



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LIZ ADRIANA SANTOS MARTINS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM OLHAR A PARTIR DE
DISSERTAÇÕES E TESES DESENVOLVIDAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR PÚBLICAS DO TOCANTINS**

Palmas/TO

2026

Liz Adriana Santos Martins

**Educação Escolar Quilombola: um olhar a partir de dissertações e teses desenvolvidas
nas instituições de ensino superior públicas do Tocantins**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Tocantins,
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação, na Linha de pesquisa Estado, Sociedade e
Práticas Educativas.

Orientador: Dr. Idemar Vizolli

Coorientadora: Dra. Layana Giordana Bernardo Lima

Palmas/TO

2026

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

M386c Martins, Liz Adriana Santos.

Educação Escolar Quilombola: um olhar a partir de dissertações e teses desenvolvidas nas instituições de ensino superior públicas do Tocantins. / Liz Adriana Santos Martins. – Palmas, TO, 2026.

130 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2026.

Orientador: Idemar Vizolli

Coorientador: Layana Giordana Bernardo Lima

1. Raízes históricas da resistência negra e o percurso da abolição no Brasil: implicações para a educação escolar quilombola. 2. Da resistência histórica à educação escolar quilombola: um legado de emancipação. 3. Panorama da produção acadêmica strictu sensu sobre educação escolar quilombola. 4. Contribuições das produções acadêmicas para o fortalecimento da educação escolar quilombola: desafios e perspectivas. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 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).

Liz Adriana Santos Martins

Educação Escolar Quilombola: um olhar a partir de dissertações e teses desenvolvidas nas instituições de ensino superior públicas do Tocantins

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 05/12/2025.

Banca Avaliadora



Documento assinado eletronicamente por **Idemar Vizolli, Servidor(a)**, em 06/01/2026, às 18:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kelly Almeida de Oliveira, Usuário Externo**, em 06/01/2026, às 18:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Layanna Giordana Bernardo Lima, Servidor(a)**, em 14/01/2026, às 08:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juciley Silva Evangelista Freire, Servidor(a)**, em 14/01/2026, às 09:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufv.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0539121** e o código CRC **FC9E4737**.

A minha amada família, a quem dedico cada página deste trabalho. Sua inspiração permeia cada linha, sua força me sustenta em cada dificuldade e sua esperança ilumina cada novo passo. Sou grata pelo apoio incondicional, pelos incentivos nos momentos de dúvida e pela celebração em cada conquista. Este trabalho é um reflexo do amor e do suporte que recebo de vocês diariamente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e pela fé que me sustenta em cada etapa desta jornada.

Aos meus pais, Antônio Martins (*in memoriam*) e à minha mãe, Maria de Jesus, minha primeira e maior inspiração, cuja força e sabedoria moldaram a temática desta dissertação e a minha visão de mundo. Agradeço pelo amor incondicional e além da vida.

Aos meus queridos Ricardo, Tânia, Maria Antônia e Alice, vocês são parte especial dessa história.

Aos meus queridos filhos Mariá, Bento e Tom, que tornam meus dias mais leves e dão significado à minha luta diária de me tornar uma pessoa melhor.

Ao meu amado esposo, Wagner Gentil, meu companheiro de todas as horas. Agradeço imensamente pelo seu apoio inabalável, pela paciência e pelo incentivo, especialmente nos momentos mais desafiadores desta jornada. Sua presença ao meu lado foi fundamental para a conclusão deste trabalho.

Aos amigos e às amigas que me impulsionaram nessa jornada.

À UFT, pela oportunidade de realização de um sonho.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sou grata pela oportunidade de compartilharmos essa jornada.

Em especial, salve o mestre professor Idemar, meu orientador, obrigada por todos os ensinamentos, pela dedicação e pelas broncas também.

À querida coorientadora e amiga Layana, gratidão pelo incentivo e força.

Aos ilustres professores da banca examinadora, que gentilmente dedicaram seu tempo para contribuir com a minha pesquisa, apontando acertos e valiosos pontos de melhoria, gratidão pela atenção e pelas contribuições enriquecedoras.

*Cada geração, numa relativa opacidade, deve
descobrir sua missão, cumpri-la ou traí-la.*
(Frantz Fanon)

RESUMO

A presente dissertação é fruto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na Linha de Pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas. O objetivo geral do estudo foi de deslindar o modo como as dissertações e teses produzidas nas universidades públicas do Tocantins tematizam a Educação Escolar Quilombola, considerando seus referenciais teóricos, metodologia e contribuições para a educação. O estudo propôs os objetivos específicos, sendo discorrer sobre o percurso histórico da abolição no Brasil e as questões educacionais quilombolas; mapear as dissertações e teses defendidas nas universidades públicas do Tocantins que tematizam a Educação Escolar Quilombola, considerando seus referenciais teóricos, metodologia e contribuições para a educação escolar quilombola. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, com estudo bibliográfico, análise documental, e análise de conteúdo (Bardin 1977). Inicialmente, realizamos um levantamento de produções acadêmicas *stricto sensu*, cujo tema central reside na Educação Escolar Quilombola, nos repositórios institucionais da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Instituto Federal do Tocantins (IFTO) e Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). A análise do *corpus* permite constatar que a Educação Escolar Quilombola é sustentada por três matrizes teóricas interdependentes: a crítica, que denuncia a neutralidade e propõe uma pedagogia libertadora; a afro-brasileira e decolonial, que questiona o eurocentrismo e valoriza os saberes subalternizados; e a histórico-cultural, que reinscreve a resistência negra como eixo de produção de conhecimento e de identidade. Conclui-se que a educação quilombola não deve ser vista apenas como uma questão de inclusão, mas como uma oportunidade de enriquecer o conhecimento e a diversidade cultural do Brasil. Ao valorizar a história e as práticas culturais das comunidades quilombolas, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Assim, a educação quilombola torna-se um instrumento de empoderamento e afirmação da identidade, essencial para a luta por direitos e pela dignidade dessas comunidades. Neste estudo, apresentamos um panorama das pesquisas estruturado por categorias temáticas e articulado ao referencial teórico. Essa análise conceitual inicial permite identificar lacunas, evidenciar contribuições relevantes e sugerir direções para investigações futuras na área da Educação Escolar Quilombola.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Comunidades quilombolas. Educação antirracista. Quilombo.

ABSTRACT

This dissertation is the result of the Postgraduate Programme in Education at the Federal University of Tocantins (UFT), in the State, Society and Educational Practices Research Line. The overall objective of the study was to clarify how dissertations and theses produced at public universities in Tocantins address Quilombola School Education, considering their theoretical references, methodology and contributions to education. The study proposed specific objectives, namely to discuss the historical path of abolition in Brazil and Quilombola educational issues; to map the dissertations and theses defended at public universities in Tocantins that address Quilombola School Education, considering their theoretical references, methodology and contributions to Quilombola school education. The methodology used was qualitative, involving a bibliographic study, document analysis, and content analysis (Bardin 1977). Initially, we conducted a survey of *stricto sensu* academic publications, whose central theme is Quilombola School Education, in the institutional repositories of the Federal University of Tocantins (UFT), Federal University of Northern Tocantins (UFNT), Federal Institute of Tocantins (IFTO), and State University of Tocantins (UNITINS). Analysis of the corpus shows that Quilombola School Education is underpinned by three interdependent theoretical frameworks: critical theory, which denounces neutrality and proposes a liberating pedagogy; Afro-Brazilian and decolonial theory, which questions Eurocentrism and values subaltern knowledge; and historical-cultural theory, which reinscribes black resistance as the axis of knowledge and identity production. It can be concluded that Quilombola education should not be seen merely as a matter of inclusion, but as an opportunity to enrich Brazil's knowledge and cultural diversity. By valuing the history and cultural practices of Quilombola communities, we are contributing to the construction of a more just and egalitarian society, in which all voices are heard and respected. Thus, quilombola education becomes an instrument of empowerment and affirmation of identity, essential for the struggle for rights and dignity in these communities. In this study, we present an overview of the research structured by thematic categories and linked to the theoretical framework. This initial conceptual analysis allows us to identify gaps, highlight relevant contributions, and suggest directions for future research in the area of Quilombola School Education.

Keywords: Quilombola School Education. Quilombola communities. Antiracist education. Quilombo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Análise de conteúdos	20
Figura 2-	Principais rotas do tráfico negreiro	41
Figura 3 -	População quilombola no Brasil	53
Figura 4 -	Mapa de localização das comunidades quilombolas	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantitativo de tese e dissertações por IES	26
Quadro 2	Dissertações e tese que enfocam a EEQ do RI/UFT	28
Quadro 3	Duas principais categorias das produções acadêmicas	72
Quadro 4	Obras analisadas	75
Quadro 5	Metodologia das produções acadêmicas	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Legislação de Proteção a Dados
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar
MDS	Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MIR	Ministério da Igualdade Racial
MNU	Movimento Negro Unificado
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PNGTAQ	Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PROFEPT	Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RI/UFT	Repositório Institucional da Universidade Federal do Tocantins
RI/UNITINS	Repositório Institucional da Universidade Estadual do Tocantins
RI/IFTO	Repositório Institucional do Instituto Federal do Tocantins
RI/UFNT	Repositório Institucional da Universidade Federal do Norte do Tocantins
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIBUNI	Sistema Integrado de Bibliotecas da Unitins
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.2 Do interesse à pesquisa: o encontro com a Educação Escolar Quilombola.....	16
1.3 Metodologia da pesquisa.....	21
1.3.1 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	22
1.4 Estrutura da dissertação.....	29
 2 RAIZES HISTÓRICAS DA RESISTÊNCIA NEGRA E O PERCURSO DA ABOLIÇÃO NO BRASIL:IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	 31
2.1 A escravidão no Brasil: origens, expansão e contradições.....	32
2.2 O tráfico negreiro e o sistema escravocrata: economia, violência e cultura de resistência .	38
2.3 Os quilombos como espaço de liberdade, saber e organização social.....	50
2.4 O processo de abolição e a permanência das desigualdades raciais.....	55
2.5 A luta contemporânea das comunidades quilombolas: território, identidade e direitos	66
2.6 Da resistência histórica à educação escolar quilombola: um legado de emancipação.....	68
 3 PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA <i>STRICTU SENSU</i> SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	 72
3.1 A importância do mapeamento para a produção acadêmica em Educação E. Quilombola	73
3.2 Abordagens metodológicas e enfoques investigativos.....	85
3.3 Referenciais teóricos predominantes: perspectivas críticas e decoloniais	91
 4 CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	 95
4.1 Sínteses das construções das dissertações e tese.....	96
4.2 As contribuições acadêmicas para o fortalecimento das práticas pedagógicas.....	99
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 104
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE A.....	121
APÊNDICE B.....	130

1 INTRODUÇÃO

“[...] onde existia a escravidão, existia o negro Aquilombado” (Moura *et al*, 2022, p 25).

Desde os primeiros quilombos formados por escravizados que fugiram no Brasil colonial, as comunidades negras articularam-se coletivamente para defender seus territórios e preservar seus saberes. A mobilização contra a escravidão traduziu-se, no pós-Abolição (1888), em organizações como a Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, e, posteriormente, em 1978, no Movimento Negro Unificado (MNU). Essas instâncias de militância sistematizaram denúncias de racismo e reivindicaram a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, consolidando o ativismo negro como força política de alcance nacional.

Na esteira dessa mobilização, a Constituição Federal de 1988 incorporou dispositivos antirracistas e, em seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), art. 68, garantiu a titulação definitiva das terras quilombolas (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) em seu artigo 26-A, passou a exigir a valorização da diversidade étnico-racial no currículo escolar (Brasil, 1996).

A Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003), sendo ampliada pela Lei nº 11.645/2008 para incluir a cultura indígena (Brasil, 2008). Por fim, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 8/2012 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNs), definindo parâmetros específicos para o projeto político pedagógico dessas escolas (Brasil, 2012).

Discutir a inclusão da Educação Escolar Quilombola nos espaços educativos é revisitar uma trajetória histórica marcada por avanços lentos no reconhecimento de direitos e na valorização cultural dessas comunidades. Apesar dos marcos legais, que vão da Constituição de 1988 às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e do crescente corpo de pesquisas que propõe orientações metodológicas, práticas pedagógicas e políticas públicas específicas, a implementação dessas diretrizes ainda se revela distante de um cenário ideal.

Esse panorama reforça a necessidade de aprofundar a discussão sobre a Educação Escolar Quilombola, especialmente por seu papel essencial enquanto espaço de resistência e afirmação cultural. Esse modelo educacional, consolidado como modalidade de ensino, não se limita a ser apenas um meio de acesso ao conhecimento formal, mas se configura como uma

prática fundamental na preservação e valorização da identidade, história e tradições das comunidades quilombolas.

Silva (2022) destaca a importância de uma educação que valorize a diversidade cultural e étnico-racial. Esse entendimento reforça a necessidade de implementação de um currículo que reconheça e afirme as diversas realidades socioculturais presentes nas comunidades, sobretudo nas escolas quilombolas, promovendo uma educação que seja não apenas formativa, mas também emancipadora.

Na cidade de Arraias-TO, a presença afrodescendente e quilombola coloca-me inevitavelmente dentro da narrativa dessas comunidades, que influenciaram a construção da história da região. Fundada oficialmente em 1740, Arraias teve seu núcleo inicial na Chapada dos Negros, um povoado estabelecido por escravizados fugitivos, atraídos pela mineração de ouro.

A Chapada dos Negros tornou-se um símbolo de resistência e preservação cultural, onde as comunidades negras construíram muros de pedra que, ainda hoje, testemunham sua presença e resiliência. Essas estruturas, além de demarcar territórios, representam a luta por autonomia e identidade cultural. A memória coletiva de Arraias mantém viva essa herança, transmitindo oralmente as histórias de resistência e as tradições que definem a identidade quilombola da região.

Com base nessa história e a partir de inquietações pessoais e profissionais, este trabalho de pesquisa tem origem, impulsionado pelo estudo das lutas históricas e dos marcos legais que asseguram às comunidades quilombolas o direito a uma educação que respeite e valorize seus saberes ancestrais. Para tanto, este estudo propõe voltar a atenção e o olhar para as produções acadêmicas *stricto sensu* desenvolvidas nas instituições públicas de ensino superior do Tocantins com foco na Educação Escolar Quilombola.

1.2 Do interesse à pesquisa: o encontro com a Educação Escolar Quilombola

“Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial”
(Gomes, 2019, p. 107)

Eu tive uma infância rica em histórias reais e inventadas. Em algumas delas, vivia, em outras, sonhava. E, de alguma forma inevitável, foram as histórias que cresci ouvindo sobre os negros que aqui viveram, contadas pelos “mais velhos”, que foram despertando em mim o

interesse epistemológico de compreender os processos históricos de movimentos de luta e das conquistas de direitos dessas populações historicamente marginalizadas. Assim, minha trajetória pessoal está entrelaçada com a luta histórica dessas comunidades por reconhecimento e valorização de seus direitos e saberes ancestrais.

Embora minha ascendência exata não tenha sido documentada, os traços da minha família e a experiência de minha mãe, que foi retirada de seu lar ainda jovem e submetida a uma condição análoga à escravidão em troca de estudo, são marcas de um passado que se entrelaça com o tema que investigo. A escolha pela temática da Educação Escolar Quilombola e a possibilidade de mergulhar nos mares das produções acadêmicas relacionadas ao tema, transcendem o interesse acadêmico, representando um percurso de reconhecimento e reconstrução da minha própria trajetória.

A trajetória que originou este trabalho de pesquisa tem suas raízes em uma história de resistência e superação, marcada pelos desafios enfrentados por mim, desde a juventude, no seio de uma família de origem pobre. Filha de um lavrador e de uma professora, desde cedo, alimentei o sonho de transformar minha realidade e a de minha família, que dependia do árduo trabalho no campo e do modesto salário docente para sobreviver. Minha inspiração maior veio de minha mãe, cuja história de vida se entrelaça com a busca pela dignidade e pelo acesso à educação.

Na transição da infância para a adolescência, minha mãe viveu uma situação análoga à escravidão, ao deixar a casa de seus pais na roça e se mudar para a cidade, onde passou a trabalhar em residências de famílias abastadas em troca da oportunidade de estudar. Um episódio, em particular, marcou profundamente sua memória. Certa noite, após um longo dia de trabalho, aguardou todos se recolherem para, então, sentar-se à mesa da cozinha e fazer suas tarefas escolares. No silêncio da madrugada, ouviu passos vindos da sala. Era a dona da casa, que, incomodada, ordenou que se deitasse, pois o dia seguinte exigiria muito trabalho. Apagou o candeeiro, deixando-a no escuro e sem possibilidade de concluir suas tarefas. Ao sair, resmungou que "preto nasceu foi para arear panela". Naquela noite, minha mãe não dormiu. E, ao ouvir essa história pela primeira vez, eu, ainda jovem, também perdi o sono, nutrindo o desejo de, um dia, promover uma reparação histórica.

O destino, no entanto, apresentou outros caminhos. Ao concluir o ensino fundamental, as condições financeiras da família não permitiram que nos mudássemos para a capital, onde poderia cursar o ensino médio e me preparar para a universidade. Em vez disso, aos 16 anos, ingressei no curso Técnico em Magistério, no Colégio Estadual Professora Joana Batista Cordeiro, em Arraias-TO. No ensino médio, descobri-me envolvida nas lutas do movimento

estudantil, inicialmente de forma incipiente, mas, com o tempo, assumindo a liderança de diversas iniciativas.

Em 1992, concluí o curso Técnico em Magistério e fui aprovada no concurso da Secretaria da Educação do Tocantins, assumindo uma turma de alfabetização de jovens e adultos na Escola Estadual Silva Dourado, no período noturno. Os estudantes eram, em sua maioria, afrodescendentes, trabalhadores que buscavam realizar o sonho de ler, escrever e assinar seus próprios nomes. Com 19 anos, enfrentei o desafio de ensinar pessoas que poderiam ser meus pais ou avós, muitas das quais assinavam com o dedo polegar ou faziam garatujas distantes de seus verdadeiros nomes. Embora tenha pensado em desistir diversas vezes, a imagem daquelas mãos calejadas me motivava a retornar à sala de aula diariamente.

Em 1994, fui aprovada no vestibular para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins)¹, Câmpus de Arraias. Durante a graduação, apaixonei-me pela Pedagogia de Paulo Freire, desejando poder voltar no tempo e aplicar seus ensinamentos na prática de ensino. A compreensão do poder libertador do conhecimento consolidou meu compromisso com a educação. Concluí o curso em 1997, convicta de que a educação tem a capacidade de transformar realidades, mas consciente das barreiras políticas e institucionais que dificultam a implementação de mudanças significativas.

Ao longo da carreira, assumi diversas funções na gestão educacional, como coordenação pedagógica, supervisão escolar, direção de escola e direção regional de educação. Contudo, compreendi que o verdadeiro poder de transformação reside na sala de aula, no contato direto com os estudantes.

Meu percurso profissional levou-me também a atuar na área de assistência social no município de Arraias, no período de 2017 a 2020, uma experiência singular que despertou em mim a inquietação de contribuir para a transformação da realidade das populações marginalizadas e historicamente negligenciadas pelo Estado. Somando-se a essa vivência, as experiências que trago na área educacional, consolidou-se a motivação para a pesquisa proposta: Educação Escolar Quilombola: um olhar a partir de dissertações e teses desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior públicas do Tocantins.

Este estudo se revela essencial para compreender o que já foi produzido, identificar lacunas e propor estratégias para garantir que essas comunidades tenham sua história reescrita com a dignidade que lhes foi negada ao longo do tempo. Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir não apenas para a compreensão acadêmica das dinâmicas educacionais em contextos

¹ Atualmente, Universidade Federal do Tocantins (UFT).

quilombolas, mas também para promover uma educação inclusiva e transformadora, capaz de ressignificar histórias e construir futuros mais justos. A expectativa é que este trabalho, alicerçado em trajetórias pessoais e coletivas de luta, represente mais um passo rumo à reparação histórica e à emancipação das comunidades quilombolas.

Este trabalho de pesquisa, portanto, não parte de um distanciamento teórico, mas de uma necessidade profissional e social de compreender a história dos afrodescendentes. Sempre quis estudar os aspectos sociais e históricos da realidade da qual faço parte, entender quem sou, de onde vim e como os processos sociais e educacionais impactaram a minha família e outras famílias quilombolas e afrodescendentes. O acesso à educação sempre foi um direito negado ou limitado a essas populações, e minha própria história familiar reflete essa realidade.

Ao analisar dissertações e teses desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior públicas do Tocantins sobre Educação Escolar Quilombola, busco contribuir para um debate maior sobre a efetivação desse direito, a valorização da cultura e da identidade quilombola e as políticas educacionais voltadas para essas comunidades. Além disso, quero resgatar e reafirmar a importância da memória e do pertencimento, entendendo que esta pesquisa não apenas amplia o conhecimento acadêmico, mas também fortalece a luta por reconhecimento e justiça histórica.

O estudo sobre a Educação Escolar Quilombola me permite compreender os desafios, as políticas e as práticas pedagógicas voltadas para essas comunidades, algo essencial para a construção de um ensino mais inclusivo e representativo.

Posso afirmar que a minha própria formação docente em Pedagogia não abarca, de maneira profunda, as especificidades da Educação Escolar Quilombola, deixando um vácuo para atuar com sensibilidade e conhecimento de causa nesses contextos. Dessa forma, a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola contribui significativamente para a produção de conhecimento intelectual ao mapear e sistematizar reflexões acadêmicas sobre um tema essencial para a compreensão das políticas educacionais no Brasil. Em um país marcado por desigualdades históricas, onde as populações quilombolas enfrentam desafios estruturais no acesso à educação de qualidade, investigar como essa temática tem sido abordada no meio acadêmico é um passo fundamental para ampliar e qualificar o debate, uma vez que as populações negras do Brasil

[...] foram vítimas de vícios orgânicos de nosso "aparelhamento de cultura" cuja reorganização não se podia esperar de uma mentalidade política, sonhadora e romântica, ou estreita e utilitária, para a qual a educação nacional não passava geralmente de um tema para variações líricas ou dissertações eruditas (Azevedo *et al.*, 2010, p. 19).

Ao analisar os trabalhos já produzidos, esta pesquisa permite identificar tendências, lacunas e avanços nos estudos sobre a Educação Escolar Quilombola, possibilitando um olhar crítico sobre como a academia tem contribuído para a formulação de práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas para essas comunidades. Além disso, ao articular essa produção intelectual com experiências reais de comunidades quilombolas, o estudo reforça a necessidade de um conhecimento que dialogue com a realidade e promova mudanças concretas.

A esse respeito, Barbosa (2021) afirma que

A produção científica no campo da produção do conhecimento está e estará sempre desafiada a dar visibilidade, (re) discutindo e ressignificando os seus próprios caminhos, na busca permanente e incansável de trazer à baila, em diferentes temporalidades, as compreensões acerca de determinado objeto e campo de estudo (Barbosa, 2021, p. 181).

Outro aspecto relevante é que a pesquisa se insere em uma área interdisciplinar, articulada com os conhecimentos de História, Educação e Estudos Culturais, o que enriquece a compreensão dos processos educacionais em comunidades historicamente marginalizadas. Ao trazer essa discussão para o centro do debate acadêmico, o estudo fortalece a valorização da cultura e da identidade quilombola e contribui para a construção de uma educação antirracista e decolonial. Dessa forma, esta pesquisa não apenas organiza e analisa a produção intelectual existente, mas também abre caminhos para novas investigações e propõe uma reflexão sobre o papel da educação na reparação histórica e na promoção da equidade social.

Com este sentimento, nasceu este trabalho de pesquisa com uma indagação que traz, em sua essência, a resistência ao significado simbólico, subjetivo, econômico, social e político da discriminação racial ainda persistente e insistente nos dias atuais: Como as pesquisas *stricto sensu* desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior públicas do Tocantins abordam a Educação Escolar Quilombola?

Para responder à questão de pesquisa proposta, estabelecemos como objetivo geral desta investigação deslindar o modo como as dissertações e teses produzidas nas universidades públicas do Tocantins tematizam a Educação Escolar Quilombola, considerando seus referenciais teóricos, metodologia e contribuições para a educação.

Na perspectiva de perseguir o objetivo geral, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: Discorrer sobre o percurso histórico da abolição no Brasil e as questões educacionais quilombolas; mapear as dissertações e teses defendidas nas universidades públicas do Tocantins que tematizam a Educação Escolar Quilombola, considerando seus referenciais teóricos, metodologia e contribuições para a educação escolar quilombola.

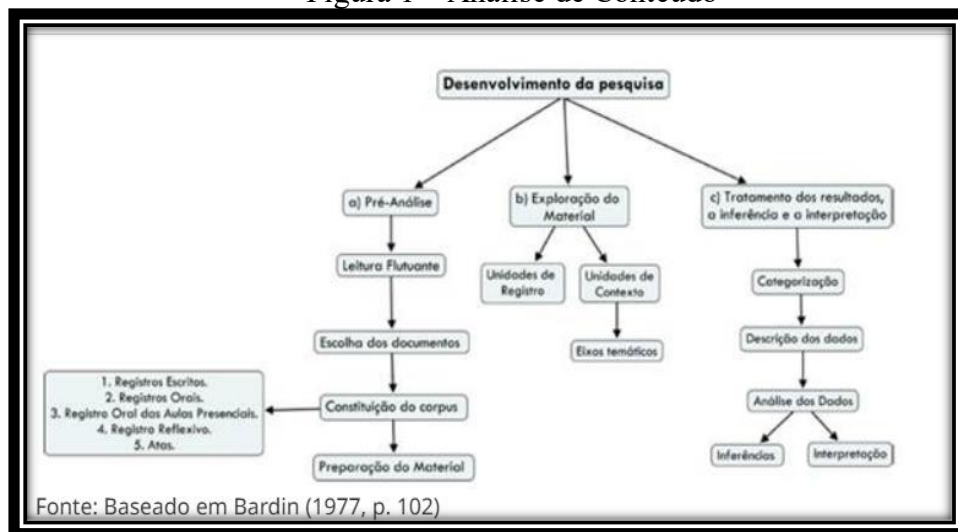
1.3 Metodologia da pesquisa

Amparado pelas garantias constitucionais de acesso à educação, ao território, e à cultura, reconhecidas pelo processo de expansão e democratização do ensino superior no Brasil, este estudo realiza uma análise detalhada de como a Educação Escolar Quilombola vem sendo tratada nas Instituições de Ensino Superior públicas do Tocantins.

Ao lançar luz sobre essas produções científicas e sobre o mapeamento das temáticas quilombolas, espera-se que este trabalho abra novas perspectivas de compreensão acerca da contribuição dessas pesquisas para o fortalecimento de uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial.

Esta pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, que se caracteriza pela análise de fenômenos em seus contextos naturais, na busca de compreender significados e interpretações. Para isso, utilizou-se a revisão bibliográfica, que consiste na análise de obras e estudos já publicados sobre o tema, e a revisão documental, focada no exame de documentos oficiais, registros e materiais não necessariamente acadêmicos, mas relevantes para a compreensão do objeto de estudo, e na análise de conteúdo (Bardin, 1977, Marconi e Lakatos, 2022; Lozada e Nunes, 2018). Na análise utilizou-se o método de Bardin (1977), conforme a Figura 1.

Figura 1 – Análise de Conteúdo



Segundo Bardin (1977, p. 42), a metodologia consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Inicialmente, realizou-se um levantamento de produções acadêmicas *stricto sensu*, dissertações e teses, nos repositórios institucionais das Instituições de Ensino Superior públicas do Tocantins, cuja abordagem trata da Educação Escolar Quilombola. Além disso, foram analisadas legislações e normativas, como decretos e pareceres que regulamentam a Educação Escolar Quilombola no Brasil, entre elas citam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

O levantamento histórico da Educação Escolar Quilombola apoia-se nos pressupostos de Nascimento (1980), Gonzalez (1984), Munanga (2004), Silva (2007), Almeida (2018), Gomes (2019), Ribeiro (2019), Gomes (2022), Carneiro (2023) e Silva e Barbosa (2021), cujos estudos evidenciam as lutas históricas, os marcos legais e as políticas educacionais relacionadas a essa modalidade de ensino. Além disso, foram consultadas diversas fontes de pesquisa, incluindo livros, periódicos, materiais impressos variados, repositórios institucionais e outras literaturas pertinentes, que contribuíram para alinhar a proposta e conferir maior consistência à análise.

1.3.1 O *corpus* da pesquisa

A busca pelas produções acadêmicas *stricto sensu* que tratam da temática da Educação Escolar Quilombola, objeto da presente pesquisa, foi realizada a partir dos Repositórios Institucionais da Universidade Federal do Tocantins (RI/UFT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (RI/UFNT), da Universidade Estadual do Tocantins (RI/UNITINS) e do Instituto Federal do Tocantins (RI/IFTO), plataformas digitais que têm como objetivo centralizar e disponibilizar o acesso à produção acadêmica e científica gerada pela comunidade acadêmica das instituições.

O repositório é uma ferramenta fundamental para a divulgação e preservação do conhecimento produzido no âmbito da universidade, contribuindo para a visibilidade e o impacto das pesquisas realizadas, além de facilitar o acesso e o compartilhamento desses conteúdos com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Nesse espaço virtual, são armazenados e organizados diversos tipos de documentos, como teses, dissertações, artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, entre outros, produzidos por professores, pesquisadores e estudantes dessas instituições.

Nessa etapa da seleção das dissertações e teses, é comum deparar-se com um volumoso conjunto de produções acadêmicas que versam sobre a temática em estudo. Na fase inicial de levantamento, ao utilizarmos para a busca apenas o descritor “Educação Escolar Quilombola” nos repositórios selecionados para esta pesquisa, identificamos 399 dissertações e teses, distribuídas em 30 programas de pós-graduação e em distintas áreas do conhecimento.

Diante disso, torna-se imperativo conduzir um processo de seleção criterioso, identificando e organizando apenas aquelas produções acadêmicas que efetivamente dialogam com os objetivos e o escopo da investigação. Para configurar o corpus desta pesquisa, estabelecemos critérios para a coleta de dissertações e teses que tivessem sido desenvolvidas, exclusivamente, em programas de pós-graduação *stricto sensu*, de Instituições de Ensino Superior públicas do Tocantins, cujo tema central é a Educação Escolar Quilombola.

Estabelecemos, ainda, que as produções acadêmicas estivessem integralmente disponíveis em formato digital nos repositórios institucionais da RI/UFT, RI/UFNT, RI/IFTO e RI/UNITINS. Além dos critérios mencionados, foram adotados os seguintes termos como descritores de busca nos repositórios: “Educação Escolar Quilombola”; “educação quilombola”; “quilombola” e “quilombo”.

Considerando que cada repositório possui uma estrutura de navegação e funcionalidades distintas, a metodologia de busca foi adaptada conforme as especificidades de cada plataforma. No entanto, os descritores de busca foram mantidos uniformes em todas as consultas, assegurando a consistência e a comparabilidade dos resultados obtidos. Assim, a apresentação dos dados de forma separada, foi realizada de acordo com a interface de cada plataforma de busca dos repositórios.

Com o objetivo de encontrar dissertações e teses pertinentes ao tema da pesquisa, realizamos a primeira consulta no Repositório Institucional da Universidade Federal do Tocantins (RI/UFT), na comunidade Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDDT), utilizando os descritores na ordem indicada.

Para garantir a abrangência e a precisão dos resultados e, ainda, conforme o funcionamento da plataforma do repositório, na primeira etapa, as buscas foram realizadas pelo campo "Título", aplicando o filtro "Contém". Esse tipo de refinamento permitiu localizar dissertações e teses que mencionam os descritores relacionados à Educação Escolar Quilombola em qualquer parte de seus títulos. Para identificar dissertações e teses que abordam os termos de interesse em suas palavras-chave, realizamos uma segunda etapa de busca, agora, pelo campo "Assunto", também utilizando o filtro "Contém". Essa abordagem possibilitou a identificação de produções acadêmicas que, embora não mencionem explicitamente os

descritores no título, tratam de temas relacionados à Educação Escolar Quilombola em seus conteúdos.

Para realizar as buscas por dissertações e teses no Repositório Institucional da Universidade Federal do Norte do Tocantins (RI/UFNT), conhecido como Solaris, cuja interface de busca é diferente do RI/UFT, foi adotada uma estratégia sistemática visando identificar produções acadêmicas cujas temáticas versam sobre a Educação Escolar Quilombola. É importante destacar que mesmo após o desmembramento da Universidade Federal do Tocantins, os trabalhos acadêmicos, até julho/2024, dos Campi que passaram a ser da UFNT, permanecem no (RI/UFT).

Inicialmente, acessamos a página da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDDT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins e, utilizamos os mesmos descritores, quais sejam: "Educação Escolar Quilombola", "educação quilombola", "quilombola" e "quilombo", passou-se à busca por dissertações e teses naquele repositório. De acordo com a funcionalidade da plataforma, selecionamos o campo "Por Título", inserindo os descritores na ordem em que as palavras aparecem, com refinamento entre aspas duplas e sem aspas, para delimitar expressões exatas e localizar dissertações e teses cujo foco principal estivesse diretamente relacionado à temática em questão.

Na sequência, as buscas por dissertações e teses foram conduzidas no campo "Por Assunto", aplicando o mesmo conjunto de descritores refinados entre aspas duplas e sem aspas. Essa etapa teve como objetivo identificar trabalhos acadêmicos que, embora não mencionem explicitamente os descritores no título, abordassem aspectos relevantes da Educação Escolar Quilombola.

Como a plataforma utilizada pelo Repositório Institucional do Instituto Federal do Tocantins (RI/IFTO) possui a mesma interface da plataforma utilizada pelo (RI/UFNT), utilizamos a mesma metodologia de busca por dissertações e teses que versam sobre a temática da Educação Escolar Quilombola nesses dois repositórios institucionais.

Quanto ao Repositório Institucional da Universidade Estadual do Tocantins (RI/UNITINS), encontra-se temporariamente indisponível. Na página de acesso, aparece a seguinte mensagem: “Caso o link forneça acesso a documentos/arquivos, ele pode estar em análise para adequação à Legislação de proteção a dados (LGPD). Desta forma, não foi possível ter acesso a possíveis dissertações e teses daquela página” (RI/UNITINS, n.p.).

