouco na federal.

A comunidade, ela é...eu acho, assim, uma coisa diferente, porque aqui nós nunca tivemos nada de direito, sabe? De algumas coisas, nunca solicitaram para nós, sabe? E direito, assim, de nós ter alguma coisa de bom, assim, nunca. O que saiu para nós foram alguns projetos que o Jorlando nos ajudou. E eu aqui foi minha valença, o Jorlando, eu entrei num projeto aí de criação de galinha e aí foi...me serviu muito, serviu muito esse projeto dele, mas em outros projetos aqui... Pelo governo nunca teve não... (MANOEL, 05/11/22).

Seguindo, portanto, a condição que o seu Manoel expressa sobre a situação de carência de políticas públicas em que a comunidade se encontra, é possível perceber a ausência do Estado. Sua fala revela um abandono à comunidade, que não parte de uma condição presente, mas de anos a fio, e de uma luta sem pausa por melhores condições de vida, e pelo que parece fadado à desesperança em ver alguma melhoria, que poderia prover a

vida no território, mas que se encontra em situação de descaso, pelo fato do Estado não estar presente na comunidade.

É justamente em função dessas ausências na comunidade que se inviabiliza a permanência dos quilombolas no território. Essa inexistência de políticas públicas não está restrita apenas à questão da educação, mas na saúde, assistência de fomento à produção, ao saneamento básico, e ao desenvolvimento econômico.

Diante disto, a entrevista com a líder Ana, certifica essa não presença da comunidade na agenda do poder público, ao mencionar que

Sabe? Esse amparo ele é muito negligente. Então, assim, aí acaba que a comunidade ela fica ao léu... Eu sinto muita falta, inclusive, eu fiz uma reunião, há um tempo atrás, com o secretário de saúde e, na verdade, eu acho que ele não era bem o secretário, era um...enfim, ele é ligado ao secretário da saúde aqui de Araguatins, né? E eu falei para ele que eu sinto essa falta. Tanto na educação quanto na saúde, porque, assim, eu vejo que nessas reuniões, a gente tem que ter elas internas da comunidade, mas a gente precisa também ter esse amparo. (ANA, 03/11/22).

A questão posta parte da não existência da comunidade perante o Estado que, enquanto entidade, independente da sua esfera, deve atender aos anseios das classes populares e viabilizar alternativas que contemple as comunidades tradicionais quilombolas. Mesmo porque são marcadas por uma condição social de desigualdade extrema. Fortemente marcadas pelo preconceito e desumanamente atravessada pelo racismo.

Somado a isso, Catarina, outra líder e presidente da associação da comunidade, narra situações frustrantes nas quais os quilombolas vivenciam em função da falta de assistência do governo. Segundo ela, ter uma escola e um posto de saúde seria um alento para a comunidade. No entanto, ver um direito já adquirido ser extinto da rotina e necessidade da comunidade lhes causa transtorno e tristeza.

Sim, a escola e um posto de saúde, né? Porque até que...agora não, porque antes a gente tinha um agente de saúde só para a gente, tiraram. Tiraram, porque a gente é um agente de saúde atendia nós aqui na comunidade e atendia os que moram na cidade. Então, a gente tinha prioridade, né? E hoje a gente não tem. Aí a mesma daqui e a mesma de lá e aí, os que moram aqui, vão para o Cespe, não só lá da comunidade. Aí atende no dia da zona rural. É a gente que vai... Quando eles querem fazer alguma palestra, aí eles vêm para cá... Falando que está fazendo o serviço dentro da comunidade. (CATARINA, 05/11/22).

Terem acesso aos cuidados básicos de saúde é o reconhecimento de sua existência. Não dispor de um atendimento de saúde diferenciado para a comunidade é dificultar sua permanência no território e possibilitar a fuga para os grandes centros, os distanciando de sua vivência, contribuindo para a fragilidade de sua identidade quilombola.

Dispor de um profissional da saúde para atender os quilombolas na ilha é salvaguardar o direito de viverem no território, cultivando seus saberes e fazeres, baseados em suas vivências, alicerçados por sua ancestralidade. Isso possibilitará que usufruam dos cuidados do sistema de saúde existente no município, ora ofertado pelo estado ou pelo governo federal.

Cercear esse direito e tanto outros aos remanescentes é consentir que a comunidade permaneça no campo da não existência, à luz do Estado. É reprimi-los. É não garantir o direito de cidadão. É fortalecer o apagamento de sua identidade. É fragilizá-los e condicioná-los a um estado de paralisia em lutar pela causa, por sua existência de quilombola, dizimando preconceitos e rompendo com o racismo.

Enquanto o Estado não possibilitar caminhos para que as comunidades tradicionais quilombolas sejam vistas como parte integrante da nossa sociedade, e a educação é o meio mais acurado para essa incumbência, eles continuarão a ser alvos de descaso e preconceito, como conta Catarina (2022), ao levar seu filho em um atendimento médico.

Quando eu fui no SESP⁴ com o meu menino, com o Vitor pequeno, que ele era branquinho, consultar ele, né? Aí a o médico pegou e falou assim, “olha, quando você chegar explica tudinho para a mãezinha dele direitinho”, aí eu falei, “não, doutor, eu sou a mãe dele”. Aí ele ficou sem graça, né? Mas eu vi que ele falou foi pela cor. Não foi, porque aí ele falou assim “ah, achei você tão nova”. Não foi. Foi pela cor. Eu tinha vinte e um anos. E aí foi desse jeito que ele fez e aí ele ficou sem graça, mas ele foi o preconceito, porque ele era branco, né? Branco não, ele era bem clarinho e eu era bem negra. Aí eu falei “ele não tem pai, será? Não tem outra família, outros descendentes?” (CATARINA, 03/11/2022).

O racismo visivelmente vivenciado por Catarina atravessa a população negra – não em sua individualidade, mas na sua coletividade, e se aprofunda ainda mais por serem quilombolas. Porque a história desse país não contempla a contribuição dos escravizados e seus descendentes na sua construção histórica, social, cultural, econômica, na preservação ambiental, no desenvolvimento tecnológico e tampouco na produção intelectual. A história do negro é contada pelo branco. E aí existe toda uma interpretação daquilo que ele (branco) quer contar.

A não valorização da população negra a coloca na condição de subalternidade; certamente o médico interpretou que a criança estava aos cuidados de uma babá e não da mãe. Por conta dessa negligência histórica com a falta de valorização do povo negro, perpetuada no Brasil há séculos, impedindo-os de serem vistos como ocupantes de espaços de poder, ou mesmo como progenitora de filhos de cor não negra.

⁴ Serviço Especial de Saúde Pública

Posicionar a educação como a redentora de todos os embates sofridos e ainda persistentes, com a população negra, não é a única vereda a ser percorrida, mas sem dúvida é a mais promissora, e passível de mudança na postura da sociedade. Dado que a Lei 10.639/03 reposiciona o negro no campo da educação, aconselhando as unidades escolares a experimentarem e vivenciarem uma educação antirracista.

Embora os efeitos da lei não tenham alcançado sua proeza de obrigatoriedade, suas aspirações já entraram em debandada, apesar de o povo negro ainda está enraizado nas marcas de inferiorização e rejeição, como aponta Catarina (05/11/2022) ao revelar o que o filho passa ao se identificar como quilombola na escola: “O Vitor mesmo quando ele, lá na escola, falou que é quilombola, todo mundo ficou sorrindo dele. Ficou sorrindo os meninos, né? Fazendo chacota dele. Aí ali ele já fica reprimido, né? Não é fácil. Porque tem o preconceito”.

Ter a sua condição de existir como um instrumento que os coloca em um nível de inferioridade, a ponto de ser motivo de galhofa, atravessa profundamente os remanescentes de quilombo. Imagine quando essa situação ocorre com uma criança ou adolescente da comunidade. Isso os dilacera. Isso é desumano. É o ápice do preconceito e conduz esses jovens a esconderem sua identidade de quilombola, fragilizando ainda mais as aspirações coletivas que demanda a comunidade.

Catarina relata que seu filho se manifestou durante uma aula em que a professora falava sobre quilombo, e foi repreendido pela professora.

Foi o meu menor, o caçula. Ele falou: “tia, eu sou quilombola”. [E ela repreendeu dizendo] “menino, fica quieto aí, tu não sabe nem o que é quilombola”. [Então ele retrucou] “pois eu sei sim, porque eu sou quilombola”. Aí ficou naquilo, naquela teima, né? Aí depois, eu trabalhava na cantina, aí ela falou assim “Catarina, o Igor estava falando que é quilombola”. Eu falei “E é?”. [Então ela respondeu] “Hum. Não, fala sério”. Eu falei “É, nós somos da comunidade quilombola ali”. [E ela respondeu surpreendida] “Oh, mulher, e ele falando, porque estava estudando”. (CATARINA, 05/11/2022).

Na época, Catarina trabalhava na cantina de uma escola particular em Araguatins. Hoje ela é professora auxiliar na mesma escola, por incentivo de Fátima Barros, para que ela cursasse pedagogia. E assim ela fez, e está finalizando o curso na pretensão de se tornar professora titular na educação infantil.

Essa ação da professora em censurar a criança vem da falta de conhecimento da existência do quilombo em Araguatins, sugerindo impossibilidade de ter ali entre os seus alunos ao menos um de origem quilombola. Além de ser uma atitude danosa para a criança que, diante das circunstâncias de constrangimento, irá omitir sua identidade de quilombola, porque foi reprimida até pela professora, que teoricamente deveria acolher e não discriminar.

Isso diz muito sobre a condição de não existência dos alunos provenientes da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente nos espaços escolares, seja da rede pública, ou da rede privada. A invisibilidade é uma realidade no campo educacional no município.

Seu Antônio (05/11/2022) traz um relato um tanto preocupante sobre a percepção que alguns alunos têm sobre a condição de ser quilombola:

Os alunos da EAC⁵ vieram para cá e achavam que os povos daqui comia gente, aí desceu tudo com medo, esse povo aí é descendente escravo, não é povo comedor de gente? Comedor de gente. Descia aí achando que todo mundo aqui é canibal. Desceu do barco agarrado na mão um do outro aí.

Um estudo da história e cultura da África e afro-brasileira apurado seria o embate das práticas racistas e preconceituosas ainda tinosas nas escolas. Sua difusão abre margem a um debate que mire na existência do povo negro em terras brasileiras.

O estudo da história da África e afro-brasileira, como determina a lei, requer um compromisso das instituições educacionais para gerenciar com responsabilidade as orientações para a temática das relações étnico-raciais, com ações que viabilizem a ascensão das comunidades quilombolas, como sujeitos de direitos, constituintes da sociedade brasileira. Eles não podem permanecer à margem da sociedade. É preciso uma atenção e acolhimento para os remanescentes de quilombo. E o Estado tem sua parcela de responsabilidade para esse reposicionamento.