Os resultados que retornaram do RI/UFT, RI/UFNT e RI/IFTO, conforme o tipo de busca e os descritores utilizados na pesquisa, encontram-se descritos no Quadro 1.

Quadro 1 - Quantitativo de teses e dissertações por IES

TIPO DE BUSCA	DESCRITORES			
	Educação Escolar Quilombola	Educação Quilombola	Quilombola	Quilombo
RI/UFT				
Busca pelo TÍTULO com filtro CONTEM	01	04	33	09
Busca pelo ASSUNTO com filtro CONTEM	02	08	00	15
RI/UFNT				
Busca pelo POR TÍTULO (sem aspas e com aspas duplas)	00	00	00	00
Busca pelo POR ASSUNTO (sem aspas e com aspas duplas)	00	00	01	01
RI/IFTO				
Busca pelo POR TÍTULO (sem aspas e com aspas duplas)	00	00	00	00
Busca pelo POR ASSUNTO (sem aspas e com aspas duplas)	00	00	00	00

Fonte: RI/UFT, RI/UFNT e RI/IFTO (2025)

Após a conclusão da etapa de busca por dissertações e teses nos repositórios institucionais das Instituições de Ensino Superior públicas do Tocantins, constatamos que apenas os repositórios da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) retornaram produções acadêmicas *stricto sensu* alinhadas aos objetivos desta pesquisa, cujas temáticas tratam da Educação Escolar Quilombola.

O Repositório Institucional do Instituto Federal do Tocantins (RI/IFTO), embora acessível, não apresentou resultados relevantes para os descritores utilizados na busca. Quanto ao Repositório Institucional da Universidade Estadual do Tocantins (RI/UNITINS), não foram encontradas informações atualizadas sobre a sua disponibilidade de acesso. Dessa forma, a seleção do locus da pesquisa fundamenta-se na efetiva disponibilidade e pertinência das dissertações e teses encontradas nos repositórios da UFT e UFNT.

Para atender aos objetivos desta investigação, partimos de um universo inicial de 100 produções acadêmicas *stricto sensu*. Inicialmente, procedemos à leitura de todos os títulos e resumos dessas produções. Nesse momento, identificamos títulos que apareciam em mais de

um descritor de busca. Tivemos, então, o cuidado de manter apenas uma ocorrência de cada título, a fim de evitar redundâncias no corpus da pesquisa. Com isso, o conjunto foi reduzido para 45, sendo 43 dissertações e 2 teses. Em seguida, aplicamos critérios de relevância e aderência ao tema para refinar ainda mais essa seleção, resultando em 10 estudos que compõem o corpus desta pesquisa.

O processo de análise das produções acadêmicas selecionadas iniciou-se com uma leitura exploratória dos trabalhos para a identificação de elementos relevantes para o tema da Educação Escolar Quilombola. Observamos, prioritariamente, os títulos, autores, resumos, palavras-chave, sumários e os objetivos gerais e específicos das produções.

À medida que avançamos na leitura dos resumos, buscamos identificar, ainda que de forma inicial e intuitiva, indícios dos procedimentos formais inerentes à Educação Escolar Quilombola, captando tanto as abordagens conceituais quanto os métodos subjacentes que orientam essas investigações.

Durante essa fase, identificamos duplicidades, isto é, produções acadêmicas que apareceram repetidamente nos resultados de busca em decorrência da sobreposição dos critérios de pesquisa. Essas duplicidades foram cuidadosamente verificadas, e apenas uma versão de cada trabalho foi mantida no *corpus* da pesquisa.

Para a seleção das produções acadêmicas e a composição do corpus da pesquisa, realizamos uma leitura analítica dos resumos, etapa fundamental para identificar a pertinência temática, a coerência com os objetivos do estudo e a relevância das abordagens apresentadas. Essa leitura possibilitou reconhecer o alinhamento das pesquisas com o campo da Educação Escolar Quilombola, bem como distinguir aquelas que, embora relacionadas à temática racial, não abordavam especificamente essa modalidade educativa.

Assim, a definição do corpus baseou-se em critérios de pertinência e afinidade teórico-metodológica, garantindo que as produções selecionadas contribuíssem efetivamente para a compreensão do objeto investigado, além de atenderem aos critérios previamente estabelecidos, os quais reiteramos se tratar de produções acadêmicas desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Instituições de Ensino Superior públicas do Tocantins, disponíveis em formato digital nos repositórios institucionais dessas instituições e que tenham como objeto de pesquisa a Educação Escolar Quilombola.

Partindo dessa necessidade, foram definidos parâmetros de seleção que orientaram a composição do corpus da pesquisa. Consideramos, portanto, as dissertações e teses que tratam diretamente da temática da Educação Escolar Quilombola, apresentando discussões relevantes sobre políticas públicas educacionais voltadas para comunidades quilombolas, bem como

estudos que contribuem para a compreensão das práticas pedagógicas, do currículo, da formação docente e dos processos de ensino e aprendizagem em contextos quilombolas.

Por sua vez, foram desconsideradas as produções que, embora mencionem comunidades quilombolas em seu conteúdo, não têm a educação como foco central da investigação. Também ficaram fora do corpus os trabalhos que abordam temas como saúde, território, comunicação ou cultura, sem estabelecer articulação direta com processos educativos formais ou não formais relacionados à Educação Escolar Quilombola.

Dessa forma, a partir dos critérios anteriormente estabelecidos, procedemos à constituição definitiva do corpus da pesquisa. Selecionamos, assim, 9 dissertações e 1 tese, encontradas no RI/UFT, defendidas em Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Tocantins e da Universidade Federal do Norte do Tocantins, as quais focam nas especificidades dos processos formais da Educação Escolar Quilombola.

Como já mencionado em seções anteriores, a UFNT foi desmembrada da UFT em 2019, mas as teses e dissertações defendidas até dezembro de 2023 permanecem no Repositório Institucional da UFT (RI/UFT). Portanto, os trabalhos selecionados encontram-se na base de dados do RI/UFT, mesmo tendo produções da UFNT, como demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Dissertações e tese que enfocam a EEQ do RI/UFT.

AUTOR (A)	TIPO DE TRABALHO/TÍTULO ²	ORIENTADOR (A)	IES/ CÂMPUS	ANO
Costa, Nelzir Martins	Tese: Literatura e as relações étnico-raciais na escola: uma experiência de letramento literário em comunidades quilombolas	Marcio Araújo de Melo	UFNT/ Câmpus de Araguaína	2020
Silva, Paloma Pereira da	Dissertação: Na escola e/ou no Quilombo? a identidade etnicorracional de estudantes quilombolas da comunidade quilombola Grotão em Filadélfia - TO	Kênia Gonçalves Costa	UFNT/ Câmpus de Araguaína	2021
Azevedo, Raquel Torquato Rodrigues de	Dissertação: Egressos da UFT/Unidade Cimba/Araguaína/TO membros da Comunidade de Remanescentes de Quilombolas Pé do Morro: análise dos impactos da educação superior à luz das perspectivas de desenvolvimento e liberdade de Amartya Sen e Paulo Freire	Wallace Rodrigues	UFNT/ Câmpus de Araguaína	2021

² Alguns títulos contêm grafias erradas, mas estão tal qual retiradas do repositório.

AUTOR (A)	TIPO DE TRABALHO/TÍTULO²	ORIENTADOR (A)	IES/ CÂMPUS	ANO
Morais, Patricia Karla de	Dissertação: Poesia quilombola - a construção de um ensino Afro-Brasileiro na voz da mulher quilombola	Walace Rodrigues	UFNT/ Câmpus de Araguaína	2021
Santos, Maria de Jesus Pereira dos	Dissertação: Os desafios da atuação docente na comunidade quilombola de Chapada da Natividade – TO: Colégio Fulgêncio Nunes (2012 -2019)	Regina Célia Padovan	UFT/ Câmpus de Porto Nacional	2022
Borges, Gildásia Pereira da Costa	Dissertação: Educação escolar quilombola e o ensino de Geografia nas escolas públicas de Araguatins-TO: proposta curricular, legalidade e realidade	Roberto de Souza Santos	UFT/ Câmpus de Porto Nacional	2023
Santos, Luziane Laurindo dos	Dissertação: "Do chão do quilombo" Ilha São Vicente - TO: uma prática extramuros para o ensino de História.	Martha Victor Vieira	UFNT/ Câmpus de Araguaína	2023
Silva, Leandro Ferreira da	Dissertação: Educação, cidadania e direitos humanos nas comunidades quilombolas do Estado do Tocantins: uma análise crítica a partir da atuação do sistema de Justiça nos anos de 2012 a 2022	Oneide Perius	UFT/ Câmpus de Palmas	2023
Carneiro, Elizângela Mendes Souza	Dissertação: Práticas educativas com pessoas idosas quilombolas na região amazônica da ilha de São Vicente em Araguatins – Tocantins	Neila Barbosa Osório	UFT/ Câmpus de Palmas	2023
Sousa, Hugo Junio Ferreira de	Dissertação: Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade	Maria José de Pinho	UFT/ Câmpus de Palmas	2023

Fonte: RI/UFTU (2025)

Dentre o conjunto de produções acadêmicas analisadas, de acordo os objetivos desta pesquisa, destaca-se o RI/UFT como principal base de dados das IES públicas do Tocantins, em que se encontram trabalhos relacionados à Educação Escolar Quilombola. Observamos que o Câmpus de Araguaína (UFNT) lidera esse panorama, com cinco trabalhos defendidos, entre os quais está a única tese de doutorado selecionada para o corpus desta pesquisa.

Na sequência, o Câmpus de Palmas (UFT) contribuiu com três dissertações, enquanto o câmpus de Porto Nacional (UFT) apresentou duas dissertações sobre essa temática. Os trabalhos selecionados estão distribuídos em diferentes Câmpus e Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Norte do Tocantins e da Universidade Federal do Tocantins. No Câmpus de Araguaína (UFNT), o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) acolheu uma dissertação, doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGLLIT) com uma tese, enquanto o Mestrado e Doutorado em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT), o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e o Mestrado em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDIRE) abrigaram, cada um, uma pesquisa focada na temática quilombola.

No Câmpus de Palmas (UFT), destacam-se duas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e uma no Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (PPGPJD). Já no Câmpus de Porto Nacional, o Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas (PPhispam) e o Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) contaram com uma produção.

Quanto às Comunidades Quilombolas (CQ) abrangidas por esta pesquisa, todas tiveram seus processos de certificação por autodefinição aprovados, o que lhes garante acesso a políticas públicas e assistência técnica e jurídica em casos, como exemplo, de conflitos e licenciamento ambiental, além das políticas públicas destinadas aos povos quilombolas do país. Isto posto, salientamos que as orientações das 10 produções acadêmicas aqui analisadas se encontram-se, assim, cronologicamente dispostas e devidamente relacionadas à especificidade do território quilombola abrangido por cada um dos estudos sobre a EEQ.

1.4 Estruturação da dissertação

Para nos guiar ao longo do estudo, o presente trabalho de pesquisa está segmentado em cinco seções interconectadas, e as considerações, que se dedicaram a um eixo de análise distinto para dar sustentação ao desenvolvimento da temática investigada e aos procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos propostos.

Na primeira seção de introdução, apresentamos o tema da pesquisa, expondo as motivações que nos impulsionaram à realização deste estudo e os objetivos que nos orientaram nesta investigação, detalhamos, ainda, os procedimentos metodológicos adotados, o *corpus* do estudo, bem como, a estruturação da dissertação.

A segunda seção, intitulada: Raízes históricas da resistência negra e o percurso da abolição no Brasil: implicações para a Educação Escolar Quilombola, aborda o processo de escravidão e abolição no Brasil, evidenciando suas repercussões na formação das comunidades quilombolas e nas atuais lutas por uma educação emancipadora. Busca-se compreender como o legado do sistema escravocrata e do racismo estrutural influenciou as desigualdades educacionais e, ao mesmo tempo, como os quilombos se constituíram como espaços de resistência, liberdade e produção de saberes. Por fim, a seção estabelece a relação entre essa trajetória histórica e os fundamentos da Educação Escolar Quilombola e o legado dessas experiências de resistência das políticas educacionais atuais.

A terceira seção, Panorama da produção acadêmica *stricto sensu* sobre Educação Escolar Quilombola nas universidades públicas do Tocantins, dedica-se a apresentar o mapeamento das dissertações e tese desenvolvidas nas instituições públicas de ensino superior do Tocantins que abordam a temática da Educação Escolar Quilombola. O propósito desta análise (Brardin, 1977) é identificar, sistematizar e compreender essas produções, considerando seus referenciais teóricos, abordagens metodológicas e principais contribuições para o fortalecimento do campo da Educação Escolar Quilombola. Busca-se, assim, examinar de que maneira as universidades têm se posicionado frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012), evidenciando os caminhos teóricos e práticos trilhados nas pesquisas desenvolvidas.

A análise apresentada na quarta seção, Contribuições das produções acadêmicas para o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola: desafios e perspectivas, volta-se para os achados da pesquisa, sistematizados e interpretados à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo. Nesta etapa, são descritos e analisados os dados coletados, buscando contextualizá-los no panorama mais amplo da produção acadêmica sobre a temática. Procura-se, assim, estabelecer conexões entre os resultados obtidos e os objetivos propostos, evidenciando de que modo as dissertações e tese identificadas contribuem para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a efetivação da Educação Escolar Quilombola.

Na última seção, trazemos as Considerações, em que retomam-se os objetivos e as discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa, buscando integrar os principais aprendizados e reflexões construídas. Mais que concluir, essa parte propõe-se a abrir caminhos para futuras pesquisas que deem continuidade ao debate sobre a Educação Escolar Quilombola, com novos estudos, diálogos e práticas que a fortaleçam, bem como fortaleçam suas formas de resistência.

2 RAÍZES HISTÓRICAS DA RESISTÊNCIA NEGRA E O PERCURSO DA ABOLIÇÃO NO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

No Brasil, o quilombo marcou sua presença durante todo o período escravista e existiu praticamente em toda a extensão do território nacional. À medida que o escravismo aparecia e se espraiava nacionalmente, a sua negação também surgia como sintoma da antinomia básica desse tipo de sociedade (Moura, 2020, p. 24).

Esta seção tem por objetivo responder a um dos objetivos deste estudo: discorrer sobre o percurso histórico da abolição no Brasil e as questões educacionais quilombolas. Nesta perspectiva, a história da resistência negra no Brasil constitui um dos pilares mais complexos e fundamentais da formação da sociedade brasileira. O passado escravocrata não se limita a um período de opressão e exploração, mas revela uma trama de enfrentamentos, negociações e reconstruções que moldaram profundamente a identidade nacional. Compreender esse percurso histórico é essencial para interpretar as permanências e rupturas que ainda configuram as desigualdades raciais e educacionais contemporâneas. É nesse contexto que a Educação Escolar Quilombola se insere, não apenas como política pública, mas como expressão de um processo histórico de emancipação coletiva.

A escravidão no Brasil produziu não apenas estruturas econômicas, mas também simbólicas, que sustentaram a dominação racial e a negação da humanidade negra. O processo de abolição, embora celebrado como conquista civilizatória, representou uma transição incompleta, marcada pela exclusão e pela ausência de reparação. As comunidades quilombolas, formadas inicialmente como refúgios de resistência e liberdade, transformaram-se ao longo dos séculos em espaços de memória, saber e identidade. Nesses territórios, o conhecimento não é abstração, mas instrumento de sobrevivência e afirmação cultural.

A luta pela liberdade, iniciada nos navios, nas senzalas e nos quilombos, hoje se prolonga nas escolas, nas universidades e nas políticas públicas voltadas à educação antirracista. A Educação Escolar Quilombola emerge desse legado, articulando memória e projeto, ancestralidade e futuro. Ela representa a continuidade da luta negra por dignidade, inserindo no campo educacional as dimensões de território, coletividade e epistemologia própria. Ao fazê-

lo, ela questiona a neutralidade da escola tradicional e reivindica a centralidade das vozes negras na produção do conhecimento.

Assim, este capítulo tem como propósito contextualizar historicamente o processo de escravidão e abolição no Brasil, evidenciando suas repercussões na formação das comunidades quilombolas e nas atuais lutas por uma educação emancipadora. Busca-se compreender como o legado do sistema escravocrata e do racismo estrutural influenciou as desigualdades educacionais e, ao mesmo tempo, como os quilombos se constituíram como espaços de resistência, liberdade e produção de saberes.

Por fim, esta seção estabelece a relação entre essa trajetória histórica e os fundamentos da Educação Escolar Quilombola, ressaltando como as experiências de resistência negra se transformaram em base para políticas educacionais comprometidas com a justiça racial e social.

2.1 A escravidão no Brasil: origens, expansão e contradições

Compreender a escravidão no Brasil implica revisitar uma das dimensões estruturantes da formação social, política e cultural do país. Trata-se de um fenômeno que ultrapassa a esfera econômica, pois consolidou um regime de poder baseado na racialização das relações sociais e na naturalização da desigualdade. A análise de suas origens e contradições permite entrever os fundamentos históricos que sustentaram a dominação colonial e as formas de resistência gestadas pelos sujeitos subalternizados, as quais, posteriormente, deram origem às comunidades quilombolas e às práticas educativas emancipatórias que se expressam na contemporaneidade por meio da Educação Escolar Quilombola.

O sistema escravista instituído pela colonização portuguesa configurou-se como um dos mais longos e violentos da história moderna. Desde o século XVI, milhões de africanos foram capturados, arrancados de seus territórios e transportados à força para o continente americano, submetidos a um processo de desumanização que objetivava transformá-los em mercadorias. A experiência do cativo ultrapassou a exploração econômica e se converteu em um mecanismo de controle social e de hierarquização racial. Como assevera Fernandes (1978), a escravidão, além de fundar a economia colonial, estruturou a ordem social brasileira sob a égide de uma ideologia que perpetuou o preconceito racial como instrumento de dominação.

A consolidação da escravidão no Brasil inscreve-se no movimento mais amplo da expansão marítima europeia e da lógica mercantilista que visava à acumulação primitiva de capital. Nesse contexto, a colonização portuguesa no território americano articulou-se à exploração sistemática da mão de obra africana como eixo central da produção de riquezas.

Para Gomes (2022), a formação da sociedade brasileira está intrinsecamente vinculada ao processo de colonização e à instituição da escravidão, entendida como pilar da estrutura social e econômica. O autor destaca que tal regime não se restringia à exploração do trabalho, mas instaurava uma racionalidade de dominação que negava a humanidade de negros e indígenas, convertendo-os em objetos de posse e manipulação (Gomes, 2022).

Essa dinâmica de desumanização, além de garantir a acumulação de riquezas na metrópole, produziu consequências estruturais que se estendem até o presente. Conforme enfatiza Silva (2022, p. 28), “[...] a escravidão foi estruturante da sociedade brasileira e responsável por uma série de mazelas que, ainda hoje, repercutem intensamente em significativa parcela de sua população, notadamente numa relação de desigualdade social e econômica para indígenas e africanos”. O autor acrescenta que “[...] o Direito brasileiro e seu respectivo ordenamento jurídico legitimava a prática do traslado compulsório de pessoas, tendo, como consequência, o cativo permanente dos africanos aqui chegados, bem como de todos os seus descendentes” (Silva, 2022, p. 29).

No interior dessa lógica, o trabalho escravo se consolidou como base da economia colonial, sobretudo nas grandes plantações de açúcar e, posteriormente, nas lavouras de café. Entretanto, como argumenta Moura (1988), a escravidão deve ser compreendida para além de suas determinações econômicas, pois constituiu-se também como fenômeno político, cultural e simbólico. Para o autor, “a escravidão foi um sistema de exploração total do homem, em que o corpo e o espírito do escravizado eram controlados pelo senhor, e a resistência era a única forma de afirmar a humanidade negada” (Moura, 1988, p. 27). Nesse sentido, a resistência negra não representou um gesto episódico, mas uma ação contínua de reexistência diante das estruturas opressoras, da qual emergiram as comunidades quilombolas como espaços de liberdade e de produção de saberes. Em consonância, afirma Nascimento (2020, p. 59) que “o papel do negro foi decisivo para o começo da história econômica de um país fundado, como o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista”. A dinâmica escravocrata instaurou no Brasil colônia um regime de dominação que ultrapassava o campo econômico, assumindo dimensões ideológicas e culturais profundas. A escravidão, ao naturalizar a subordinação do negro, impôs uma forma de consciência social fundada na inferiorização do outro, em que a cor da pele se converteu em marcador social determinante.

Outro aspecto que destaca Nascimento (2020, p. 60) foi o processo de distorção da realidade da história “Nos dias de hoje, no Brasil, herdeiro das tradições escravagistas de Portugal, pratica-se impunemente falsificações dos fatos históricos”.

Munanga (2003) adverte que a invenção da “raça” serviu como instrumento de legitimação das desigualdades, produzindo um imaginário que associava a brancura à superioridade e a negritude à subalternidade. Essa construção simbólica permanece como um dos alicerces da sociedade brasileira, revelando a permanência das estruturas coloniais sob novas roupagens.

A ideologia escravista, ao justificar a desigualdade pela suposta inferioridade biológica dos africanos, transformou-se em base moral e teológica para o domínio colonial. Nesse sentido, Carneiro (2005) afirma que o racismo não é apenas uma prática individual de discriminação, mas uma tecnologia de poder que atravessa as instituições e reproduz as hierarquias sociais. A desumanização do negro, nesse processo, tornou-se condição para a própria constituição da identidade branca e para a consolidação do projeto colonial eurocêntrico.

Por outro lado, os sujeitos escravizados jamais se reduziram à condição de objetos passivos da opressão. Desde os primeiros cativos, elaboraram estratégias de resistência que incluíam fugas, revoltas, insurreições e a criação de espaços autônomos de liberdade, como os quilombos. Conforme Moura (1988), a resistência negra constituiu o “elemento dinâmico” do sistema escravocrata, uma vez que desestabilizava continuamente a estrutura de dominação e revelava o potencial político dos oprimidos. Essa perspectiva rompe com a leitura tradicional que enxerga o escravizado apenas como vítima, reposicionando-o como agente histórico da própria libertação.

A partir dessa compreensão, é possível afirmar que a história da escravidão é, simultaneamente, a história da resistência negra. Pinsky (2005) reforça que compreender o Brasil implica reconhecer as lutas invisibilizadas dos povos africanos e afrodescendentes, cujas práticas culturais, religiosas e linguísticas sobreviveram apesar da violência colonial. Os quilombos, as irmandades religiosas e as redes de solidariedade constituíram verdadeiros núcleos de preservação da memória e de reconfiguração da identidade negra.

A escravidão brasileira assumiu contornos particulares, sobretudo pela sua duração e pela amplitude de sua integração à vida social e política da colônia. O tráfico negreiro, institucionalizado como uma das principais engrenagens do sistema, trouxe milhões de africanos ao longo de mais de três séculos. Fernandes (1978) aponta que essa prática não foi um mero resultado da economia mercantil, mas expressão de um “projeto civilizatório” fundado na exploração do trabalho e na legitimação da desigualdade racial. O Estado, a Igreja e as elites agrárias partilhavam do mesmo princípio ideológico que subordinava a humanidade negra à lógica da propriedade.

Munanga (2004) complementa essa análise ao destacar que a escravidão, ao mesmo tempo em que fundou a economia colonial, moldou as subjetividades e criou um imaginário nacional excludente. A ideia de “democracia racial”, amplamente difundida no século XX, encobriu as profundas feridas sociais deixadas pelo cativeiro. Essa falsa harmonia racial, segundo o autor, representou uma das formas mais sofisticadas de manutenção do racismo estrutural, pois mascarou as desigualdades e neutralizou a ação política dos sujeitos negros.

Nesse contexto, a resistência não se manifestou apenas como insurgência física, mas também como produção de saberes, espiritualidades e formas alternativas de sociabilidade. Gomes (2012) argumenta que o movimento negro, em suas múltiplas expressões, constitui-se como “movimento educador”, na medida em que elabora práticas e discursos que questionam o status quo e produzem conhecimento sobre si e sobre o mundo. Essa dimensão epistemológica da resistência negra é o que permitirá, séculos depois, o surgimento de um projeto pedagógico próprio — a Educação Escolar Quilombola — como continuidade histórica dessa luta por emancipação.

A expansão da escravidão no Brasil, portanto, não se explica apenas por fatores econômicos ou pela disponibilidade de mão de obra. Ela deve ser entendida dentro de uma racionalidade colonial global, que articulava capitalismo, racismo e patriarcado em uma lógica de exploração total. Como enfatiza Quijano (2005), a modernidade europeia só pôde se consolidar mediante a invenção da colonialidade do poder — um sistema que classificava e hierarquizava os povos a partir de critérios raciais, garantindo a dominação europeia sobre o resto do mundo. O Brasil foi uma de suas expressões mais duradouras.

Por outro lado, as contradições do próprio sistema escravista abriram brechas para o surgimento de práticas libertárias. Moura (1981) demonstra que, mesmo em condições adversas, os negros criaram espaços de autonomia e redes de apoio que mantinham viva a memória ancestral africana. A religiosidade afro-brasileira, as festas populares, as danças e os cantos de trabalho constituíram não apenas manifestações culturais, mas instrumentos de resistência e afirmação de identidade.

Essas manifestações culturais, frequentemente reprimidas pela elite branca, foram também formas de reexistência e reconfiguração simbólica da liberdade. Munanga (2003) recorda que a luta contra a escravidão se deu tanto no plano físico quanto no plano epistêmico, isto é, na disputa pela legitimidade dos saberes africanos e afro-brasileiros. Essa luta de narrativas será retomada, séculos depois, no campo educacional, especialmente com a implementação da Lei nº 10.639/2003, que reconhece a importância da história e cultura afro-brasileira na formação nacional.

À medida que o sistema escravista se consolidava, as contradições internas da sociedade colonial tornavam-se cada vez mais evidentes. O desenvolvimento do capitalismo industrial europeu exigia novas formas de produção e circulação de mercadorias, o que, paulatinamente, colocava em xeque a viabilidade do trabalho escravo.

Dussel (1987) observa que o capitalismo moderno, ao demandar a formação de um mercado de trabalho livre e assalariado, acabou por reconfigurar as relações de dominação, substituindo a escravidão formal por outras modalidades de exploração. Assim, a abolição da escravidão, longe de representar um gesto humanitário, respondeu à lógica do capital e à necessidade de integração do Brasil à economia mundial.

Ainda que as transformações econômicas tivessem papel decisivo, o fim do regime escravista também foi resultado das lutas políticas e ideológicas travadas pelos próprios negros e por setores abolicionistas da sociedade. Conforme destaca Costa (2022), os movimentos de resistência, as insurreições, os quilombos e as alianças políticas constituíram forças fundamentais para desestabilizar o sistema. As revoltas negras, os assassinatos de senhores, os suicídios e os abortos deliberados — mencionados por Gomes (2022, p. 23) como formas de “repulsa ao trabalho compulsório” — evidenciam a dimensão radical da resistência. Essa resistência não era apenas material, mas simbólica: uma recusa à lógica da desumanização.

Contudo, a abolição de 1888 não representou o fim das desigualdades raciais, mas apenas uma mudança de forma. Fernandes (1978) sustenta que o pós-abolição inaugurou uma nova dependência, em que o negro liberto foi excluído dos meios de produção e privado de políticas de integração social. O mito da liberdade ocultava a permanência das estruturas raciais herdadas do período colonial. O Estado brasileiro, ao não implementar medidas de reparação ou inclusão, perpetuou as condições de marginalização da população negra, agora sob o disfarce da legalidade republicana.

Essa ausência de políticas públicas foi acompanhada pela difusão do discurso da democracia racial, que, como analisa Gonzalez (1988), operou como uma ideologia de negação do racismo. Sob o argumento de que a miscigenação tornara o Brasil uma nação harmônica, invisibilizaram-se as violências cotidianas e as desigualdades estruturais. Gonzalez ressalta que esse mito serviu como dispositivo de silenciamento, neutralizando as reivindicações do movimento negro e impedindo a formulação de políticas reparatórias.

Fernandes (1978) e Moura (1988) convergem ao afirmar que o racismo brasileiro não se manifesta apenas na segregação explícita, mas na sutileza das práticas institucionais e nas representações sociais. Essa naturalização da desigualdade consolidou o que hoje se denomina racismo estrutural, um sistema de exclusões que atravessa a política, a economia, a cultura e,

sobretudo, a educação. É precisamente nesse ponto que se localiza a gênese da Educação Escolar Quilombola: como resposta histórica à negação de direitos e à necessidade de reconstrução da identidade negra a partir de seus próprios referenciais culturais.

Munanga (2003) argumenta que a resistência negra não deve ser compreendida como simples reação, mas como elaboração de uma epistemologia própria, fundada em valores coletivos e em uma cosmovisão que articula ancestralidade e comunidade. Essa visão se opõe à racionalidade ocidental fragmentada, ao propor uma concepção de conhecimento vinculada à vida, à oralidade e à memória. Nessa perspectiva, a cultura quilombola representa uma pedagogia da resistência, que preserva saberes, reorganiza territórios e projeta novas formas de existência social.

A educação, nesse contexto, adquire um papel político central. Conforme defende Gomes (2022), o movimento negro, ao longo do século XX, transformou-se em um movimento educador, não apenas ao denunciar o racismo, mas ao produzir conhecimento sobre si e sobre o mundo. Essa produção teórica e prática fundamenta o conceito de Educação Escolar Quilombola, que se ergue como herdeira das pedagogias insurgentes gestadas nos quilombos, nas irmandades, nas associações negras e nos movimentos sociais contemporâneos.

Nesse sentido, a escravidão não pode ser compreendida apenas como um episódio passado, mas como estrutura que se reconfigura ao longo do tempo. O trabalho precarizado, o genocídio da juventude negra, a exclusão educacional e o racismo institucional são expressões atuais da lógica escravista que ainda persiste. Como afirma Almeida (2018, p. 36), “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”; o racismo, portanto, não é um desvio individual, mas um componente orgânico da ordem social.

Essa permanência histórica revela que a abolição jurídica da escravidão não significou a conquista da liberdade substantiva. A exclusão dos negros do acesso à terra, à educação e ao trabalho digno configurou uma nova forma de servidão. O direito à propriedade, garantido aos senhores e negado aos libertos, consolidou a desigualdade social e racial. Como aponta Moura (1988), a verdadeira abolição deveria ter implicado a redistribuição das terras e a reparação dos séculos de exploração — o que jamais ocorreu.

No entanto, é precisamente desse cenário de negação que emergem novas formas de resistência. As comunidades quilombolas contemporâneas, ao reivindicarem o reconhecimento territorial e o direito à educação diferenciada, reafirmam a continuidade histórica da luta por dignidade e autonomia. Essa luta, ao mesmo tempo ancestral e atual, representa a reatualização dos princípios de solidariedade e coletividade que sustentaram os quilombos coloniais.

A memória da escravidão, portanto, não se esgota na narrativa da opressão, mas se transforma em instrumento de emancipação. A Educação Escolar Quilombola, ao resgatar as histórias silenciadas e valorizar os saberes tradicionais, contribui para a construção de uma pedagogia crítica, antirracista e libertadora. Como observa Freire (2010, p. 98), “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Essa intervenção, quando situada nas comunidades quilombolas, assume a potência de reescrever a história a partir da voz dos que foram historicamente silenciados.

Ao revisitar a escravidão em suas múltiplas dimensões — econômica, cultural, simbólica e epistêmica —, compreende-se que o legado colonial ainda estrutura a sociedade brasileira. O desafio contemporâneo é transformar essa herança em objeto de consciência e ação política. A Educação Escolar Quilombola se apresenta, assim, como expressão concreta desse movimento de reexistência, ao articular memória, território e saber em um projeto coletivo de emancipação.

Nesse processo, as continuidades entre passado e presente tornam-se evidentes. As contradições do sistema escravista, as resistências negras e as políticas de invisibilização compõem um quadro histórico que não se encerra em 1888, mas se projeta no cotidiano das comunidades quilombolas. Reconhecer essa continuidade é fundamental para compreender que a luta por direitos, por território e por uma educação que valorize a identidade negra não é uma reivindicação isolada, mas parte de um longo percurso histórico de libertação.

Dessa forma, o estudo das origens e contradições da escravidão permite entender que a Educação Escolar Quilombola é herdeira direta da luta dos povos africanos e afrodescendentes pela afirmação de sua humanidade. O passado não se dissocia do presente: ele o fundamenta e o desafia. É nesse entrelaçamento que se constrói a ponte entre a história da escravidão e a contemporaneidade das práticas educativas quilombolas, abrindo caminho para a discussão seguinte sobre o tráfico negreiro e o sistema escravocrata, em que se aprofundam as dimensões econômicas e culturais dessa violência histórica.

2.2 O tráfico negreiro e o sistema escravocrata: economia, violência e cultura de resistência

A consolidação do sistema escravocrata no Brasil e nas Américas estruturou-se como um dos pilares do capitalismo mercantil moderno, conectando economias, culturas e populações através de um processo de exploração sem precedentes. O tráfico transatlântico de africanos escravizados não foi apenas uma operação comercial, mas uma engrenagem essencial da

expansão europeia e da formação das sociedades coloniais americanas. Nesse contexto, o Brasil figurou como o principal destino dos africanos trazidos à força, tornando-se o país com o maior número de pessoas escravizadas das Américas.

O tráfico negreiro, que perdurou por mais de três séculos, envolveu a deportação forçada de mais de doze milhões de africanos, dos quais cerca de cinco milhões foram desembarcados em território brasileiro (Pinsky, 2010). Tal processo não apenas supriu a demanda de mão de obra das lavouras coloniais, mas também consolidou uma hierarquia racial que naturalizou a violência e a subjugação. A escravidão se transformou, portanto, em um sistema econômico, político e cultural que moldou as estruturas fundacionais da sociedade brasileira.

O sistema escravocrata brasileiro encontrou sustentação em três dimensões articuladas: a econômica, a jurídica e a ideológica. A primeira garantia a acumulação de capital por meio da exploração do trabalho compulsório; a segunda legitimava a propriedade sobre o corpo do outro; e a terceira naturalizava as diferenças raciais, transformando o racismo em pilar da ordem social. Moura (2007) enfatiza que a escravidão no Brasil não foi um fenômeno marginal, mas o eixo central da produção colonial e da organização do poder.

O comércio negreiro estabeleceu uma complexa rede transatlântica, ligando os portos da África Ocidental e Central, como Luanda, Benguela, Ouidah e Cacheu aos principais centros escravistas do Brasil, como Salvador, Recife e Rio de Janeiro. De acordo com Santos (2018), o Atlântico se tornou um “espaço de circulação do capitalismo colonial”, onde armas, tecidos, tabaco e bebidas europeias eram trocados por vidas humanas. Essa economia do horror sustentou as grandes fortunas coloniais e fortaleceu o poder político das metrópoles europeias.

Os principais portos negreiros estavam estrategicamente localizados próximos a extensas bacias hidrográficas, como o rio Senegal e o rio Gâmbia (Senegâmbia), os rios Níger e Volta (Golfo de Guiné), o rio Congo e o rio Cuanza (Congo-Angola), além do Zambeze e do Limpopo (Moçambique). Essa localização facilitava o transporte fluvial dos cativos para os portos marítimos e ampliava o impacto do tráfico no interior da África subsaariana. É interessante notar que a grande maioria (95%) dos escravos provenientes da África Oriental, especialmente de Moçambique, chegou ao Brasil, principalmente ao Rio de Janeiro (82%), durante a primeira metade do século XIX (Macedo, 2023).

Ao desembarcarem os cativos nos portos das cidades, os traficantes deveriam se encaminhar para a alfândega para o pagamento dos impostos, e somente depois os escravizados eram encaminhados para os armazéns para serem vendidos. Santos (2018, p. 1) afirma que:

Após 1831, para que o tráfico transatlântico continuasse sendo realizado, os negociantes empregaram diversas estratégias, entre elas o estabelecimento de novos

portos de desembarque de cativos. Este redirecionamento provocou alterações nas áreas onde as atividades de recepção de escravizados passaram a ocorrer, através principalmente da oferta de mão de obra e de capitais provenientes do comércio negreiro.

De acordo com a autora, a territorialização no contexto dos povos africanos aconteceu obedecendo a uma lógica perversa, a escravagista, na qual esses povos foram literalmente “arrancados” de suas vidas, destituídos de suas rotinas e de seus territórios para serem vendidos em mercados ou entrepostos comerciais do Brasil (Santos, 2018).

Haesbaert (2004) acrescenta que este fenômeno pode ser chamado de territorialidade sem território, em que predominam as relações de poder e domínio sobre os seres destituídos de qualquer coisa. Bastos (2015) observa que a territorialização, no contexto dos povos africanos, principalmente na África Ocidental (séculos XVI a XIX), na perspectiva da lógica escravagista, não se limitou à fragmentação territorial, mas também afetou os sistemas familiares, religiosos e produtivos desses povos. Por essa razão, no território brasileiro, os quilombos se transformaram em espaços de resistência e, de alguma forma, de reterritorialização, onde os escravizados buscavam reconstruir suas identidades e culturas originais.

Para Haesbaert (2004), a questão da territorialidade sem território é uma característica da experiência escravista e evidencia as relações de poder desiguais que se estabeleceram com os grupos que foram destituídos de seus direitos territoriais, persistindo em muitas sociedades contemporâneas, onde a disputa por terra e recursos continua a marcar as relações sociais. Dessa forma, a desterritorialização dos povos africanos, durante a escravidão, provocou consequências duradouras, sendo evidenciadas por meio do racismo ambiental e da desigualdade no acesso à terra. Por isso, movimentos sociais, como os quilombolas, lutaram e lutam pela reparação histórica e pelo reconhecimento de seus direitos territoriais.

Entre os séculos XVI ao XIX, o Brasil se destacou por registrar as mais significativas estatísticas de importação forçada de contingentes populacionais africanos (Figura 2). No século XVIII, o Brasil testemunhou o registro das maiores quantidades de seres humanos do continente africano sendo transportados e escravizados em suas terras. Diversos grupos linguísticos bantus, como Congos, Cabindas e Angolas, principalmente, se estenderam pelo território brasileiro em formação, com registros encontrados em quase todos os portos ao longo da costa brasileira. Além disso, da Costa da Guiné, foram trazidos para a Bahia os Nagôs-Iorubás e os Hauçás, que constituíam populações sudanesas, tanto islamizadas quanto não islamizadas (Bastos, 2015).

Figura 2 - Principais rotas do tráfico negreiro



Fonte: Imagem de domínio público. Disponível em: <https://www.protagonismodigital.sed.ms.gov.br/uploads/979c1c15-015e-4a2d-9e30-b0012ca16d5a.jpg>. Acesso 12 set. 2024.

A Figura 2 explicita a arquitetura espacial do tráfico atlântico ao evidenciar quatro eixos de captura e escoamento: Senegâmbia, Golfo do Guiné, Congo–Angola e Moçambique, articulados às grandes bacias hidrográficas (Senegal, Gâmbia, Níger–Volta, Congo–Cuanza, Zambeze–Limpopo), que alimentavam os entrepostos litorâneos e, destes, os portos de chegada no Brasil (Salvador, Recife e Rio de Janeiro). O desenho das rotas confirma que o tráfico não foi fenômeno exclusivamente costeiro: ele penetrou o interior por vias fluviais, ampliando a capacidade de concentração de cativos e a escala do embarque. Também ajuda a compreender a composição etnolinguística dos contingentes deportados (iorubás/nagôs, ewe-fon, bantos de Congo–Angola, “moçambiques”), bem como a centralidade do Atlântico Sul no abastecimento da escravidão brasileira, inclusive o fato de que, na primeira metade do século XIX, a África Oriental (sobretudo Moçambique) direcionou a maior parte de seus cativos ao Brasil, com predominância para o Rio de Janeiro (Macedo, 2023).

Por fim, a distribuição de rotas e portos dialoga com a reconfiguração clandestina pós-1831, quando a repressão formal ao tráfico levou à abertura de novos pontos de desembarque, redesenhando territorialmente os circuitos de recepção de escravizados no litoral brasileiro (Santos, 2018). Conforme aponta Silvério (2013), os africanos que aportaram no Brasil eram originários de várias regiões do continente africano, a saber:

a) da África Ocidental: os sudaneses e/ou iorubas (nagôs, ketus, egbás); gegês (ewês, fons); fanti-ashanti (genericamente conhecidos como mina); povos islamizados (mandingas,

haussas, peuls); b) da África Central: os bantos (bakongos, mbundo, ovimbundos, bawoyo, wili, isto é, congos, angolas, benguelas, cabindas e loangos); c) da África Oriental: os conhecidos como moçambiques, responsáveis pela formação dos padrões da cultura negra no Brasil, como a sudanesa (iorubana), cujas características são o culto aos orixás, a realização de cerimônias de iniciação, práticas rituais, música e dança.

Essa cultura ainda é apontada como influenciadora, também, do léxico brasileiro. Embora tenha sido introduzida na Bahia, ela se espalhou fortemente pelo norte e nordeste e, posteriormente, ao restante do país, acrescentando elementos como o culto aos antepassados e aos espíritos, dando espaço para as festas, como carnaval, coroação dos reis, danças que simulam a caça e a guerra, festas do boi, folclore, esculturas em madeira, confecção de objetos domésticos, etc. Esses elementos foram introduzidas no Rio de Janeiro e Minas Gerais e são consideradas como legado das várias culturas africanas na formação social brasileira (Silvério, 2013).

Com vistas a abolir o tráfico negreiro, na primeira metade do século XIX, foram emitidos vários tratados, proibindo o comércio transatlântico de escravizados para o Brasil e o desembarque nos portos centrais das províncias, onde a fiscalização e vigilância eram maiores. Fato este que provocou a pulverização de embarques ilícitos no território dessas províncias e o registro de outros portos específicos para o desembarque de escravizados. Devido ao ambiente de ilegalidade e clandestinidade que envolve os movimentos demográficos, os dados estatísticos disponíveis são imprecisos, inclusive quanto ao número de escravizados (Santos, 2018).

O processo de proibição do comércio negreiro para o Brasil foi bastante dinâmico. Múltiplos fatores políticos, econômicos e sociais envolviam os debates em torno da (des)continuidade deste negócio: a pressão inglesa, o temor pela haitianização, o reconhecimento da soberania do país recém-independente e a demanda por mão de obra eram alguns deles. No “início da década de 1830, entrou em vigor o tratado que proibia o comércio transatlântico de escravizados para o Brasil, transformando o negócio em uma atividade ilícita”. Contudo, “a ilegalidade do comércio negreiro não resultou na sua imediata extinção, ele permaneceu ativo neste Império até a década de 1850” (Santos, 2018, p. 5).

As pressões geopolíticas europeias resultaram na desagregação das conexões bilaterais entre os continentes africano e americano, levando à destruição das rotas do tráfico triangular entre América, África e Europa. No Brasil, o fim do tráfico negreiro só veio a ocorrer efetivamente em 1850, com a Lei Eusébio de Queiroz e, mesmo após a Independência, o país ainda permaneceu sob regime escravagista por muitos anos, sendo este abolido somente em

1888, por ocasião da Lei Áurea, Lei nº 3.353/1888 (Brasil, 1888).

Todo esse pano de fundo nos dá subsídios para discorrer sobre a escravidão no Brasil, tendo como pressupostos a estruturação econômica, as hierarquias raciais e os legados da violência. Pois, como observa Pinsky (2010), a escravidão foi uma instituição central na conformação da economia, da sociedade e da cultura nacional. Fundada na exploração extrema do trabalho e na hierarquização racial, ela criou um sistema de exclusão e violência cujas marcas permanecem até hoje.

Nada mais equívoco do que dizer que o negro veio ao Brasil. Ele foi traficado, vilipendiado, massacrado. Essa distinção não é acadêmica, mas dolorosamente real, e só a partir dela é que se pode tentar estabelecer o caráter que o escravismo tomou aqui: vir pode ocorrer a partir de uma decisão própria, como fruto de opções postas à disposição do imigrante. Ser trazido é algo passivo, como a própria construção tempo do verbo – e implica ser levado contra e a despeito de sua vontade.

Havia um problema real, a ausência de mão de obra em escala suficiente, obediente e de baixo custo operacional, para que o projeto da grande lavoura se estabelecesse adequadamente. Se essa mão de obra fosse uma mercadoria em cima da qual os mercadores pudessem ganhar, comprando barato e vendendo caro, melhor ainda. O negro foi, portanto, “trazido para exercer o papel de força de trabalho compulsório numa estrutura que estava se organizando em função da grande lavoura” (Pinsky, 2010, p. 9).

O autor acrescenta que, desde o início da colonização portuguesa, a escravidão foi elemento central na dinâmica econômica do Brasil. Os primeiros indígenas escravizados logo foram substituídos em larga escala por africanos, em função da resistência indígena e da articulação entre o sistema colonial e o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas. A plantation — modelo agrícola baseado na monocultura, latifúndio e trabalho escravo, encontrou no Brasil condições ideais para se instalar, especialmente com o cultivo da cana-de-açúcar a partir do século XVI (Pinsky, 2010).

O sistema produtivo colonial era orientado para o mercado externo e dependente da exploração intensiva do trabalho escravo. Os engenhos de açúcar, principais unidades produtivas no período colonial, requeriam grande quantidade de força de trabalho. A escravidão, portanto, não era um anacronismo nem uma disfunção social, mas um elemento racional e estruturante da lógica capitalista colonial. O tráfico negreiro tornou-se uma das atividades mais lucrativas do império ultramarino português, e sua articulação com comerciantes europeus, africanos e coloniais fez da escravidão um elo fundamental no sistema atlântico de produção e circulação de mercadorias (Pinsky, 2010).

Mesgravis (2023) observa que, no século XIX, o sistema escravista brasileiro experimentou continuidade e expansão, mesmo com o avanço de ideias abolicionistas em outros países e a crescente pressão internacional, especialmente da Inglaterra, para o fim do tráfico de escravizados. A economia cafeeira, que ganhou força a partir da década de 1830, reconfigurou o espaço produtivo escravista, deslocando seu epicentro do Nordeste para o Sudeste, especialmente para o Vale do Paraíba e, posteriormente, para o Oeste Paulista.

Essa transição econômica manteve a escravidão como principal força de trabalho, agora integrada a um novo ciclo de expansão capitalista. O café tornou-se o principal produto de exportação do Império e consolidou a classe dos grandes fazendeiros como grupo dominante no cenário político e econômico nacional. A escravidão, longe de ser um traço arcaico, foi funcional à modernização conservadora do Império do Brasil, permitindo o acúmulo de capital e a articulação com o sistema financeiro internacional, inclusive com a formação de uma burguesia comercial e urbana nos centros exportadores (Mesgravis, 2023).

Nesse contexto, as formas de resistência escrava também se diversificaram: fugas, quilombos, negociações, sabotagens e formação de redes de apoio foram expressões da luta cotidiana por liberdade e dignidade. A escravidão, embora hegemônica, nunca foi consensual nem estável: foi constantemente desafiada pelas ações e estratégias dos próprios escravizados. A esse respeito, Pinsky (2010, p. 25) acrescenta que:

No limite de sua resistência física e moral, o escravo se matava. Além de gesto de libertação, de ponto final à sua condição de objeto, ele golpeava fundo seu senhor, fazendo com que tivesse prejuízo do investimento que fizera nele. Alguns números nos permitem avaliar a dimensão do problema. Em 1848, dos 33 suicídios ocorridos na Bahia, 27 foram de escravos, dos quais 26 africanos. As formas de auto eliminação eram as mais variadas: asfixia, enforcamento, arma branca, arma de fogo, veneno.

O medo de uma grande revolta sempre assombrava os senhores de escravos e as autoridades da época. Levar isso em conta é fundamental, tanto para reconhecer o verdadeiro papel desempenhado pelos negros quanto para compreender melhor o próprio processo de abolição da escravidão no Brasil. Muito embora não se possa afirmar que uma insurreição negra tenha sido a causa direta do fim da escravidão, a resistência dos escravizados, expressa em ações como fugas, suicídios, assassinatos e rebeliões, revela a importância que eles tiveram em sua própria libertação. Por isso, a abolição não deve ser vista apenas como uma decisão tomada por pessoas brancas (Pinsky, 2010).

Além disso, Pinsky (2010) também menciona que a escravidão brasileira foi também uma estrutura de dominação racial. A identidade dos escravizados foi associada à cor da pele e à origem africana, de forma que se estabeleceu uma rígida hierarquia social fundada no racismo.

A população negra, majoritariamente escravizada, foi colocada no mais baixo degrau da pirâmide social, e sua condição foi naturalizada por discursos religiosos, científicos e jurídicos que legitimavam a inferioridade dos africanos e seus descendentes.

Desprotegido, longe de sua terra de origem ou já nascido cativo, o negro ficava sujeito às explosões de gênio de feitores e senhores, às taras e ao sadismo, além de ter qualquer ato de protesto reprimido com violência. Se a violência institucionalizada não existisse mais, nem existissem opressores e oprimidos, ou (no dizer irônico dos críticos da falsa democracia) “iguais e mais iguais”, talvez não valesse a pena se preocupar tanto com a repressão e os castigos a que eram submetidos os escravos. Mas “se a História busca no passado a compreensão do presente para iluminar o futuro – e é esse o sentido do seu estudo – temos que procurar as raízes do autoritarismo e da violência dos fortes nas próprias práticas repressivas que marcaram o período escravista” (Pinsky, 2010, p. 19).

Esse sistema de hierarquias raciais atravessou a sociedade brasileira, produzindo uma lógica de exclusão que não se desfez com o fim formal da escravidão. A liberdade jurídica conquistada em 1888 não veio acompanhada de políticas de integração social, de redistribuição de terras ou de reparação. Pelo contrário, a abolição foi marcada por uma ausência de políticas públicas, o que reafirmou a exclusão da população negra do acesso à cidadania plena. O racismo, agora mais velado, continuou a operar nas práticas institucionais e nas representações sociais (Santos, 2018).

Luna e Klein (2016) ressaltam que a violência contra os corpos negros foi um componente fundamental da ordem escravista. Não se tratava apenas de castigos físicos, mas de uma violência sistemática, cotidiana, legitimada pelo Estado e pela Igreja. O corpo do escravizado era visto como propriedade, como ferramenta de trabalho e, como tal, podia ser punido, explorado, mutilado ou morto sem maiores consequências legais. E essa institucionalização da violência perdurou na transição para o mundo do trabalho livre. As práticas repressivas do pós-abolição mantiveram a lógica do controle sobre os corpos negros: as casas de detenção, os manicômios, as prisões, a polícia e o Exército passaram a cumprir esse papel sob novas roupagens.

Os autores pontuam que essas práticas persistem até os dias atuais, como se observa:

[...] o Brasil continua sendo uma sociedade capitalista tradicional surgida da escravidão. Classe social e raça ainda definem desigualdades no acesso aos recursos que uma sociedade oferece e, além disso, surgiram novos bloqueios que impedem a mobilidade ascendente, ao mesmo tempo que há grande mobilidade nos setores baixo e médio da sociedade. Em razão dessa rigidez e de desigualdades no sistema educacional, a desigualdade de renda no Brasil, embora esteja diminuindo, continua em níveis extraordinariamente altos em relação a padrões mundiais. Todos os índices

de saúde e bem-estar ainda mostram fortes diferenças entre as classes sociais, um padrão comum à maioria das sociedades capitalistas (Luna e Klein, 2016, p. 331-332).

Assim, verifica-se que a abolição da escravidão não foi acompanhada de um processo de inclusão social dos ex-escravizados. A exclusão histórica se manteve por meio da marginalização econômica, do racismo estrutural e da ausência de políticas compensatórias. A terra, principal meio de produção, continuou concentrada nas mãos de poucos, e os libertos foram deixados à própria sorte, lançados à informalidade, ao subemprego e à pobreza.

Além disso, as desigualdades raciais no Brasil contemporâneo são diretamente ligadas à escravidão. A maior parte da população negra encontra-se nas camadas mais vulneráveis da sociedade, com menor acesso à educação, saúde, segurança e oportunidades de mobilidade social. Os indicadores sociais demonstram essa persistência: maior taxa de homicídios, maior encarceramento, menor renda e menor expectativa de vida entre os negros. Por isso, a escravidão não pode ser vista como um capítulo encerrado da história brasileira, mas como uma estrutura que moldou a nação e cujos efeitos continuam a ser sentidos. A superação desse legado exige o reconhecimento do racismo como fenômeno estrutural e a adoção de políticas públicas reparatórias e afirmativas.

A violência física e simbólica foi elemento constitutivo da escravidão. Luna e Klein (2016) observam que o corpo negro foi submetido a castigos brutais, mutilações e assassinatos, num regime que combinava o terror cotidiano com a repressão institucional. A tortura, a fome e o trabalho exaustivo não eram exceções, mas práticas estruturais de controle e dominação. Como assinala Pinsky (2010, p. 19): “Desprotegido, longe de sua terra de origem ou já nascido cativo, o negro ficava sujeito às explosões de gênio de feitores e senhores, às taras e ao sadismo, além de ter qualquer ato de protesto reprimido com violência.”

O terror funcionava como dispositivo disciplinar, mas também como forma de desumanização. Essa lógica de dominação foi sustentada por discursos religiosos, científicos e jurídicos que associavam a cor da pele à inferioridade moral. A Igreja, ao longo de séculos, desempenhou papel ambíguo: embora alguns padres denunciassem os abusos, a instituição legitimou o sistema ao reinterpretar a escravidão como “instrumento de conversão e salvação” (Munanga, 2015).

Durante o século XVIII, com o fortalecimento da economia cafeeira, a escravidão atingiu seu auge. O Brasil se tornou o maior exportador de café e açúcar do mundo, e o trabalho escravo foi essencial para esse crescimento. A prosperidade econômica, contudo, baseava-se na violência institucionalizada. Conforme Mesgravis (2023), a economia do Império foi

estruturada sobre a exploração da mão de obra negra, consolidando o racismo como elemento constitutivo do Estado brasileiro.

A despeito das tentativas de apagamento histórico, a resistência negra esteve presente desde o início do tráfico. A travessia atlântica, conhecida como “passagem do meio”, foi um dos episódios mais traumáticos da humanidade. Milhares de africanos morriam nos porões dos navios negreiros devido à fome, às doenças e aos maus-tratos. A cada dez pessoas embarcadas, duas não sobreviviam à viagem (Santos, 2018). Mesmo nesse contexto de terror, os cativos resistiam por meio de cânticos, orações e revoltas a bordo.

A partir do século XIX, a pressão internacional pelo fim do tráfico se intensificou, especialmente com a Inglaterra assumindo o papel de potência abolicionista. Entretanto, o Brasil resistiu por décadas à abolição, devido à dependência econômica do trabalho escravo. A promulgação da Lei Eusébio de Queiroz, em 1850, representou um marco legal, mas não significou o fim da escravidão. O tráfico interno continuou realocando pessoas escravizadas das regiões nordestinas para as fazendas do Sudeste (Moura, 2007). Conforme destaca Moura (2007, p. 10): “A terra é o sustento, o alimento que vai mantê-los vivos. Da terra e na terra se desenvolvem atividades vitais, plantio e colheita, marcos históricos. Realizam as tradições no chão de muitos anos na luta, o que garantirá o direito de ser diferente sem ser desigual frente à lei.”

Essa citação expressa a importância simbólica e material da terra para os povos africanos e seus descendentes no Brasil, mostrando que o vínculo com o território era também um gesto de resistência. As comunidades formadas por escravizados fugidos, os quilombos, tornaram-se expressões máximas dessa resistência. Nesses espaços, a liberdade era reconstruída coletivamente, com base em laços de solidariedade e na recriação de valores africanos. Moura (2007) e Nascimento (1980) descrevem os quilombos como sociedades plurais, onde coexistiam múltiplas etnias, religiões e formas de organização social. Eles representavam a recusa mais radical ao sistema escravocrata.

A força espiritual também se constituiu como forma de enfrentamento. A religiosidade de matriz africana funcionou como território simbólico de resistência, onde a memória e a identidade eram preservadas. Os cultos aos orixás, as danças, os cânticos e os ritos de iniciação expressavam não apenas fé, mas também insurgência. Gomes (2022) observa que “a religiosidade negra foi o alicerce de uma ética de resistência”, capaz de articular fé e luta.

A divisão racial do trabalho e a exclusão sistemática da população negra do acesso à propriedade e à cidadania criaram um modelo de desigualdade que perdura até hoje. A abolição formal, em 1888, não representou inclusão, mas sim o abandono dos libertos à marginalidade.

Como afirmam Luna e Klein (2016, p. 331), “classe social e raça ainda definem desigualdades no acesso aos recursos que uma sociedade oferece”.

O tráfico transatlântico de africanos escravizados representou uma das bases estruturais do capitalismo moderno. A riqueza gerada nas colônias sustentou o florescimento das potências europeias e o surgimento de novas elites locais, marcadas pela concentração fundiária e pela apropriação de corpos e territórios. A escravidão, mais do que um sistema econômico, configurou-se como um regime total de controle, que desumanizou o outro para garantir a acumulação de capital e o poder colonial.

Como observa Pinsky (2010), o sistema produtivo colonial, baseado na monocultura e no latifúndio, dependia integralmente do trabalho escravo. Os engenhos de açúcar e, posteriormente, as fazendas de café demandavam grandes contingentes de força de trabalho, submetidos a jornadas exaustivas e castigos constantes. A economia brasileira, desde sua formação, esteve ancorada na exploração do corpo negro, cuja força vital era convertida em lucro. “O tráfico negreiro tornou-se uma das atividades mais lucrativas do império ultramarino português, e sua articulação com comerciantes europeus, africanos e coloniais fez da escravidão um elo fundamental no sistema atlântico de produção e circulação de mercadorias” (Pinsky, 2010, p. 18).

Essa engrenagem de exploração sustentou uma elite colonial que, ao mesmo tempo em que exaltava o progresso material, edificava-se sobre a barbárie cotidiana. O tráfico, portanto, não deve ser compreendido apenas como transação econômica, mas como prática civilizatória violenta, legitimada por discursos de fé, ciência e direito. A modernidade europeia se construiu, paradoxalmente, sobre a negação da humanidade africana.

Para Moura (2007), a escravidão no Brasil foi uma instituição totalizadora, que estruturou todas as dimensões da vida social. O negro escravizado não era apenas força de trabalho: era símbolo de um sistema hierárquico que naturalizava a desigualdade. A violência física e simbólica exercida contra os corpos negros foi elemento central de uma pedagogia do medo, destinada a manter a ordem e o lucro. Essa violência institucionalizou-se como linguagem social, atravessando séculos e moldando as formas de dominação racial que persistem até hoje. “No limite de sua resistência física e moral, o escravo se matava. Além de gesto de libertação, de ponto final à sua condição de objeto, ele golpeava fundo seu senhor, fazendo com que tivesse prejuízo do investimento que fizera nele” (Pinsky, 2010, p. 25).

O suicídio, a fuga e a sabotagem foram estratégias de enfrentamento, ainda que individuais, diante da brutalidade cotidiana. A resistência negra não se limitou aos grandes levantes, mas também se expressou nas pequenas transgressões, nos gestos de insubordinação

e nas práticas culturais que preservavam memórias e identidades. A cultura africana, transplantada e recriada no território brasileiro, foi um dos mais poderosos instrumentos de resistência. A musicalidade, os rituais religiosos, as festas e a oralidade permitiram a preservação de saberes ancestrais e a construção de novas formas de pertencimento. Como enfatiza Gomes (2022), a resistência negra não foi apenas política, mas também epistemológica: tratou-se da produção de outras formas de conhecer e de existir no mundo.

Ao longo do século XIX, o sistema escravocrata começou a apresentar fissuras. A pressão internacional pela abolição, o crescimento dos movimentos libertários e a resistência interna das populações negras colocaram em xeque o modelo colonial. Entretanto, como lembra Fernandes (1978), a abolição não resultou de uma revolução social, mas de um pacto conservador entre as elites. Assim, o racismo foi reconfigurado, não superado, perpetuando-se como estrutura social e ideológica.

Fernandes destaca que “A abolição foi um movimento inacabado, incapaz de eliminar os mecanismos de exclusão racial e de integrar os negros como cidadãos plenos. A desigualdade, antes justificada pela escravidão, foi mantida por novas formas de dominação social” (Fernandes, 1978, p. 203). Essa leitura sociológica permite compreender a continuidade histórica entre o escravismo e as desigualdades contemporâneas. O racismo, nesse sentido, é a herança mais persistente do sistema escravocrata, que se atualiza em cada geração, reproduzindo hierarquias e negando direitos.

O tráfico negreiro, portanto, foi também um processo de despossessão epistemológica. Ao impor a cultura europeia como única forma legítima de conhecimento, o colonialismo negou as cosmologias africanas e indígenas. Munanga (2015) observa que o racismo não se limita à dimensão biológica, mas se estende ao campo do saber, onde as vozes negras foram silenciadas. Recuperar essa memória, portanto, é um ato de resistência e de reconstrução identitária.

Nesse contexto, os quilombos surgiram como espaços de reterritorialização e reexistência. Eram locais onde se reconstruíam as dimensões espirituais, sociais e políticas arrancadas pela escravidão. Moura (2007) define os quilombos como “núcleos de libertação”, comunidades em que o passado africano e o presente colonial dialogavam na busca por autonomia. Neles, a terra reassumia seu valor simbólico de ancestralidade e liberdade.

As práticas culturais quilombolas, como a capoeira, o samba, os cultos de matriz africana e os mutirões agrícolas, funcionavam como mecanismos de reconstrução da dignidade coletiva. O corpo, outrora explorado, tornava-se instrumento de memória e resistência. O trabalho comunitário e as celebrações coletivas expressavam uma ética solidária que confrontava a lógica da exploração individualista imposta pelo sistema colonial.

O Quilombo dos Palmares, símbolo máximo da resistência negra, representou a materialização desse ideal. Localizado na Serra da Barriga, em Alagoas, Palmares abrigou dezenas de milhares de habitantes e manteve-se ativo por quase um século. Liderado por Zumbi, Dandara e outras figuras emblemáticas, constituiu um modelo político autônomo, com economia agrícola, defesa militar e vida comunitária organizada. Sua destruição, em 1694, não significou o fim da luta, mas o início de uma tradição de resistência que ecoa até hoje.

Os quilombos contemporâneos, reconhecidos legalmente pela Constituição de 1988 (art. 68 do ADCT) e regulamentados pelo Decreto nº 4.887/2003, são herdeiros diretos dessa história. Eles simbolizam a permanência das lutas por território, identidade e dignidade. Moura (2007) ressalta que a luta quilombola, em qualquer tempo, é a luta pela liberdade, pela terra e pelo reconhecimento da humanidade plena. “As comunidades quilombolas dispõem de uma organização social própria, baseada em laços familiares e comunitários fortes, e mantêm tradições culturais, rituais religiosos, práticas agrícolas e artesanais transmitidas de geração em geração” (Moura, 2007, p. 86).

Essas práticas de resistência e sobrevivência devem fazer parte da construção do que hoje se denomina Educação Escolar Quilombola, uma pedagogia da memória e da ancestralidade que se ergue como resposta à história de exclusão. O reconhecimento dos saberes tradicionais, das narrativas orais e das práticas comunitárias é parte essencial do processo de reparação histórica e epistemológica.

Ao compreender o tráfico negreiro e o sistema escravocrata não apenas como eventos do passado, mas como estruturas que moldaram o presente, reconhece-se que a educação, enquanto direito e instrumento emancipatório, é herdeira dessa trajetória de resistência. A luta por uma educação quilombola é, portanto, a continuidade da luta por humanidade e justiça social. Essa é a herança viva que conduz a discussão para o próximo tópico, Os quilombos como espaços de liberdade, saber e organização social, no qual a experiência coletiva dos quilombos será analisada como matriz epistemológica e política da emancipação.

2.3 Os quilombos como espaços de liberdade, saber e organização social

A construção histórica dos quilombos no Brasil ultrapassa o campo da resistência física e assume um significado civilizatório. Os quilombos foram espaços de reconstrução do mundo negro, lugares de reterritorialização cultural, política e simbólica onde se resgatavam saberes ancestrais e se forjavam novas formas de sociabilidade. Segundo Nascimento (1985), o quilombo não deve ser compreendido apenas como refúgio de fugitivos, mas como “uma

experiência de reorganização social e de poder negro em meio à desumanização colonial”. Nessa perspectiva, Nascimento (1980) amplia a noção de quilombo ao conceber o quilombismo como um projeto político, ético e epistemológico de libertação — um paradigma de vida coletiva que subverteu a lógica da escravidão e plantou as sementes de uma cultura de resistência e liberdade que perdura até os dias atuais.

O termo “quilombo” significa “acampamento ou fortaleza”, o que fez jus ao nome durante, tendo em vista que, durante muitos anos, foi um refúgio para aqueles que procuravam fugir das barbaridades da escravização. Embora tenha sido denominado pelos portugueses, o termo tem origem banta. Também no Brasil foi conhecido como arranchamentos, mocambos, bem como quilombos (Vainfas, 2000). Conforme Ramos (1996), foram muitos os quilombos que variavam de lugar, tamanho, população, organização e integrantes. Eles tiveram ainda uma importante contribuição para o enfrentamento do sistema de escravidão.

Na atualidade, as principais características de um quilombo estão voltadas para a forma como ele é realmente conceituado, ou seja, uma comunidade negra rural que teve ascendentes escravos e que hoje vive da agricultura de subsistência, onde suas manifestações culturais têm vínculos mais evidentes do passado (Fiabani, 2005).

Hoje o quilombo enfatiza ainda dois pontos: identidade e território. Anjos (2006) salienta que o quilombo contemporâneo traz a ideia de resistência de um território étnico, capaz de manter uma organização e apresentar, ao longo do tempo, características identitárias. Sobre essa questão, Silva também discorre:

Os quilombos são como núcleos de resistência contemporâneos, onde o uso e a posse de suas terras se realizam numa simultaneidade de apropriação comum e privada dos seus territórios secularmente ocupados, onde desenvolvem práticas culturais, religiosas, de moradia e trabalho, se afirmam enquanto grupo a partir de fidelidade às suas próprias crenças e noções de regras jurídicas consuetudinariamente arraigadas, atribuindo-lhes o papel de grupo étnico elemento fundamental formador do processo civilizatório nacional (Silva, 1995, p. 98).

Trata-se de um local em que as famílias negras podem viver conforme suas raízes históricas, no qual um legado cultural transcende os problemas vividos por seus descendentes. Ressalta-se que, desde o início, os primeiros lugares como refúgio buscavam áreas descentralizadas, com um acesso que pudesse evitar ataques, de modo a proteger os que nele habitavam (Furtado; Pedroza; Alves, 2014).

Quanto às condições da época e à tradição agrícola dos africanos, embora a agricultura estivesse muito presente, não era isso que os definia. Desse modo, Décio Freitas elencou sete tipos principais para a sustentação econômica dos quilombos: “os agrícolas, os extrativistas, os

mercantis, os mineradores, os pastoris, os de serviços, os predatórios (que viviam de saques)” (Leite, 2000, p. 337).

No que tange às questões culturais, os quilombos serviam como um santuário para indivíduos, permitindo que eles se conectassem com outros que compartilhavam origens culturais semelhantes, mesmo que fossem oriundos de diferentes regiões da África, das quais tinham sido tirados à força por traficantes de escravos.

Dentro dessas comunidades, as pessoas podiam celebrar e reafirmar sua herança cultural, estilo de vida comunitário e crenças espirituais. A vida no quilombo fomentava laços fortes que reforçavam suas identidades por meio da troca de símbolos, valores e tradições compartilhados. Essa oportunidade de abraçar a própria identidade empoderava os indivíduos a se envolverem com a sociedade a partir de uma posição de resistência ativa, desafiando o tratamento opressivo e a exclusão que os escravizados enfrentavam (Furtado; Pedroza; Alves, 2014).