As pautas de luta da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente são muitas, “aqui na comunidade não tem nenhuma benfeitoria do governo, a gente solicita, mas não vem nada”, como aponta seu Manoel (05/11/2022). Essas ausências são descritas por eles, como desabafo, desejo de que a comunidade seja amparada e a esperança que os move para não desistirem e verem as futuras gerações valer-se, como eles dizem, de uma vida melhor no território.

As carências apontadas por eles dificultam sua morada na ilha. Muitos migraram para o município de Araguatins. Outros mudam para outras cidades, estados e mesmo países, na pretensão de proporcionar melhores condições de vida para a família.

A comunidade foi reconhecida em 2010 como remanescente de quilombo. Mesmo assim, continua no aguardo da titulação da posse da terra através do INCRA. Desde então as conquistas foram poucas. Apenas a energia elétrica, através de muita luta promovida por Fátima Barros. As dez famílias que permanecem na comunidade são privadas do acesso a

⁵ Escola Arte de Crescer

políticas públicas como saneamento básico, escola, posto de saúde, regularização fundiária, entre outras. E, diante dessas ausências, convivem com situações de abandono e descaso.

A líder Catarina aponta a suscetibilidade em que os alunos da comunidade estão sujeitos às dificuldades que precisam enfrentar para terem acesso à escola.

Aqui não tem escola. Primeiramente, tinha que ter uma atenção especial pra eles lá na cidade, né? Porque lá eles não estão dentro da terra deles, eles se sentem oprimidos. Eles se sentem. A gente fala que não, que a gente não se sente, a gente se sente sim. Que a gente tem aquele medo dentro da gente, pelo que a gente vive, né? Aí a gente já tem aquele medo. Eu acho que eles tinham que ter... acolher mais. E ter um acolhimento que eles não têm desde o transporte daqui mesmo. De pegar eles e deixar na escola, porque é um direito nosso. Da ilha até o cais, aí de lá eles seguem a pé. Quatro anos, a menor tem quatro anos. Pela preocupação das crianças, aí sempre a mãe questiona, que tem medo, né? Tipo, de acidente, até no trajeto da beira do rio para escola...Vai com os outros jovem, os adolescentes que vão. Aí deixa eles. Aí, agora, como está mais difícil, porque ficou mais distante e os menino estuda, tipo, no Denise...o que estuda no Denise ainda dá pra levar. Mas o que estuda no Leônidas já não é. O que estuda no Osvaldo, né? Aí, ficou dividido, porque a gente não é tudo uma faixa etária para estudar tudo numa escola só. Eles queriam que estudasse tudo numa escola só, mas não tem como. Principalmente, agora que foi dividido, né? Que o município ficou só com a educação infantil, né, isso? (CATARINA, 05/11/2022).

O trajeto até a escola é perigoso para os alunos quilombolas. A travessia do rio causa aflição. Por mais que não seja um trajeto longo, em torno de vinte a trinta minutos, as águas têm pontos que causam apreensão nos estudantes. De acordo com os líderes, tem que saber navegar no rio. Só quem tem habilidade e experiência, que conhece o rio, consegue navegar com segurança.

Durante a travessia, tem um local que eles chamam de “travessão” – é uma passagem no rio cheio de pedra, que exige do navegador o conhecimento para passar no canal. Só por meio deste canal é possível trafegar com segurança.

Uma outra causa que inquieta os pais que ficam na ilha no aguardo dos filhos é o percurso da beira rio até as escolas. Como os pais não estão presentes, os adolescentes, que são os maiores, ficam com a responsabilidade de deixar e buscar os menores, no retorno para a ilha. Segundo Catarina (2022), eles tinham acesso ao ônibus escolar, que os buscavam e deixavam na beira rio. Infelizmente isso foi retirado sem nenhum comunicado da SEMED para a comunidade, que simplesmente suspendeu a disponibilidade do transporte escolar para os estudantes da ilha.

A inexistência de escola no território submete as crianças e os jovens em idade escolar a um fator de vulnerabilidade amplo, pois impossibilita a difusão da história, cultura, dos saberes e fazeres da comunidade. Os lançam a um conhecimento que pouco contempla a sua

existência quilombola, que superficialmente contempla a historicidade da África e afro-brasileira.

A Educação Escolar Quilombola que deveria ser vivenciada por eles não acontece no território em função da não existência de escola. A educação que eles têm acesso na cidade não mira profundamente sua história e cultura, como um reposicionamento de sua presença no ambiente escolar e na sociedade.

As agruras que os alunos da comunidade enfrentam diariamente para acessarem a educação formal mostram a resistência que eles precisam ter para frequentarem as escolas na cidade. Todos os empecilhos do trajeto da ilha até a escola, desde a travessia de barco, até às margens do rio Araguaia. Depois o percurso a pé, das margens do rio até a escola, sendo que esse deslocamento a pé corresponde a quilômetros de distância, que as crianças e os adolescentes precisam percorrer para chegar à escola, lhes provocam pouco estímulo para se dedicarem ao com estudo eficácia que se espera de um estudante.

Apesar disso, toda essa situação é ato de resistência, mas é também condição de exclusão. Eles precisam acordar mais cedo do que as crianças da cidade. Muitas vezes não se alimentam em casa antes de sair, tendo a única refeição na escola; um lanche que ocorre entre as nove e as dez horas, no período matutino, e entre as quinze e dezesseis horas no período vespertino. São muitas desproporções a que eles estão subjugados para terem um bom desempenho escolar.

A professora Beatriz (17/10/2022) comenta sobre o baixo rendimento dos alunos da comunidade, quando ela relata que eles têm muita dificuldade para ler, escrever, desenvolver cálculos e falar corretamente. O baixo rendimento escolar dos alunos da ilha está vinculado à dificuldade de acesso à escola e, ao acessarem, se deparam com os efeitos de uma alimentação insuficiente, pois durante todo o período em que estão longe de casa, só têm acesso a uma única refeição, frustrando a possibilidade de se manterem atentos ao que está sendo proposto pelo professor, lançando-os a margem no sistema educacional.

A invisibilidade das crianças e jovens da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente nas instituições escolares começa pela matrícula. De acordo com a liderança da comunidade Catarina, não há no formulário da matrícula a opção de informar que seus filhos são quilombolas:

Todos estudam, mas só que...quando eu fui matricular eles, que eu cheguei na escola, eu falei que era para colocar como quilombolas. Eles falaram que não tinha, porque eu não tenho opção, né? Só tem indígena...quando eu fui matricular ele em dois mil e quatorze. Aí eu fui, “não, não tem, só tem indígena, pardo, preto”, né? E aí, na época, eu também nem tinha o conhecimento tanto assim, a gente sempre

colocava pardo. A cor do filho é parda. Aí, quando eu comecei, né? Aí a Fátima começou a conversar com a gente, amadurecer a ideia, né? Como é que era, que eu não entendia, aí, ela pegou e falou que “não, a gente é negro, a nossa identidade é negra”, aí eu passei, né? A falar “não, ele não é pardo não, ele é negro”, eu falei “não, ele é negro”, porque sempre eles questionavam né? Porque quando via a fotinha, né?... Não, “mas é pardo”, eu falei “não, ele é negro, porque pardo é alemão com brasileiro”, aí tudo bem...Nunca tinha, né? Esse campo, assim, aí eu também não questionei mais, porque a gente fica com vergonha. Eu mesmo fico, a gente fica reprimida, né? Quando um fala mais, aí a gente deixa quieto. Agora... Eles já mais...reconhece, né? Não tem o campo...a gente fala mais que é da cor negra, aí fica como negra. Eles falaram que ia mudar, mas não mudou, eu acho que vai mudar agora depois desse Censo. (CATARINA 05/11/2022)

Todos esses fatores apresentados pelos líderes da comunidade expressam uma estrutura que não possibilita a emancipação das comunidades quilombolas. A luta dos movimentos sociais, em especial do movimento quilombola, que não é exclusivamente pelo acesso à terra, mas é também pela educação, porque eles entendem que a alforria da população negra, ainda não aconteceu plenamente, já que, até o presente momento são impedidos do acesso a direitos básicos, que é o de existir, firmados pela sua identidade de descendentes de escravizados, que contribuíram com a formação desse país.

O que está em evidência é uma violação de direitos aos povos tradicionais. Eles precisam fortalecer sua identidade nas unidades escolares e por meio dela ter acesso a políticas públicas que possam lhes garantir o conhecimento sobre sua origem. A consolidação de sua identidade por meio de sua luta pode e deve garantir que as pautas da comunidade sejam atendidas em toda sua completude. Mas, como já dissemos, a luta deve ser uma constante e para isto a Educação comprometida com essa transformação deve ser pautada no conhecimento de suas raízes históricas que perpassam e ultrapassam o livro didático.

Valendo-se da mesma inquietação posta pela liderança quilombola, a assessora da diversidade da rede estadual de ensino, professora Sandra, sustenta essa questão sobre a invisibilidade dos alunos da comunidade nas escolas, ao narrar que:

O Censo nacional, ele não tem a aba diversidade, que é onde nós podemos incluir, por exemplo, os nossos alunos quilombola. Então, nós não temos essa opção de incluir os nossos estudantes quilombola lá na aba do Censo que era uma luta da... falo em memória da Fátima Barros em que os nossos alunos, nossos estudantes quilombolas pudessem ser incluídos aí no Censo, porque esses alunos, eles aparecem lá no ensino superior. Então, nós temos ensino eh...educação infantil, ensino fundamental, um e dois, médio, esses alunos não aparecem. Quando é que eles surgem? Lá no ensino superior e aí a gente sabe o que que acontece, né? Eles ficam fora, em sua maioria, fora do processo. Porque nós não...se não é incluído, como que vai ser colocado políticas públicas, como que ele vai ser incluído nas políticas públicas, né? Para estudantes quilombola? Então, o Censo Escolar não tem essa aba em que a gente possa colocar os estudantes que são quilombolas. (SANDRA, 17/01/2023).

Os alunos quilombolas não serem informados no Censo Escolar impede que eles sejam percebidos pelo Estado, e enfraquece a possibilidade de terem acesso a políticas públicas que os validem como quilombolas. Além de não contribuir para o desvencilhamento do preconceito e do racismo vigorosamente presente por serem quilombolas, dentro e fora da escola.

A questão de os alunos da comunidade não constarem no Censo Escolar não está correlacionada a ausência de um campo que os identifique como quilombolas nesse instrumento de coleta de dados, pois esse campo já existe, o que ocorre é que as secretarias das unidades escolares só podem informar no Censo Escolar quando o pai comunica no ato matrícula que seu filho é quilombola, como isso em sua grande maioria não ocorre, não é possível a escola indicá-lo como quilombola no Censo Escolar.

O censo escolar da educação básica é realizado anualmente pelo Inep, em regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, conforme rege o Decreto no 6.425/2008. O censo tem caráter declaratório e é obrigatório para todos os estabelecimentos públicos ou privados. A data de referência para coleta de dados é a última quarta-feira de maio. As informações prestadas agrupam-se nas seguintes categorias: i) matrículas; ii) professores; iii) estabelecimentos; e iv) turmas. Desde o Censo Escolar de 2004, é possível identificar algumas questões diretamente relacionadas a comunidades quilombolas. (SILVA, 2015, p. 13).