Destaca-se ainda que, mesmo sendo um ambiente pacífico, táticas de guerrilha foram desenvolvidas para proteger a comunidade contra aqueles que eram contra a liberdade dos negros. Embora o armamento não fosse tão presente, a luta de capoeira contribuía para a defesa deles, o que configurava duas espécies de armas (Moura, 1981).

Em se tratando das defesas dos quilombos, faz-se necessário destacar os principais líderes quilombolas que contribuíram para a resistência negra à escravidão. A partir deles, é possível traçar o perfil de liderança existente entre esses líderes. O nome de maior notoriedade de um líder quilombola é o de Zumbi dos Palmares. Seu tio, Ganga Zumbi, também foi um dos líderes que atuou para expulsar os holandeses do Brasil.

Ganga Zumba e, posteriormente Zumbi, representam, por assim dizer, os elementos da própria casta de pessoas escravizadas que se revoltam contra o regime, ou, em outras palavras, o tablado radical da contradição. Atuavam por isso sobre a “contradição mais profunda na época, que era a existente entre o senhor e o escravo” (Moura, 1981, p. 166).

A partir da liderança de Zumbi, na data de sua morte, 20 de novembro, foi instituído o Dia da Consciência Negra. Fato que contrasta com o 13 de maio. Isso se deve à representatividade que o dia possui em relação aos ideais dos negros. Haja vista Zumbi representar mais os povos que desejavam liberdade, enquanto a “libertação dos escravos” caracterizar apenas um momento político.

Tereza de Benguela foi uma líder que viveu no quilombo de Quariterê, de localização imprecisa, mas próxima ao rio Guaporé, e que durante um tempo viveu com seu esposo José Piolho, que liderou o quilombo por 10 anos a partir de 1740 e, após sua morte, Tereza de

Benguela assumiu o posto no ano de 1750 e permaneceu até 1770. Sua liderança foi marcada pelo aumento da produção de alimentos para 200 pessoas livres, bem pelo cultivo de algodão. Sua inteligência marcou o modo de liderar com um parlamento diferenciado, já que havia uma casa destinada aos dias de conselho, com deputados, na qual as decisões eram executadas sem exageros (Lacerda, 2019).

Atualmente, os quilombos contemporâneos podem ser compreendidos como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terras doadas, compradas ou ocupadas secularmente pelo grupo. Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. São também chamadas de comunidades remanescentes de quilombos, terras de preto, terras de santo ou santíssimo (Moura, 2007).

Antes de adentrar nas dimensões atuais das comunidades quilombolas, é relevante observar a permanência numérica e territorial dessa população no Brasil contemporâneo. Os dados demográficos oferecem não apenas uma leitura quantitativa, mas um testemunho da resistência histórica e da continuidade cultural desses grupos. Ao reconhecermos a população quilombola nos registros oficiais do Estado brasileiro, o que se torna visível é o resultado de séculos de luta pela sobrevivência, pelo direito à terra e pela manutenção das tradições ancestrais.

Assim, a Figura 3 apresenta um panorama atualizado dessa presença, permitindo compreender a amplitude da identidade quilombola no território nacional.

Figura 3 - População quilombola no Brasil

Tabela 9578 - População residente, total e quilombola, por localização do domicílio - Primeiros Resultados do Universo		
Variável - Pessoas quilombolas (Pessoas)		
Brasil		
Ano - 2022		
Localização do domicílio		
Total	Em territórios quilombolas	Fora de territórios quilombolas
1.330.186	167.769	1.162.417
Fonte: IBGE - Censo Demográfico		

Fonte: elaborado pela autora a partir de IBGE, 2023.

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Brasil, 2003b).

O reconhecimento dos quilombos como espaços de liberdade e saber envolve compreender que essas comunidades constituem verdadeiras matrizes epistemológicas afro-brasileiras. Beatriz Nascimento (1985) enfatiza que o quilombo é um “território de pensamento” — um lugar onde o corpo negro se reinscreve na história, onde o conhecimento se transmite pela oralidade, pela memória e pela experiência coletiva. Nesse sentido, os quilombos são espaços de produção e transmissão de saberes, que se opõem à lógica eurocêntrica do conhecimento formalizado e hierárquico.

Nascimento (1980) avança ao definir o quilombismo como “a filosofia política da libertação negra”, um projeto social que articula economia solidária, autogestão comunitária e consciência histórica. Para o autor, o quilombo é símbolo de uma ordem civilizatória baseada na reciprocidade e na coletividade, e não na exploração. O quilombo é, portanto, a tradução concreta da liberdade como valor ético e epistemológico.

Gomes (2017) e Gonçalves (2006) ampliam essa leitura ao vincularem a experiência quilombola à educação. Para elas, as comunidades quilombolas são escolas vivas de ancestralidade, onde o saber não é acumulado, mas partilhado. A “educação quilombola”, segundo essas autoras, não se limita ao ensino formal, mas engloba as práticas cotidianas de solidariedade, de partilha da terra, de oralidade e de espiritualidade. O aprender está integrado ao viver.

Essa dimensão educativa e cultural do quilombo o transforma em referência pedagógica para o presente. A Educação Escolar Quilombola, reconhecida pela Resolução CNE/CEB n.º 08/2012, tem suas raízes nessa tradição de resistência e partilha. Ela representa a continuidade de um modo de ensinar e aprender que resgata a dignidade e a história do povo negro, valorizando os saberes locais e comunitários.

No contexto contemporâneo, os quilombos permanecem como espaços de disputa e afirmação de direitos. O território é o eixo da existência quilombola, pois nele se ancoram a memória, a espiritualidade e o modo de vida. Como lembra Moura (2007), a terra é símbolo de continuidade histórica e condição material da liberdade. O vínculo com a terra, portanto, é epistemológico e espiritual, e não apenas econômico.

A luta pela titulação dos territórios, garantida pelo artigo 68 do ADCT e pelo Decreto nº 4.887/2003, é expressão dessa resistência histórica. O reconhecimento jurídico não é mero

ato administrativo, mas a reafirmação da existência de um povo que resistiu à desumanização e reconstruiu sua humanidade pela coletividade. O IBGE (2023) confirma essa permanência, ao registrar mais de 1,3 milhão de quilombolas no país, demonstrando a vitalidade desse legado no século XXI.

Conclui-se que os quilombos são lugares de saber e emancipação, onde o corpo e a memória se encontram como fundamentos de uma outra modernidade — a modernidade negra. Ao reconhecer os quilombos como matrizes epistemológicas e políticas, compreende-se que a Educação Escolar Quilombola não nasce apenas de políticas públicas, mas de uma herança viva de resistência e criação. É nesse legado que se funda a ponte entre o passado e o presente, entre a luta e o saber, entre o território e a educação.

2.4 Educação Antirracista e a emergência da Educação Escolar Quilombola

Historicamente um olhar mais crítico e sociológico revela que o fim formal da escravidão não significou a verdadeira emancipação da população negra. Na prática, a abolição configurou-se como uma libertação sem cidadania, incapaz de promover inclusão social, econômica e política. Fernandes (1978) observa que a transição do trabalho escravo para o trabalho livre ocorreu de maneira conservadora, preservando as hierarquias raciais e a estrutura de poder da sociedade colonial. Para o autor, o processo foi inacabado e excludente.

Moura (1988) reforça que o fim da escravidão não rompeu com a lógica da exploração, mas apenas a reconfigurou sob novas formas de dominação. A abolição, segundo ele, não foi um ato de justiça, mas uma imposição histórica de caráter econômico, que atendeu aos interesses das elites agrárias e comerciais, mantendo os ex-escravizados à margem da vida social. Assim, o negro liberto foi lançado à pobreza e à exclusão, sem acesso à terra, à educação ou a condições mínimas de sobrevivência.

Gonzalez (1988) complementa essa análise ao apontar que o Brasil construiu uma ideologia que mascara o racismo e impede seu enfrentamento estrutural. Esse mito, amplamente difundido no século XX, perpetuou a crença de que a miscigenação teria eliminado as hierarquias raciais, quando na verdade apenas as naturalizou sob uma aparência de harmonia. Para a autora, o racismo à brasileira é perverso porque se disfarça de cordialidade.

A marginalização do povo negro no pós-abolição consolidou um padrão de desigualdade que se estendeu até o presente. O racismo institucionalizado manteve os negros afastados das instâncias de poder, da escola, da terra e da cidadania. O projeto de nação que emergiu após 1888 foi, portanto, um projeto excludente, que negou ao negro o direito de existir plenamente

como sujeito histórico. Como assinala Fernandes (2008), a integração do negro foi condicionada à sua subordinação social. Diante disso, a abolição não representou uma ruptura, mas uma continuidade histórica da violência. Moura (1988) denomina esse processo de liberdade tutelada, em que o negro, embora juridicamente livre, permaneceu submetido às estruturas racistas do Estado e da economia. A elite branca brasileira, temendo uma revolta popular como a do Haiti, optou por uma abolição controlada, sem redistribuição de riqueza nem reforma social.

A exclusão sistemática da população negra produziu um conjunto de consequências que atravessam os séculos: pobreza, desemprego, falta de acesso à educação e à moradia digna. Essas condições estruturais criaram um ciclo de desigualdade que só pode ser compreendido à luz da história. É nesse contexto que a Educação Escolar Quilombola surge como resposta sociopolítica a um processo secular de negação de direitos. É notório que a sociedade, hodiernamente, ainda está impregnada de muitas questões advindas do período escravagista, ainda mais no que concerne à raça, gênero, classe social e até a intelectualidade das pessoas.

Pereira *et al.* (2011) destacam que classificar e qualificar as relações sociais segundo o fenótipo é um fenômeno que se enraizou profundamente nas sociedades ocidentais, constituindo um dos pilares estruturais da expressão do poder político e social. Foram adotados critérios raciais para a classificação dos grupos humanos e, como fonte para justificar a manutenção do poder político e econômico por parte de um determinado grupo, esses critérios tornaram-se um ponto crítico no desenvolvimento do pensamento científico desde o século XVII.

Neste contexto, em que a categoria tem se sobreposto, tornou-se mais uma discussão de fundamentação sociológica, em que a biologia não predomina, mas os interesses sociais estão cada vez mais atuantes (Hall, 2003). Isso se deve às discussões ocorridas entre alguns que se denominavam detentores da verdade, superiores a algumas raças, e sobretudo, aos negros.

Segundo Silva (2013), o pensamento acerca das classificações de raça que pretendia dividir a sociedade partiu de um conceito sem base científica, segundo o qual François Bernier, embora sendo médico e físico, configurou uma das primeiras divisões raciais. Isso ocorreu porque, ao viajar pelo mundo, destacou que as feições físicas eram predominantes para classificar a diversidade humana, tornando-as, portanto, um critério de diferenciação. Não bastassem as divisões, Bernier ainda utilizou termos que deram início a uma diminuição do negro e, conseqüentemente, a atribuições racistas que perduram.

Dentre as classificações, conforme Bernier, em 1684, num artigo publicado no *Journal des Sçavants*, em 24 de abril, destacam-se os lábios grossos, narizes achatados, pele oleosa e

cabelos semelhantes à lã de ovelha, entre outras descrições (Guimarães, 2008). Com o tempo, associou-se o termo raça à divisão entre negros e brancos, em que a cor e o cabelo foram predominantes para marcar hierarquias. Apesar da separação, a ideia de preconceito já estava presente havia muito tempo na Europa (Silva, 2013), prevalecendo a noção de superioridade eurocêntrica, que perdura inconscientemente na atualidade.

Quijano (2005) destacou que a raça passou a ser uma distinção entre colonizador e colonizado. E Mbembe (2014) acredita que raça é uma questão ficcional ou projeção ideológica, com o propósito de desviar lutas de classe e de gênero. Johann Friedrich Blumenbach, fundador da antropologia, foi o responsável pela divisão geográfica por raça e cor da pele. As pessoas foram classificadas em brancas, negras, amarelas, pardas e vermelhas, com base em critérios fenotípicos e cranianos (Oliveira, 2004).

É importante ressaltar que a nomenclatura negra também passou por reflexões, inclusive entre os próprios negros, quanto à sua correta utilização. Até o início do século XXI, utilizar a palavra negro poderia soar desconfortável. Mbembe (2014) destacou que houve três funções do termo: atribuição, interiorização e subversão. Frantz Fanon, um dos primeiros revolucionários negros, não se declarava negro, pois acreditava que se tratava de uma imposição e não de uma autodesignação (Fanon, 2022).

Sobre ser um termo pejorativo, a questão está mais voltada às palavras associadas a aspectos negativos, como lista negra ou mercado negro. Todavia, no Brasil, os próprios negros acolheram o termo positivamente, requerendo seu uso como forma de afirmação identitária (Cuti, 2012). Em se tratando do termo raça, a discussão é muito mais abrangente por ter relações sociológicas e biológicas. Etimologicamente, o conceito veio do italiano *razza*, derivado do latim *ratio*, que significa sorte, categoria ou espécie. Nas ciências naturais, foi usado inicialmente na Zoologia e na Botânica para classificar espécies vegetais e animais (Munanga, 2003).

Guimarães (2008) destaca que o termo não deixou de existir nas discussões científicas. A ideia de raças humanas divididas em subespécies, com supostas diferenças morais e intelectuais, foi uma distorção das ciências biológicas e antropológicas. Munanga (2004, p. 2) elucida que “[...] o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo.”

Gomes (2005, p. 45) complementa:

Ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo ao conceito biológico de raças

humanas usado em contextos de dominação [...]. Devemos perceber o sentido em que esse termo está sendo usado, qual o significado a ele atribuído e em que contexto ele surge.

Dessa forma, a questão racial no Brasil ultrapassa o campo biológico, situando-se no campo social, político e cultural. O racismo, em sua forma estrutural, é uma herança direta da escravidão. As hierarquias criadas para justificar a exploração do negro persistem hoje nas relações de poder, no acesso à terra, à educação e às oportunidades.

Nesse sentido, o racismo estrutural se revela como uma das formas mais profundas de perpetuação das desigualdades. Almeida (2018) conceitua-o como o preconceito institucionalizado, que organiza as relações sociais e distribui privilégios. “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2018, p. 36).

O autor demonstra que o racismo não é apenas uma atitude individual, mas uma engrenagem coletiva que reproduz privilégios e exclusões. Ele se manifesta nas práticas cotidianas, nas leis, nas políticas públicas e, sobretudo, na educação — espaço onde se perpetuam ou se combatem os estigmas históricos. No Brasil, Gomes (2005) ressalta que o racismo é sustentado por contradições: nega-se sua existência ao mesmo tempo em que se reproduzem práticas discriminatórias. A sociedade se diz “miscigenada”, mas mantém os negros nas posições sociais mais vulneráveis. “87% da população reconhece que há racismo no Brasil. Mas 96% dizem que não são racistas” (Gomes, 2005, p. 46–47).

Essa negação cotidiana contribui para a perpetuação do racismo e impede avanços concretos na equidade racial. Silva (2000) observa que a construção da identidade é relacional, marcada pela oposição entre nós e eles, o que perpetua dinâmicas de poder e exclusão. O que somos simultaneamente transmite o que não somos. A afirmação da identidade delinea limites, diferenciando entre o interno e o externo. Aqui, nós e eles transcendem meras diferenças gramaticais; são marcadores da posição do sujeito moldada por relações de poder (Silva, 2000).

Diante desse panorama, a educação se torna um campo fundamental para desconstruir o mito da abolição e enfrentar o racismo estrutural. A Educação Escolar Quilombola, ao valorizar os saberes tradicionais, a ancestralidade e a memória coletiva, constitui um instrumento de emancipação social e epistemológica. Gomes (2017) destaca que a escola quilombola é um território de reexistência, onde o ato de ensinar e aprender se vincula à luta por dignidade e reconhecimento.

Gonçalves (2006) reforça que a educação antirracista deve promover o reconhecimento da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes à formação nacional. Mais do que um espaço de instrução, ela é um instrumento de reparação histórica, que permite ressignificar o passado e reconstruir o presente com base na justiça social.

A permanência das desigualdades raciais no Brasil contemporâneo demonstra que a abolição de 1888 foi apenas um marco jurídico, e não um processo de transformação social. A Educação Escolar Quilombola, nesse contexto, assume o papel de continuidade da luta pela liberdade — agora no campo do saber. Representa a resistência viva das comunidades negras que, desde os quilombos, insistem em existir, ensinar e produzir conhecimento a partir de suas próprias referências.

Assim, compreender o mito da abolição é reconhecer que a liberdade não foi concedida, mas conquistada e que, ainda, hoje se reconquista, diariamente, nas salas de aula quilombolas, nas práticas pedagógicas que reconstroem identidades e desafiam o legado do racismo estrutural. A compreensão crítica da abolição e de suas consequências impõe o reconhecimento de que a luta pela liberdade não terminou em 1888. Ela se deslocou do campo jurídico para o campo educacional, social e simbólico. A Educação Escolar Quilombola, enquanto projeto político-pedagógico, constitui-se em resposta direta à exclusão histórica e em instrumento de reconstrução das identidades negras. Ao valorizar os saberes tradicionais e a ancestralidade, ela opera como uma epistemologia de resistência, que desafia a lógica colonial e o racismo estrutural que ainda permeiam as instituições.

Nesse sentido, a educação passa a ser compreendida como prática emancipatória e não apenas como instrução formal. Freire (2010, p. 98) afirma que “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” Sua reflexão expressa a dimensão política do ato educativo: educar é transformar, é confrontar o passado e refazer o presente. A escola, especialmente a quilombola, torna-se um território de ressignificação, onde o ensino e o aprendizado são também atos de libertação.

Para Hooks (2017), a educação é uma prática de liberdade. Ao abordar a pedagogia engajada, a autora sustenta que o processo educativo deve promover o autoconhecimento, o diálogo e a responsabilidade coletiva, possibilitando que estudantes e professores se tornem agentes de mudança social. Assim, o espaço escolar deixa de ser apenas um local de reprodução e passa a ser um lugar de escuta, acolhimento e reconstrução das memórias negras.

A educação antirracista, por sua vez, é o desdobramento prático dessa perspectiva libertadora. Ela busca romper com o silêncio e o apagamento histórico que sustentaram o racismo à brasileira. Nascimento (2003) observa que

No Brasil a discussão do racismo leva de forma quase inexorável à alegação do perigo iminente de constituir-se um racismo às avessas [...]. Contudo, verifica-se que tal noção representa não apenas um equívoco como um dos pilares que sustentam a dominação, pois o silêncio configura uma das formas mais eficazes de operação do racismo no Brasil. (Nascimento, 2003, p. 23).

Dessa forma, a educação antirracista não se limita a incluir novos conteúdos nos currículos, mas propõe uma mudança paradigmática: transformar o modo como o conhecimento é produzido, valorizando as vozes historicamente silenciadas.

O sistema educacional brasileiro foi estruturado sem considerar as especificidades culturais e históricas dos povos quilombolas, perpetuando desigualdades. Nesse contexto, a Educação Escolar Quilombola surge como uma reivindicação necessária para garantir uma educação que reconheça a trajetória de resistência dessas comunidades e contribua para sua autonomia e fortalecimento cultural.

Na edição comemorativa da obra *Escola e Democracia*, Saviani (2008) traz à discussão uma nova teoria pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica, que busca explicar o modo como a educação e a escola operam dentro de uma sociedade capitalista, marcadas por contradições internas. Essas contradições geram um sistema educacional que, por um lado, reproduz as desigualdades e as estruturas existentes, mas, por outro, oferece a possibilidade de se conectar com movimentos sociais que buscam transformar a realidade social. Assim, ao compreender essas contradições, é possível encontrar maneiras de articular a escola com as lutas sociais e as mudanças concretas que visam a transformação da sociedade.

Portanto, a Educação Escolar Quilombola não apenas visa ao acesso à educação formal de qualidade, mas também busca garantir que o processo educacional seja sensível às questões identitárias e culturais dessas populações. Ela se fundamenta em uma base legal que assegura os direitos das comunidades quilombolas e busca combater as desigualdades históricas que marginalizam esses grupos. Ao integrar saberes tradicionais e conhecimentos acadêmicos, a Educação Escolar Quilombola se torna uma ferramenta fundamental para a preservação da identidade cultural, para a valorização da diversidade e para o fortalecimento da cidadania dessas comunidades no Brasil.

Autores como Botelho (2007), Barbosa (2021), Moura (2007) e Carvalho (2006), que abordam a educação do campo e suas especificidades, fornecem uma base sólida para entender os desafios e as potencialidades da educação quilombola. Esses autores destacam a importância de uma educação contextualizada, que reconheça e valorize as particularidades das comunidades quilombolas, promovendo a inclusão e a equidade no sistema educacional brasileiro.

De acordo com Carvalho (2006), o processo de conquista de direitos no Brasil ainda está presente e a luta por justiça e educação remete à história da formação social brasileira. O autor observa que, no contexto da primeira Constituição da República, o cidadão que se tinha ainda era dependente da política do favor, tendo em vista que o país nasceu sob o aniquilamento de povos, e isso contribuiu para que, mesmo após ter conquistado a independência, a nação não tornasse claramente definido o objetivo de inserir a cidadania como pressuposto para a sua existência. Para o autor “[...] os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos civis ainda não se falava, pois a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares” (Carvalho, 2006. p. 24).

Tendo em vista que a Constituição Federal de 1988 reconhece as comunidades quilombolas como grupos étnicos distintos, garantindo-lhes o direito à terra e à preservação de suas tradições culturais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes:

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. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2013, p. 425).

Em 2023, o Governo Federal lançou o Programa Aquilomba Brasil, dentro de um pacote de ações fomentadas pela igualdade racial, composto por um conjunto de medidas intersetoriais voltadas à promoção dos direitos da população quilombola, com ênfase em quatro eixos temáticos: i- acesso à terra; ii- infraestrutura e qualidade de vida; iii- inclusão produtiva e desenvolvimento local; iv- direitos e cidadania.

O Decreto nº 11.447/2023, que institui o programa, em seu art. 5º, elenca uma série de objetivos, dentre os quais destacam-se os seguintes incisos:

IV - fortalecer a educação escolar quilombola, por meio do respeito às especificidades e da valorização dos conhecimentos tradicionais e ancestrais dessa população; V - promover a participação da população quilombola na formulação de políticas públicas de educação e de planejamento pedagógico; VI- garantir o acesso e a permanência de estudantes quilombolas no ensino superior; - garantir a implementação de equipamentos de assistência social, de saúde e de educação nos territórios quilombolas (Brasil, 2023).

Essa preocupação com a educação reflete a compreensão de que as comunidades quilombolas representam um importante segmento da população brasileira, cuja história e cultura têm sido preservadas ao longo dos séculos. A luta por reconhecimento e garantia de

direitos tem sido uma constante nesse contexto, especialmente no que diz respeito à educação.

Para além disso, a educação sempre foi entendida como um mecanismo de enfrentamento às desigualdades raciais, colocando-se como um ponto de diálogo entre a afirmação da cultura e a da identidade negra, na perspectiva de se combater frontalmente o racismo (Domingues, 2007a). Nesse alinhamento, a educação passa a ser encarada como a central no processo de reversão dos processos estruturais de alijamento de direitos e de efetivação do gozo dos direitos políticos, sociais e civis.

Botelho (2007) salienta que os aspectos da cultura afro-brasileira precisam ser percebidos e explorados por todas as pessoas que participam do sistema educacional brasileiro, como estratégia para minimizar os preconceitos, as discriminações e o racismo que imperam na sociedade brasileira e atingem, sobretudo, os estudantes.

A autora acrescenta que, no campo das políticas públicas educacionais, o Brasil conta com dois marcos legais importantes para a inclusão da população negra e, principalmente, a sua permanência no sistema educacional brasileiro: o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica; e a Resolução CNE n. 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Botelho, 2007). Assim:

A partir desses instrumentos, os(as) gestores(as) podem contribuir para que a escola transcenda a transmissão do conhecimento e seja, também, um espaço de reflexões críticas acerca dos processos de ensino/aprendizagem de inclusão. Com base em práticas de gestão democrática, podem ainda estimular que a ação dos(as) educadores(as) possibilite a reelaboração dos conteúdos curriculares, a análise reflexiva do contexto sócio racial e a reelaboração de um saber direcionado para a cidadania. Mesmo porque, cidadania supõe educar na e para a diversidade (Botelho, 2007, p. 34).

As discussões em torno de uma educação mais inclusiva avançaram nos últimos anos, promovendo a reversão de alguns paradigmas educacionais vigentes, como, por exemplo, as adequações dos espaços escolares para deficientes físicos, a ampliação de vagas na Educação Indígena, o fortalecimento da educação no campo. Entretanto, no que se refere à educação em prol da valorização da população negra brasileira, ainda se verificam inúmeras resistências (Botelho, 2007).

Por essa razão, é importante identificar as temáticas que vêm sendo abordadas em pesquisas acadêmicas nesse campo, além de identificar, também, as políticas públicas que atendam às necessidades desse contingente populacional, que não se vê representado e valorizado nas experiências educacionais. Botelho (2007, p. 35) acrescenta que “[...] no caso

específico da população remanescente de quilombos, precisamos avançar muito mais, posto que, entre os afro-brasileiros, esse grupo soma os maiores índices de exclusão educacional”.

Barbosa (2021) observa que o movimento que impulsionou a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica teve assento na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que derivou na Resolução CNE/CEB 04/2010 e que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, asseverando na Seção VII, de seu Art. 41, que a Educação Escolar Quilombola deve ser desenvolvida “[...] em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade” (Brasil, 2010, p. 13).

A Resolução ainda delinea a especificidade da Educação Escolar Quilombola quando trata dos caminhos da formação e capacitação docente para atuação nessa modalidade de ensino, assinalando que deve ser considerada a “[...] formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira” (Brasil, 2010, p. 13).

Um outro aspecto, mencionado por Nunes (2016), demonstra a intencionalidade do movimento quilombola em reivindicar uma educação para os quilombos que esteja atrelada à luta pela regularização de suas terras. Nesse contexto, os procedimentos de escolarização se constituem a partir de processos humanizantes nas suas inter-relações com as dinâmicas do trabalho e da vida social, política, histórica e econômica das comunidades, buscando dialogar com o conhecimento formal, na medida em que haja a recriação das pedagogias, com a incidência de novas posturas e rearranjos científicos sobre elas que justifiquem os fins sociais da Educação e da Ciência pretendidos nos quilombos contemporâneos.

Dessa forma, são discutidas possibilidades para rearranjar de forma conciliatória a tradição e a modernidade, haja vista a impossibilidade de se sustentar que

[...] a tendência da modernização é simplesmente provocar o desaparecimento das culturas tradicionais. O problema não se reduz, então, a conservar e resgatar tradições supostamente inalteradas. Trata-se de perguntar como estão se transformando, como interagem com as forças da modernidade (Canclini, 2006, p. 218).

Todas essas questões estão pautadas na Educação Escolar Quilombola, que visa à contextualização entre os saberes tradicionais quilombolas e os saberes historicamente acumulados pela ciência e também devem ser observadas quando são tratadas as tendências das pesquisas em Educação Quilombola. Pois, como sugere Barbosa (2021), a Educação Escolar Quilombola emerge como um movimento amplo de reivindicações históricas pelo direito subjetivo à educação, colocado pela população negra. Entre os seus objetivos, figuram a

superação do racismo e a valorização da cultura ancestral negra e quilombola.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 foi um marco nesse processo, tornando obrigatória a inclusão da *História e Cultura Afro-Brasileira* no currículo da educação básica. O texto legal estabelece:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003a).

A lei inaugura um novo paradigma epistemológico no campo educacional: reconhecer o negro como sujeito histórico e produtor de conhecimento. Ainda que sua implementação tenha ocorrido de forma desigual no território nacional, ela abriu caminho para a Resolução CNE/CEB nº 08/2012, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*, reafirmando o direito à educação pautada na identidade, no território e na ancestralidade.

Gonçalves (2006), a educação antirracista e quilombola deve ser vista como instrumento de reparação histórica. Ela não é uma política de favor, mas um ato de justiça cognitiva, que reconhece a dívida histórica da sociedade brasileira com os povos africanos e afrodescendentes. A autora ressalta que o currículo precisa integrar as formas de saber dos povos negros e quilombolas, criando pontes entre a tradição e o conhecimento científico.

Essas perspectivas dialogam com as propostas contemporâneas de uma pedagogia decolonial, que questiona o eurocentrismo das ciências e propõe uma reconfiguração das práticas educativas. Nesse contexto, os quilombos são reconhecidos não apenas como espaços de resistência física, mas como territórios de produção epistemológica, onde o saber nasce da vida coletiva e da memória ancestral. Nascimento (1985) sintetiza essa concepção ao afirmar que “cada quilombo é uma forma de pensar o mundo a partir da experiência negra”.

Ao situar a educação quilombola como resposta às desigualdades, Gomes (2017) a define como “um território de reexistência”, no qual o ensino se articula à luta por reconhecimento e autonomia. A escola quilombola é, portanto, uma continuidade da luta por liberdade, agora travada no campo do conhecimento e da palavra. Nela, educar significa reexistir, existir novamente, sob novas formas, apesar das violências históricas.

Caprara e Machado (2024) destacam que a prática pedagógica antirracista deve contemplar o diálogo crítico, o engajamento reflexivo e a educação como prática de liberdade. Segundo os autores: “A abordagem das questões de poder, privilégios e opressões deve ocorrer

de maneira transparente em sala de aula, qualificando os alunos para reconhecer e desafiar as estruturas de injustiça em suas próprias vidas e comunidades.” (Caprara; Machado, 2024, p. 35). A inserção desses princípios na Educação Escolar Quilombola reforça o papel político da escola como agente de transformação social, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de sua trajetória coletiva.

Como lembra Mandela (1995), ninguém nasce odiando outra pessoa pela sua cor de pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar. Essa frase ecoa o ideal freiriano de educação libertadora: ensinar é um ato de amor e coragem. Portanto, educar antirracistamente é ensinar a amar o humano em sua diferença, e essa é a base ética da escola quilombola.

Assim, compreender a Educação Escolar Quilombola é reconhecer que ela nasce da luta e da resistência. Ela reverte o processo histórico de silenciamento e devolve ao povo negro a palavra, o território e o saber. Ao mesmo tempo em que denuncia a permanência das desigualdades raciais, ela anuncia caminhos para uma sociedade mais justa, plural e democrática. Nesse sentido, deixa de ser mera política pública para tornar-se ato político de reexistência e emancipação. É pela educação, especialmente a quilombola, que o mito da abolição pode finalmente ser superado, e a liberdade sonhada por Zumbi, Dandara, Beatriz e Lélia pode se concretizar em cada sala de aula, em cada comunidade, em cada nova geração que aprende a lutar e a ensinar.

Em síntese, o processo de abolição no Brasil, embora celebrado como marco jurídico da liberdade, revelou-se incompleto e excludente, perpetuando as desigualdades raciais, econômicas e simbólicas herdadas da escravidão. A libertação sem cidadania denunciada por Florestan Fernandes e Clóvis Moura traduz o paradoxo de uma sociedade que, mesmo após a ruptura formal com o regime escravocrata, manteve as estruturas de dominação racial. Diante disso, a Educação Escolar Quilombola e a educação antirracista emergem como respostas históricas e políticas à negação de direitos, propondo uma pedagogia da libertação que articula território, identidade e saber. Ao reconhecer a centralidade do povo negro na construção do país e ao resgatar epistemologias ancestrais, essas práticas educativas tornam-se instrumentos de reparação e de transformação social. Assim, o verdadeiro sentido da abolição se realiza não apenas na revogação da escravidão, mas na reconstrução coletiva de um projeto de sociedade justa, plural e antirracista — onde a educação é, enfim, o caminho para a liberdade plena.

2.5 A luta contemporânea das comunidades quilombolas: território, identidade e direitos

A luta contemporânea das comunidades quilombolas no Brasil é a continuidade histórica da resistência negra contra as múltiplas formas de opressão e exclusão. Se outrora os quilombos representavam refúgios físicos de liberdade, hoje eles se configuram como territórios de afirmação identitária, política e epistemológica, que reivindicam o direito de existir e produzir conhecimento a partir de suas próprias referências culturais. Essa permanência histórica demonstra que o quilombo não é um vestígio do passado, mas uma categoria viva e dinâmica de reexistência, como destaca Nascimento (1985), para quem cada quilombo é uma forma de pensar o mundo a partir da experiência negra.

Os marcos legais que sustentam a luta quilombola no Brasil estão expressos na Constituição Federal de 1988, que, em seu Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), assegura “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988).

Esse artigo representa uma conquista histórica, pois reconhece juridicamente o direito territorial das comunidades quilombolas, inserindo-as no campo das políticas públicas de reparação e cidadania. Trata-se de um marco constitucional que rompe, ao menos formalmente, com séculos de invisibilidade e negação de direitos.

Entretanto, o avanço legal foi acompanhado de uma longa e complexa trajetória de regulamentação e implementação. Somente com o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, o Estado brasileiro estabeleceu critérios para identificação, reconhecimento, delimitação e titulação das terras quilombolas, reconhecendo o critério da autoatribuição étnica como elemento central de definição.

A regulamentação do Decreto 4.887/2003 consolidou uma nova abordagem no tratamento da questão quilombola, reconhecendo a dimensão cultural, simbólica e política do território. Assim, o território passa a ser compreendido não apenas como espaço físico, mas como lugar de memória, espiritualidade e produção coletiva de saberes. Essa compreensão é reforçada pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*, estabelecendo princípios pedagógicos fundamentados na valorização das identidades e dos saberes locais. A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica organiza-se com base nos princípios da coletividade, solidariedade, identidade étnico-racial e valorização das memórias, territórios e práticas culturais (Brasil, 2012).

A atuação institucional na efetivação dos direitos quilombolas envolve, ainda, órgãos como a Fundação Cultural Palmares, responsável pela certificação das comunidades, e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), encarregado da titulação dos territórios. Dados do INCRA (2023) indicam que mais de 3.500 comunidades quilombolas foram certificadas pela Fundação Palmares, mas apenas cerca de 250 territórios obtiveram titulação definitiva, o que revela a morosidade e os entraves políticos e burocráticos no processo de regularização fundiária.