À vista disso, o Estado direciona uma atenção aos estudantes quilombolas, que, no entanto, é uma estrutura que requer o envolvimento de instituições de diferentes instâncias do governo. Nesse processo burocrático, uma dessas instâncias está falhando, inviabilizando a concretude da existência desses alunos nas escolas. Essa é uma questão séria que necessita ser corrigida com urgência.

Atentem que há alguns fatores que fundamentam a inexistência da identidade dos alunos quilombolas na escola, e isso se inicia no ato da matrícula, quando os seus responsáveis não solicitam essa identificação. Seja por não saberem sobre os direitos que eles têm, ao identificarem os filhos como quilombolas, como mencionou a líder Catarina, mas também pela questão de os servidores das secretarias escolares não serem orientados a fazerem esse questionamento quando vão efetuar a matrícula dos alunos.

Fazer essa identificação não resolve todas as carências educacionais a qual os alunos quilombolas estão submetidos no ambiente escolar, mas significa prover a sua condição de existir, dada a sua ancestralidade, rompendo com todo os estereótipos adjetivados aos cidadãos originários dos quilombos. O ato de inscrever-se como quilombola nas instituições escolares não se resume apenas a uma marcação, mas a possível emancipação de um povo a tempos mantido a margem, no campo de direitos enquanto cidadão vivente desse país.

Contudo, essa presença invisível dos alunos como quilombolas impossibilita a garantia de direitos e cessa a possibilidade de emancipação da comunidade no campo educacional. Diante disso, a assessora da diversidade da rede estadual, Sandra, revela a desatenção das escolas, ao não informar a identificação étnica dos alunos.

Outra situação que eh...que nós colocamos, nós temos o SGE⁶, né? Que é nosso Sistema de Gerenciamento Escolar. No sistema de gerenciamento, nós temos a opção de colocar se o aluno é quilombola, qual é a etnia, se ele é indígena, nós temos essa opção, mas o que que nós observamos? Né? Isso já no...eu observei no meado de agosto para cá? Que, infelizmente, as nossas escolas não estão informando que os nossos estudantes são quilombola. Então, para todos os efeitos, eles não estão lá. Aí o que que acontece? Para esse ano, nós estamos...inclusive, já organizei, nós já organizamos a diversidade, fala “nós”, mas só tem eu na pasta, quando eu falo “nós” é porque a diretoria sentou para isso. Nós organizamos um questionário para que as escolas possam fazer, para a gente fazer esse mapeamento para ver onde estão os nossos estudantes quilombola e o que que eh...e as escolas para ela atualizar o SGE informando de onde é esse estudante, se ele é quilombola, se ele é ribeirinho, se ele é... qual é a etnia desse estudante, se ele é dos povos indígenas. Então, nós organizamos direitinho esse questionário, estamos só esperando o início do ano letivo para gente soltar esse questionário para que essas escolas possam responder. (SANDRA, 17/01/2023).

Nesse contexto, o desafio é orientar as escolas tanto da rede municipal, quanto estadual, a adotarem no seu processo de matrícula. A inserção do campo indicativo da etnia a que pertence os estudantes, no caso das escolas da rede municipal, que ainda não tem, e com relação a rede estadual, instruir os profissionais das secretarias das escolas a lançarem esse questionamento para os responsáveis pelos alunos, no ato da matrícula.

Convém mencionar que os profissionais que atuam nas secretarias escolares também precisam de formação para atender pais e responsáveis, no sentido de disponibilizar um atendimento afetivo, e não gerar fala ou situações de constrangimento, que sugira preconceito ou racismo. Acolher para que eles não se sintam reprimidos ao identificarem os filhos como descendentes de quilombolas.

Deste modo, o Censo Escolar já possibilita os alunos a se identificarem como quilombolas há alguns anos. No entanto, somente em 2022 o Censo demográfico se dedicou a recensear esse grupo étnico na população brasileira. Dada sua importância, a CONAQ realizou uma campanha incentivando as comunidades a participarem da coleta de dados referente ao seu quilombo.

⁶ Sistema de Gerenciamento Escolar

Figura 21 - Card sobre a inclusão das comunidades quilombolas no Censo/2022



Fonte: <http://conaq.org.br/noticias/censo-2022-ibge-ja-recenseou-386-750-quilombolas/>. Acessado em, 21/01/2023.

A figura 21 exibe um Card informativo sobre a inserção da contagem da população quilombola no Censo Demográfico de 2022. Sendo essa uma conquista do movimento quilombola e da CONAQ junto ao governo federal.

A contagem da população quilombola é importante para tirar essas comunidades da invisibilidade frente ao Estado. Essa conquista da luta do Movimento Quilombola permitirá que elas sejam contempladas com políticas públicas no campo da saúde, educação e do desenvolvimento econômico.

Os líderes da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente sabem da importância de serem incluídos no recenseamento do Censo, sendo que já era uma luta da CONAQ para adquirir essa pretensa, e podemos observar isso por meio de suas falas:

Eu fui, eu fui lá no postinho para colocar na minha ficha lá como quilombola, pois não colocaram não. (ANTÔNIO, 05/11/2022)

Então, eu estou entendendo que tudo vai depender do Censo agora... Então, depois que sair esse Censo... Em dois mil e vinte e três é que vem o campo... Então, até então, infelizmente, a gente... Somos invisíveis. (CATARINA, 05/11/2022)

A relevância do Censo demográfico ao incluir os quilombolas para que possam identificar sua etnia e o nome de sua comunidade é mais do que uma representação estatística, é mirar um futuro que possa conduzir a sua vivência a uma outra realidade, é esperar, firme na luta, podendo conseguir seus direitos, sem ter a sua identidade como um quesito de exclusão, mas por meio dela ser valorizados na sua história, cultura e ancestralidade.

Esse reconhecimento dá caminhos a visibilidade das comunidades e fortalece a causa quilombola, e os reconhece como um povo de direitos, como qualquer outra etnia, pontuados em sua individualidade, mas sempre na busca do bem viver da coletividade.

Portanto, já se tem instrumentos institucionais e legais que visibilizem os estudantes da comunidade. O que precisa ser pontuado é a maneira de conduzir a obtenção dessas informações, porque esses dados são importantes para intensificar as ações da pauta quilombola, em requerer junto ao Estado a defesa de seus direitos à uma educação que os contemple também no ambiente escolar.

E, na tentativa de uma proximidade com a Educação Escolar Quilombola, no que concerne a Resolução nº 8 especificamente, como os professores envolvidos na pesquisa, tem gerenciado o estudo sobre as comunidades tradicionais quilombolas e os lançado nas aulas de geografia, em especial referente a comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente?

Conforme a professora Beatriz (17/10/22) nos conta: “já li um pouco sobre, mas admito que não me aprofundei na leitura, mas sei que é importante que a escola seja inclusiva mediante essa legislação”. Se houvesse um direcionamento das instituições que orientam as escolas, certamente a professora poderia contribuir com esse estudo e possivelmente com a retratação mais efetiva sobre a história e cultura da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente durante suas aulas de geografia.

A professora Carolina (18/10/22) transmite que:

Com relação a Resolução nº8/12, na escola não tem direcionamento nenhum. Mas, é relevante levar para a sala de aula os direcionamentos dessa resolução durante o ano todo e incluir ações no PPP sobre, pois, a escola só se atenta para essa temática no 20 de novembro.

A não existência do estudo da historicidade e da cultura da comunidade em questão nas escolas locais invalida a luta do movimento quilombola, que agrega em sua agenda a questão educacional, por acreditar que ela é capaz de promover meios de superação do racismo e inclusão do seu povo na sociedade brasileira.

Ainda sobre a descrição da professora Carolina, é possível perceber a falta de periodicidade no estudo relativo a comunidades tradicionais quilombolas, restringindo-se apenas ao 20 de novembro. Isso não gera uma constância na dissipação desse conhecimento, moderando um saber, que exige profusa pesquisa, e que é de extrema relevância, tanto para os alunos quilombolas, quanto para os não quilombolas, para que eles compreendam a participação histórica que se mantém constante, da população negra na formação desse país.

Segundo a professora Laura, há um direcionamento para essa abordagem na escola em que trabalha, ao afirmar que:

É reafirmar algo que seria obrigatório! Por exemplo, esse Projeto Reintegrador tem como produto final a produção de um minidocumentário sobre a comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente, com uma visita na comunidade, na intenção de ouvir os moradores da comunidade para que se possa evidenciar como a comunidade está após a morte da liderança Fatima Barros, que tornou visível e deu voz a comunidade. (LAURA, 25/10/22).

Essa ação é valorosa, e tem grandes possibilidades de tirar a comunidade desse apagão ao qual ainda está condicionada no sistema educacional do estado. Isso permitirá que a comunidade adentre a escola, podendo tomar maiores proporções, suscitando a ampla viabilidade de reflexão sobre sua presença no município, no qual ainda não lhe proporcionou a sua importância e protagonismo de sua existência.

O professor Fábio (19/10/22) afirma não ter um direcionamento sobre a resolução em questão: “Eu já vi sobre ela já...só que na escola mesmo a gente não trata ela, assim, não especifica, ela é bem trabalhada de uma forma geral”. Posicionar o estudo sobre as comunidades tradicionais quilombolas no campo da generalização é pouco expressivo, e tem-se o risco de não tratar a história e cultura das comunidades locais plenamente, induzindo os alunos a interpretarem que todo quilombo é igual, e isso não valida as suas especificidades, ainda que o embate para a sua existência seja comum.

A singularidade, até certa medida, é válida, pois, ao nos referenciarmos às comunidades tradicionais quilombolas locais. É colocar em evidência a sua particularidade diante da grandeza cultural e histórica, do grande número de comunidades quilombolas existentes no Brasil, focando na sua realidade. É possibilitar a comunidade local conhecer a peculiaridade dos quilombos existentes no município, e os lançar a compreensão das vivências, da dimensão da representatividade desses povos na construção da sociedade brasileira.

Permitir que a comunidade araguatinsense perceba a presença do quilombo, e que eles sejam capazes de compreender que essa presença está para muito além de ser um lugar exclusivo de refúgio, mas de manter as suas origens africanas em seu território. É possibilitar aos futuros descendentes africanos, em solo brasileiro, a possibilidade de manter viva a sua herança, através da dissipação dos seus saberes e fazeres com o reconhecimento e valorização de seus antepassados.

Diante desse contexto de invisibilidade, as narrativas das representantes da DRE e da SEMED intensificam esse apagamento do estudo das relações étnico-raciais, em destaque para as comunidades tradicionais quilombolas.

Consoante com a professora Luiza, assessora de humanas da DRE, existe pouco direcionamento para o estudo sobre as comunidades tradicionais quilombolas no Ensino Fundamental II, no ensino de geografia. Ao ser questionada referente à aplicabilidade da Resolução nº 8/12 nas escolas, ela não quis comentar, porque, segundo ela, esse é um direcionamento da pasta de diversidade.