No Estado do Tocantins, o censo indica a presença de 13.077 pessoas quilombolas, das quais 1.328 vivem em territórios reconhecidos e 11.749 residem fora desses espaços tradicionais (IBGE, 2023). Dados de 2025 divulgados pela Secretaria dos Povos Originários do Estado do Tocantins indicam que são 45 Comunidades Quilombolas certificadas.

Esses dados revelam que, embora o Tocantins concentre uma significativa população quilombola, a titulação de terras ainda é incipiente, refletindo o mesmo padrão nacional de lentidão e insuficiência de políticas públicas efetivas. Ainda assim, essas comunidades mantêm viva a herança africana em suas práticas agrícolas, religiosas e festivas, combinando tradição e inovação em sua luta cotidiana por dignidade.

A oralidade, a religiosidade e a arte popular são elementos fundamentais de preservação e transmissão intergeracional da cultura quilombola. Em muitos territórios tocantinenses, a *educação comunitária* e a *pedagogia da ancestralidade* se materializam em espaços de convivência e aprendizado coletivo, onde a história é contada pelos mais velhos e reinterpretada pelos jovens. Essa dinâmica é o que Gomes (2017) denomina de territórios de reexistência, em que o saber é indissociável da vida e do pertencimento.

Nesse cenário, a Educação Escolar Quilombola emerge como uma das principais ferramentas de fortalecimento identitário e político das comunidades. Ela promove uma pedagogia fundamentada na ancestralidade, na solidariedade e na autonomia. Ao articular o saber tradicional com os conteúdos formais, essa modalidade educativa reafirma o quilombo como espaço de produção intelectual e resistência política. Conforme Petronilha Gonçalves (2006), o objetivo central é fazer da escola um território de justiça cognitiva, onde o conhecimento se constrói a partir do reconhecimento das diferenças e da igualdade de direitos.

No plano das políticas públicas, a atuação integrada entre Fundação Palmares, INCRA, Secretarias de Educação e movimentos sociais tem sido essencial para consolidar avanços, ainda que parciais.

Diante desse contexto, a luta contemporânea das comunidades quilombolas extrapola a dimensão fundiária: ela é também uma luta epistemológica e civilizatória. O território não é

apenas chão, mas símbolo de identidade, memória e futuro. A defesa da terra é, portanto, uma defesa da vida e da continuidade cultural. A resistência quilombola reafirma que o direito ao território é inseparável do direito à educação, à cultura e à autodeterminação.

Assim, ao reconhecer o papel das comunidades quilombolas na história e na contemporaneidade, o Brasil é chamado a repensar sua estrutura social e suas práticas de justiça. O avanço da titulação das terras, a efetivação das políticas de educação quilombola e o fortalecimento das identidades coletivas são caminhos indispensáveis para a construção de um país verdadeiramente democrático e plural.

Dessa forma, é imperativo reconhecer que a resistência quilombola, construída historicamente como forma de enfrentamento ao sistema escravocrata e às estruturas de dominação racial, mantém-se viva na contemporaneidade por meio da articulação política e social das comunidades. A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), criada em 1996, representa um marco na organização política quilombola no Brasil.

A atuação da CONAQ ultrapassa o campo político e assume dimensão pedagógica ao dialogar com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) reivindicando uma educação antirracista e territorializada, consolidando-se como sujeito coletivo da luta quilombola contemporânea.

É importante destacar que a atuação da CONAQ impulsionou o debate acadêmico sobre a Educação Escolar Quilombola, convocando as universidades a repensarem seus papéis e a se tornarem espaços de produção de conhecimento voltados à visibilização das experiências, saberes e práticas das comunidades quilombolas. A aproximação entre o movimento social quilombola e a pesquisa acadêmica tem possibilitado o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola como campo de estudo e de ação política, estimulando a emergência de novas investigações comprometidas com a transformação social.

Contudo, reconhece-se que, apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas, o número de pesquisas ainda é reduzido diante da complexidade e da urgência das demandas educacionais quilombolas, o que evidencia a necessidade de ampliar e consolidar esse campo de produção científica nas universidades públicas, em especial nas instituições do Tocantins.

2.6 Da resistência histórica à Educação Escolar Quilombola: um legado de emancipação

O impacto da discriminação racial na vida de crianças e adolescentes negros se evidencia na evasão escolar, sempre maior para esse grupo, e também no desempenho educacional prejudicado por diferentes fatores, dentre eles a qualidades das escolas frequentadas por esse

grupo, a qualidade dos materiais e equipamentos disponível, o acesso a internet, enfim uma situação de desigualdade que ficou escancarada na pandemia de covid-19 (Bento, 2022, p.105).

A história do povo negro no Brasil é marcada por uma resistência contínua, que atravessa séculos e se reinventa diante das opressões. Desde os primeiros navios negreiros até os dias atuais, homens e mulheres negras têm lutado por liberdade, dignidade e reconhecimento. Essa resistência não se limita aos grandes levantes ou aos nomes consagrados pela historiografia oficial, ela se manifesta também nas práticas cotidianas, nos gestos de cuidado, nas celebrações culturais e na preservação dos saberes ancestrais.

Durante o período colonial, os quilombos surgiram como espaços de refúgio e autonomia, onde os negros fugidos da escravidão reconstruíam suas vidas com base na coletividade, na espiritualidade e na solidariedade. Mais do que esconderijos, os quilombos eram territórios de reinvenção social e política, onde se gestava uma pedagogia da liberdade. Como afirma Beatriz Nascimento, o quilombo é uma metáfora existencial, um lugar onde o corpo negro se refaz e se reconhece como sujeito histórico.

A resistência negra também se expressou nas revoltas urbanas, nas irmandades religiosas, nos terreiros de candomblé e nas rodas de capoeira. Cada uma dessas práticas foi, e continua sendo, uma forma de enfrentamento ao racismo estrutural e à tentativa de apagamento cultural. A oralidade, a música, os rituais e os modos de viver constituem um legado pedagógico que desafia a lógica colonial e afirma a potência dos saberes afro-brasileiros.

Com o fim formal da escravidão, a resistência negra não cessou, ela apenas mudou de forma. Passou a se manifestar nas lutas por moradia, por trabalho digno, por acesso à saúde e, sobretudo, por educação.

Nascimento (1985) concebe o quilombo como uma metáfora existencial e política. Para ela, o quilombo é o lugar onde o corpo negro se refaz e se reconhece como sujeito histórico. Essa perspectiva inspira a Educação Quilombola, que faz do ato educativo uma prática de reconstrução identitária e coletiva. Como ela afirma:

O quilombo é o espaço onde o negro refaz o corpo, o território e a memória; onde o exílio se transforma em morada e o silêncio em palavra. O quilombo é mais do que um lugar físico: é uma metáfora existencial e política. É nele que o corpo negro se reconhece como sujeito histórico, que a oralidade se transforma em saber e que a coletividade se torna força de resistência (Nascimento, 1985, p. 42).

A partir dessa leitura, compreende-se que a educação quilombola não é apenas um campo pedagógico, mas também um campo político. É nela que as comunidades atualizam o legado de Zumbi, Dandara, Tereza de Benguela e de tantos outros líderes da resistência. A luta

que antes era pela sobrevivência física hoje é pela sobrevivência simbólica, pela permanência na escola, pela valorização da cultura negra e pelo direito de produzir conhecimento a partir de suas próprias epistemologias.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, reconhece o direito à terra das comunidades remanescentes de quilombos. Esse marco jurídico inaugura uma nova etapa na luta quilombola: a do reconhecimento institucional e da ampliação de direitos. Posteriormente, o Decreto nº 4.887/2003 e a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 consolidaram a base legal para a educação quilombola, determinando que ela deve respeitar a especificidade cultural, histórica e linguística dessas comunidades.

Esses instrumentos legais foram frutos diretos da mobilização dos movimentos negros e das comunidades quilombolas. Eles não surgiram por iniciativa estatal espontânea, mas da pressão social e das lutas organizadas, que fizeram ecoar nas instâncias de poder a voz das comunidades historicamente silenciadas. A educação, nesse contexto, assume um papel duplo: de reparação e de emancipação.

Abdias Nascimento já defendia que a escola deveria ser um espaço de reafirmação do pensamento, capaz de romper com o monopólio das epistemologias coloniais. Para ele, a educação é o campo onde se decide o futuro do povo negro:

O quilombo é, em sua essência, uma escola de liberdade. Seu legado é a autonomia do pensamento e a força da coletividade. A escola, para o povo negro, deve ser um espaço de reafirmação do pensamento, capaz de romper com o monopólio das epistemologias coloniais. É na consciência que se trava a batalha mais profunda da descolonização, e é por meio da educação que se constrói o futuro de um povo livre (Nascimento, 1980, p. 76).

Essa relação entre educação e território confere à Educação Quilombola um caráter único, no qual o ensino formal é apenas uma das dimensões do processo educativo. As práticas tradicionais de cultivo, os cantos ancestrais e as histórias orais tornam-se conteúdos pedagógicos, afirmando que o saber quilombola é legítimo, complexo e vital para a construção de uma educação plural.

Gonçalves (2006) propõe que a educação quilombola deve ser compreendida como um ato de justiça histórica:

A educação antirracista e quilombola é a possibilidade de refundar a escola como território de vida, e não de exclusão. Ensinar é também restituir humanidade. É reconhecer que os saberes produzidos nas comunidades negras são legítimos, complexos e fundamentais para a construção de uma sociedade plural. A escola deve dialogar com os territórios, com as memórias e com as práticas culturais, rompendo

coma lógica eurocêntrica que historicamente silenciou essas vozes (Gonçalves, 2006, p. 18).

Essa pedagogia da resistência redefine o conceito de escola, transformando-a em um espaço de afirmação identitária e comunitária. O ato de ensinar passa a ser também um ato de curar, de reconstruir laços, de resgatar narrativas e de projetar o futuro.

Paulo Freire, cuja pedagogia do oprimido inspira práticas educativas em territórios quilombolas, afirma:

Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. No caso das comunidades quilombolas, essa intervenção é também uma forma de resistência cultural e política. Educar é intervir contra o esquecimento, contra a exclusão e contra a violência simbólica. É afirmar a existência como ato pedagógico, é transformar a escola em espaço de escuta, de diálogo e de construção coletiva do saber (Freire, 2010, p. 98).

Essa pedagogia da resistência redefine o conceito de escola, transformando-a em um espaço de afirmação identitária e comunitária. O ato de ensinar passa a ser também um ato de curar, de reconstruir laços, de resgatar narrativas e de projetar o futuro. Como destaca Petronilha Gonçalves, a educação quilombola é uma possibilidade de refundar a escola como território de vida, e não de exclusão, reconhecendo os saberes produzidos nas comunidades negras como legítimos e fundamentais para a construção de uma sociedade plural.

Em muitos territórios quilombolas, o processo educativo é conduzido de modo participativo, envolvendo pais, anciãos e líderes locais. Essa prática rompe com a hierarquia entre professor e aluno, instaurando uma pedagogia dialógica, semelhante àquela defendida por Paulo Freire, em que a educação é uma forma de intervenção no mundo. No caso quilombola, essa intervenção é também uma forma de resistência cultural e política. Educar, nesse contexto, é intervir contra o esquecimento, contra a exclusão e contra a violência simbólica. É afirmar a existência como ato pedagógico e transformar a escola em espaço de escuta, de diálogo e de construção coletiva do saber. Assim, a Educação Escolar Quilombola se consolida como elo entre o passado e o futuro, entre o legado de Palmares e o projeto de uma escola emancipadora.

3 PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA *STRICTO SENSU* SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO TOCANTINS

Esta seção tem por finalidade mapear as dissertações e teses defendidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Tocantins que abordam a temática da Educação Escolar Quilombola, considerando seus referenciais teóricos, metodologia e contribuições para a educação escolar quilombola.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) constitui um campo de investigação em franca consolidação no cenário acadêmico brasileiro, especialmente a partir das primeiras décadas do século XXI, quando as discussões sobre diversidade étnico-racial, territorialidade e políticas afirmativas passaram a ocupar lugar de destaque nas agendas educacionais e científicas. Compreender esse processo de consolidação implica reconhecer que a produção do conhecimento sobre a EEQ não é neutra; ela emerge de disputas simbólicas e epistemológicas, marcadas pelo enfrentamento ao racismo estrutural e pela afirmação dos saberes produzidos pelas comunidades quilombolas como formas legítimas de conhecimento (Gomes, 2019; Munanga, 2004; Carneiro, 2023).

Visando ilustrar a realidade educacional da educação quilombola no estado do Tocantins e a quantidade de comunidades, trazemos dois importantes quadros; o primeiro refere-se aos territórios quilombolas e aos municípios em que estão sediados, e o segundo o número de escolas consideradas quilombolas.

Quadro 3 – Escolas quilombolas no Tocantins

Regional	Município	Código da escola	Nome da escola	Dependência Administrativa	Localização	Localização Diferenciada	Total - Currículo	Telefone(s) da escola	Situação de Funcionamento
ARRAIAS	Arraias	17032849	ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA CONCEICAO	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	52	(63) 992411020	Em atividade
ARRAIAS	Arraias	17052661	ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM AIRES FRANCA	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	19	(63) 991009365	Em atividade
PORTO NACIONAL	Brejinho de Nazaré	17020999	ESCOLA MUNICIPAL MALHADINHA	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	13	(63) 992543596	Em atividade
PORTO NACIONAL	Chapada da Natividade	17035163	COLEGIO ESTADUAL FULGENCIO NUNES	Estadual	Urbana	Comunidade quilombola	283	(63) 33931135	Em atividade
PORTO NACIONAL	Chapada da Natividade	17049393	ESCOLA MUNICIPAL MARCOLINA PINTO RABELO	Municipal	Urbana	Comunidade quilombola	252	(63) 993054388; (63) 991049102	Em atividade
PORTO NACIONAL	Chapada da Natividade	17051797	CRECHE MUNICIPAL TIA MARTHA	Municipal	Urbana	Comunidade quilombola	104	(63) 992880011; (63) 992888402	Em atividade
DIANOPOLIS	Dianópolis	17034256	ESCOLA MUNICIPAL VO CAMILA	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	30	(63) 992082316	Em atividade
MIRACEMA DO TOCANTINS	Dois Irmãos do Tocantins	17012805	ESCOLA MUNICIPAL SINO DE OURO	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	7	(63) 984106433; (63) 984068978	Em atividade
ARAGUAÍNA	Filadélfia	17008131	ESC MUL CRIANÇA ALEGRE	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	9	(63) 934781128; (63) 992067933	Em atividade
PALMAS	Mateiros	17098807	ESCOLA ESTADUAL SILVERIO RIBEIRO DE MATOS	Estadual	Rural	Comunidade quilombola	32	(63) 999499154; (63) 999607407	Em atividade
PALMAS	Mateiros	17030439	ESCOLA MUNICIPAL BOA ESPERANCA	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	11	(63) 992501323	Em atividade
PALMAS	Mateiros	17051142	ESCOLA MUNICIPAL RIO NOVO	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	7	(63) 992501323	Em atividade
ARAGUAÍNA	Muriciândia	17008786	ESCOLA ESTADUAL DE MURICILANDIA	Estadual	Urbana	Comunidade quilombola	84	(63) 992392350; (63) 992600824	Em atividade
ARAGUAÍNA	Muriciândia	17008794	COLEGIO ESTADUAL MARECHAL COSTA E SILVA	Estadual	Urbana	Comunidade quilombola	276	(63) 34291110; (63) 992125757	Em atividade
ARAGUAÍNA	Muriciândia	17008816	ESC MUL D PEDRO I	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	30	(63) 992493308	Em atividade
ARAGUAÍNA	Muriciândia	17008832	ESC MUL NOVA MURICILANDIA	Municipal	Urbana	Comunidade quilombola	103	(63) 992481515	Em atividade
ARAGUAÍNA	Muriciândia	17043255	ESC MUL CLEMENTE MARZOLA	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	11	(63) 991395809	Em atividade
ARAGUAÍNA	Muriciândia	17046190	NOVA CANAA	Municipal	Urbana	Comunidade quilombola	98	(63) 992358568	Em atividade
ARAGUAÍNA	Muriciândia	17050561	ESC MUL AIRTON SENA I	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	28	(63) 992747389	Em atividade
ARAGUAÍNA	Muriciândia	17052637	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL CRECHE PINGUINHO	Municipal	Urbana	Comunidade quilombola	100	(63) 991054443	Em atividade
ARRAIAS	Paraná	17035520	ESC MUL ALBINO	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	24	(63) 984268814	Em atividade
ARAGUAÍNA	Santa Fé do Araguaia	17008824	ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL EMANUEL	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	44	(63) 992837103	Em atividade
ARAGUAÍNA	Santa Fé do Araguaia	17049989	CRECHE MUNICIPAL TIA SUELY	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	17	(63) 991269050; (63) 992722891	Em atividade
PORTO NACIONAL	Santa Rosa do Tocantins	17036895	ESCOLA MUNICIPAL VEREDADOR JOSE AIRES DA SILVA	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	5	(63) 33881288; (63) 991123739	Em atividade
PALMAS	Santa Tereza do Tocantins	17032024	ESCOLA MUNICIPAL HORACIO JOSE RODRIGUES	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	103	(63) 999764887; (63) 984978597	Em atividade
PALMAS	São Félix do Tocantins	17032202	ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL RODRIGUES DE SOUSA	Municipal	Rural	Comunidade quilombola	46	(63) 35761096	Em atividade

Fonte: Censo-Seduc-TO (2025).

O Quadro 3 demonstra que temos no estado do Tocantins um total de 26 escolas quilombolas, destas apenas 4 são da rede estadual de ensino, as demais da rede municipal. É

importante ressaltar que temos um total de 44 comunidades remanescentes de quilombos, uma grande percentagem não possui escolas em seus territórios. Neste sentido, há um grande distanciamento entre o pesquisado e a realidade das comunidades existentes no estado, especialmente no atendimento à educação, direito de todos. Segundo o Censo (2025), a escola para constar nos dados do censo, necessita enviar uma declaração de que considera como escola quilombola em sua prática e currículo, não basta estar no território quilombola.

O levantamento das produções acadêmicas *stricto sensu*, realizado nos repositórios institucionais da Universidade Federal do Tocantins (UFT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), permitiu identificar as dissertações e teses que tratam da Educação Escolar Quilombola em diferentes perspectivas (pedagógicas, históricas, culturais, jurídicas e territoriais) e que, de algum modo, dialogam com as especificidades das comunidades quilombolas do estado.

Ao realizar esse mapeamento, pretende-se compreender o lugar da EEQ no interior da produção científica das IES públicas do Tocantins e refletir sobre como tais estudos contribuem para a consolidação de uma epistemologia negra, coletiva e decolonial.

3.1 A importância do mapeamento da produção acadêmica em Educação Escolar Quilombola

Mapear a produção acadêmica sobre Educação Escolar Quilombola significa compreender o movimento histórico de inserção das comunidades quilombolas no campo científico e educativo brasileiro. Tal empreendimento ultrapassa a dimensão técnica da revisão bibliográfica, trata-se de um ato político, epistemológico e ético, voltado à legitimação de saberes produzidos por sujeitos historicamente marginalizados e silenciados pelos paradigmas eurocêntricos de produção do conhecimento (Gomes, 2019; Munanga, 2004; Carneiro, 2023).

Nesse sentido, o mapeamento configura-se como uma forma de resistência acadêmica, pois visibiliza epistemologias negras, insurgentes e comunitárias que tensionam o modelo universalizante de ciência e reafirmam a diversidade como princípio constitutivo da universidade pública. Mapear é, portanto, reconhecer o protagonismo quilombola na produção de conhecimento e evidenciar sua contribuição para a transformação das práticas educacionais e científicas.

Ao identificar, sistematizar e analisar as dissertações e teses sobre EEQ desenvolvidas nas IES públicas do Tocantins, esta pesquisa insere-se no movimento de descolonização do conhecimento. Essa descolonização, conforme Dussel (1996), exige um deslocamento

epistemológico: o reconhecimento dos saberes subalternizados como instâncias legítimas de produção de conhecimento, rompendo com o monopólio das narrativas eurocentradas que definiram a racionalidade científica moderna. A Educação Escolar Quilombola, nesse contexto, emerge como um espaço de enunciação contra-hegemônico, em que os saberes quilombolas se afirmam enquanto práticas de resistência, autonomia e reexistência (Gomes, 2022; Silva e Barbosa, 2021).

Dessa forma, o mapeamento da produção acadêmica *stricto sensu* em EEQ tem uma dupla função: de um lado, organiza e sistematiza as pesquisas, oferecendo uma visão panorâmica do campo; de outro, permite refletir criticamente sobre a universidade como espaço de disputa epistemológica e de reconhecimento das identidades negras. Gomes (2019) destaca que a produção de conhecimento sobre as populações quilombolas deve ser compreendidas como uma extensão das lutas por autonomia e territorialidade, uma vez que “o saber quilombola, quando adentra a universidade, amplia o debate acadêmico e transforma o próprio sentido do que se entende por ciência e por educação” (Gomes, 2019, p. 87).

Na mesma linha de pensamento, Munanga (2004) reforça que a valorização das epistemologias negras é condição fundamental para que a educação brasileira se desfaça das estruturas racistas que historicamente invisibilizaram a presença e a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes. Complementarmente, Carneiro (2023) defende a noção de epistemicídio como chave interpretativa para compreender os mecanismos de exclusão e deslegitimação do conhecimento negro dentro das instituições acadêmicas. Ao promover o levantamento das produções sobre EEQ, este estudo atua justamente na contramão desse epistemicídio, reafirmando a existência e a potência do pensamento quilombola na academia.

À vista disso, o mapeamento, portanto, constitui um instrumento político de denúncia e de proposição. Denúncia porque evidencia o número ainda reduzido de pesquisas dedicadas à EEQ no Tocantins, refletindo as desigualdades estruturais que limitam o acesso de pesquisadores quilombolas à pós-graduação. E proposição porque abre caminhos para a consolidação de uma ciência comprometida com a justiça cognitiva, nos termos de Boaventura de Sousa Santos (2010), que compreende o direito de todos os povos a produzirem e compartilharem seus saberes.

Além disso, contribui para o fortalecimento das políticas públicas de educação, na medida em que subsidia o planejamento de ações voltadas à formação de professores, à elaboração de currículos contextualizados e à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (CNE/CEB nº 08/2012). Ao revelar os temas, enfoques e lacunas presentes nas pesquisas, o levantamento das produções acadêmicas torna-

se ferramenta estratégica para a construção de políticas educacionais mais sensíveis às realidades quilombolas.

Portanto, compreender a importância do mapeamento é reconhecer que a produção acadêmica é parte integrante da luta histórica das comunidades quilombolas por visibilidade, reconhecimento e direito à educação. Como observa Gomes (2019), a Educação Escolar Quilombola representa um “projeto político-pedagógico de resistência”, e mapear as produções que se dedicam a esse tema é, simultaneamente, documentar as múltiplas formas de resistência intelectual e cultural que atravessam o território tocaninense.

Na continuidade das discussões, apresentamos as análises das produções acadêmicas listadas no quadro a seguir, que constituem o corpus desta pesquisa e que abordam a temática da Educação Escolar Quilombola, objeto deste estudo.

Quadro 4 – Obras analisadas

Título	Autor	Ano	IES/Programa
1-PRÁTICAS EDUCATIVAS COM PESSOAS IDOSAS QUILOMBOLAS NA REGIÃO AMAZÔNICA DA ILHA DE SÃO VICENTE EM ARAGUATINS – TOCANTINS	ELIZÂNGELA MENDES SOUSA CARNEIRO	2023	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT)
2-EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ARAGUATINS-TO: PROPOSTA CURRICULAR, LEGALIDADE E REALIDADE	GILDÁSIA PEREIRA DA COSTA BORGES	2023	Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT)
3-ETNOCONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE	HUGO JUNIO FERREIRA DE SOUSA	2023	Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT)
4-EDUCAÇÃO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO ESTADO DO TOCANTINS: UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DA ATUAÇÃO DO SISTEMA DE JUSTIÇA NOS ANOS DE 2012 A 2022	LEANDRO FERREIRA DA SILVA	2023	Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, da Universidade Federal do Tocantins,
5-“DO CHÃO DO QUILOMBO” ILHA SÃO VICENTE -TO: UMA PRÁTICA EXTRAMUROS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	LUZIANE LAURINDO DOS SANTOS	2022	Texto apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Tocantins (UFT)
6-OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CHAPADA DA NATIVIDADE – TO: COLÉGIO FULGÊNCIO NUNES (2012 -2019)	MARIA DE JESUS PEREIRA DOS SANTOS	2022	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História das Populações

Título	Autor	Ano	IES/Programa
			Amazônicas, PPGHISPAM
7-NA ESCOLA E/OU NO QUILOMBO? A IDENTIDADE ÉTNICORRACIAL DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA GROTÃO EM FILADÉLFIA-TO	PALOMA PEREIRA DA SILVA	2021	Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) da Universidade Federal do Tocantins (UFT),
8-POESIA QUILOMBOLA – A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO AFROBRASILEIRO NA VOZ DA MULHER QUILOMBOLA	PATRÍCIA KARLA DE MORAIS	2021	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras.
9-EGRESSOS DA UFT/UNIDADE CIMBA/ARAGUAÍNA/TO MEMBROS DA COMUNIDADE DE REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS PÉ DO MORRO: ANÁLISE DOS IMPACTOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR À LUZ DAS PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO E LIBERDADE DE AMARTYA SEN E PAULO FREIRE	RAQUEL TORQUATO RODRIGUES DE AZEVEDO	2021	Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais: Vulnerabilidade e Dinâmicas Regionais, da Universidade Federal do Tocantins
10-LITERATURA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS	NELZIR MARTINS COSTA	2020	Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras: UFT

Fonte: (RI/UFTU, 2025), criador pela autora (2025).

A partir das obras listadas no Quadro 4, observa-se que as dissertações e teses analisadas dialogam com diferentes dimensões da Educação Escolar Quilombola (EEQ), abordando aspectos pedagógicos, identitários, culturais e políticos. Em conjunto, essas produções revelam um movimento de fortalecimento do campo, ao mesmo tempo em que expõem as lacunas existentes na efetivação das políticas públicas voltadas às comunidades quilombolas.

Iniciando pelo estudo de Carneiro (2023), nota-se um olhar sensível sobre as práticas educativas com pessoas idosas quilombolas na comunidade Ilha de São Vicente, situada na região amazônica do Tocantins. A autora valoriza as narrativas dos mais velhos como fonte legítima de conhecimento, destacando que a educação quilombola deve pautar-se na preservação da cultura local e na escuta das experiências dos anciãos. O estudo demonstra como os saberes transmitidos pela oralidade, nas rezas, nas festas e nas práticas agrícolas, constituem fundamentos da formação educacional quilombola, articulando educação formal e saberes tradicionais. O estudo ouviu os mais velhos da comunidade quilombola e traz orientações educacionais tanto da educação formal quanto dos conhecimentos construídos na prática do dia

a dia, na lavoura, nas rezas e nos festejos da comunidade, conhecimentos que só se vivenciam ouvindo as narrativas dos mais experientes.

O estudo de Borges (2023) versa sobre a interface da Educação Escolar Quilombola com o Ensino de Geografia, no Ensino Fundamental II das escolas públicas de Araguatins-TO, em cumprimento a uma educação para as relações étnico-raciais e a valorização da comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente no campo da educação. Objetivou-se 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. A pesquisa teve como base um estudo de caso, e mesmo com leis e resoluções que amparam a execução, os resultados do estudo mostram-se praticamente inexistentes, como afirma Borges (2023).

[...] 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.

Os resultados apresentados pela autora, apesar do respaldo garantido por dispositivos legais como a Lei nº 10.639/2003 e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), evidenciam fragilidades na efetivação das políticas educacionais voltadas à Educação Escolar Quilombola. Tais constatações suscitam reflexões acerca da ausência de mecanismos consistentes de monitoramento e acompanhamento por parte dos órgãos gestores.

A distância entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza nas práticas escolares demonstra a urgência de ações mais estruturadas que garantam a implementação real das diretrizes para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no contexto das escolas quilombolas.

Neste sentido, Borges (2023) problematiza o vácuo da BNCC nas dez competências gerais, pois, embora, o documento afirme a centralidade da cultura e diversidade, não faz menção expressa às relações étnico-raciais e destaca que essa lacuna confere autonomia improvisada a secretarias estaduais, muitas vezes sem preparo técnico, e impede a formulação de políticas coerentes em âmbito nacional. Acerca da importância de pautar as práticas pedagógicas da EEQ com base no movimento afirmativo trazido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais, Ferreira (2014, p. 113) salienta que “(...)

a escola quilombola tem essa obrigação, esse dever, principalmente, seguindo a Lei 10.639/2003, de resgatar essa cultura, essa cultura africana, cultura afro-brasileira”.

O diagnóstico apontado por Borges (2023) expõe dois riscos: a) invisibilidade normativa: sem menção clara na normativa nacional, as escolas ficam sem referência para valorizar a cultura e a história quilombolas; b) formação docente insuficiente: a ausência de diretrizes explícitas prejudica a preparação de professores para atuar nesse contexto. Frente a essa realidade, torna-se imperativo que o currículo escolar incorpore, de maneira contínua e articulada, conteúdos sobre relações étnico-raciais, rompendo o silêncio que silencia narrativas e memórias negras. Isso exige deslocar a Educação Escolar Quilombola de mera “inserção curricular” para o eixo estruturante dos projetos políticos pedagógicos, como alerta Borges (2023).

Complementando essa análise, o estudo de Sousa (2023) propõe discutir como é relacionado o etnoconhecimento (saberes, tradições e culturas, passados de geração a geração em comunidades tradicionais) – na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade – na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, instituição pública localizada na Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, em Arraias, Tocantins, Brasil. Sousa (2023, p. 8) conclui sua pesquisa com as seguintes colocações:

[...]a instituição observada apresentou carências quanto aos documentos que regem o ensino em escolas rurais no referido município, como as Diretrizes para Educação do Campo e Educação Quilombola; inexistência do Projeto Político-Pedagógico (PPP), relativo ao currículo e à formação docente para a atuação em escolas do campo; e lacunas concernentes à estrutura física e pedagógica nos estabelecimentos de ensino da comunidade supramencionada. Assim, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir com os debates relativos ao ensino em escolas nos ambientes rurais, em se tratando da necessidade de analisar o contexto que envolve essa modalidade sob a ótica do pensamento complexo e transdisciplinar.

Nessa direção, Souza (2023) investiga, a partir da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, localizada na Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, como o etnoconhecimento se articula à educação do campo quando alicerçado nos princípios do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. Seus estudos revelam que o etnoconhecimento, isto é, os saberes tradicionais herdados e reelaborados cotidianamente pelos quilombolas não se limita a um repertório cultural passivo, mas atua como elemento estruturante do currículo e da formação docente. Nas palavras de Souza (2023), a apropriação de conteúdos locais, como o cultivo de roças, manifestações litúrgicas e ofícios tradicionais, não é mera ilustração do currículo, mas substrato da construção coletiva do saber.

Destaca-se ainda que, nas escolas quilombolas, os processos de ensino e aprendizagem devem se orientar pelo diálogo constante entre educador e educando, promovendo saberes que nascem da realidade e das vivências comunitárias. Em outras palavras, as ações formativas nessas comunidades não se limitam à transmissão de conteúdos preestabelecidos, mas buscam construir coletivamente conhecimentos que dialoguem com as tradições, memórias e práticas cotidianas dos quilombos. À luz da Pedagogia do Oprimido de Freire (1987), percebemos que o ato de ensinar em comunidades quilombolas ultrapassa o repasse de conteúdos preparados em gabinetes distantes. É, antes, um movimento no qual educadores e educandos mediatizam o saber a partir de suas vivências, em que vozes historicamente silenciadas podem se reconhecer como produtoras legítimas de saberes (re)significando currículos e práticas pedagógicas.

Os estudos de Souza (2023) dialogam com a perspectiva de Freire (1987), que defende uma pedagogia centrada na práxis libertadora e na valorização dos saberes populares, mas revela também um hiato frequente em propostas para a educação escolar quilombola que não traduzem esse reconhecimento em currículos ou materiais didáticos. Esse descompasso já foi apontado por Freire (1996) ao criticar a “educação bancária”, em que a mera formalidade normativa suprime a autonomia e os saberes locais.

Ainda no campo da formação docente e das políticas públicas, o estudo de Silva (2023) teve como objetivo analisar a atuação do sistema de justiça para efetivação das políticas públicas de acesso à Educação Escolar Quilombola no Estado do Tocantins e compreender quais ações e intervenções podem ser desenvolvidas para a melhoria do processo educacional alinhado com as diretrizes nacionais e as tradições, os conhecimentos e as culturas locais. Silva (2023) conclui o estudo:

Os resultados indicaram que há uma falta significativa de ações por parte do sistema de justiça para efetivar a educação escolar quilombola. Por outro lado, o panorama da educação escolar quilombola demonstrou que há uma ampla fundamentação jurídica sobre o tema e que existem no Estado do Tocantins 30 (trinta) unidades escolares que são classificadas pela Secretaria Estadual da Educação como quilombolas (Silva, 2023, p. 12).

O autor também apresenta uma cartilha orientativa para a Educação Escolar Quilombola, no entanto, a referida cartilha é uma repetição do que já consta na legislação que ampara a Educação Escolar Quilombola, não apresenta ineditismo, apenas reafirma o que a legislação já destaca; concluímos que na realidade falta monitoramento, acompanhamento e exigências para o cumprimento das Leis, especialmente relacionados à Educação Escolar Quilombola.