Portanto, a professora Sandra, assessora da diversidade da DRE, traz a seguinte afirmação:

.... Contudo, e aí eu volto a dizer, nós não temos educação quilombola, escola quilombola aqui, nós não temos aqui. Então, vendo essa necessidade de que nós não temos escola quilombola, mas nós temos quilombolas, porque nós temos treze famílias remanescentes do Quilombo Ilha de São Vicente. Então, são treze famílias. [...] Inclusive, a SEDUC é...eu questionei a SEDUC, né? Recentemente, em relação a isso. Eu falei “olha, nós temos quilombolas, nós temos a Ilha de São Vicente em Araguatins e nós precisamos de escola quilombola aqui”. Então, eles disseram, “façam mapeamento para ver o que que vocês têm de estudantes e veja se alguma escola tem uma demanda alta de estudantes que a gente vê a possibilidade de transformar essa escola em escola quilombola, mas dentro do território não tem como fazer”. Uma escola dentro do território. (SANDRA, 17/01/2023).

Essa contrapartida que a SEDUC faz para a condição de existir educação escolar quilombola de fato não contempla a legislação. Pois o que determina a Resolução nº 8/12 não se dedica exclusivamente às escolas no território quilombo, mas a escolas que atendam alunos quilombolas, sendo essa a questão das escolas em análise.

Então, essa condição de se ter educação quilombola na percepção do Estado só ocorrerá quando esses alunos constarem no Censo Escolar, quando eles forem números – só a presença da comunidade não é fator bastante para conduzir uma educação que contemple sua relevância no município.

Essa é uma reflexão já posta, e que se profusa na fala da assessora de diversidade Sandra, quando ela diz:

Aí o que que eles disseram? Eles disseram que o nosso quilombo as pessoas não moram lá. Então, se não mora um lá, vai atender quem dentro do nosso quilombo. E aí o que que eu respondi para eles? Eu penso, eu disse isso para eles, né? Com essas palavras, “eu penso que tem que ser questionado não é se tem pessoas morando dentro do quilombo O que tem que ser questionado é se a SEDUC está cumprindo a lei da resolução zero oito”. É isso que precisa ser questionado. É a SEDUC cumprir essa lei. Nós tivemos uma... Porque nós não...porque nós não tivemos um direcionamento para EJA, nós não tivemos um direcionamento para a educação prisional, para educação do campo e, muito menos, para a educação quilombola. Então o que que nós...a gente se sente sozinho, né? A gente se sente sozinho, mas

eu, enquanto entusiasta da educação, e eu, enquanto uma pessoa que defendo a educação pública e educação de qualidade e eu sou esperançosa, eu acredito que, através das nossas ações, mesmo que pontuais, a gente faz a diferença dentro da educação e nós, enquanto professores, nós temos feito um trabalho brilhante para o cumprimento da lei dez mil. Falta muita coisa? Falta. Mas nós temos feito muitos trabalhos que são voltados para que as nossas escolas possam cumprir a lei dez mil. (SANDRA, 17/01/2023).

É esse embate que os professores devem fazer, independe da sua função: questionar as instituições que gerenciam a educação, seja da rede estadual ou municipal de ensino, a proporcionar condições para que todas as existências presentes dentro das escolas sejam contempladas com um currículo pluricultural. Com formação para todos os profissionais da educação que atenda às especificidades, que estimule os professores a desenvolverem práticas que valorize a diversidade presente na sala de aula e material didático exclusivo para as várias demandas escolares.

Certamente esperar, aqui, parte da condição de se colocar em ação, e não de esperar estaticamente que as coisas aconteçam. Ver-se sozinha nesse embate é desanimador, porque tem-se a sensação de causa perdida, mas a persistência deve ser instrumento de entusiasmo. Como ela mesma descreve, os professores têm feito um trabalho dentro das suas possibilidades, das suas limitações, mas têm se dedicado a não deixar ninguém de fora do processo de ensino-aprendizagem.

4.4 A Educação Escolar Quilombola: esforços para a sua aplicabilidade

Já nos debruçamos no aporte legal para a garantia da Educação Escolar Quilombola. O que será posto aqui são evidências pontuadas pelos professores de geografia e das representantes da DRE/SEDUC e SEMED/Araguatins concernentes ao estudo das comunidades tradicionais quilombolas do estado do Tocantins – que são quarenta e cinco certificadas pela Fundação Cultural Palmares – e, nesse contexto geral, voltar-nos para a especificidade do quilombo Ilha de São Vicente.

Segundo a professora Beatriz, a sua abordagem para as comunidades tradicionais não ocorre de maneira ampla, e menciona a seguinte situação:

.... Sempre que possível trabalho com assuntos relacionados aos negros, inclusive nas turmas de 7 e 8 anos tem conteúdos relacionados as comunidades tradicionais, no 1º semestre foi possível levar essa temática para a sala de aula. Porém, com o Projeto Recomeçar, os conteúdos direcionados as comunidades quilombolas, deixaram de fazer parte da nova versão de conteúdo a serem estudados em sala de aula. Nas turmas de 9º estou trabalhando o continente africano, e irei inserir as comunidades tradicionais, a lei 10.639/03 e também abordar nessas turmas a Resolução nº 8 (Beatriz, 17/10/22).

O Projeto Recomeçar, de acordo com os professores da rede estadual de ensino, é um direcionamento proposto pela SEDUC-TO para garantir que os alunos, durante o ano letivo de 2022, tenham acesso aos conteúdos que não puderam ser repassados, ou que o aprendizado não tenha sido significativo no período da pandemia.

A percepção da professora Carla quando trabalha conteúdos relacionados ao quilombo:

Ah, é, para mim, é uma área muito...muito...abrangente e ela é muito interessante, porque quando você começa a trabalhar a questão da escravidão, da luta pela liberdade, eu já trabalhei com meus alunos lá no segundo bimestre. Com perguntas, interagindo, respondendo, dando a opinião deles e a gente vê que hoje, assim, eles se sensibilizam, é tudo, assim, a ...minha turma eu não tenho problema de questão de discriminação, de bullying, porque o colega tem a cor diferente, não tem, tem vários alunos que tem, que são da minha cor, são negros, são negros, entendeu? Então, eu não vejo essa questão de discriminação porque, como a gente trabalha, a gente vê até uma sensibilidade da parte dos alunos quando eles vão ouvindo e conhecendo a história do Brasil, como iniciou. Foi uma das melhores aulas que eu achei que eu já tinha trabalhado foi a questão da educação do quilombo, da história da escravidão, que os negros lutavam pela sua liberdade, porque eles iam, juntavam, se uniam, formavam os quilombos, entendeu? E se protegiam, cuidavam...então, assim, hoje eu vejo isso, para mim, é uma das melhores aulas que eu já ministrei foi essa questão da história da escravidão e da educação quilombola. (CARLA, 26/10/22).

Ainda que a professora Carla tenha formação em letras, foi possível ver o brilho nos seus olhos e o entusiasmo ao relatar o quanto gosta e é importante ministrar as aulas de geografia, e que viu positivamente o envolvimento dos alunos diante desse estudo sobre a população negra.

Embora tenha deixado evidenciar pouco conhecimento referente à simbologia dos quilombos, seu encantamento, pouco presenciado nos demais professores que participaram da pesquisa, foi distinto. Se isso é suficiente para um ensino/aprendizagem promissor, não se pode afirmar, mas faz uma ampla diferença na proximidade entre professor e aluno. Eles alcançam o afeto, e certamente diante desse distanciamento provocado pela pandemia, o afeto é um instrumento de alicerce entre o saber e o desejo de conhecer mais.

Para a professora Carolina, trabalhar essa temática é muito importante e necessário:

... eu trabalho essa temática de maneira transversal, e sem nenhum apoio, o que torna esse conhecimento pouco aprofundado no ambiente escolar. É importante levar essa temática para dentro da sala de aula, pois percebo que os alunos não sabem o que significa quilombolas, inclusive, os alunos da comunidade quilombola Ilha de São Vicente não se sentem como quilombola, eles têm dificuldades em se identificar como remanescente de quilombo. (CAROLINA, 18/10/22).

Vejamos que a fragilidade dessa temática é uma realidade, e como aponta a professora, abordar esse assunto seria importante, no sentido de direcionar os alunos da comunidade

remanescente de quilombo Ilha de São Vicente no construto da sua identidade quilombola, algo que, segundo a professora, ainda está por ser construído.

A comunidade araguatinsense precisa ter o conhecimento da existência da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente e, sem dúvida, a educação é o melhor caminho. Mas para que isso ocorra, é preciso que a comunidade adentre os espaços escolares, periodicamente, e não apenas no 20 de novembro, com ações pertinentes a consciência negra.

É relevante mencionar que o número de alunos da comunidade matriculados nas escolas é impreciso, pois a autoidentificação como quilombola é fragilizada no ato da matrícula nas escolas. Isso se dá em decorrência de fatores como a falta de iniciativa das instituições em inserir esse dado censitário; ou falta das escolas em fazerem esse questionamento aos responsáveis dos alunos; ou mesmo por parte dos quilombolas, que não informam a sua identidade ou não reivindicam o direito de se autodeclararem.

Tabela 2 - Número de alunos da comunidade matriculados nas escolas pesquisadas

Escolas	Quantidade de alunos da comunidade quilombola Ilha de São Vicente
Escola Estadual Aldinar Gonçalves Duarte	0
Colégio Estadual Osvaldo Franco	1
Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte	7
Escola Municipal de Tempo Integral Prof ^a Nair Duarte	4

Fonte: Trabalho de campo (2022) Organização: BORGES, G. P. C.

Ao pesquisarmos junto às secretarias das referidas escolas, a única escola que informou que não tem aluno da comunidade foi a Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho. No entanto, no dia da culminância do projeto sobre a consciência negra, a aluna que fez a mediação do evento se identificou como sobrinha de Fátima Barros.

Após o evento, a aluna nos comunicou que, no ato da matrícula, a sua mãe não informou que ela é descendente de quilombola. Ela mencionou também que tem mais um aluno da comunidade que estuda na referida escola. Na nossa conversa, a aluna nos falou que utiliza o sobrenome “Barros”, mas não foi registrada assim. Ela mencionou ter se queixado com a mãe, pois queria ter o mesmo sobrenome de sua tia.

De acordo com esses dados da tabela 02, o número de estudantes quilombolas, independente de morarem na ilha ou na cidade, é mínimo para requerer uma escola no território, dadas as pretensões legais. Mas, como a assessora de diversidade já pontuou, o que precisa ser levado em consideração pela SEDUC não é o número de alunos da comunidade

presentes nas escolas da rede estadual, para converter uma dessas escolas em escola quilombola, mas, sim, fazer cumprir a Resolução nº 8/12, para as escolas que atendem alunos da comunidade. Ainda que esse número seja reduzido, eles estão presentes nesses ambientes escolares, e precisam ser visibilizados.

Outro aspecto a ser debatido aqui é o currículo. É importante mencionar que a rede estadual de ensino conta com Diretorias Regionais de Ensino/DRE, sendo 13 no estado do Tocantins, com sede em municípios estratégicos que possam atender as demandas das escolas em diferentes regiões do estado. O município de Araguatins é uma das sedes da DRE localizada no extremo norte do estado do Tocantins e dá suporte a 39 escola dessa região.

Na DRE/Araguatins, há um setor constituído por diferentes acessórias de currículo. Cada área do conhecimento é agrupada e corresponde a uma acessória diferente. Para atender a demanda do estudo, há duas acessórias que devem atender aos profissionais da educação nessa pauta, uma assessoria de ciências humanas e uma assessoria da diversidade. Assim, ouvimos por meio de entrevista as professoras, Sandra responsável pela acessória de EJA e Diversidade e a professora Luíza responsável pela acessória de Ciências Humanas.

A professora Sandra é formada em pedagogia e tem especialização em História da África e afro-brasileira, e é concursada, faz parte do coletivo Dandaras do Mato. A pasta de diversidade é ampla e tem a responsabilidade de atender as demandas da EJA, Educação Prisional, Educação do Campo e Educação Quilombola, no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A responsável pela assessoria de Ciências Humanas, a professora Luíza, é formada em geografia e tem especialização em supervisão e administração escolar, e é concursada. O currículo das Ciências Humanas corresponde ao atendimento na área de história, geografia, sociologia, filosofia e ensino religioso, no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Partindo da questão curricular, a assessora Luíza mostra que há uma grande dificuldade dos professores em entender os preceitos da BNCC, e traz uma frustração em função da pandemia, mas evidencia que a SEDUC/TO implantou um projeto, “Recomeçar”, uma espécie de reformulação do currículo, para minimizar os efeitos da pandemia no processo de ensino aprendizagem nas escolas da rede estadual.

... o professor não conhece, eles acreditam ainda que é uma proposta do Estado e não um documento que vem substituir, de uma certa forma, eh...outros documentos que já existe. Porque, é o seguinte, a BNCC, ela existe, ela é lei, acabou, não tem o que se discutir, ela já foi implementada. [...] Eh...devido a pandemia, a gente está trabalhando ainda com a questão de reposição de conhecimento, mas a gente já trabalha as habilidades da BNCC. Só que a gente vai de encontro de reposição. A gente não pode esquecer que desde dois mil e vinte, é isso? Dois mil e vinte que

começou a pandemia, a gente houve aí uma falta de interação com os alunos e, com isso, um prejuízo para o conhecimento. E aí a gente tem que, na verdade, repor. A gente não está recuperando o aluno. Recupera o que se perdeu. Se eles não tiveram, a gente não está fazendo...muito professor confunde. “Ah! O Recomeçar, que é o programa que o Tocantins trabalha, está recuperando”. Nós não estamos recuperando os meninos. A gente está colocando aquilo que deveria ter colocado para eles no momento anterior, porque, devido à pandemia, a gente trabalhou situação à distância e cada cidade ou cada unidade escolar tem uma realidade diferente. Então, por exemplo, uma escola que tem, por exemplo, de Palmas que tem todo um recurso tecnológico, eles conseguiram andar, mas já uma escola localizada na zona rural de Araguatins, vou dar um exemplo, do distrito de Natal. É totalmente diferente, as crianças não sabiam o que estavam fazendo. Então, é trabalhoso a gente fazer esse trabalho eh...não é ainda o real, nós estamos ainda abstrato ainda, mas a gente está caminhando. Eh...se você me perguntar “qual o tempo? Teria uma data?”, Falta muito tempo para a gente chegar lá. (LUÍZA, 24/11/2022).

O maior contratempo na implementação da BNCC foi a pandemia, pois todos tiveram que rever como isso poderia ser possível, dadas as circunstâncias preocupantes de calamidade sanitária que o mundo estava atravessando em função da COVID-19. O estado do Tocantins demorou no retorno das aulas na modalidade remota e, quando iniciou, se deparou com a questão das crianças e jovens não terem aparelhos ou acesso à internet para participarem das aulas e realizarem as atividades.

Certamente, essa situação prejudicou ainda mais o nível de desempenho escolar dos alunos que residem no quilombo, pois eles já convivem com um grau de dificuldade de aprendizagem bastante acentuado. Sem ter um acompanhamento do professor, essa dificuldade se intensificou bem mais no período da pandemia.

Para minimizar esses transtornos, a SEDUC direcionou as DRE a orientar os professores a organizarem atividades de suas respectivas disciplinas e a escola reproduzir essas atividades e organizá-las como portfólio, para que os responsáveis dos alunos fossem até a escola e retirassem esse conjunto de atividades para que os alunos respondessem em casa, tendo um período de 15 dias para responderem e devolverem nas escolas para que, a partir dessas atividades, os professores atribuíssem uma nota diante da realização das atividades pelos alunos.

E assim ocorreu até meados de setembro de 2021, quando as aulas presenciais retornaram. Então não foi um momento propício para a implementação da BNCC, e como mencionou a assessora de humanas, vai demorar um longo tempo para as coisas se ajustarem na educação no cenário nacional.

A assessora de humanas, a professora Luiza, relata outra dificuldade, ainda muito presente no corpo docente das escolas: a resistência ao “novo”, já que a BNCC tem um direcionamento totalmente diferente do qual os professores estavam acostumados para desenvolver nas suas aulas, e ela traz essa dificuldade em sua fala:

O professor ainda trabalha conteúdo, o professor não desenvolve habilidade. Não porque ele não ele não queira, é porque ele não entendeu essa transformação. Eh...nós, no caso, eu, né? Sou uma professora já de vinte anos, a gente, na faculdade, aprendeu a passar conteúdo e aí a gente pega esse conhecimento e segura para a gente. Então, a gente quer dar o que a gente tem ali. A gente pega o livro didático como um documento oficial, o Alcorão, a Bíblia, algo nosso e com a nova BNCC não, a gente vai dar o poder para o aluno e muitos professores ficam muito preocupados. Como dar o poder para o aluno? Como dar esse protagonismo para o aluno? E isso, de uma certa forma, alguns professores que já estão chegando ali na sua aposentadoria, que falta dez anos, cinco anos, eles ficam meio, vamos dizer assim, com medo disso, porque dar autonomia para alguém é alguém te indagar e aí, você precisa todo dia estudar. (LUIZA, 24/11/2022).

Essa situação colocada pela assessora de humanas abarca dificuldades que são reais na rotina escolar. A implementação da BNCC ocasionou, de certa forma, um transtorno, porque o professor estava acostumado a atuar de uma maneira totalmente focada na transmissão de conteúdo, e a BNCC conduz o professor a se basear pelas habilidades. Para quem não tem o hábito, torna-se um infortúnio. É preciso um tempo para que professor e o aluno se adaptem aos preceitos desse novo currículo.

A BNCC sugere que a escola abra caminhos para que o aluno seja de fato o protagonista no processo de ensino/aprendizagem. Mas, como aponta a assessora de humanas, o professor tem dificuldade para absorver, interpretar e aplicar essa demanda da base nacional. Essa transformação não será imediata; levará tempo para que isso ocorra. No entanto, para atender a essa demanda, o caminho é ofertar formações aos professores para a implementação da BNCC nas escolas. Certamente assim a caminhada seja mais leve, e os resultados sejam vistos a curto prazo.

Ao ser indagada sobre os encaminhamentos que a assessoria de Ciências Humanas dedica para orientar os professores ao estudo da historicidade afro-brasileira, como a Lei 10.639/03 sugere, a professora Luíza fala o seguinte:

Olha, primeira coisa é a gente ter um encontro eh...primeira coisa, tem que constar no PPP, o PPP é o documento da identidade da escola. Tem que constar. Dois, ela não pode ser só um momento pautado, ou seja, ela não é uma culminância. Aquela culminância, ela tem que ser desenhada lá no início, porque tem habilidades. Então, não me venha ver...eu sempre falo para os meninos, eles ficam tudo louco, “não me venha com festa de última hora, inventar de pintar menino não. Tem todo um desenho, aluno precisa de conceito”. Então, assim, tem muito professor ainda que não, que não é maldade dele. Ele não tem ainda esse caminhar pedagógico, essa leitura. Então, a gente tem que...permitir o professor nas formações continuadas se tiver, né? A gente não sabe como vai ficar, porque a Covid está voltando, o povo já está começando a usar máscara, se a gente não sabe qual desenho que o mundo está fazendo para a gente, mas essa formação continuada tem que voltar e para o povo de humanas a lei dez mil trezentos e vinte e nove já, de dois mil e oito, alterada, ela tem que voltar para o professor entender e a própria BNCC, porque o professor ainda acredita que é algo inventado pelo Estado do Tocantins, infelizmente. (LUIZA, 24/11/2022).

A percepção apontada pela assessora com relação à dissipação sobre as relações étnico-raciais nas escolas ressalta o que os professores já mencionaram: a falta de formação específica. O professor precisa ter uma proximidade com essa temática, e isso só será possível através de pesquisa, estudo e amplo debate entre os profissionais da educação, que, ao que parece, não está acontecendo nas escolas em análise.

Essa pauta não pode ficar única e exclusivamente para ser debatida na semana da consciência negra, ou na culminância de projeto com apresentações e palestras no vinte de novembro. Querer uma mudança de conduta na sociedade no que se refere a quebra de preconceito e o rompimento do racismo. É preciso uma modificação na postura das instituições que gerenciam a educação desse país. As secretarias de educação devem direcionar diretrizes que de fato provoquem transformações na sociedade, promovendo práticas pedagógicas que evidenciem a contribuição da população negra no nosso país para os estudantes.

Acompanhando esses apontamentos feitos pela assessora de currículo de humanas, a assessora da diversidade, a professora Sandra, faz um relato sobre a questão curricular e sobre formação para os professores.

Sim, eh...nós não temos aqui, por exemplo, um departamento, né? De uma comissão, mas nós temos um...nós temos um currículo, né? É esse currículo é que faz todo esse trabalho de formação para os nossos professores e nós procuramos fazer essas formações que não seja apenas no novembro, né? Porque eu, particularmente e juntamente com o currículo, nós entendemos que a história da África e dos africanos e do povo quilombola, que é o povo da África e dos africanos, precisa ser contada o ano inteiro... (SANDRA, 17/01/2023).

Esse currículo que a professora menciona aqui não é o DCT, documento com o conjunto de conteúdos, competências e habilidades, produzido pela SEDUC, para que a DRE/Araguatins direcione os professores para que o sigam como instrução curricular nas escolas. O currículo a que ela se refere são profissionais de áreas do conhecimento distintas que compõem a pasta de assessoria dentro da DRE para dar suporte aos professores de cada componente curricular. É comum os professores se referirem a esses profissionais como “assessores de currículo”.

A função dos assessores de currículo é orientar os professores em suas respectivas áreas do conhecimento, a estimular os estudantes para o desenvolvimento de habilidades, por meio dos conteúdos dispostos no currículo. Geralmente, essas orientações ocorrem por meio de visitas desses profissionais nas escolas ou de maneira online. Então, eles são a representação da SEDUC mais próxima dos professores.