Na dissertação de Santos (2022), o ensino do componente curricular de História é abordado a partir de uma perspectiva inovadora, que desloca o processo educativo para além dos muros escolares. O objetivo geral foi analisar a prática desenvolvida nas aulas de História, no âmbito do projeto “Quilombo um território sagrado, em foco: Quilombo Ilha São Vicente”, no ensino médio da Escola Estadual Denise Gomide Amui, em Araguatins/TO, na temporalidade de setembro a novembro do ano de 2019. A autora aponta que houve resistência no desenvolvimento do projeto na escola e comunidade quilombola, e descreve:

[...] a cidade de Araguatins/TO assim como em muitos outros municípios do Brasil, projetos e iniciativas como a que foi desenvolvida através da Escola Estadual Denise Gomide Amui, no Quilombo Ilha São Vicente, são ainda incipientes. Conforme indica Botelho (2007), ao afirmar que ainda se percebem e se verificam inúmeras resistências na efetivação de projetos e práticas que tem como alvo a população negra, principalmente quando essa população reside em quilombos. Assim, embora tenhamos obtido resultados animadores, é necessário reconhecermos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir que projetos — como o Quilombo, um território sagrado em foco: Quilombo Ilha São Vicente, no ensino médio na Escola Estadual Denise Gomide Amui — não sejam uma prática isolada do ensino de História local no âmbito escolar (Santos, 2022, p. 92).

A dissertação de Santos (2022b) teve como propósito identificar e compreender os desafios da atuação docente sob o enfoque da instituição e da cultura escolar, analisando as práticas pedagógicas e os registros produzidos por professores da escola quilombola Fulgêncio Nunes, em Chapada da Natividade, no período de 2012 a 2019. A autora evidencia que as dificuldades enfrentadas pelos educadores, somadas à ausência de políticas específicas e de formação continuada, revelam a distância entre o discurso legal e a prática escolar, apontando a necessidade urgente de efetivação da Educação Escolar Quilombola. Como produto final da dissertação, a autora propôs a realização de uma oficina formativa voltada à construção de materiais pedagógicos contextualizados, buscando articular teoria e prática no cotidiano da unidade escolar.

Os resultados apresentados por Santos (2022b) reforçam as lacunas persistentes entre a normatização e a materialização da EEQ, demonstrando que, embora a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 tenha instituído diretrizes nacionais para essa modalidade de ensino, sua implementação ainda é limitada. A autora retoma dados de Martins e Pereira (2017), que apontam que, em 2017, apenas duas escolas no Tocantins haviam incorporado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) em seus projetos pedagógicos: a Escola Silveiro Matos, na comunidade Mumbuca (Mateiros), e o Colégio Estadual Fulgêncio Nunes, em Chapada da Natividade. Essa constatação revela que, mesmo

passados dez anos da promulgação das Diretrizes, a efetivação da EEQ ainda se encontra em estágio incipiente, limitada a experiências pontuais e isoladas.

Essas lacunas institucionais e pedagógicas têm impacto direto sobre as experiências e identidades dos sujeitos quilombolas. Nesse sentido, o estudo de Silva (2021) complementa a análise ao investigar como os jovens quilombolas constroem suas identidades étnico-raciais a partir da relação entre o território e a escola, considerando o deslocamento diário da comunidade Grotão, em Filadélfia-TO, para frequentar instituições externas. A pesquisa demonstra que, embora as políticas afirmativas, como a Lei nº 10.639/2003 e as DCNEEQ, representem importantes avanços legais, sua aplicação ainda é fragmentada e pouco integrada às realidades locais. Os resultados revelam que os estudantes elaboram suas identidades em meio a tensões entre o pertencimento comunitário e a vivência escolar, enfrentando preconceitos e estereótipos que reforçam a invisibilidade da cultura quilombola. O autor conclui a pesquisa afirmando que

As narrativas nos apontam que os(as) jovens quilombolas da Comunidade Quilombola Grotão compreendem a luta quilombola e para além disso, elaboram territorialidade e identidade em sua especificidade. A identidade quilombola elaborada por eles(as) se inscreve no território quilombola, no território do corpo e da escola. Dentro do território, a escola do Quilombo por meio das dificuldades de acesso às políticas e efetivação de uma educação diferenciada denunciam um esquecimento instrucional. Nas escolas exteriores que atendem estes(as) alunos(as) ainda apresentam problemas com a discussão sobre a diversidade, ainda reproduz preconceitos e estereótipos étnicorraciais, o que distancia a discussão da realidade vivenciada por seus(suas) estudantes. Assim, nos traz à tona uma compreensão de que a identidade étnicorracial elaborada por eles(as) se anuncia na realidade cotidiana de conflitos, afirmação e reivindicação, em que se movimentam e demarcam fronteiras simbólicas da diferença assumindo, regulando e negociando sua identidade, que antes de ser individual, é também coletiva (Silva, 2021, p. 8).

A dissertação de Moraes (2021) teve como objetivo analisar as poesias quilombolas e propor, a partir delas, uma abordagem pedagógica que favoreça a construção de um ensino voltado à valorização do quilombo, especialmente por meio das vozes femininas das comunidades quilombolas. Nessa perspectiva, a autora buscou compreender como a produção poética de mulheres negras pode se tornar instrumento de resistência e de afirmação identitária no campo educacional. Sobre sua pesquisa, a autora destaca:

Para análise das poesias foi utilizado como aporte teórico de intelectuais negras como é o caso de bell hooks, que chama as mulheres a erguer suas vozes, Conceição Evaristo que vê a escrita de mulheres como um lugar de existência, são intelectuais que veem a necessidade do autorreconhecimento da escrita de mulheres negras, para que se coloquem num lugar de pertencimento e de rompimento dos moldes classificatórios. Este trabalho contribui para que uma nova proposta esteja sendo inserida no campo educacional, ao analisar que a partir das vozes que emergem do quilombo, será possível estabelecer uma nova linguagem para o ensino afro-brasileiro (Moraes, 2021, p. 9).

A partir das reflexões de Moraes (2021), observa-se que a produção poética das mulheres quilombolas inaugura um espaço discursivo próprio, capaz de tensionar e desconstruir as representações hegemônicas sobre raça e gênero no Brasil contemporâneo. Nessa perspectiva, a poesia quilombola atua não apenas como expressão estética, mas como prática política de resistência, reafirmando a literatura como território de voz, memória e denúncia. A autora dialoga com Gonzalez (1984) ao refletir sobre como as violências de gênero se entrelaçam ao racismo estrutural, gerando impactos específicos sobre a mulher negra, cuja trajetória de luta demanda um olhar interseccional para a compreensão de suas múltiplas opressões.

Ainda conforme Moraes (2021), a autoria feminina rompe com o silenciamento histórico, ao abrir espaços de fala e expor as estratégias de resistência elaboradas por mulheres quilombolas em situações de dupla discriminação. Essas vozes reconfiguram práticas e concepções de comunidade, em sintonia com as proposições de Munanga (2004) e Carneiro (2011), que defendem a valorização das epistemologias negras e femininas como caminhos para uma educação antirracista e emancipatória.

Ao tratar da inseparável relação entre identidade e território, Moraes (2021) enfatiza que, nas comunidades quilombolas, o território não se reduz a um espaço físico, mas constitui-se como lugar de saberes, tradições e memórias coletivas. A poesia, nesse contexto, atua como uma pedagogia da memória, capaz de reconstruir narrativas históricas e inspirar futuros de autonomia cultural e resistência.

Essa compreensão do território como espaço simbólico e educativo estabelece um elo direto com o estudo de Azevedo (2021), que também analisa o território como lugar de memória, pertencimento e resistência, intrinsecamente vinculado à experiência escolar e à formação cidadã. Em consonância, Oliveira (2020, p. 13) observa que “pensar a formação pelo fortalecimento de vínculos com a comunidade possibilita espaços formativos a partir de valores, crenças e saberes construídos coletivamente. Nesse sentido, incentivamos práticas curriculares que não promovem a desterritorialização do estudante, ao contrário, sua constituição é forjada a partir de elementos que compõem o cotidiano comunitário.”

Nessa mesma direção, Azevedo (2021) investiga os efeitos da educação superior na redução das vulnerabilidades sociais e na promoção do desenvolvimento libertador dos membros da Comunidade de Remanescentes de Quilombo Pé do Morro, formados pela UFT/Unidade Cimba, em Araguaína-TO (2010–2019). A autora analisa como o acesso ao ensino superior amplia as possibilidades de liberdade, autonomia e reconhecimento social, situando a educação como instrumento de emancipação individual e coletiva. Nas considerações finais do estudo, a autora destaca que

À guisa de considerações finais podemos afirmar que a educação é importante fator de redução da vulnerabilidade social, isto porque, dentre outros pontos, contribui para os processos de identificação social e individual, ligando-se à profissionalização, à visibilidade social e ao lugar de fala. Proporciona o desenvolvimento da capacidade de realizar análises e críticas sociais e políticas, a partir dos recursos que as pessoas adquirem com ela, no sentido do pensamento de Freire (1967). Abre caminhos para o desenvolvimento como liberdade defendido por Sen (2010), ao elevar os níveis de conhecimento e ampliar a capacidade e a competência de realizar escolhas, tomar decisões, aproveitar efetivamente oportunidades sociais e exercitar com mais plenitude as liberdades. Todavia, para haver efetivo desenvolvimento como liberdade e uma real integração social, é necessário políticas públicas que ampliem os acessos e oportunidades sociais (Azevedo, 2021, p. 8).

Azevedo (2021) também avultou a necessidade de reconhecer, na formação de professores, a legitimidade dos saberes e das metodologias próprias das comunidades quilombolas. A autora defende programas de capacitação que integrem conteúdos, bem como instâncias de formação continuada que articulem conteúdos sobre história local, línguas de matriz africana e metodologias participativas, conforme propõe González (1984). A autora destaca ainda que a política de cotas (Lei 12.711/2012) e programas como ProUni e Bolsa Permanência não bastam e requerem redes de apoio acadêmico e socioemocional. Além disso, situa a universidade como espaço privilegiado para a ampliação de liberdades substantivas, na linha de Sen (2010), e para o desenvolvimento de consciência crítica, segundo Freire (1969).

O estudo de Costa (2020) teve por objetivo verificar como a leitura literária de obras com temáticas afro-brasileiras pode contribuir com as discussões étnico-raciais e o empoderamento da cultura e da identidade negra na escola a partir da leitura de livros selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2013. O estudo ocorreu na Escola Municipal Rural Malhadinha, na Comunidade Quilombola Malhadinha (Brejinho de Nazaré) e no Colégio Estadual Fulgêncio Nunes (Chapada da Natividade). O corpo da pesquisa foi composto por estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental regular (Fulgêncio Nunes) e 3º e 4º período do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (Malhadinha), que correspondem aos 8º e 9º anos e pelas professoras de Língua Portuguesa e de Cultura Quilombola. A autora destaca elementos da conclusão da referida tese:

[...]além do prazer estético proporcionado pelo envolvimento com os textos, amadureciam as discussões sobre a identidade e a cultura negra e a importância da sua afirmação para o fortalecimento da população negra e comunidades tradicionais quilombolas. A experiência ratificou a tese de que no processo de escolarização da literatura, apenas o acesso aos livros na biblioteca não garante a efetividade na formação de leitores proficientes e que é possível efetivar uma prática pedagógica que alie a leitura literária à fruição e à reflexão sobre o ser e o estar no mundo favorecendo a formação de sujeitos críticos e empoderados (Costa, 2020, p. 8).

Nesse mesmo sentido, Costa (2020) defende que a escola quilombola deve se constituir “como espaço de educação diferenciada”, comprometido com o reconhecimento da diversidade

étnico-racial e com a incorporação da história local em seu projeto pedagógico. Em suas palavras,

Pensar o chão da escola como um ambiente propício para o trabalho de educação para a aceitação das diferenças e, mais especificamente, para a redução do preconceito, a afirmação da identidade e da cultura negra em comunidades quilombolas, visando o empoderamento desse grupo racial a partir da prática de leitura literária foi o desafio dessa pesquisa (Costa, 2020, p. 183).

Em Costa (2020), a experiência das rodas de conversa e dos grupos focais com estudantes quilombolas revela de forma contundente a permanência do racismo estrutural no cotidiano escolar. Os depoimentos colhidos pela autora denunciam um padrão sistêmico de desvalorização da identidade negra, evidenciando que, mesmo diante de avanços legais e pedagógicos, a escola ainda reproduz hierarquias raciais históricas que naturalizam a supremacia branca e silenciam as vozes quilombolas.

O trabalho de Costa dialoga diretamente com a urgência de uma pedagogia antirracista, conforme defendida por Munanga (2006), ao sustentar que a escola deve constituir-se como espaço de reconhecimento, reparação e reconstrução das múltiplas vozes negras historicamente excluídas do processo educativo. Munanga (2006) argumenta que apenas ao romper com as narrativas oficiais que, por séculos, reforçaram estereótipos e desigualdades, será possível construir ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, críticos e emancipadores.

Dessa forma, a pesquisa de Costa (2020) sintetiza a essência do campo da Educação Escolar Quilombola: a luta por uma educação que reconhece o território, a memória e a identidade como fundamentos de uma pedagogia da resistência. Ao unir leitura, escuta e reflexão, sua investigação reafirma a escola como lugar de transformação social e de enfrentamento ao racismo estrutural, encerrando este conjunto de estudos com uma convocação ética e política à construção de uma educação antirracista e decolonial.

De modo geral, o conjunto das produções acadêmicas analisadas evidencia que a Educação Escolar Quilombola no Tocantins se constitui como um campo em processo de consolidação, movido pela resistência e pela produção de saberes enraizados nos territórios, nas memórias e nas práticas comunitárias. As dissertações e teses revelam que, embora persistam desafios estruturais, como a insuficiência de políticas públicas, a carência de formação docente e a lenta efetivação das diretrizes nacionais, há um movimento crescente de pesquisadores e comunidades comprometidos com a construção de uma educação pautada na valorização das epistemologias negras. Assim, os estudos mapeados reafirmam que a EEQ não é apenas um tema de investigação acadêmica, mas um projeto político-pedagógico de emancipação, que

transforma a universidade e o fazer científico ao incorporar os saberes quilombolas como formas legítimas de conhecimento e de resistência.

3.2 Abordagens metodológicas e enfoques investigativos

A análise das produções acadêmicas *stricto sensu* sobre Educação Escolar Quilombola (EEQ) desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior públicas do Tocantins evidencia a adoção majoritária de abordagens qualitativas, ancoradas em paradigmas interpretativos, participativos e decoloniais. Essas escolhas metodológicas transcendem a dimensão técnica e expressam posicionamentos ético-políticos comprometidos com a valorização das vozes quilombolas e com a produção de conhecimento situada. Ao optarem por caminhos investigativos que privilegiam a escuta, o diálogo e a partilha de experiências, os pesquisadores reafirmam o princípio de que conhecer é também um ato de reconhecimento.

O caráter qualitativo das pesquisas permite apreender os sentidos e significados que os sujeitos quilombolas atribuem às suas experiências escolares, culturais e identitárias. Essa opção metodológica, ao privilegiar a complexidade dos contextos e das relações sociais, aproxima-se das concepções de Minayo (2012), para quem o fenômeno social só pode ser compreendido a partir da vivência dos próprios atores que o constroem.

Partindo das premissas apresentadas anteriormente, procedeu-se à análise das metodologias empregadas nas produções que compõem o corpus desta pesquisa. Observou-se que apenas o trabalho de Silva (2023) adotou uma abordagem mista, de natureza quali-quantitativa, articulando pesquisa bibliográfica, documental e empírica, com a aplicação de questionários. As demais nove produções são de caráter qualitativo, ainda que apresentem variações quanto aos procedimentos técnicos e às estratégias de coleta e interpretação dos dados. O Quadro 5 sistematiza as metodologias utilizadas em cada um dos estudos.

Quadro 5 - Metodologia das produções acadêmicas

Autor(a)	Metodologia
Costa (2020)	Metodologia qualitativa: (pesquisa-ação colaborativa)
Azevedo (2021)	Metodologia qualitativa: (revisão bibliográfica; pesquisa documental e questionário).
Morais (2021)	Metodologia qualitativa: (revisão bibliográfica e pesquisa documental).
Silva (2021)	Metodologia qualitativa: (estudo de caso etnográfico; pesquisa documental; entrevistas com professores(as) e/ou gestores(as) e observação participante).

Autor(a)	Metodologia
Santos (2022)	Metodologia qualitativa: (análise de documentos, aplicação de questionário semi estruturado junto aos docentes).
Borges (2023)	Metodologia qualitativa: (estudo de caso, pesquisa de campo; entrevistas e aplicação de questionário).
Carneiro (2023)	Metodologia qualitativa: (fenomenologia)
Santos (2023)	Metodologia qualitativa: (pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa de campo e entrevistas temáticas com os participantes: alunos, professores, coordenação pedagógica e comunidade quilombola).
Silva (2023)	Método: materialismo histórico dialético (abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, pesquisa bibliográfica e documental; pesquisa empírica com aplicação de questionários).
Sousa (2023)	Metodologia qualitativa: (levantamento bibliográfico; pesquisa documental; entrevistas; estudo de caso; observação participante).

Fonte: Elaboração própria com base no Quadro 4 (RI/UFTU, 2025)

Os estudos de caso constituem a abordagem mais frequente entre as produções analisadas. Essa escolha metodológica permite examinar realidades específicas e compreender como as práticas educativas se estruturam a partir das dinâmicas locais, conectando a história das comunidades à vida cotidiana das escolas. O estudo de caso amplia a compreensão dos fenômenos sociais e favorece a leitura situada das políticas públicas e de suas materializações ou tensões nos territórios quilombolas.

A análise documental, igualmente recorrente, desempenha papel essencial na investigação da EEQ. A leitura crítica de decretos, pareceres e diretrizes, como o Decreto nº 4.887/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, permite compreender como os dispositivos legais são apropriados e reinterpretados pelas escolas.

As pesquisas de caráter etnográfico e participativo evidenciam uma postura de aproximação e de diálogo com as comunidades quilombolas. Nessas abordagens, o campo é entendido como espaço de troca e aprendizagem recíproca. O pesquisador participa das práticas cotidianas, escuta narrativas orais e compartilha experiências pedagógicas, transformando-se junto com os sujeitos da pesquisa. O diário de campo, as oficinas pedagógicas e as histórias de vida aparecem como instrumentos de uma epistemologia do encontro, em que o conhecimento nasce da convivência e da escuta sensível.

O uso da fenomenologia em alguns estudos reforça a valorização das percepções e experiências vividas pelos sujeitos quilombolas. A ênfase recai sobre o significado que os participantes atribuem aos processos educativos, superando a lógica meramente descritiva.

Nessa perspectiva, o ato de conhecer é também um exercício de empatia e reconhecimento, em que o pesquisador busca compreender a experiência a partir do lugar do outro.

A abordagem materialista histórico-dialética, presente no trabalho de Silva (2023), introduz uma dimensão analítica voltada para a compreensão das contradições sociais que estruturam as práticas educativas. Essa escolha metodológica permite interpretar a educação quilombola como fenômeno histórico, condicionado por relações de poder e por disputas ideológicas. Ao combinar dados qualitativos e quantitativos, o autor constrói uma leitura crítica das condições objetivas e subjetivas que definem o acesso aos direitos educacionais.

De modo geral, as metodologias utilizadas convergem para uma ética investigativa que reconhece as comunidades quilombolas como sujeitos epistêmicos. O pesquisador não se coloca como observador externo, mas como participante do processo, assumindo corresponsabilidade e compromisso com o retorno dos resultados à comunidade. Essa postura dialoga diretamente com a pedagogia freireana, que compreende a pesquisa como práxis transformadora, um ato de conhecer o mundo para transformá-lo em conjunto.

Além disso, as abordagens decoloniais introduzem um deslocamento epistemológico decisivo: situam o território, a ancestralidade e a oralidade no centro da produção de conhecimento. Inspiradas em Quijano (2000), Dussel (1996) e Sueli Carneiro (2023), essas pesquisas questionam as hierarquias entre saber acadêmico e saber comunitário, reivindicando para as populações quilombolas o direito de pensar e produzir ciência desde suas próprias referências.

O conjunto das metodologias examinadas confirma que, no campo da Educação Escolar Quilombola, pesquisar é também resistir. As escolhas metodológicas ultrapassam a dimensão técnica e assumem caráter político, pois visam legitimar os saberes tradicionais e contribuir para a autonomia das comunidades. Assim, a investigação torna-se prática de afirmação e de reconstrução de mundos possíveis, alinhando o conhecimento científico à luta por emancipação coletiva.

A análise das produções acadêmicas permite observar uma clara tendência de crescimento das pesquisas sobre EEQ a partir de 2020. Esse aumento está intimamente relacionado à consolidação das políticas de cotas e ao ingresso de estudantes quilombolas e indígenas nos programas de pós-graduação, o que amplia a representatividade e o alcance das temáticas étnico-raciais nas agendas de pesquisa. Conforme destaca Gomes (2022), a presença de sujeitos quilombolas na universidade “produz deslocamentos epistemológicos”, desafiando o cânone acadêmico e propondo outras formas de produzir, validar e compartilhar conhecimento.

Ao aprofundar o exame das produções acadêmicas selecionadas, observa-se que, embora todas trabalhem a temática da Educação Escolar Quilombola, há diversidade quanto às perspectivas teóricas e metodológicas adotadas, revelando os diferentes modos de compreender e abordar a EEQ, seja a partir das práticas pedagógicas, da formação docente, da identidade étnico-racial seja das políticas públicas, o que contribui para ampliar o entendimento sobre os desafios e potencialidades desse campo de pesquisa.

As pesquisas abordam desde experiências de letramento literário e identidade étnico-racial (Costa, 2020; Silva, 2021) até reflexões sobre práticas docentes, currículo, direitos humanos e epistemologias quilombolas (Azevedo, 2021; Borges, 2023; Silva, 2023). Essa pluralidade evidencia o caráter interdisciplinar do campo da Educação Escolar Quilombola, que articula dimensões pedagógicas, históricas, filosóficas, geográficas e culturais.

O estudo de Costa (2020), por exemplo, destaca a literatura afro-brasileira como instrumento de resistência e formação crítica. A autora propõe um letramento literário voltado à valorização da afrodescendência e das experiências quilombolas, reconhecendo na produção literária uma pedagogia da memória e da emancipação. Ao propor a leitura e a escrita como práticas libertadoras, o trabalho de Costa reafirma a centralidade da arte na construção de identidades negras afirmativas, em consonância com as ideias de Freire (1987) sobre educação e libertação.

Na mesma linha, Moraes (2021) discute a poesia quilombola como linguagem pedagógica insurgente. Ao analisar produções literárias de mulheres quilombolas, a autora revela como a escrita poética funciona como espaço de autoria e de denúncia, tensionando o patriarcado e o racismo institucional. Trata-se de um estudo que conjuga gênero, estética e ancestralidade, evidenciando o potencial da literatura como mediação para o ensino antirracista.

Já Silva (2021) e Azevedo (2021) enfocam o território como elemento formador da identidade quilombola. Silva examina o processo identitário de estudantes da comunidade Grotão, em Filadélfia–TO, demonstrando que o reconhecimento étnico-racial é atravessado pelas experiências territoriais e pelas práticas escolares. Azevedo, por sua vez, analisa o impacto do ensino superior na comunidade Pé do Morro, articulando as teorias de Amartya Sen e Paulo Freire para discutir a educação como ampliação das liberdades substantivas. Ambos os estudos indicam que a escola e a universidade, quando abertas ao diálogo intercultural, tornam-se espaços de emancipação e reconfiguração de trajetórias.

Os trabalhos de Santos (2022) e Borges (2023) trazem contribuições relevantes ao relacionar a EEQ à prática docente e à efetividade das políticas educacionais. Santos (2022) analisa as condições de atuação de professores na comunidade de Chapada da Natividade,

evidenciando os desafios enfrentados na ausência de formação específica e de materiais didáticos contextualizados. Borges (2023), por outro lado, investiga o ensino de Geografia nas escolas públicas de Araguatins–TO, apontando as distâncias entre o currículo oficial e as realidades quilombolas. Ambas as pesquisas convergem na constatação de que a formação docente ainda constitui um ponto crítico para a consolidação de uma educação quilombola de qualidade.

A dissertação de Santos (2023) propõe um olhar inovador ao explorar o ensino de História em práticas extramuros, realizadas diretamente no território da comunidade Ilha São Vicente. A autora defende que o território quilombola deve ser compreendido como um “espaço pedagógico”, onde a aprendizagem se dá pela vivência, pela oralidade e pela ancestralidade. Essa concepção dialoga com Nascimento (1985), para quem o quilombo é uma categoria viva, histórica e epistemológica, que ultrapassa o passado e se projeta como prática de liberdade no presente.

Silva (2023), ao analisar a interface entre educação, cidadania e direitos humanos, amplia o debate sobre as dimensões éticas da EEQ. O autor demonstra que a efetividade dos direitos quilombolas depende da articulação entre justiça social e práticas educativas comprometidas com a emancipação. Essa abordagem interdisciplinar evidencia a relevância da educação como instrumento de mediação entre Estado e comunidades, reafirmando a centralidade do conhecimento jurídico-pedagógico na promoção da equidade racial.

No campo das relações intergeracionais, Carneiro (2023) investiga as práticas educativas com pessoas idosas quilombolas da Ilha de São Vicente. A pesquisa revela o papel das gerações mais velhas como guardiãs da memória e do saber ancestral, propondo a valorização da oralidade como metodologia educativa. A autora afirma que a educação quilombola se constrói na escuta e no reconhecimento da experiência dos anciãos, os quais preservam as narrativas fundantes das comunidades e atuam como mediadores culturais.

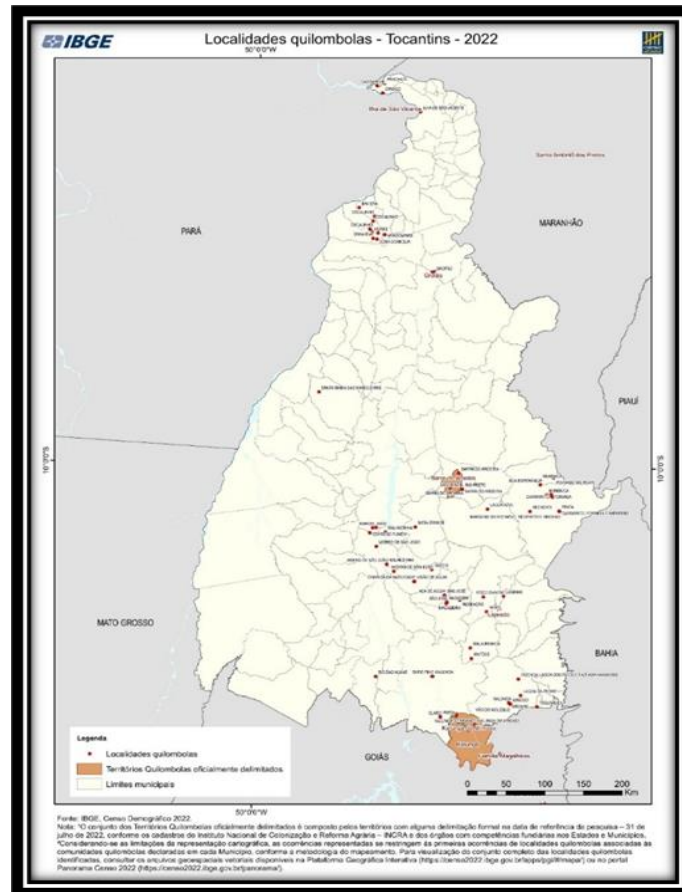
Sousa (2023) introduz uma reflexão de caráter epistemológico, ao relacionar o etnoconhecimento e a educação do campo com a teoria da complexidade e a transdisciplinaridade. Seu trabalho propõe uma leitura integradora entre saber científico e saber tradicional, defendendo que o conhecimento quilombola constitui uma racionalidade própria, ancorada na experiência, na reciprocidade e na sustentabilidade. Essa abordagem de Sousa contribui para o debate sobre a epistemologia decolonial, conforme delineada por Quijano (2000) e Dussel (1996), ao reconhecer as comunidades quilombolas como produtoras de ciência.

Em conjunto, as pesquisas analisadas configuram um mosaico epistemológico que expressa a consolidação da Educação Escolar Quilombola como campo de investigação acadêmica e política. As diferentes abordagens revelam que o tema transcende os limites da pedagogia tradicional, incorporando dimensões históricas, culturais, jurídicas e filosóficas que dialogam com o projeto de emancipação negra no Brasil. Ainda que o número de trabalhos seja relativamente reduzido, a tendência de crescimento progressivo a partir de 2020 demonstra a emergência de um novo ciclo de produção científica comprometido com a pluralidade de saberes (Santos, 2010).

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade territorial das comunidades investigadas. As pesquisas abrangem localidades como Grotão (Filadélfia), Pé do Morro (Araguaína), Chapada da Natividade e Ilha São Vicente (Araguatins), representando diferentes contextos: urbano, rural e ribeirinho. Essa distribuição geográfica evidencia o vínculo entre território, identidade e educação, princípios fundamentais da EEQ e dimensões constitutivas da resistência quilombola. O reconhecimento dessas comunidades como sujeitos epistêmicos reafirma o caráter político da pesquisa e o compromisso da universidade com a transformação social.

Para ampliar a compreensão sobre a dimensão territorial das pesquisas analisadas, apresenta-se a seguir um mapa com a localização das comunidades quilombolas mencionadas. Essa representação espacial possibilita visualizar a distribuição geográfica das experiências investigadas: Grotão (Filadélfia), Pé do Morro (Araguaína), Chapada da Natividade e Ilha São Vicente (Araguatins), evidenciando a diversidade de contextos socioculturais que compõem o campo da Educação Escolar Quilombola no Tocantins.

Figura 3 – Localização das comunidades quilombolas: Grotão, Pé do Morro, Chapada da Natividade e Ilha São Vicente



Fonte: IBGE, (2022).

Assim, a distribuição institucional e temporal das produções analisadas demonstra o avanço quantitativo das pesquisas sobre Educação Escolar Quilombola e também a consolidação qualitativa de um campo de saber insurgente, que se afirma como expressão das lutas históricas pela liberdade, pelo direito à terra e pela valorização dos saberes ancestrais. Esse conjunto de estudos evidencia que a EEQ não é apenas objeto de investigação científica, mas sobretudo um projeto político-pedagógico de emancipação, sustentado na memória, na resistência e na produção coletiva de conhecimento.

3.3 Referenciais teóricos predominantes: perspectivas críticas e decoloniais

A análise do *corpus* evidencia que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) vem sendo tecida a partir de um conjunto de referenciais teóricos que se entrelaçam entre a pedagogia crítica, as epistemologias afro-brasileiras e decoloniais e as tradições histórico-culturais de resistência. Esses referenciais não são apenas escolhas bibliográficas, mas atos políticos de afirmação epistêmica, pois indicam o compromisso das pesquisas com a descolonização do

conhecimento e com a valorização das racionalidades produzidas por sujeitos historicamente silenciados.

No eixo da pedagogia crítica, a presença de Paulo Freire é central. Seu pensamento fornece o alicerce ético e epistemológico para compreender a educação como prática transformadora, enraizada na historicidade e na comunicação entre sujeitos. Para o autor, a educação como prática da liberdade, contrariamente à educação como prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, desligado do mundo, da história, do tempo. Implica também a afirmação do “homem como ser histórico, como ser social, como ser pensante, comunicante, transformador, criador” (Freire, 1987, p. 79).

A leitura freireana assume papel fundante para as produções sobre a EEQ, pois desloca a educação de um campo meramente instrumental para uma dimensão ontológica e política. Freire rejeita a concepção de homem e de saber abstratos, reafirmando a centralidade do diálogo e da *praxis* como caminhos de libertação. Ao ser incorporada nas dissertações e tese, essa perspectiva revela o compromisso dos pesquisadores com uma escola que ensina, humaniza e emancipa, reconhecendo a experiência quilombola como fonte legítima de conhecimento e como espaço de produção crítica da realidade.

Em articulação com Freire, o pensamento de Dermeval Saviani também emerge como um dos pilares da fundamentação teórica das pesquisas. A pedagogia histórico-crítica defendida pelo autor oferece instrumentos para compreender a escola como parte das mediações sociais e históricas que estruturam a sociedade capitalista e racializada. Saviani ressalta que o ato educativo é inevitavelmente político: “A escola, como instituição social, não pode ser neutra. Ela está inserida num contexto histórico e social e, portanto, deve assumir um papel ativo na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem” (Saviani, 2007, p. 45).

A citação expressa de modo claro a impossibilidade da neutralidade pedagógica, conceito que reverbera nos trabalhos sobre a EEQ ao reforçar que o fazer docente deve estar orientado por uma ética da transformação social. Assim, as produções analisadas reafirmam que as escolas quilombolas não podem ser reduzidas a espaços de reprodução cultural, mas devem atuar como instituições críticas, comprometidas com a reconstrução da dignidade e com o fortalecimento das identidades negras e quilombolas.

A partir desse núcleo crítico, as dissertações e a tese também incorporam o pensamento afro-brasileiro e decolonial, sobretudo por meio das formulações de Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Lélia Gonzalez. Carneiro, ao definir o conceito de *epistemicídio*, fornece uma categoria essencial para compreender a exclusão histórica dos saberes negros e

indígenas do espaço acadêmico. De acordo com Carneiro (2023), o epistemicídio é a destruição sistemática dos saberes produzidos por grupos subalternizados, especialmente negros e indígenas, cujas formas de conhecimento são deslegitimadas pelo cânone eurocentrado. Combater o epistemicídio é reconhecer que há múltiplas formas de produzir e validar saberes.

Essa reflexão é decisiva para o campo da Educação Escolar Quilombola, pois denuncia que o racismo não se manifesta apenas como desigualdade social, mas também como violência cognitiva. As pesquisas mapeadas utilizam essa categoria para evidenciar que a escola, historicamente, foi um dos principais aparelhos de silenciamento das vozes negras. Ao mesmo tempo, propõem práticas pedagógicas que funcionem como contra-epistemologias, nas quais o conhecimento das comunidades quilombolas é conhecido como expressão legítima de racionalidade, sensibilidade e filosofia.

Ao lado dessa crítica estrutural, as produções recorrem a pensadores de matriz afro-latino-americana, como Quijano (2000) e Dussel (1996), cujas formulações sobre colonialidade e ética da libertação reforçam o caráter político do conhecimento. Quijano (2000) propõe o conceito de *colonialidade do poder* para evidenciar que as hierarquias raciais e epistêmicas constituem o próprio núcleo da modernidade. Dussel (1996), por sua vez, defende uma ética fundada na libertação dos povos oprimidos. Ao dialogarem com esses autores, as pesquisas situam a EEQ como resposta epistemológica à colonialidade, capaz de reconstruir as relações entre saber, poder e território.