Portanto, a assessora da diversidade da DRE tem a tarefa de levar para os professores as orientações que a SEDUC direciona para a pasta da diversidade. E assim, ela assevera:

Então, nas nossas escolas, nós temos aí o currículo que traça essas metas, né? Que traça as metas, que traça as diretrizes curriculares para a educação eh...das relações étnico-raciais, que trata dos conteúdos do ensino da história da África e dos africanos, que trata da história dos quilombolas, então, é o currículo, do currículo, a gente senta e traça essas metas para as escolas. Então, nós sabemos aí que o combate ao racismo, ele só acontece se nós fizermos formação para os professores, né? Especificar para os professores para que eles possam trabalhar essa questão dentro de sala de aula. Então, é dessa forma que nós organizamos, a gente traça as metas, as diretrizes com base nas leis, né? Nas leis que nós temos, que é a LDB, que é a lei dez mil, que é a resolução zero oito, a lei onze mil, com base nessas leis, a gente traça metas e desenvolve um trabalho de formação.... (SANDRA, 17/01/2023).

A referência curricular que assessora da diversidade cita é o DCT. De acordo com ela, há no currículo a possibilidade do estudo para as relações étnico-raciais. Um estudo que traça caminhos, fundamentado na legislação, que evidencie a história da África, afro-brasileira, dos quilombolas, e que seja capaz de romper com o racismo, através das prescrições de conteúdos, competências e habilidades contidos nesse documento, em que é possível desenvolver um debate razoável no ambiente escolar.

Como a assessoria da diversidade não é restrita ao componente curricular de geografia, a pasta também deve direcionar e alicerçar todos os outros componentes curriculares. Seguindo essa lógica, sua fala parte da narrativa de que o DCT contempla o estudo da historicidade da África e afro-brasileira, porque ela tem uma percepção para além do ensino de geografia. Aqui ela agrega a possibilidade de que todos os componentes curriculares ensinem o estudo produtivo, em que, por exemplo, a geografia não consegue chegar, mas o ensino de artes e história conseguem; e podem ser capazes de suprir os vazios, ainda persistentes nesse estudo, e conduzir a uma reflexão para as relações étnico-raciais que de fato faça sentido para os alunos.

No entanto, ela pondera que isso só será possível por meio de formação específica para os professores.

“Ah, professora, esse trabalho de formação é um trabalho de formação bom?”. Não. Ele tem falhas, muitas falhas. Por exemplo, eu nunca recebi uma formação. Nenhuma. Nem meia formação eu nunca recebi e eu só posso repassar aquilo que eu sei, né? Então, eu procuro fazer esse trabalho junto às escolas, fazendo reunião, fazendo orientações, analisando o projeto político pedagógico da escola, dizendo da importância do cumprimento dessa lei. Então, eu procuro, juntamente com humanas, juntamente com o currículo, fazer com que a lei seja colocada em prática. Mas, volto a dizer, nós não temos formações eh...via Seduc. Agora a diretoria traça as nossas metas e as nossas diretrizes para que a escola não fique desassistida. (SANDRA, 17/01/2023).

Quando ela traz a fala de que não tem formação por meio da SEDUC, mas que a diretoria faz encaminhamentos para não deixar as escolas desamparadas, nos faz refletir sobre as limitações do professor. Não ter um respaldo que legitime uma rede de apoio aos profissionais da educação, principalmente aos professores, para a difusão do estudo da história da África e afro-brasileira, coloca essa temática no contexto do apagamento das contribuições que o povo negro tem dedicado a esse país.

A conjuntura educacional que se apresenta no cenário estadual coloca em evidência a insuficiência do que está sendo proposto para os professores da rede estadual de ensino no Tocantins, ao menos nas escolas em análise, no que se refere à indisponibilidade de formação continuada, a indisponibilidade de material didático específico e a construção pouco expressiva de uma estrutura curricular dedicada a uma abordagem para as relações étnico-raciais, com ênfase para as comunidades tradicionais quilombolas, que seja efetiva, que possa ser experimentada pela sociedade, especialmente pela população negra.

Essa investigação parte da análise da aplicabilidade do estudo sobre as comunidades tradicionais quilombolas, a partir do estudo das relações étnico raciais no âmbito estadual e municipal, colocando em evidências os aspectos mencionados anteriormente. Até aqui apresentamos o cenário desses aspectos em âmbito estadual.

No contexto da rede municipal de ensino, a situação é um pouco mais crítica, pois na Secretaria Municipal de Educação de Araguatins (SEMED) não tem uma pasta que trate com exclusividade sobre a temática. Diante dessa ausência, a professora Marta, que ocupa o cargo de coordenadora de supervisão escolar, se dispôs a participar da entrevista. Segundo a coordenadora de supervisão, essa função trabalha diretamente com a equipe de supervisores que acompanham o trabalho pedagógico de toda a rede. Quem fica nessa coordenação tem o um papel de ouvir o grupo, promover políticas com o grupo e levar até a secretária. Porque nem sempre ela pode estar nas discussões.

A coordenadora Marta é formada em pedagogia pela UNITINS e possui três especializações. Especialização em gestão, especialização em docência para o ensino superior e especialização em supervisão escolar. Ela é concursada na rede municipal de ensino de Araguatins.

De acordo com a coordenadora, em 2018, quando o governo federal enviou materiais sobre o estudo das relações étnico raciais para a rede municipal de ensino, houve a distribuição para as escolas e, na ocasião, foram realizados debates a respeito dessa pauta. Inclusive a SEMED criou o projeto “Conceitos aceitos sem preconceitos” para que fosse desenvolvido nas escolas.

Conforme assenta a coordenadora Marta, o projeto teve até boa aceitação. Seu desenvolvimento foi bom durante os anos de 2018 e 2019. Porém, em 2020 veio a pandemia e não teve como ser realizado durante esse período. Mas afirma que a pretensão da SEMED é retornar com as atividades do projeto.

Eu não vi rejeição por parte dos professores e o que eu vi foi da parte nossa, enquanto secretaria, de dar continuidade a esse trabalho da forma que ele merece. Na verdade, assim, a gente poderia ter dado...continuar dando a mesma ênfase que a gente deu em dois mil e dezoito e dois mil e dezenove. Aí, em dois mil e vinte e dois, nós já retornamos a dar a mesma ênfase que a gente buscou. Inclusive, semana passada a gente discutiu eh...enquanto secretaria, respondemos um questionário com a UNDIME que é a União dos Dirigentes do Estado do Tocantins. Olha, a gente apontou o que que a gente tem feito, o que que o Governo Federal pode fazer mais, o que que o Governo Estadual pode estar contribuindo e a nossa ideia é, agora, focar, dar o devido respaldo, devido a... visibilidade à essa temática dentro das nossas escolas. (MARTA, 3/11/2022).

A ação da construção do projeto é válida, mas a coordenadora não mencionou em nenhum momento a participação dos professores da rede municipal na sua construção. Pelo contrário. Ela enfatizou que essa foi uma ação da SEMED. Projetar uma ação para as escolas sem ouvir as partes envolvidas nesse processo é, sem dúvidas, uma falha. Não sensibilizará os alunos e certamente não contribuirá com mudanças efetivas na sociedade.

Ainda que as pretensões da SEMED tenham sido as melhores na construção desse projeto, privar os professores da sua produção impossibilita que eles adquiram e ampliem seus conhecimentos sobre a história e cultura da África e afro-brasileira. Mesmo porque o projeto já foi pronto para as escolas, só para os professores executarem. Isso inviabiliza o envolvimento dos docentes com a pesquisa com o debate que poderia ter sido gerado com equipe escolar para a construção e execução do projeto.

O estudo para as relações étnico-raciais deve ser pautado através da pesquisa. Quando os envolvidos não desenvolvem a pesquisa, não gera o debate. E por sua vez não produz reflexão. Não provoca resultados que possam ser experienciados na escola, tampouco na sociedade.

Prosseguindo nesse direcionamento sobre dar voz aos que fazem parte do processo de ensino aprendizagem, e que são os que deveriam ser os maiores beneficiados – a população negra, os quilombolas, porque essa discussão é de interesse desse grupo social – a coordenadora Marta menciona que o currículo que as escolas da rede municipal seguem é o mesmo da rede estadual de ensino.

Nós, enquanto rede municipal, nós não criamos o currículo próprio do município de Araguatins. Com a BNCC, houve o prazo para todos os municípios estudarem e se adequarem. Nós, a secretaria, não se sentiu preparada e não contratou, igual alguns

municípios, empresas para dar esse subsídio. Então, assim, o que que a gente fez? A gente, enquanto o Conselho Municipal, nós homologamos o DCT, que é o documento curricular do Tocantins e é esse que serve de referência para rede hoje, para o trabalho da rede. (MARTA, 3/11/2022).

Diante disso, o currículo não foi construído com a participação da comunidade quilombola Ilha de São Vicente. Não ter a participação da comunidade na construção curricular da rede municipal de ensino permite que a comunidade permaneça na invisibilidade, no silenciamento.

Isso significa dizer que, no cenário educacional do município, a probabilidade de inclusão da comunidade não é uma realidade. A não inclusão da comunidade na participação da construção do currículo dificulta o reconhecimento de sua existência. Por mais que a equipe escolar tenha conhecimento que tem alunos da comunidade presentes nas unidades escolares da rede, sua possibilidade de reverter sua condição de invisibilidade é praticamente nula.

É preciso um despertar das secretarias municipais e estaduais de educação, para a pauta de existir e resistir das comunidades quilombolas. Essas instituições estão mais perto dessas comunidades. São elas que representam o Estado, na garantia de direitos, aos segmentos populares. Quando esse despertar não ocorre, essas comunidades têm os seus direitos de lutar por melhores condições de vida, através de políticas públicas, cerceados.

A educação é o caminho certo para que as comunidades quilombolas sejam vistas, tanto pelo Estado quanto pela sociedade. Não nas estatísticas, mas na condição humana de existir, ao ocupar os espaços escolares, e para além deles. Essa existência só pode ser presença quando o estudo da história e cultura da África e afro-brasileira for pauta rotineira nas unidades escolares. Enquanto isso não acontecer, crianças e jovens quilombolas ainda serão imperceptíveis no ambiente escolar.

Portanto, um ensino de geografia reflexivo é capaz de desestruturar essa base persistente de estereótipos nocivos direcionados ao povo negro e à África e, a partir disso, ser capaz de direcionar os estudantes a compreenderem essa diversidade pulsante em nosso país, e que nenhuma delas é mais importante do que a outra a ponto de subjugar umas em supremacia de outra.

Isto posto, a pretensão dessa análise visa descortinar nas escolas pesquisadas os caminhos tecidos a partir do ensino de geografia para a concretização de uma Educação Escolar Quilombola que faça sentido para a comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente, fundamentada na Resolução Nº 8/12. E ainda considerando um estudo que vise a questão étnico racial, como aponta a Lei 10.639/03. A agregação desses preceitos serve como

argumentos potentes de superação do racismo e reparação de séculos de invisibilidade da população negra na sociedade brasileira.