No terceiro eixo teórico, de natureza histórico-cultural, aparecem com destaque as contribuições de Moura (1992), Nascimento (1985) e Nascimento (1989). Esses autores interpretam os quilombos como espaços de refúgio e como territórios de criação de humanidade, de produção de conhecimento e de elaboração política. Beatriz Nascimento, ao redefinir o quilombo como categoria epistemológica, afirma: “Os quilombos não são apenas espaços físicos de resistência, mas territórios simbólicos e epistemológicos que guardam a memória de um povo e projetam sua autonomia. São arquivos vivos da luta por liberdade e dignidade (Nascimento, 1985, *apud* Nascimento, 2009, p. 88)

A autora oferece uma chave interpretativa fundamental: o quilombo como arquivo e horizonte. As dissertações e a tese analisadas utilizam essa concepção para compreender a Educação Escolar Quilombola como continuidade das pedagogias de resistência que emergiram dos próprios territórios quilombolas. Assim, o espaço da escola é reconectado à ancestralidade e à luta coletiva, convertendo-se em instrumento de emancipação e não de assimilação.

Nesse conjunto, Moura (1992) lê os quilombos como expressão de uma luta de classes racializada e persistente, enquanto Nascimento (1989), com a proposta do *quilombismo*,

concebe o pensamento quilombola como filosofia civilizatória. Tais leituras influenciam diretamente as pesquisas que defendem a escola quilombola como herdeira e atualizadora das experiências de construção e autonomia coletiva.

Dessa forma, a análise do corpus permite constatar que a Educação Escolar Quilombola é sustentada por três matrizes teóricas interdependentes, que se complementam e se fortalecem mutuamente. A primeira é a matriz crítica, que denuncia a suposta neutralidade do fazer pedagógico e propõe uma educação libertadora, comprometida com a transformação social e a emancipação dos sujeitos. A segunda é a matriz afro-brasileira e decolonial, que questiona o eurocentrismo das epistemologias tradicionais e reivindica o reconhecimento e a valorização dos saberes subalternizados, historicamente marginalizados nos espaços acadêmicos. Por fim, a matriz histórico-cultural reinscreve a resistência negra como eixo fundamental de produção de conhecimento e de construção de identidades, compreendendo os quilombos como espaços simbólicos e políticos de memória, pertencimento e construção coletiva.

Essas três vertentes teóricas se articulam na prática acadêmica e pedagógica como ferramentas de insurgência epistemológica, deslocando o olhar da escola como mera instituição de reprodução para concebê-la como território de criação, diálogo e liberdade. Nesse sentido, os referenciais teóricos predominantes nas pesquisas sobre Educação Escolar Quilombola reafirmam que educar em contexto quilombola significa restituir à educação seu caráter histórico, político e emancipador, em profunda consonância com os princípios que estruturam o pensamento negro e decolonial.

4 CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A seção busca trazer as produções acadêmicas e as contribuições das pesquisas analisadas para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a efetivação da Educação Escolar Quilombola (EEQ). Refletir sobre essa temática implica compreender que pensar a EEQ é ir além da reivindicação por uma educação de qualidade nos territórios quilombolas; trata-se de reconhecer um processo de reparação histórica, social e epistemológica, que restitui às comunidades negras o direito de produzir conhecimento a partir de suas próprias experiências, cosmologias e práticas de vida.

A Educação Escolar Quilombola configura-se, portanto, como um projeto político-pedagógico de emancipação, que busca romper com a lógica colonial e com o silenciamento imposto às populações negras ao longo da história da educação brasileira. Nesse sentido, discutir suas contribuições significa também revisitar criticamente o papel da escola enquanto espaço de disputa de sentidos e de construção de identidades. A EEQ emerge como resposta concreta ao epistemicídio denunciado por autores como Carneiro (2005) e Santos (2010), reafirmando o compromisso da educação com o reconhecimento da pluralidade de saberes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) constituem um marco normativo essencial para a consolidação de uma educação comprometida com a diversidade e o reconhecimento das identidades quilombolas. O documento orienta que a construção do currículo e do projeto político-pedagógico das escolas quilombolas deve estar fundamentada na valorização dos saberes tradicionais, na gestão democrática e na participação ativa das comunidades em todo o processo educativo. Conforme explicita o texto legal:

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político- -pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior (Brasil, 2012, p. 26)

Nesse contexto, as pesquisas desenvolvidas nas IES públicas do Tocantins revelam esforços concretos para transformar em prática o que as Diretrizes propõem no plano normativo. Ainda que existam desafios para a efetiva implementação da Educação Escolar Quilombola, as produções acadêmicas analisadas demonstram avanços, mesmo que tímidos, na busca por uma educação comprometida com a autonomia comunitária dessas comunidades tradicionais.

Assim, ao longo desta seção, são discutidos os principais desafios e perspectivas apontados pelas dissertações e tese produzidas nas IES públicas do Tocantins, destacando como essas produções têm contribuído para fortalecer a prática docente, reformular currículos, ampliar o diálogo entre universidade e comunidade e reafirmar a EEQ como campo legítimo de produção científica e transformação social.

Ao evidenciar as contribuições das produções acadêmicas sobre a EEQ, é possível observar que tais pesquisas têm se constituído como ferramentas de resistência e reconstrução epistemológica, ao propor práticas pedagógicas que valorizam os saberes tradicionais, a ancestralidade e a coletividade como fundamentos do processo educativo. Cada produção acadêmica expressa, em maior ou menor medida, o esforço de descolonizar o conhecimento, ressignificar o currículo e consolidar uma escola que dialogue com a vida e com os territórios quilombolas.

4.1 Contexto da Educação Escolar Quilombola no Tocantins

A Educação Escolar Quilombola no Tocantins insere-se em um cenário de disputas simbólicas e históricas por reconhecimento, território e dignidade. De modo geral, as comunidades quilombolas no estado enfrentam um duplo desafio: o de garantir a efetivação de direitos constitucionais e o de conquistar visibilidade política e epistemológica em um contexto social ainda fortemente marcado por desigualdades raciais. O mapeamento realizado nesta pesquisa revela que a educação é, para essas comunidades, uma das principais frentes de resistência, configurando-se como espaço de luta e reconstrução identitária.

Segundo Carneiro (2023, p. 68), com base em dados da Fundação Cultural Palmares, o Tocantins possui 44 comunidades quilombolas, das quais apenas 37 estão certificadas oficialmente. Dessas, 35 contam com associações formalmente constituídas, responsáveis por organizar as reivindicações coletivas e garantir o acesso a políticas públicas. Entretanto, o número de comunidades que ainda aguardam certificação demonstra que o processo de reconhecimento é lento e desigual, refletindo entraves burocráticos e uma histórica negligência do Estado em relação às populações negras rurais.

A ausência de reconhecimento territorial impacta diretamente o campo educacional. Sem a regularização das terras, muitas comunidades permanecem à margem das políticas públicas que poderiam assegurar infraestrutura adequada, formação docente específica e materiais didáticos contextualizados. Nesse sentido, o reconhecimento jurídico não é apenas um ato administrativo, mas uma condição para a efetivação do direito à educação diferenciada, conforme previsto na Constituição Federal e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ, 2012).

Carril (2017, p. 13) afirma que o espaço escolar reflete as contradições da sociedade, sendo palco em que se manifestam as disputas por poder, saber e pertencimento. Assim, pensar a Educação Escolar Quilombola é pensar também a estrutura social que a sustenta, marcada por tensões entre o projeto hegemônico de escolarização, centrado na universalização abstrata, e o projeto contra-hegemônico, que reivindica o direito à diferença e à valorização das identidades negras.

Inspirada em Paulo Freire (2006), a EEQ compreende a escola como espaço de leitura crítica do mundo, onde a alfabetização não se restringe à decodificação de palavras, mas se amplia à compreensão das realidades vividas. A pedagogia freireana é central nesse processo porque reconhece o educando como sujeito histórico, produtor de conhecimento e portador de uma sabedoria que nasce das práticas comunitárias. Assim, educar em comunidades quilombolas é um ato político, no qual a escola se torna ferramenta de libertação e de fortalecimento cultural.

A DCNEEQ (Brasil, 2012, p. 26) aponta que uma proposta de educação quilombola deve ser construída em diálogo com os saberes das comunidades, estruturando-se a partir de um currículo aberto, interdisciplinar e contextualizado. Isso significa compreender a escola como parte do território, e não como instituição alheia a ele. A gestão democrática, a participação das lideranças quilombolas e a valorização das práticas culturais locais tornam-se, portanto, elementos estruturantes para a consolidação de um modelo de educação que respeite as especificidades históricas e identitárias dessas comunidades.

No Tocantins, esse desafio assume contornos particulares. A presença de comunidades quilombolas distribuídas em diferentes regiões do estado, desde o norte amazônico até o cerrado do sudeste, revela uma diversidade cultural expressiva, que se manifesta na língua, na religiosidade, nas festas e nos modos de vida. Essa diversidade, contudo, raramente é incorporada ao currículo escolar. As práticas pedagógicas ainda tendem a reproduzir conteúdos homogêneos, desconsiderando o patrimônio imaterial quilombola como fonte legítima de conhecimento.

Ao analisar o contexto educacional dessas comunidades, observa-se que a escola quilombola, em muitos casos, enfrenta condições precárias de funcionamento, como falta de transporte, carência de professores formados e infraestrutura limitada. Tais dificuldades, longe de serem apenas logísticas, expressam as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Contudo, mesmo diante dessas adversidades, as comunidades resistem, elaborando práticas próprias de ensino e aprendizagem que integram o saber tradicional à vivência cotidiana.

Essa capacidade de resistência é o que Santos (2010) denomina de “epistemologias do Sul”, formas de conhecimento produzidas a partir das experiências de grupos historicamente oprimidos, que oferecem alternativas ao modelo eurocêntrico dominante. A Educação Escolar Quilombola, sob essa ótica, representa um espaço de insurgência epistêmica, onde o conhecimento deixa de ser monopólio acadêmico e passa a ser construído coletivamente, em diálogo com a vida e o território.

As produções acadêmicas analisadas neste estudo demonstram que a EEQ, quando implementada de forma participativa, fortalece o sentimento de pertencimento e identidade entre os estudantes. A valorização da oralidade, das narrativas ancestrais e da memória coletiva contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua história. Nesse contexto, o ato de aprender transcende o espaço da sala de aula, tornando-se prática cultural e comunitária.

Por outro lado, o distanciamento entre o discurso legal e a prática cotidiana continua sendo um dos principais obstáculos à efetivação da EEQ. Embora as DCNEEQ tenham estabelecido diretrizes claras para a implementação dessa modalidade de ensino, o cumprimento dessas normas ainda depende da vontade política dos gestores públicos, do engajamento das secretarias de educação e do reconhecimento das comunidades enquanto sujeitos de direito.

As IES públicas do Tocantins têm desempenhado papel importante nesse processo, sobretudo por meio de programas de extensão, estágios supervisionados e projetos de pesquisa voltados à educação quilombola. Esses espaços de interlocução entre academia e comunidade possibilitam a troca de saberes e o reconhecimento da EEQ como campo legítimo de produção científica. Ainda assim, o número de pesquisas permanece restrito, o que evidencia a necessidade de ampliar os investimentos e as políticas de incentivo à pesquisa voltada às relações étnico-raciais.

Outro aspecto relevante é o papel das lideranças quilombolas na defesa da educação como direito coletivo. Em diversas comunidades, os próprios moradores se organizam para garantir o funcionamento das escolas, reivindicar professores e acompanhar o desenvolvimento

pedagógico. Essa atuação reforça a noção de que a educação quilombola é um projeto construído de forma comunitária, em que o protagonismo local é indispensável à sua sustentabilidade.

Ao observar o cenário tocantinense, percebe-se também um movimento crescente de jovens quilombolas que ingressam nas universidades públicas, levando consigo suas experiências, histórias e lutas. Essa presença, ainda incipiente, é simbólica: representa o retorno do sujeito quilombola ao espaço acadêmico, não mais como objeto de pesquisa, mas como produtor de conhecimento e agente de transformação social.

Além disso, o contexto da Educação Escolar Quilombola no Tocantins é marcado por contrastes. De um lado, avanços significativos em termos de reconhecimento, pesquisa e articulação entre comunidade e universidade; de outro, persistem desafios estruturais, políticos e epistemológicos. O que emerge, contudo, é a certeza de que a EEQ não se limita a uma política educacional específica, mas se constitui como projeto civilizatório alternativo.

Portanto, compreender o contexto da Educação Escolar Quilombola no Tocantins é compreender também a luta mais ampla das populações negras por memória, território e liberdade. A EEQ, nesse cenário, não é apenas uma modalidade de ensino, mas um caminho de afirmação e de reexistência, uma pedagogia do território que transforma a escola em espaço de resistência.

4.2 As Contribuições Acadêmicas para o Fortalecimento das Práticas Pedagógicas

As produções acadêmicas sobre Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Tocantins constituem um campo em construção, mas de relevância crescente para o fortalecimento das práticas pedagógicas nas comunidades quilombolas. O mapeamento das dissertações e da tese revela um esforço coletivo de pesquisadores e pesquisadoras em compreender, documentar e valorizar os processos educativos que emergem dos territórios tradicionais, reconhecendo-os como espaços legítimos de produção de saber.

Esses estudos evidenciam que a EEQ não se restringe à adaptação de currículos ou à criação de programas específicos, mas implica uma transformação profunda na concepção de ensino e aprendizagem. Neles, a educação é entendida como prática política, cultural e emancipatória, que deve nascer do território e se nutrir das experiências, valores e cosmologias das comunidades quilombolas.

De modo geral, as pesquisas analisadas indicam que a Educação Escolar Quilombola vem se consolidando como instrumento de resistência e de afirmação de identidades. As escolas

quilombolas se configuram como espaços de criação cultural e de reorganização da vida comunitária, nos quais o aprendizado se dá pela convivência, pela oralidade e pela partilha de experiências. Essa dimensão vivencial e relacional transforma a escola em território pedagógico, onde o saber se constrói de maneira coletiva.

No sentido de discutir as colocações dos autores e pensar no documento curricular para a educação quilombola, é fundamental entender que a escola e seus processos educativos nos respectivos territórios devem nascer das vivências, com a inserção do conhecimento ancestral nas práticas de ensino. O currículo voltado para a educação quilombola é fundamental para assegurar que os estudantes aprendam não apenas os conteúdos tradicionais, mas também suas raízes culturais, suas tradições e saberes. Esse enfoque educacional é um reconhecimento da diversidade étnica e cultural do Brasil e da importância de incluir as vozes e experiências das comunidades quilombolas no processo educativo (Moura *et al.*, 2022).

É perceptível o que as produções acadêmicas apontam que o fortalecimento da EEQ passa pelo reconhecimento da ancestralidade como fundamento do conhecimento. A pedagogia que emerge das comunidades quilombolas valoriza o tempo da natureza, o ritmo das festas, a sabedoria dos mais velhos e a linguagem dos afetos como elementos formadores do sujeito. Essa perspectiva rompe com o modelo eurocêntrico de ciência e propõe uma educação enraizada na experiência, no corpo e na memória.

Um dos estudos que mais contribuem para esse debate é o de Borges (2023), que analisa criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Tocantins (DCT). Segundo o autor, esses documentos, ao não incorporarem de forma explícita as relações étnico-raciais, correm o risco de invisibilizar as comunidades negras e quilombolas. Borges (2023, p. 93) alerta que “dependendo da leitura e da inferência dos profissionais da educação, há ampla possibilidade de invisibilizar a população negra em seus textos normativos”. Essa constatação é central, pois mostra que o currículo ainda é um campo de disputa simbólica e política. Para Borges (2023, p. 100), refletir “para quê e para quem” se constrói um documento curricular é essencial para compreender as desigualdades educacionais. Quando o currículo não é elaborado a partir da equidade, ele reproduz o silenciamento e a exclusão de determinados grupos. Assim, o autor propõe que as escolas quilombolas sejam protagonistas na formulação de seus projetos político-pedagógicos, articulando saberes ancestrais e conhecimentos científicos.

Essa reflexão dialoga diretamente com Freire (2006), que concebe a educação como prática de liberdade e como processo de conscientização. Em uma perspectiva freireana, a EEQ

torna-se um projeto pedagógico que estimula o pensamento crítico, o protagonismo comunitário e o fortalecimento da identidade cultural.

Além da dimensão curricular, as produções acadêmicas evidenciam a necessidade de formação docente específica e continuada. Os estudos de Santos (2022), por exemplo, identificam que muitos professores enfrentam dificuldades em abordar as questões étnico-raciais, seja por falta de formação ou de materiais adequados. Para enfrentar essa lacuna, a autora propõe a realização de oficinas pedagógicas e ações formativas com os docentes das escolas quilombolas, favorecendo a construção coletiva de recursos didáticos contextualizados.

Essas experiências de formação se mostram fundamentais para a efetivação da EEQ, pois promovem o diálogo entre saberes e fortalecem a autonomia do professor quilombola. Ao produzir seus próprios materiais, o docente se torna agente de transformação e contribui para a reelaboração de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das culturas negras.

Em consonância com essa perspectiva, Costa (2020) traz contribuições relevantes ao discutir o papel da leitura literária e da literatura afro-brasileira na formação crítica dos estudantes e destaca ainda que o ato de ler, quando orientado por uma perspectiva crítica e dialógica, permite ao estudante reconhecer-se como sujeito histórico e produtor de cultura.

De modo complementar, Morais (2021) amplia essa discussão ao investigar a poesia produzida por mulheres quilombolas e sua inserção no campo educacional. A autora demonstra que a voz feminina, historicamente silenciada, ocupa lugar central na construção de uma pedagogia da resistência. Por meio da poesia, as mulheres quilombolas afirmam sua identidade e questionam as estruturas de poder que sustentam o racismo e o sexismo. Morais (2021) mostra que a produção poética quilombola pode ser incorporada ao currículo como forma de valorização das expressões artísticas locais e de reconhecimento das múltiplas linguagens do saber. Essa abordagem amplia as possibilidades pedagógicas e fortalece o vínculo entre escola e comunidade, aproximando o ensino das vivências culturais e espirituais das mulheres negras.

O estudo de Azevedo (2021), por sua vez, analisa os impactos da educação superior na vida de quilombolas e destaca que o acesso à universidade representa um avanço significativo para o fortalecimento das práticas educativas nas comunidades. Segundo a autora, os egressos que retornam às suas localidades como professores ou líderes exercem papel fundamental na disseminação de uma pedagogia comprometida com a autonomia e a emancipação social.

Essa relação entre universidade e comunidade é uma das mais importantes contribuições observadas nas produções acadêmicas. Ela evidencia que a formação de novos pesquisadores quilombolas é um caminho para consolidar uma epistemologia própria e garantir a continuidade da EEQ como política pública de fato. As pesquisas analisadas também demonstram

sensibilidade metodológica, optando por abordagens qualitativas, participativas e etnográficas, que privilegiam a escuta e o diálogo com as comunidades. Essa postura ética rompe com a lógica da pesquisa extrativista e reafirma o compromisso da universidade com a reciprocidade e o respeito às populações tradicionais.

Outra contribuição importante é a reafirmação da escola quilombola como território de memória e de produção simbólica. As práticas pedagógicas descritas nas dissertações e tese mostram que o espaço escolar, quando aberto ao diálogo com o território, torna-se lugar de cura e reconstrução identitária. A escola passa a ser extensão da comunidade, e o ensino ganha sentido na medida em que se conecta às experiências cotidianas e aos saberes transmitidos entre gerações.

Apesar dos avanços, as produções também apontam desafios significativos. Persistem lacunas na formação inicial de professores, ausência de financiamento específico e fragilidade na institucionalização das políticas de EEQ em âmbito estadual e municipal. Borges (2023) e Santos (2022) ressaltam que, sem acompanhamento e monitoramento contínuos, as conquistas obtidas correm o risco de se diluir em iniciativas isoladas. Por outro lado, as pesquisas revelam que, mesmo diante dessas limitações, as comunidades têm criado alternativas criativas e solidárias para manter viva a educação quilombola. Essa capacidade de autogestão e resistência reforça o caráter político da EEQ e reafirma o compromisso das comunidades com a continuidade dos processos educativos.

Sendo assim, as produções acadêmicas sobre Educação Escolar Quilombola no Tocantins assinalam uma transformação que ultrapassa o campo pedagógico. Elas reafirmam a educação como instrumento de libertação, consolidando práticas que valorizam a ancestralidade, fortalecem o território e formam sujeitos críticos e conscientes de sua história. Ao integrar teoria e prática, universidade e comunidade, saber acadêmico e saber tradicional, essas pesquisas configuram uma pedagogia quilombola contemporânea, uma pedagogia do encontro, da escuta e da resistência. Nela, o ato de educar se confunde com o ato de viver e de continuar lutando por um mundo em que o conhecimento seja, de fato, um direito de todos.

Reconhecemos que, ao abordar as produções acadêmicas sobre a Educação Escolar Quilombola em um estado cuja população é majoritariamente negra (IBGE, 2022), este estudo também se coloca como um gesto político de reivindicação por direitos. Discutir a educação quilombola no Tocantins é reafirmar o compromisso com uma educação pública de qualidade, construída em diálogo com as comunidades que expressam a riqueza cultural e histórica do estado e do país.

Contudo, o cenário educacional brasileiro ainda revela profundas desigualdades, persistem comunidades sem acesso adequado à escola, com estruturas precárias e altos índices de analfabetismo, tanto no Tocantins quanto em diversas regiões do Brasil. Diante desse quadro, torna-se urgente consolidar políticas educacionais efetivas que garantam o direito à educação e valorizem os saberes e as identidades das populações quilombolas.

5 CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento deste estudo proporcionou aprendizados significativos, sobretudo à pesquisadora, que pôde articular teoria e prática na compreensão das questões educacionais brasileiras, em especial aquelas que envolvem a educação destinada às comunidades quilombolas. Ao situar a pesquisa no contexto do Tocantins, território marcado pela presença viva e resistente de comunidades quilombolas, reafirma-se o papel das IES públicas locais como espaços estratégicos para a produção de conhecimento comprometido com a transformação social.

A imersão nesse campo de investigação permitiu revisitar concepções, políticas e práticas que atravessam a Educação Escolar Quilombola, ampliando o olhar sobre os desafios e as possibilidades de uma educação comprometida com a diversidade, a equidade e a reparação histórica.

Este trabalho de pesquisa nasceu do desejo de compreender como as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* das IES públicas do Tocantins têm abordado a Educação Escolar Quilombola. Quanto à pergunta que motivou esta investigação: *Como as pesquisas stricto sensu desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior públicas do Tocantins abordam a Educação Escolar Quilombola?* Conclui-se que as produções acadêmicas analisadas demonstram uma preocupação com a valorização dos saberes locais e o reconhecimento da identidade quilombola a partir da proposição de práticas pedagógicas contextualizadas.

As dissertações e a tese selecionadas concentram-se em enfoques que vão do currículo territorializado e do letramento contextual à formação docente e à preservação da memória coletiva das comunidades quilombolas, o que demonstra uma coerência temática com as demandas postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 8/2012), bem como pelas articulações do movimento quilombola. Dessa forma, ao examinar esses trabalhos, notamos não só a forte ligação dos temas abordados com as necessidades históricas e as regras da Educação Quilombola, mas também conseguimos medir o quão longe chegamos em relação ao que buscávamos com este estudo.

Quanto aos objetivos desta pesquisa, considera-se que foram satisfatoriamente atendidos. Para perseguir o objetivo geral, realizamos um percurso pelos objetivos específicos: no primeiro, fizemos uma reconstituição histórica da escravidão, da resistência e da constituição das comunidades quilombolas, destacando as suas lutas por acesso a direitos fundamentais; no segundo, mapeamos as produções acadêmicas em Educação Escolar Quilombola das IES

públicas do Tocantins, que revelou a composição do corpus (1 tese e 9 dissertações) e suas distribuições institucionais e temporais, identificamos as contribuições dessas produções acadêmicas para o fortalecimento das práticas pedagógicas em que foi possível perceber propostas concretas, como sequências didáticas, formação docente, materiais pedagógicos específicos, mesmo com limitações de implementação, mas que contribuem para o avanço do debate sobre a efetivação da Educação Escolar Quilombola.

Com base nessas constatações, pode-se afirmar que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, ao se desvendar o modo como as produções acadêmicas das IES públicas do Tocantins tematizam a Educação Escolar Quilombola, identificando seus referenciais teóricos, metodológicos e suas contribuições à educação.

A metodologia de natureza qualitativa utilizada nesta pesquisa, cuja sustentação se deu em revisão bibliográfica e análise documental, possibilitou mapear e examinar 1 tese e 9 dissertações que tematizam a Educação Escolar Quilombola e que foram desenvolvidas em IES públicas do Tocantins. O método de análise das produções acadêmicas revelou um movimento de reconhecimento da importância dessa modalidade de ensino, mas por outro lado, evidenciou a constatação de um número pequeno de pesquisas voltadas especificamente à temática em questão. Outro dado que merece ser destacado é a concentração temática em alguns eixos em detrimento de outros, há menos estudos sobre avaliação e indicadores educacionais quilombolas, reforçando que este é um campo ainda em processo de consolidação.

Os resultados indicam que, embora as IES públicas do Tocantins tenham contribuído para a visibilização da temática sobre Educação Escolar Quilombola, ainda persistem desafios significativos quanto à efetivação das políticas educacionais e à valorização dos saberes tradicionais. As dissertações e a tese examinadas revelam experiências importantes de resistência, afirmação identitária e construção de práticas pedagógicas contextualizadas, mas também denunciam a ausência de investimentos contínuos e a fragilidade das ações formativas voltadas às escolas quilombolas.

Nesse sentido, torna-se imprescindível o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a educação quilombola e o estabelecimento de um diálogo efetivo entre Estado, universidades e comunidades. A participação ativa das comunidades quilombolas na elaboração e implementação dos currículos é condição fundamental para que a escola se torne um espaço de afirmação identitária, de produção de saberes próprios e de transformação social.

Com base nesses pressupostos, destacamos a necessidade de uma maior presença das universidades públicas nas comunidades quilombolas, por meio de projetos de extensão, formação continuada e pesquisa colaborativa. A criação de cursos de formação específicos para

professores que atuam em territórios quilombolas pode representar um avanço significativo, bem como a implementação de programas de formação continuada para docentes quilombolas e não quilombolas que atuam nesses territórios, fortalecendo tanto o campo acadêmico quanto as práticas pedagógicas locais. Da mesma forma, destaca-se o fortalecimento de linhas de pesquisa e de editais específicos nas Instituições de Ensino Superior do Tocantins, de modo a ampliar e diversificar a produção científica sobre Educação Escolar Quilombola.

É importante destacar que a consolidação da Educação Escolar Quilombola enquanto política pública é fruto de longas lutas e conquistas dos movimentos sociais negros, em especial do movimento quilombola, que reivindicou o reconhecimento de seus direitos educacionais específicos. A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, representa um marco normativo fundamental, no entanto, a aplicabilidade dessas diretrizes ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente no que se refere à efetiva implementação pelos sistemas de ensino e à formação de professores comprometidos com a educação antirracista e decolonial.

Em muitos casos, observa-se uma distância entre a previsão legal e a prática escolar, marcada pela falta de infraestrutura, de materiais didáticos contextualizados e de políticas de acompanhamento pedagógico contínuo. Assim, reafirma-se que a legislação da EEQ, mais do que um marco normativo, deve ser entendida como um compromisso ético e político de reparação histórica e de promoção da justiça social, que requer vontade institucional, recursos e participação ativa das comunidades na construção e execução de suas práticas educativas. A Educação Escolar Quilombola não deve ser concebida apenas como uma política de inclusão, mas como um projeto de valorização da diversidade cultural e epistemológica brasileira. Ao reconhecer e incorporar os saberes ancestrais e as experiências das comunidades quilombolas, a educação assume papel emancipador, atuando como instrumento de reparação histórica, de fortalecimento identitário e de luta contra o racismo estrutural que ainda marca nossa sociedade.

Refletindo sobre a continuidade deste estudo, é fundamental destacar que há uma denúncia da suposta neutralidade do fazer pedagógico e propõe uma educação libertadora, comprometida com a transformação social e a emancipação dos sujeitos. Na mesma perspectiva, nos espaços acadêmicos, ainda se encontra o eurocentrismo das epistemologias tradicionais, mas reivindica o reconhecimento e a valorização dos saberes subalternizados. Por fim, a matriz histórico-cultural reinscreve a resistência negra como eixo fundamental de produção de conhecimento e de construção de identidades, compreendendo os quilombos como espaços simbólicos e políticos de memória, pertencimento e construção coletiva. Adentrar aos

espaços das comunidades e ouvi-los, trazendo suas narrativas de vida, será um estudo que demarcará a interpretação das pessoas que vivem nos espaços escolares quilombolas.

Este estudo não se encerra em si mesmo, mas propõe-se manter aberta a possibilidade de novos percursos investigativos que aprofundem as relações entre território, identidade, currículo e formação docente nas comunidades quilombolas. As produções mapeadas apontam caminhos promissores, mas também revelam a urgência de investimentos e de continuidade nas ações, para que as proposições acadêmicas se traduzam em transformações reais no cotidiano das escolas e das comunidades quilombolas do Tocantins.

Que as universidades públicas do Tocantins e do Brasil continuem a construir pontes entre o conhecimento acadêmico e os saberes dos territórios, produzindo pesquisas que contribuam efetivamente para a emancipação e para o direito de todas as pessoas a uma educação que respeite e celebre suas origens, memórias e modos de existir.

REFERÊNCIAS

- ALI HAKEM, Ahmed M.; HRBEK, Ivan; VERCOUTTER, Jean. A civilização de Napata e Méroe. In: MOKHTAR, Gamal (coord.). **História geral da África, II: África antiga**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 297-331.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Minas Gerais, 2018.
- ANJOS, R.S.A. "Geografia, território étnico e quilombos". In: GOMES, N. L. (Org.). **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília: MEC-Secad, 2006, p. 81-103.
- ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (organizadores). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.
- ARRUTI, José Maurício. Políticas públicas para quilombos: terra educação e saúde. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.
- AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- AZEVEDO, Raquel Torquato Rodrigues de. **Egressos da UFT/Unidade Cimba/Araguaína/TO membros da Comunidade de Remanescentes de Quilombolas Pé do Morro: análise dos impactos da educação superior à luz das perspectivas de desenvolvimento e liberdade de Amartya Sen e Paulo Freire**. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/7338>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- BARBOSA, Ricardo Tadeu. **Tendências de pesquisa em educação escolar quilombola: um estudo de teses desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 2012 a 2019**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, PUC-MG. Belo Horizonte, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Heloisa Fernanda Francisco; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CAMARGO, Clarice Carolina Oritz de. **Análise de conteúdo: pressupostos teóricos e práticos**. Revista Prisma. v.2, n.1, p. 48-62. Rio de Janeiro, 2021.
- CIDA, Bento. **O Pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOTELHO, Denise. **Lei nº 10.639/2003 e educação quilombola: inclusão educacional e população negra brasileira.** Educação Quilombola. Secretaria de Educação à distância. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007.

BORGES, Gildásia Pereira da Costa. **Educação escolar quilombola e o ensino de Geografia nas escolas públicas de Araguatins-TO:** proposta curricular, legalidade e realidade. 2023. 100f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Nacional, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6034>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.** Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013%20DE%20MAIO%20DE%201888.&text=A%20Princesa%20Imperial%20Regente%2C%20em,lei%20a%20escravid%C3%A3o%20no%20Brasil. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: março, 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%2009%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. Secad /MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), tratando da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo das escolas de ensino fundamental e médio, tanto na rede pública quanto privada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_cneceb_no_4_de_13_de_julho_de_2010.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012,** aprovado em 5 de junho de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.856, de 08 de julho de 2019**. Cria a Universidade Federal do Norte do Tocantins, por desmembramento de campus da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113856.htm. Acesso em: 03/05/2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8/2020**, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168161-pceb008-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3/2021**, aprovado em 13 de março de 2021 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191141-pceb003-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.447, de 21 de março de 2023**. Institui o Programa Aquilomba Brasil e o seu Comitê Gestor. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11447.htm. Acesso em: março, 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRUM, Argemiro Jacob. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução: Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

CAPRARA, Bernardo Mattes; MACHADO, Lucas Antunes. Contribuições para uma educação escolar antirracista: bell hooks e a pedagogia engajada. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 18, n. 40, p. 23-37, jan./abr. 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 5 set. 2024.

CARRIL, Lourdes de F. 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.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Elizângela Mendes Sousa. **Práticas educativas com pessoas idosas quilombolas na região amazônica da ilha de São Vicente em Araguatins – Tocantins**. 2023. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2023. Disponível em: Acesso em: 30 jan. 2025. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6747>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados da República**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CIMEK, Cristiane Paula. **Educação e normatização**. 45 f. Monografia (Especialização em Educação Integral). Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Erechim, RS, 2014.

CONRAD, Robert Edgar. **Tumbeiros: o tráfico escravista para o Brasil**. Trad.: Elvira Serapicos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. 5 ed. São Paulo: UNESP, 2010.

COSTA FILHO, Aderval. **Desafios à implementação dos Direitos Quilombolas: uma avaliação crítica pós Constituição Federal de 19881 (UFMG Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN)**.

COSTA, Nelzir Martins. **Literatura e as relações étnico-raciais na escola: uma experiência de letramento literário em comunidades quilombolas**. 2020. 252f. Tese (Doutorado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2973>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CUTI, Luiz Silva. **Quem tem medo da palavra negro**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. In: GUINSBURG, Johan; PRADO JÚNIOR, Bento (Orgs.). René Descartes. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 33-81 (Os Pensadores, 1).

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. In: Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007a.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento **Negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo, n. 23, p. 100-122, 2007b.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: história, tendências e dilemas contemporâneos. Dimensões. Universidade Federal de Sergipe, Vol. 21 - 2008, pág 101-124. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2485>. Acesso em: 03 mar. 2025c.