Neste interim, vê-se uma caminhada em curso. Em uma fase, até então, introdutória. Ainda que a Lei 10.639/03 já tenha completado seus vinte anos de implementação desde o seu natalício, o seu percurso se mostra frágil nas escolas em análise, mas não inexistente, porque aqui não podemos desconsiderar os esforços dos professores diante de todas as ausências pautadas. Eles insistem e resistem em meio a uma caminhada solitária na transmissão desse conhecimento que, por falta de instrução formativa, também é limitado.

Desde a implementação legal para a obrigatoriedade do estudo das relações étnico-raciais e suas serventias para o trançar das comunidades tradicionais quilombolas no ambiente escolar, pode-se constatar que o ensino de geografia pouco tem tratado dessas abordagens neste campo de pesquisa.

São muitas demandas que enredam o ensino de geografia de maneira acanhada, neste estudo. As ausências apresentadas tornam mais tênue o envolvimento do professor de geografia a se enveredar nessa temática. Com isso, a educação antirracista que poderia ser guiada por meio desse componente curricular fica cada vez mais morosa e de difícil alcance.

Para a comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente, a proeza de ser existência para o Estado e a comunidade local parte sempre de um maior esforço. Porque a sua identidade ainda está marcada por estereótipos que os condicionam a uma figura de atores que tensiona o sistema, que aquebranta a ordem social, e isso em uma sociedade em que há a hegemonia de uma cultura branca europeia, acaba sempre os deixando à margem da sociedade brasileira.

Com esse propósito, o Ensino de Geografia, por intermédio de seus conceitos e categorias, tem potencial de atravessamento para pautar essa temática, e possibilitar aos quilombolas o direito de (r)existir, em um cenário ainda imbricado de preconceito e racismo, lutando pelo direito de contar a sua versão da história na construção e formação desse país, como recomenda a Lei 10.639/03, e suas aspirações para a Resolução N° 8/12, que contempla a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino, para a exaltação da cultura negra, desejosa para ver seu elenco entrar no cenário educacional desse país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da Educação Escolar Quilombola, sua relevância e normatização a nível nacional, a Lei 10.639/03 e a Resolução nº 08/12/, está amparada. No entanto, sua implementação foi parca, no cenário municipal e estadual das escolas pesquisadas, pois o investimento em recursos materiais e humanos não foram o suficiente para a transformação necessária que exigem as demandas em questão.

As orientações das secretarias municipal e estadual que direcionam as escolas analisadas são insuficientes para a aplicabilidade dessa política pública de maneira efetiva, pois há muitas lacunas para a sua execução, que precisam ser sanadas, dependendo de esforços mais efetivos do poder público local (municipal e estadual), além de intensa mobilização social para a sua concretização.

Com relação ao Ensino de Geografia, é observável sua fragilidade na condução do estudo das relações étnico-raciais, e direcionamentos para as CRQ's. Mesmo com todos os esforços e dedicação dos professores, eles conseguem avançar muito pouco no diálogo dos conteúdos de geografia com as exigências de uma educação antirracista, que são direcionados para essa abordagem, pois se deparam costumeiramente com as ausências que estão para além das suas possibilidades em desenvolverem um trabalho efetivo que gere a reflexão e corporifique práticas que rompam com o racismo e com o preconceito no ambiente escolar, apontando para uma mudança de postura na sociedade.

Portanto, a exiguidade apresentada parte da soma de ausências evidenciadas e tecidas ao longo do texto para a efetivação de uma educação que visibilize as CRQ's encruzilhadas pelo Ensino de Geografia. Isso se materializa mesmo diante da existência de dispositivos legais, que normatiza a educação escolar voltada para os alunos quilombolas, estejam eles acessando escolas presentes nos territórios ou fora deles. Dentre essas causas, destacam-se: ausência de formação continuada específica para os/as professores/professoras; falta de material didático que contemple essa temática; insuficiência de um currículo que considere o estudo da “História e cultura da África e afro-brasileira” e das CRQ's nas escolas em questão.

Todas essas ausências dificultam o atravessamento de um ensino de geografia por uma educação para as questões étnico-raciais, tais quais seus dispositivos legais prescrevem, engatilhando uma Educação Escolar Quilombola que transgrida o que está posto e embale a vivência das crianças e jovens da CRQ Ilha de São Vicente no ambiente escolar. Tecer um ensino de geografia que prime pelo estudo da historicidade dos afrodescendentes é, sem dúvida, (re)colocar o negro no sistema educacional e trilhar um caminho para esse segmento

da população, mirando na possibilidade de os negros ocuparem espaços antes inimagináveis para a sua existência.

Diante desse contexto, as propostas pedagógicas dos professores de geografia e a atuação do poder público municipal e estadual, referente a Educação Escolar Quilombola no Ensino Fundamental II nas escolas públicas de Araguatins, se mostraram insuficientes, pois provocam uma compreensão pouco reflexiva, obstaculizando os alunos a alargarem sua inferência sobre a valorização da população negra na construção histórica do país. Portanto, essa insuficiência contribui para que a CRQ Ilha de São Vicente permaneça na invisibilidade no campo educacional, dizimando a possibilidade de ascensão da comunidade no cenário educacional local e para além dele.

E nessa toada, a compreensão dos professores sobre o ensino de Geografia e a realidade do quilombo Ilha de São Vicente, é parca, porque a rotina de trabalho escolar e a indisponibilidade de formação continuada exclusiva dificultam a possibilidade de ser um professor pesquisador. A pesquisa poderia torná-lo capaz de construir o seu acervo intelectual sobre as questões étnico-raciais e as CRQ's, tornando-o apto para desenvolver práticas pedagógicas no ensino de geografia que contemplem os saberes e fazeres desenvolvidos nos quilombos herdados de sua ancestralidade, germinando na sala de aula um diálogo reflexivo que desperte os alunos a conhecerem e entenderem a história e cultura das CRQ's, a partir de uma narrativa não eurocêntrica.

Em relação às propostas pedagógicas do professor de geografia, no que diz respeito à Educação Escolar Quilombola, ainda que se mostrem limitadas, são capazes de provocar tensão no sistema educacional municipal e estadual em Araguatins -TO, evidenciando que há uma urgência do poder público local mirar em todas as existências presentes no ambiente escolar. Dentre elas, considerar alunos/as negros/as, de origem quilombola ou não, para que se sejam representados nas pautas educativas deliberadas nos estabelecimentos escolares participantes desse estudo.

Essa visibilidade que a população negra reivindica no campo educacional, incluindo as CRQ's, já é uma demanda que vem de uma longa jornada de lutas históricas dos movimentos sociais, entre eles o movimento negro e o movimento quilombola, inspira reparação. É preciso enfatizar que essa reparação não é pagamento de dívida, mas o reconhecimento vital que os afrodescendentes anseiam para os presentes e suas futuras gerações. Isso se dá diante da condição de escravização que os seus antepassados viveram, e em nome dela contribuíram com a formação desse país. Devido a essa situação, a população negra permanece em profundas desigualdades sociais fruto de um processo de liberdade inacabado.

Todavia, essas fragilidades são latentes face ao poder público local que, por meio da SEDUC e SEMED, não está desenvolvendo uma política educacional que legitime as diretrizes vigentes sobre a Educação Escolar Quilombola, em conjunto com as instituições escolares sobre sua tutela, que sejam expressivas e corporifiquem a historicidade do povo negro para além das amarras a que foi condicionado durante séculos de escravidão. Escravidão essa, diga-se de passagem, que perdura até os dias de hoje com nova roupagem, atendendo a ditames contemporâneos.

Para tanto, o texto nos encaminha à reflexão sobre o levante norteador desse estudo, que se propôs a desvelar as práticas pedagógicas dos professores de geografia e a atuação do poder público municipal e estadual, referente a Educação Escolar Quilombola no Ensino Fundamental II nas escolas públicas de Araguatins - TO, em consonância com as diretrizes normativas para o atendimento a essa política pública, que se revelam exíguas.

A educação antirracista que a Lei 10.639/03 e a Resolução N°08/12 recomendam é o engajamento que os governos municipal e estadual devem efetuar, pois é evidente que a conduta das instituições escolares para a abordagem das relações étnico-raciais ainda se perpetua exclusivamente no 20 de novembro. Pode até ser que ocorram atividades esporádicas entre as escolas pesquisadas durante o restante do ano letivo, mas a pauta aconselha uma periodicidade que seja validada por toda a equipe escolar para que, de fato, o racismo velado no ambiente escolar seja rompido.

Versa-se sobre uma conexão ainda em curso, com várias frestas abertas, que exigem atuação do poder público e mobilização social contínua. Nenhum saber deve ficar excluído do processo de ensino/aprendizagem das práticas educativas escolares. Que a luta dos quilombos ecoe no tempo/espaço e tragam valorização e respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**; tradução de Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Cristina de Sousa Fonseca. **Comunidade Remanescente Quilombola Ilha De São Vicente/Tocantins**: História De Lutas, Conquistas e Conflitos. Lajeado: 2019, 145 p.

ALMEIDA, Cristina de Sousa Fonseca. LAROQUE, Luís Fernando da Silva. Territorialidade, Identidade e Cultura da Comunidade Remanescente Quilombola Ilha de São Vicente/Tocantins. **Geosul**, Florianópolis, v. 34, n. 73, p. 333-357, set./dez. 2019.

ANDRÉ, Marli E. D. E; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: Abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia e Quilombos: Territórios étnicos africanos no Brasil. **AFRICANA STUDIA**, Nº 9, 2006, Edição do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).

_____. Territórios quilombolas: geografias, cartografias & conflitos institucionais. **Revista Eixo**, Brasília, v. 6, n. 2 (Especial), nov. 2017.

_____. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: SECAD, 2005.

ARAÚJO, Amarildo Silva et all. A Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Geografia em Vila Nova Jutá – Breu Branco – PA. **Geografia**, vol.: 24, nº 52, 2022.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, Normas e Números: Uma Introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

BARROS, Maria de Fátima Batista et al. “Nós de dentro do território viemos para tensionar”: Mulheres, Territórios e Lutas - Um Caminhar com Fátima Barros. **Escritas: Revista de História de Araguaína**, vol. 13, n. 1, 2021.

BERNARDES, Júlia Adão. Dimensões da ação e novas territorialidades no cerrado brasileiro: pistas para uma análise teórica. **Revista Nera**, Ano 10, n. 10, jan./jun. 2007.

_____. Técnica, trabalho e espaço: as incisivas mudanças em curso no processo produtivo. In: CASTRO, Iná Elias de; MIRANDA, Mariana; EGLER, Cláudio A. G. (orgs). **Redescobrimo o Brasil**: 500 anos depois. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 277-289.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Diário Oficial da União. Brasília, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 2010.

_____. **Lei 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm. Acesso em: 03/02/2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília: DF, 2020.

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

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004.

_____. Decreto Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 21 de outubro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 de nov. 2022.

_____. Ministério da Educação. Presidência da República. **Lei 9394/1996**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 20 de nov. de 2022.