DUSSEL, Enrique. O outro – o excluído: *filosofia da libertação de Henrique Dussel* [sic]. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

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

FERREIRA, Antônio. **O currículo em escolas quilombolas do Paraná**: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce de. Reflexões sobre a educação escolar quilombola. *RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas*, v. 1, n. 1, 2014. DOI: 10.18829/rp3.v1i1.11775.

FELIP, Delton A; TERUYA, Teresa K. Ensino de História cultura afro-brasileira e africana na educação básica: desafios e possibilidades. I **Encontro de pesquisa em educação, iv jornada de prática de ensino, XIII semana de pedagogia da UEM: “infância e práticas educativas”**. Maringá, PR. Arq. Mudi. 2007;11(Supl.2):503-508. Disponível em: . Acesso em: 18 de junho de 2013.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro à sociedade de classes**. Tese apresentada ao concurso da Cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1964.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 205.

FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. 1921-1997 **À sombra desta mangueira** [recurso eletrônico] / Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. – 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. **Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural**. Psicologia e Sociedade, v. 26, n. 1, abr./2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100012>. Acesso em: 4 set. 2024.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 50, p. 51-67, dez. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602013000400005>.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / SECAD: Brasília: 2005**, p. 39-61.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, jul./set. 2012, p. 727-744.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Volume 1. 1 ed. Rio de Janeiro: Globo livros, 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Paulo Rogerio; SILVA, Ana Claudia Matos da; SOUSA, Maria Aparecida Ribeiro de. **Os Territórios Quilombolas no Estado do Tocantins**. publicação da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Tocantins - COEQTO e Alternativas para Pequena Agricultura no Tocantins – APA-TO. 2 ed., revisada e ampliada. Palmas-TO, maio de 2016.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-politico-cultural-de-amefricanidade-elia-gonzales1.pdf> Acesso: 13 jan.2026.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos Alfredo. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, p. 9-42, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos**. São Paulo, Cortez, 2008.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: Hall, Stuart. (Ed.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**, p. 51- 100. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de ‘raça’ e o ideário do “branqueamento” no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria e Pesquisa**, n. 42-43, pp. 63-110, jan./jul., 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: quilombolas**. Primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102016.pdf>. Acesso em: março, 2023.

KI-ZERBO, Joseph. (coord.). **História Geral da África: I. Metodologia e pré-história**. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.

LACERDA, Thays de Campos. **Tereza de Benguela: identidade e representatividade negra**. Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, v. 12, n. 02, Edição Especial (Enalihc), ISSN: 2358-8403, 2019.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo - BA**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Etnográfica, v. IV, n. 2, 2000, pp. 333-354. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf. Acesso em: 4 set. 2024.

LOZADA, Gisele; NUNES, Karina da Silva. **Metodologia científica**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

MACEDO, José Rivair (Org.). **Desvendando a história da África** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2023. Diversidades series, 240 p. ISBN 978-85-386-0383-2. Available from: doi: 10.7476/9788538603832. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>.

MANDELA, Nelson. **Longo caminho para a liberdade: A autobiografia de Nelson Mandela**. São Paulo: Siciliano, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 8. ed. Barueri [SP]: Atlas, 2022.

MARTINS, Ione Luiz; PEREIRA, Ana Lucia. **Marco Legal e a Implementação da Educação Escolar Quilombola: Conhecendo o Colégio Estadual Fulgêncio Nunes**. Disponível em:

https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538262051_ARQUIVO_COPENEARTIGOCOMPLETOIONEEANA.pdf. Acesso em: 03 de mai. 2025.

MATOS, Hebe. O herói negro no ensino de história do Brasil: representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos brasileiros. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. GOITIO, Rebeca (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007, p. 213-226.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Portugal: Antígona, 2014.

MEDEIROS, Maria Fabrícia de. **Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa**. 270 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1044-1066, 2017.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Abolição no Brasil: a construção da liberdade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 36, p. 83-104, dez. 2009 - ISSN: 1676-2584.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, 29 ed. Petrópolis: Vozes. 2014.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 378-394, maio 2012.

MONTEIRO, Jacira Pontinta Vaz. **O estigma da cor: como o racismo fere os dois grandes mandamentos de Cristo**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Quitanda, SP: Thomas Nelson Brasil, 2023.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Wallace. Legado da lei Áurea: o racismo institucional e a negação do negro enquanto sujeito histórico. **Revista de Estudos Anarquistas e Decoloniais**, v. 3, n. 4, maio/2023 ISSN 2764-7854.

MORAIS, Patricia Karla de. **Poesia quilombola - a construção de um ensino Afro-Brasileiro na voz da mulher quilombola**. 2021. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Mestrado profissional em Letras, Araguaína, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4360>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da senzala**. 3. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981, p. 239-245.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala** – quilombos, insurreição, guerrilhas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MOURA, Gloria. **Terra, cultura, história, geografia**. Quilombo: conceito. Educação Quilombola. Secretaria de Educação à distância. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007.

MOURA, Camila Batista Gama., SOARES, David Gonçalves; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Educação escolar quilombola em debate. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, e09773. 2022. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9773>

MUNANGA, Kabengele. **A construção da identidade do negro no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **A Identidade Cultural do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ed. Ática, 2004. 2004a.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 05 set. 2024b.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**, 5 ed. São Paulo: Graal, 2004c.

MUNANGA, Kabengele. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora**, n. 6-7, p. 41-49, 1985.

NASCIMENTO, Elisa L. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Tassia. **Literatura afro-feminina: a construção de novos significados**. Opiniões, São Paulo, n. 18, p. 356-370, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2020.179980>.

NEDER, Gizlene. **Os compromissos conservadores do liberalismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

NEPOMUCENO, Bebel; MARTINS, Victor. **Brasil-África História, Historiografia e a Produção de Saberes: na África e na Diáspora** Debates do Seminário de Lançamento da Edição em português da Coleção UNESCO. São Paulo: 6 de abril de 2011.

NUNES, André Rangel de Souza. 130 anos da Lei Áurea: **As leis abolicionistas e a integração da população negra no Brasil**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Direito). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2018.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Educação escolar quilombola**: Processos de constituição e algumas experiências. *Revista da ABPN*. v. 8, n. 18, p.107-131, nov. 2015 – fev. 2016. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/45/42>. Acesso em: março, 2024.

NUNES PEREIRA, Luena Nascimento. **O ensino e a pesquisa sobre a África no Brasil e a Lei 10.639. Em publicação**: Los estudios afroamericanos y africanos em América Latina: herencia, presencia y visiones Del outro. Lechini, Gladys Centro de Estudios Avanzados, Programa de Estudios Africanos. Córdoba; CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales, Buenos Aires, 2008, p. 253-273. Disponível em: Acesso em: 18 de junho de 2013.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: IBECA, 2003.

OLIVEIRA, Iris Verena. História para ninar gente grande: currículo e formação de professores quilombolas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, 2020. p. 1-30.

<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1139>

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003.

OLIVEIRA, Fátima. **Ser negro no Brasil**: alcances e limites. Estudos avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004, p. 57-60.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos; PRADO, Edna Cristina do. A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação dos dados qualitativos nas pesquisas educacionais. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 19, n. 1, p. 14-31, 2020.

PAULA, Cláudia Regina de. O Protagonismo Negro: O movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 105-120, jul./dez., 2009.

PEREIRA, Marcos Emanuel; ÁLVARO, Jose Luís; OLIVEIRA, Andréia C.; DANTAS, Gilcimar S. Estereótipos e essencialização de brancos e negros: um estudo comparativo. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 144-153, 2011.

PEREIRA, Maria Irenilda. **A construção histórica do racismo no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/abolicao130anos/2018/05/11/noticia-abolicao130anos,957834/a-construcao-historica-do-racismo-no-brasil.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. 7 ed.. São Paulo: Contexto, 2012, p. 103-117.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RAMOS, Donald. O quilombo e o sistema escravista em Minas Gerais no século XVIII. In: REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. (Org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. **O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas**. Topoi, v. 5, n. 8, jan.-jun. 2004, pp. 170-198.

RI/IFTO. Repositório Institucional do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). **Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDDT)**, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ifto.edu.br/browse/title?scope=171b3f18-6f01-43be-9f9e-fb13ad42ef48&bbm.page=1&startsWith=%22Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20Quilombola%22>. Acesso em: 04 mar. 2025.

RI/UFNT. Repositório Institucional da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). **Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDDT)**, 2025. Disponível em: <https://solaris.ufnt.edu.br/communities/1374d5e4-d9d7-423d-a168-737469dab7be/browse/subject?bbm.page=1&startsWith=Quilombola>. Acesso em: 04 mar. 2025.

RI/UFT. Repositório Institucional da Universidade Federal do Tocantins (UFT). **Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDDT)**, 2025. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/simple-search?query=educa%C3%A7%C3%A3o+escolar+quilombola>. Acesso em: 04 mar. 2025.

RI/UNITINS. Repositório Institucional da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). **Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDDT)**, 2025. Disponível em: <https://www.unitins.br/paginaerro/>. Acesso em: 04 mar. 2025.

ROCHA, José Geraldo da. De preto a afrodescendente: implicações terminológicas. In: XIV **Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, v. 14, n. 2, Rio de Janeiro, 23 a 27 de agosto de 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Luziane Laurindo dos. **"Do chão do quilombo" Ilha São Vicente - TO: uma prática extramuros para o ensino de História**. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em História, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5544>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SANTOS, Maria de Jesus Pereira dos. **Os desafios da atuação docente na comunidade quilombola de Chapada da Natividade – TO: Colégio Fulgêncio Nunes (2012 -**

2019).2022.1 03f. Dissertação (Mestrado em História das Populações Amazônicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas, Porto Nacional, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5456>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SANT ANA, Wallace Pereira; LEMOS, Glen Cézar. Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 12, p. 531-541, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea). <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SENADO FEDERAL. **Há 131 anos, senadores aprovavam o fim da escravidão no Brasil**. Senado Notícias. 13/05/2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/13/ha-131-anos-senadores-aprovavam-o-fim-da-escravidao-no-brasil>. Acesso em: março, 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. Documento eletrônico. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2023. Disponível em: <https://edufscar.com.br/ebook-pensamento-negro-em-educacao-no-brasil>. Acesso em: 03/02/2025.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. In: **Qualit@s Revista Eletrônica (UEPB)**, v. 17, p. 1-14, 2015.

SILVA, Bruno. A ideia de raça na Europa moderna: François Bernier e a proposta de divisão da humanidade não somente pelos espaços geográficos; mas, pelos aspectos exteriores dos corpos. In: **VIII Semana de História Política V Seminário Nacional de História: política, cultura & sociedade**, 2013, Anais... Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2013, v. 01. p. 614-626.

SILVA, Valdélcio S. **Do Mucambo do Pau-Preto a Rio das Rãs. Liberdade e escravidão na construção da identidade negra de um quilombo contemporâneo** (dissertação). Salvador: Mestrado de Sociologia da UFBA., 1998

SILVA, Leandro Ferreira da. **Educação, cidadania e direitos humanos nas comunidades quilombolas do Estado do Tocantins: uma análise crítica a partir da atuação do sistema de Justiça nos anos de 2012 a 2022**. 2023.247f. Dissertação (Mestrado profissional e interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos, Palmas, 2023. Disponível em: . Acesso em: 30 jan. 2025. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6841>.

SILVA, Maurício Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. **EccoS**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2007.

SILVA, Paloma Pereira da. **Na escola e/ou no Quilombo?** a identidade etnicorracional de estudantes quilombolas da comunidade quilombola Grotão em Filadélfia - TO. 2021. 156f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, Araguaína.. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4314>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, Paulo Sergio da. **Educação Escolar Quilombola:** das resistências negras aos contornos pedagógicos na Comunidade Quilombola de Casca (RS). São Paulo: Pragmatha, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/IFTO/Downloads/2745-Texto%20do%20artigo-7741-9748-10-20080314.pdf>. Acesso em: 03/02/2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. cap. 2, p. 73 -102.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África:** Pré-história ao século XVI / coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha, Mariana Blanco Rincón, Muryatan Santana Barbosa. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013. 744 p. ISBN: 978-85-7652-062. Livro on line Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227007>. Acesso em: 03/05/2024.

SOUSA, Hugo Junio Ferreira de. **Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade.** 2023. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6629>. Acesso em: 30 jan. 2025.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TODOROV, Tzvetan. Nós e os outros. **A reflexão francesa sobre a diversidade humana.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

UFT. Universidade Federal do Tocantins. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) nº 05/2011.** Disponível em: ww2.uft.edu.br/download/?d=cd74ece3-f8af-4842-9e80-c4dec7005cc7;1.0:Resolução nº 05_2011 - Sisbib - Criação e Regulamentação do RI e da BDTD.pdf. acesso em: 03/05/2024.

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Colonial.** Rio de Janeiro: Objetiva LTDA, 2000.

APÊNDICE A – RESULTADO DE BUSCA NO REPOSITÓRIO

Apêndice I - Resultados da pesquisa no Repositório da UFT

Busca pelo **TÍTULO** com o filtro **CONTÉM**, das palavras na seguinte ordem:

- Educação escolar quilombola = 1 título
- Educação quilombola = 3 títulos
- Quilombola = 26 títulos
- Quilombo = 7 títulos

De forma geral, a palavra quilombola aparece em **362 trabalhos**, conforme imagem a seguir:

The screenshot displays the search interface of the UFT Institutional Repository. At the top, there is a navigation bar with links for 'Página Inicial', 'Navegar', 'Orientações', a search bar, and options for 'Idioma' and 'Conectar-se'. Below this, a green banner reads 'Repositório UFT'.

The main section is titled 'Página de Busca'. It features a search bar where the user has entered 'Educação escolar quilombola'. The search is performed in the 'BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFT' repository. Below the search bar, there are options to 'Ir' or 'Retornar valores'. A section for 'Adicionar filtros' allows refining results by 'Título' (set to 'Iguals') and includes an 'Adicionar' button. At the bottom of the search section, there are controls for 'Resultados/Página' (set to 10), 'Ordenar registros por' (set to 'Relevância'), 'Ordenar' (set to 'Descendente'), and 'Registro(s)' (set to 'Todos'). An 'Atualizar' button is also present.

On the right side, a 'Busca facetada' (Faceted Search) sidebar shows a list of authors with the number of results for each: Amado, Deniz Costa (2), Costa, Nelzir Martins (2), Melian, Valdivina Telia Rosa de (2), Nery, João Carlos Santiago (2), Nunes, Verônica Ramalho (2), Oliveira, Jocirley de (2), Petarly, Renata Rauta (2), Souza, Kênia Paulino de Queiroz (2), and Abreu, Marta Virgínia de Araújo B... (1).

A blue banner at the bottom of the search results area indicates 'Resultado 1-10 de 362'.

REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL

Página Inicial Navegar Orientações

Buscar no repositório

Idioma Conectar-se

Repositório UFT

Página de Busca

Buscar em: BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFT

por Educação escolar quilombola Ir Retornar valores

Adicionar filtros:
Utilizar filtros para refinar o resultado de busca.

Título Iguais
Educação escolar quilombola
Contém
Identificado
Diferentes
Não contém
Não identificado

Resultados/Página 10 | Ordenar registros por Ordenar Descendente Registro(s) Todos

Atualizar

Busca facetada

Autor

Amado, Deniz Costa 2

Costa, Nelzir Martins 2

Melian, Valdivina Telia Rosa de 2

Nery, João Carlos Santiago 2

Nunes, Verônica Ramalho 2

Oliveira, Jocirley de 2

Petariy, Renata Rauta 2

Souza, Kênia Paulino de Queiroz 2

Ao fazer a busca pelo **TÍTULO** com o filtro **CONTÉM**, das palavras *Educação Escolar Quilombola*, obteve-se **1 trabalho**, conforme a seguir:

Data do documento	Título	Autor(es)
25-Abr-2023	Educação escolar quilombola e o ensino de Geografia nas escolas públicas de Araguatins-TO: proposta curricular, legalidade e realidade	Borges, Gildásia Pereira da Costa

Ao fazer a busca pelo **TÍTULO** com o filtro **CONTÉM**, das palavras *Educação quilombola*, obteve-se **3 trabalhos**, conforme a seguir:

Data do documento	Título	Autor(es)
3-Out-2023	Educação, cidadania e direitos humanos nas comunidades quilombolas do Estado do Tocantins: uma análise crítica a partir da atuação do sistema de Justiça nos anos de 2012 a 2022	Silva, Leandro Ferreira da
25-Abr-2023	Educação escolar quilombola e o ensino de Geografia nas escolas públicas de Araguatins-TO: proposta curricular, legalidade e realidade	Borges, Gildásia Pereira da Costa
14-Abr-2020	Políticas públicas em saúde bucal com ênfase em má oclusão: análise comparativa entre duas escolas de educação básica do Tocantins, uma quilombola e uma periférica	Dias, Jessica Guimarães

Ao fazer a busca pelo **TÍTULO** com o filtro **CONTÉM**, da palavra *quilombola*, obteve-se **26 trabalhos**, conforme a seguir:

Data do documento	Título	Autor(es)
3-Out-2023	Educação, cidadania e direitos humanos nas comunidades quilombolas do Estado do Tocantins: uma análise crítica a partir da atuação do sistema de Justiça nos anos de 2012 a 2022	<i>Silva, Leandro Ferreira da</i>
20-Out-2022	Os desafios da atuação docente na comunidade quilombola de Chapada da Natividade – TO: Colégio Fulgêncio Nunes (2012 -2019)	<i>Santos, Maria de Jesus Pereira dos</i>
2021	Na escola e/ou no Quilombo? a identidade etnicorracional de estudantes quilombolas da comunidade quilombola Grotão em Filadélfia - TO	<i>Silva, Paloma Pereira da</i>
17-Jul-2023	Práticas educativas com pessoas idosas quilombolas na região amazônica da ilha de São Vicente em Araguatins – Tocantins	<i>Carneiro, Elizângela Mendes Sousa</i>
4-Ago-2023	Atuação das mulheres na comunidade quilombola de Cocalinho município de Santa Fé do Araguaia - TO um comum feminino.	<i>Silva, Cristiane Dias da</i>
13-Mai-2018	Território e territorialidade nos limites do rural e urbano, na comunidade quilombola Dona Juscelina em Muricilândia - TO	<i>Oliveira, Izarete da Silva de</i>

28-Fev-2020	Promoção da saúde bucal em escolares quilombolas do Tocantins	<i>Lima, Isnaya Almeida Brandão</i>
25-Abr-2023	Educação escolar quilombola e o ensino de Geografia nas escolas públicas de Araguatins-TO: proposta curricular, legalidade e realidade	<i>Borges, Gildásia Pereira da Costa</i>
16-Mai-2023	A influência do radiojornalismo em comunidades quilombolas: o caso da comunidade tradicional quilombola de Santa Maria das Mangueiras, de Dois Irmãos, estado do Tocantins	<i>Dias, Marciley Alves</i>
20-Mai-2022	O direito ao território das comunidades tradicionais: o papel da Defensoria Pública na defesa de grupos quilombolas no estado do Tocantins	<i>Gonçalves, Pedro Alexandre Conceição Aires</i>
6-Mar-2020	A atuação do sistema de justiça na efetivação do direito fundamental à territorialidade das comunidades quilombolas tocaninenses	<i>Pinheiro, Ailk de Souza</i>

31-Jul-2023	A toponímia das comunidades quilombolas do Tocantins:	<i>Nascimento, Rodrigo Vieira</i>
2021	Poesia quilombola - a construção de um ensino Afro-Brasileiro na voz da mulher quilombola	<i>Moraes, Patricia Karla de</i>
20-Dez-2014	Abordagem educativa para o uso de medicamentos em remanescentes quilombolas: uma perspectiva Freiriana	<i>Morbeck, Natália Belo Moreira</i>
2021	Quintais produtivos das mulheres quilombolas griôs do quilombo dona Juscelina, Muricilândia - TO: Perspectivas de práticas educativas e culturais(2018-2021)	<i>Milhomem, Jannete da Silva</i>
7-Mai-2021	Protagonistas de sua história: territorialidades femininas da comunidade quilombola Dona Juscelina em Muricilândia-TO	<i>Sousa, Elaine da Silva</i>
6-Ago-2018	Identidade quilombola, mineração e novas tecnologias: uma análise folkcomunicacional da comunidade Lagoa da Pedra, Arraias-TO	<i>Teske, Wolfgang</i>
27-Set-2018	Do passado ao presente: a festa 13 de maio da comunidade quilombola Dona Juscelina em Muricilândia-TO	<i>Santos, Katiane da Silva</i>
12-Dez-2022	Estudo descritivo sobre estilo de vida de crianças e adolescentes quilombolas e proposta de intervenção em ensino em saúde	<i>Lima, Luan Pereira</i>
11-Fev-2021	A perspectiva comunicacional da oralidade e a utilização das mídias digitais (redes sociais online) para a produção e a reprodução do conhecimento tradicional: estudo da comunidade tradicional quilombola de Lajeado (Dianópolis/TO)	<i>Pires, Bruno Ricardo Carvalho</i>
23-Set-2020	Literatura e as relações étnico-raciais na escola: uma experiência de letramento literário em comunidades quilombolas	<i>Costa, Nelzir Martins</i>
29-Ago-2017	As territorialidades da juventude na comunidade quilombola	<i>Amaral, Gláucia Bastos</i>
	Barra de Aroeira, em Santa Tereza do Tocantins - TO	<i>do</i>
14-Out-2021	“Agora nós é quilombo, mais nossa raiz é a mesma”: de campesinato a território quilombola, a história narrada da Barra da Aroeira	<i>Borges, Maria Helena</i>

6-Abr-2018	“Meu cabelo representa a minha força”: histórias de vida de acadêmicas quilombolas da UFT	<i>Nardes, Katiucia da Silva</i>
14-Abr-2020	Políticas públicas em saúde bucal com ênfase em má oclusão: análise comparativa entre duas escolas de educação básica do Tocantins, uma quilombola e uma periférica	<i>Dias, Jessica Guimarães</i>
24-Jun-2015	Resiliência e reconhecimento em neocomunidades: o caso da comunidade quilombola morro de São João-TO	<i>Cleto, Elaine Aparecida Toricelli</i>

Ao fazer a busca pelo **TÍTULO** com o filtro **CONTÉM**, da palavra *quilombo*, obteve-se **7 trabalhos**, conforme a seguir:

Data do documento	Título	Autor(es)
2021	Na escola e/ou no Quilombo? a identidade etnicorracional de estudantes quilombolas da comunidade quilombola Grotão em Filadélfia - TO	<i>Silva, Paloma Pereira da</i>
17-Mar-2023	Quilombo do Lajeado, Dianópolis – TO: uma análise do relatório técnico de identificação e delimitação (RTID)	<i>Silveira, Silvio Silva</i>
7-Ago-2023	"Do chão do quilombo" Ilha São Vicente - TO:	<i>Santos, Luziane Laurindo dos</i>
2021	Quintais produtivos das mulheres quilombolas griôs do quilombo dona Juscelina, Muricilândia - TO: Perspectivas de práticas educativas e culturais(2018-2021)	<i>Milhomem, Jannete da Silva</i>
15-Out-2021	Brincadequê: brinquedos e brincadeiras no quilombo de Lajeado	<i>Alves, Laurenita Gualberto Pereira</i>
14-Out-2021	“Agora nós é quilombo, mais nossa raiz é a mesma”: de campesinato a território quilombola, a história narrada da Barra da Aroeira	<i>Borges, Maria Helena</i>
26-Set-2018	Políticas de desenvolvimento e povos tradicionais na Amazônia: um estudo sobre a comunidade remanescente de quilombo Grotão quanto aos impactos da chegada do eucalipto	<i>Matos, Mariana Ribeiro de</i>

Busca pelo **ASSUNTO** com o filtro **CONTÉM**, das palavras na seguinte ordem:

- Educação escolar quilombola = 2 títulos
- Educação quilombola = 3 títulos
- Quilombola = 26 títulos

- Quilombo

Ao fazer a busca pelo **ASSUNTO** com o filtro **CONTÉM**, das palavras *Educação escolar quilombola*, obteve-se **2 trabalhos**, conforme a seguir:

Data do documento	Título	Autor(es)
20-Out-2022	Os desafios da atuação docente na comunidade quilombola de Chapada da Natividade – TO: Colégio Fulgêncio Nunes (2012 -2019)	<i>Santos, Maria de Jesus Pereira dos</i>
25-Abr-2023	Educação escolar quilombola e o ensino de Geografia nas escolas públicas de Araguatins-TO: proposta curricular, legalidade e realidade	<i>Borges, Gildásia Pereira da Costa</i>

Ao fazer a busca pelo **ASSUNTO** com o filtro **CONTÉM**, das palavras *Educação quilombola*, obteve-se **8 trabalhos**, conforme a seguir:

Data do documento	Título	Autor(es)
3-Out-2023	Educação, cidadania e direitos humanos nas comunidades quilombolas do Estado do Tocantins: uma análise crítica a partir da atuação do sistema de Justiça nos anos de 2012 a 2022	<i>Silva, Leandro Ferreira da</i>
20-Out-2022	Os desafios da atuação docente na comunidade quilombola de Chapada da Natividade – TO: Colégio Fulgêncio Nunes (2012 -2019)	<i>Santos, Maria de Jesus Pereira dos</i>
28-Fev-2020	Promoção da saúde bucal em escolares quilombolas do Tocantins	<i>Lima, Isnaya Almeida Brandão</i>
25-Abr-2023	Educação escolar quilombola e o ensino de Geografia nas escolas públicas de Araguatins-TO: proposta curricular, legalidade e realidade	<i>Borges, Gildásia Pereira da Costa</i>
20-Set-2023	Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade	<i>Sousa, Hugo Junio Ferreira de</i>
31-Jul-2023	A toponímia das comunidades quilombolas do Tocantins:	<i>Nascimento, Rodrigo Vieira</i>

20-Dez-2014	Abordagem educativa para o uso de medicamentos em remanescentes quilombolas: uma perspectiva Freiriana	<i>Morbeck, Natália Belo Moreira</i>
15-Out-2021	Brincadequê: brinquedos e brincadeiras no quilombo de Lajeado	<i>Alves, Laurenita Gualberto Pereira</i>

Ao fazer a busca pelo **ASSUNTO** com o filtro **CONTÉM**, da palavra *quilombola*, obteve-se **23 trabalhos**, conforme a seguir:

Data do documento	Título	Autor(es)
3-Out-2023	Educação, cidadania e direitos humanos nas comunidades quilombolas do Estado do Tocantins: uma análise crítica a partir da atuação do sistema de Justiça nos anos de 2012 a 2022	<i>Silva, Leandro Ferreira da</i>
20-Out-2022	Os desafios da atuação docente na comunidade quilombola de Chapada da Natividade – TO: Colégio Fulgêncio Nunes (2012 -2019)	<i>Santos, Maria de Jesus Pereira dos</i>
2021	Na escola e/ou no Quilombo? a identidade etnicorracional de estudantes quilombolas da comunidade quilombola Grotão em Filadélfia - TO	<i>Silva, Paloma Pereira da</i>
4-Ago-2023	Atuação das mulheres na comunidade quilombola de Cocalinho município de Santa Fé do Araguaia - TO um comum feminino.	<i>Silva, Cristiane Dias da</i>
13-Mai-2018	Território e territorialidade nos limites do rural e urbano, na comunidade quilombola Dona Juscelina em Muricilândia - TO	<i>Oliveira, Izarete da Silva de</i>
28-Fev-2020	Promoção da saúde bucal em escolares quilombolas do Tocantins	<i>Lima, Isnaya Almeida Brandão</i>
25-Abr-2023	Educação escolar quilombola e o ensino de Geografia nas escolas públicas de Araguatins-TO: proposta curricular, legalidade e realidade	<i>Borges, Gildásia Pereira da Costa</i>
16-Mai-2023	A influência do radiojornalismo em comunidades quilombolas: o caso da comunidade tradicional quilombola de Santa Maria das Mangueiras, de Dois Irmãos, estado do Tocantins	<i>Dias, Marciley Alves</i>

20-Mai-2022	O direito ao território das comunidades tradicionais: o papel da Defensoria Pública na defesa de grupos quilombolas no estado do Tocantins	<i>Gonçalves, Pedro Alexandre Conceição Aires</i>
6-Mar-2020	A atuação do sistema de justiça na efetivação do direito fundamental à territorialidade das comunidades quilombolas tocaninenses	<i>Pinheiro, Ailk de Souza</i>
20-Set-2023	Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade	<i>Sousa, Hugo Junio Ferreira de</i>
31-Jul-2023	A toponímia das comunidades quilombolas do Tocantins:	<i>Nascimento, Rodrigo Vieira</i>
2021	Poesia quilombola - a construção de um ensino Afro-Brasileiro na voz da mulher quilombola	<i>Moraes, Patricia Karla de</i>
20-Dez-2014	Abordagem educativa para o uso de medicamentos em remanescentes quilombolas: uma perspectiva Freiriana	<i>Morbeck, Natália Belo Moreira</i>
2021	Quintais produtivos das mulheres quilombolas griôs do quilombo dona Juscelina, Muricilândia - TO: Perspectivas de práticas educativas e culturais(2018-2021)	<i>Milhomem, Jannete da Silva</i>
6-Ago-2018	Identidade quilombola, mineração e novas tecnologias: uma análise folkcomunicação da comunidade Lagoa da Pedra, Arraias-TO	<i>Teske, Wolfgang</i>
12-Dez-2022	Estudo descritivo sobre estilo de vida de crianças e adolescentes quilombolas e proposta de intervenção em ensino em saúde	<i>Lima, Luan Pereira</i>
2-Fev-2023	Ô de casa, ô de fora:	<i>SILVEIRA, Josione Pereira da.</i>
11-Fev-2021	A perspectiva comunicacional da oralidade e a utilização das mídias digitais (redes sociais online) para a produção e a reprodução do conhecimento tradicional: estudo da comunidade tradicional quilombola de Lajeado (Dianópolis/TO)	<i>Pires, Bruno Ricardo Carvalho</i>
29-Ago-2017	As territorialidades da juventude na comunidade quilombola Barra de Aroeira, em Santa Tereza do Tocantins - TO	<i>Amaral, Gláucia Bastos do</i>
15-Out-2021	Brincadequê: brinquedos e brincadeiras no quilombo de Lajeado	<i>Alves, Laurenita Gualberto Pereira</i>

6-Abr-2018	“Meu cabelo representa a minha força”: histórias de vida de acadêmicas quilombolas da UFT	<i>Nardes, Katiucia da Silva</i>
24-Jun-2015	Resiliência e reconhecimento em neocomunidades: o caso da comunidade quilombola morro de São João-TO	<i>Cleto, Elaine Aparecida Toricelli</i>

Ao fazer a busca pelo **ASSUNTO** com o filtro **CONTÉM**, da palavra *quilombo*, obteve-se **8 trabalhos**, conforme a seguir:

Data do documento	Título	Autor(es)
17-Jul-2023	Práticas educativas com pessoas idosas quilombolas na região amazônica da ilha de São Vicente em Araguatins – Tocantins	<i>Carneiro, Elizângela Mendes Sousa</i>
16-Mai-2023	A influência do radiojornalismo em comunidades quilombolas: o caso da comunidade tradicional quilombola de Santa Maria das Mangueiras, de Dois Irmãos, estado do Tocantins	<i>Dias, Marciley Alves</i>
17-Mar-2023	Quilombo do Lajeado, Dianópolis – TO: uma análise do relatório técnico de identificação e delimitação (RTID)	<i>Silveira, Silvio Silva</i>
7-Ago-2023	"Do chão do quilombo" Ilha São Vicente - TO:	<i>Santos, Luziane Laurindo dos</i>
7-Mai-2021	Protagonistas de sua história: territorialidades femininas da comunidade quilombola Dona Juscelina em Muricilândia-TO	<i>Sousa, Elaine da Silva</i>
27-Set-2018	Do passado ao presente: a festa 13 de maio da comunidade quilombola Dona Juscelina em Muricilândia-TO	<i>Santos, Katiane da Silva</i>
2-Fev-2023	Ô de casa, ô de fora:	<i>SILVEIRA, Josione</i>
		<i>Pereira da.</i>
14-Out-2021	“Agora nós é quilombo, mais nossa raiz é a mesma”: de campesinato a território quilombola, a história narrada da Barra da Aroeira	<i>Borges, Maria Helena</i>

APÊNDICE B - Territórios Quilombolas no Tocantins

NOME DA COMUNIDADE	MUNICÍPIO
Água Branca	Conceição do Tocantins
Baião	Almas
Barra da Aroeira	Santa Tereza
Boa Esperança, Mumbuquinha, Capão do Modesto, Borá e Rapadura	Mateiros
Carrapato, Formiga e Ambrósio	Mateiros
Carrapiché	Esperantina
Chapada da Natividade	Chapada da Natividade
Ciriaco	Esperantina
Córrego Fundo	Brejinho de Nazaré
Curralinho do Pontal	Brejinho de Nazaré
Dona Juscelina	Muricilândia
Fazenda Lageado	Dianópolis
Grotão	Filadélfia
Ilha de São Vicente	Araguatins
Kaágados e Lagoa dos Patos	Arraias
Kalunga do Mimoso	Arraias e Paranã
Laginha	Porto Alegre do Tocantins
Lagoa da Pedra	Arraias
Malhadinha	Brejinho de Nazaré
Manoel João	Nazaré
Mata Grande	Monte do Carmo
Matão	Conceição do Tocantins
Morro do São João	Santa Rosa do Tocantins
Mumbuca	Mateiros
Ouro Fino, Claro e Prata	Paranã
Pé do Morro	Aragominas
Povoado do Prata	São Félix do Tocantins
Prachata	Esperantina
Projeto da Baviera	Aragominas
Redenção	Natividade
Riachão, Mata Verde, Rio Novo e Rio Preto	Mateiros
Rio das Almas	Jaú do Tocantins
Santa Maria das Mangueiras	Dois Irmãos
São Joaquim	Porto Alegre do Tocantins
São José	Chapada de Natividade

Fonte: Gonçalves *et al*, (2016, p.15-17)