CALLAI, Helena Copetti. **Ensino de Geografia: Reflexões e práticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **NERA**. Presidente Prudente. Ano 20, Nº 35, Jan-Abr./2017.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. Nota de solidariedade e indignação pela morte da liderança quilombola Fátima Barros (06/04/2021). Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-to-20012022.pdf> Acessado em: 17/01/2023

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

CASTILHO, Suely Dulce de; SANTOS, Silvana Alves dos. O saber docente experiencial e sua importância para a Educação Escolar Quilombola. **Educação em Debate**. Fortaleza, ano 41, nº 79 - maio/ago. 2019.

CATAIA, Marcio. Uso do território e federação: novos agentes e novos lugares. Diálogos possíveis e participação política. In: **Scripta Nova. Revista eletrônica de geografia Y cienciassociales**. Universidad de Barcelona. Vol. XIV, n. 331 (16), 01 de agosto de 2010. Nueva serie de Geo Critica. Cuadernos Criticos de geografia Humana.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT NACIONAL. Articulação das Pastorais do Campo emite Nota de Pesar e Indignação pela morte da liderança quilombola Fátima Barros. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/geral/5600-articulacao-das-pastorais-do-campo-emite-nota-de-pesar-e-indignacao-pela-morte-da-lideranca-quilombola-fatima-barros>>. Acesso em: jan 2023.

_____. Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas – SP: Papirus, 2012.

CORREA, Gabriel Siqueira. Conteúdos possíveis a partir da Lei 10.639: as geo-grafias das comunidades remanescentes de quilombo no território brasileiro. **Tamoios**. Ano VII. Nº 1, 2011.

COSTA, Vinícius De Luna Chagas; SILVA JUNIOR, Diomário da; FARIA, Marcus Vinícius Castro. A Lei 10.639 o Ensino de Geografia no Ensino Fundamental: Um Ensaio Sobre o Trabalho de Campo. **I Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia**. Santa Maria/RS, 14 a 17 de junho de 2011.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34.

DIAS, Gleidson Sena. Contra Colonização de Conceitos Geográficos: Pensando o Território na Perspectiva das Comunidades Tradicionais e dos Terreiros de Candomblés. **Kwanissa**, São Luís, n. 10, Dossiê: Pensamentos Geográficos Africanos e Indígenas, p. 50-62, 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122.

DUARTE, Leônidas G. **De São Vicente a Araguaínas**: Cem anos de história. Marabá, PA: J.C. Rocha, 1970.

ESTEVES, Francisco Patrício. Quilombos da Malhadinha: Quilombos da Malhadinha: A Construção de uma Realidade Social [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: UBU Editora, 2020.

FILHO, Geraldo Silva. Tênuas fronteiras: escravidão, economia e sociedade no Tocantins Colonial. In: SILVA FILHO, G.; SANTOS, R. S. (orgs.). **Ensaio de Geografia e História do Tocantins para uma interpretação crítica**. Palmas: Nagô, 2012, p. 78-93.

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: CAMPOS, Maria Machado Malta et al. (Org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001. p. 11-36.

FONSECA, Marcus Vinicius; NEVES, Carolina Mostaro; FERNANDES, Alessandra Borges. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
Gil, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FRANÇA, Evanilson Tavares de; MENDES, Jackeline Rodrigues. Nós, os de lá, estamos cá: reflexões sobre a educação escolar quilombola no contexto dos impedimentos à co-presença. **Periódico Horizontes** – USF – Itatiba, SP – Brasil, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GEIGER, Pedro Pinchas. **As formas do espaço brasileiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 15, Set/Out/Nov/Dez 2000.

GUIMARÃES, Iara Vieira; RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Mírian Aparecida (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e o ensino de Geografia: Questões sobre a formação de professores de geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

HAESBAERT. Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.

_____. Des-caminhos e perspectivas do território. In: RIBAS, Alexandre Domingues; SPOSITO, Eliseu Severo; SAQUET, Marcos Aurélio. (Orgs.). **Território e desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrão-PR: UNIOESTE, 2004.

IFTO. Instituto Federal do Tocantins/ Campus: Araguatins. Live de homenagem à saudosa e importante personagem na luta pelos direitos das comunidade quilombola, Fátima Barros (24/11/2021) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LzlMS0SEz9M>. Acessado em: 17/01/2023

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEPDATA. Catálogo de escolas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em 20 de dezembro de 2022 às 16:30h.

JÚNIOR, Arnóbio Rodrigues de Sousa. A geografia e as relações étnico-raciais na BNCC: reflexões a partir de estudos formativos no programa residência pedagógica. **Revista Conexão Com Ciência**, n.1, v.1, 2021.

KARASCH, Mary. Os quilombos do ouro na Capitania de Goiás. In: REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1996. p. 240-262.

LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. Experiências históricas dos quilombolas no Tocantins: organização, resistência e identidades. In: **Patrimônio e Memória**, UNESP, CEDAP, v.5, n.1, p. 107-126, 2009.

LOPES, Rita de Cassia. Na luta pelos seus direitos: Memória e Identidade de uma comunidade remanescente de quilombo no norte do Tocantins. **Escritas**. Vol. 9 N. 1 2017 Issn 2238-7188(precisa do ISSN?) p. 42-60

MARAFON, G.J., RAMIRES, J.C.L., RIBEIRO, M.A., and PESSÔA, V.L.S., comps. Sobre os autores. In: Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, 540 p. ISBN 978-85-7511-443-8.

MARTINS, Alan Bizerra. PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. O ensino de geografia e as relações étnico-raciais nos livros didáticos no ensino fundamental. *Geografia ensino e pesquisa*. Santa Maria, v.24, e18, 2020.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectiva e dificuldades. **Revista de Antropologia**, 1990.

O'Dwyer, Eliane Cantarino. Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. **TOMO: Revista do Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais /UFS**. Nº 11, jul./dez. 2007, São Cristóvão-Segipe.

OLIVEIRA, Ariovaldo Humbelino de. Geografia agrária: perspectiva no início do século XXI. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Humbelino de; MARQUES, Marta Inez Medeiros (Orgs.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

PALMARES. Quadro geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ's). 2016. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-22-08-2022.pdf>. Acesso em: 20/12/2022.

QUIJANO, Aníbal. “O que é essa tal de raça”. In: Santos, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. 3. ed. – Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

RATIS, Alex. Geografia, Relações Étnico-raciais e Educação: A Dimensão Espacial das Políticas de Ações Afirmativas no Ensino. **Terra Livre**. São Paulo: Ano 26, V.1, n. 34 p. 125-140 Jan-Jun/2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, Bruna Machado da. Geografia e Antirracismo na Educação: Possibilidades no Ensino Fundamental a Partir da BNCC. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 8, nº 16, pp. 32-44, janeiro-abril de 2022. Submissão em: 16/11/2021. Aceito em: 20/04/2022.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SALLES, Gilka Vasconcelos Ferreira de. **Economia e escravidão na Capitania de Goiás**. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG, 1992.

SANTANA, José Valdir de; SANTOS, Vilmar Joaquim dos; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Colonialidade, relações étnico-raciais e o ensino de Geografia: reflexões a partir das epistemes decoloniais. **ODEERE**. ISSN 2525-4715 Vol 7, Nº 2, 2022.

SANTOS, Cláudia Borges dos. **“De fraco a forte”**: estratégias políticas dos movimentos quilombolas no Tocantins. Brasília, 2019, 172 p.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Tamoios**. Ano VII. Nº 1, 2011 - ISSN 1980-4490.

_____. Renato Emerson. **O ensino de geografia do Brasil e as relações raciais**: reflexões a partir da Lei 10.639/03. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Renato Emerson dos. Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil. In: _____. **O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639/03**. 3. ed. – Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009 (Coleção Cultura Negra e Identidades), p. 21-40.

SANTOS, Thaís Calixto dos. Diversidade e representação: Os (As) Quilombolas no Ensino Superior. **X COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros: (Re) Existência Intelectual Negra e Ancestral**. Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN Consócio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – CONEABs Universidade Federal de Uberlândia – (UFU), 2018, Uberlândia – MG.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **A natureza do espaço**. SP: Hucitec, 1996.

_____. O papel ativo da geografia: um manifesto. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano V, nº 9, pp. 103-109, jul./dez., 2000.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, João Almeida dos; COSTA, Candida Soares da. Territórios Quilombolas e o Ensino de Geografia. **Ciência Geográfica** - Bauru - XXIV - Vol. XXIV- (1): Janeiro/Dezembro – 2020.

SERPA, Lucia Gomes; MACHADO, Charliton José dos Santos; NASCIMENTO, Gabriel Alves do; ALMEIDA, Aline Rodrigues de. Por uma educação a favor da práxis: ação, educação e cultura. **Research, Society and Development**, v. 10, n 1, e 54210112104, 2021

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N. 30, p. 553- 570, maio-ago. 2021.

SILVA, Delma Josefa da. A Emergência da Educação Escolar Quilombola no Contexto das Relações Étnico-Raciais no Brasil. **Tópicos Educacionais**, Recife, V.20, N.1, Jan/Jun. 2014.

SILVA, Marcos Antônio Solano Duarte. BRAGA, Graça Elenice dos Santos. Identidade Territorial Quilombola: Tensões e Possibilidades para uma Educação das Relações Étnico-Raciais. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: SECAD, 2005.

SILVA, Tatiana Dias. Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica. **Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 1990-ISSN 1415-4765.

SOARES, Edimara Gonçalves. Educação Escolar Quilombola: Reafirmação de uma Política Afirmativa. **Reunião Científica Regional do ANPED: Educação, Movimentos Sociais e políticas governamentais**. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR/ Curitiba- Paraná.

_____. Edimara Gonçalves. Geografia Escolar e Quilombos: a construção do raciocínio geográfico. **Pesquisar, Florianópolis**, v. 7, n. 13, Ed. especial: SELIGeo, p. 135-152, jun. 2020.

SOUSA, Mariana Alves de; GALINDO, Monica Abrantes; BARBOSA, Maria Valéria. Formação continuada de professores (as) da Educação Básica e o ensino das relações étnico-raciais: análises e contrapartidas às ausências epistemológicas. **Acta Scientiarum**. v. 44, 2022

SOUZA, Elane Bastos de. Territórios quilombolas e identidade. **Kwanissa**, São Luís, n. 10, Dossiê: Pensamentos Geográficos Africanos e Indígenas, p. 76-84, 2021.

SOUZA, Lorena Francisco de. As Relações Etnicorraciais Na Geografia Escolar: Desafios Metodológicos E Pedagógicos. **REVISTA PRODUÇÃO ACADÊMICA – NÚCLEO DE ESTUDOS URBANOS REGIONAIS E AGRÁRIOS/ NURBA** – Vol. 2 N. 2 (DEZEMBRO, 2016), p. 04-19.

TOCANTINS. Secretária de Educação e Cultura do Tocantins. **Documento Curricular do Tocantins**. Palmas, 2019.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ** setembro/outubro, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Daniel Grassi trad. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.