



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Campus Camboriú

VAGNER VIEIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E *PEDAGOGÍAS OTRAS* NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA
COMUNIDADES QUILOMBOLAS, *COMUNIDADES NEGRAS (PALENQUES E
RAIZALES)* E *CIMARRONES AFROECUATORIANO(S)*, NO BRASIL, COLÔMBIA
E EQUADOR**

Camboriú

2023

VAGNER VIEIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E *PEDAGOGÍAS OTRAS* NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA
COMUNIDADES QUILOMBOLAS, *COMUNIDADES NEGRAS (PALENQUES E
RAIZALES)* E *CIMARRONES AFROECUATORIANO(S)*, NO BRASIL, COLÔMBIA
E EQUADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, ofertado pelo campus Camboriú do Instituto Federal Catarinense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Inclusão

Orientadora: Idorlene da Silva Hoepers, Dr^a.

Camboriú

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

V657p Vieira, Vagner
 Políticas Públicas e Pedagogias OTRAS na Educação
 Básica para Comunidades Quilombolas, Comunidades
 Negras (palenques e raizales) e cimarrones
 afroecuatoriano(s), no Brasil, Colômbia e Equador /
 Vagner Vieira; orientadora Idorlene da Silva Hoepers.
 -- Camboriú, 2023.
 182 p.

 Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
 Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú, 2023.

 Inclui referências.

 1. quilombos. 2. américa latina. 3. políticas
 públicas. 4. educação básica. 5. pedagogias otras. I.
 Hoepers, Idorlene da Silva. II. Instituto Federal
 Catarinense. . III. Título.

VAGNER VIEIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E PEDAGOGÍAS OTRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA
COMUNIDADES QUILOMBOLAS, COMUNIDADES NEGRAS (PALENQUES E
RAIZALES) E CIMARRONES AFROECUATORIANO(S): NO BRASIL, COLÔMBIA
E EQUADOR**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a
obtenção do título de Mestre em Educação e
aprovada em sua forma final pelo curso de
Mestrado em Educação do Instituto Federal
Catarinense – *Campus* Camboriú.

Camboriú (SC), 21 de setembro de 2023.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Idorlene da Silva Hoepers, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Carolina dos Anjos de Borba, Dr.^a

Universidade Federal do Paraná

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Alexandre Vanzuita, Dr.

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Francini Scheid Martins, Dr.^a (suplente)

Faculdade Municipal da Palhoça

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Marilândes Mol Ribeiro de Melo, Dr.^a (suplente)

Instituto Federal Catarinense



Emitido em 21/09/2023

DECLARAÇÃO Nº 27/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 28/09/2023 15:19)

ALEXANDRE VANZUITA
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
CCPGE (11.01.03.47)
Matricula: ###641#8

(Assinado digitalmente em 29/09/2023 15:17)

IDORLENE DA SILVA HOEPERS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matricula: ###730#7

(Assinado digitalmente em 28/09/2023 18:05)

MARILANDES MOL RIBEIRO DE MELO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CPEDAG/CAM (11.01.03.11)
Matricula: ###159#1

(Assinado digitalmente em 29/09/2023 16:22)

FRANCINI SCHEID MARTINS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.609-##

(Assinado digitalmente em 16/10/2023 20:58)

CAROLINA DOS ANJOS DE BORBA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.710-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 27, ano: 2023, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: 28/09/2023 e o código de verificação: **0327c099ba**

AGRADECIMENTOS

Agradecer representa reconhecer circunstâncias e, principalmente, indivíduos que possibilitaram minha trajetória até aqui. É reconhecer, também, que este caminho não poderia ter sido trilhado sozinho e que sem o valoroso apoio de muitas pessoas: familiares, amigos, professores e tantos outros, esse objetivo final não teria sido alcançado.

Primeiramente, agradeço a Deus. Um Deus bondoso e generoso que conheci pelos ensinamentos de meus pais e da comunidade onde passei minha infância.

Aos meus ancestrais, que com sua coragem em resistir e lutar me permitiram estar aqui.

Aos meus familiares, em especial meu pai Eli Vieira e minha mãe Maria Elena Vieira. Também, minha tia, Roseli Vieira da Silva.

A toda a comunidade acadêmica do Instituto Federal Catarinense (IFC) de Camboriú – SC, em especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Aos professores do Mestrado em Educação para a qual escrevemos essa dissertação, em especial a professora Idorlene da Silva Hoepers, que aceitou me orientar. E aos professores: Carolina dos Anjos de Borba, Francini Scheid Martins e Alexandre Vanzuita por suas valiosas sugestões na ocasião da qualificação.

Também, agradeço aos professores: Aloísio Luiz dos Reis, Eduardo Guerini, Clovis Antonio Brighenti, Marcio Bernardes de Carvalho e Bruna Devens Fraga, que marcaram positivamente minha caminhada acadêmica até aqui e que nunca me faltaram quando necessitei.

A Uniedu / FUMDES que me possibilitou encarar essa jornada com uma bolsa de estudos.

Por medo de minha memória falhar, não citarei nomes, mas quero agradecer meus colegas de mestrado e meus colegas das demais jornadas acadêmicas (na UNIVALI, na UFRB e na UNILA).

E aos meus muitos amigos, hoje espalhados pelo mundo.

*Será que já raiou a liberdade
Ou se foi tudo ilusão
Será, oh, será
Que a Lei Áurea tão sonhada
Há tanto tempo assinada
Não foi o fim da escravidão*

*Hoje dentro da realidade
Onde está a liberdade
Onde está que ninguém viu*

*Moço
Não se esqueça que o negro também construiu
As riquezas do nosso Brasil*

*Pergunte ao Criador
Quem pintou esta aquarela
Livre do açoite da senzala
Preso na miséria da favela*

*Sonhei
Sonhei que Zumbi dos Palmares voltou
A tristeza do negro acabou
Foi uma nova redenção*

*Senhor! Ai, Senhor!
Eis a luta do bem contra o mal (contra o mal)
Que tanto sangue derramou
Contra o preconceito racial*

*O negro samba
O negro joga a capoeira
Ele é o rei na verde e rosa da Mangueira*

GRES Estação Primeira de Mangueira (1988). **100 anos de liberdade, realidade ou ilusão.** (composição de Alvinho, Hélio Turco e Jurandir).

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada foi produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, do Instituto Federal Catarinense (IFC), Mestrado em Educação. Tem o objetivo de analisar como, no contexto latino-americano, as atuais políticas públicas voltadas para as populações negras, especificamente, quilombos (Brasil), *comunidades negras, palenques e raizales*, (Colômbia) e *cimarrones afroecuatoriano(s)* (Equador), vêm garantindo o direito à educação básica, que possibilite o resguardo das tradições, da cultura e fomente a identidade negra e *afroecuatoriana* dessas populações. Ancora-se na abordagem qualitativa (GIL, 2002) através da análise exploratória, bibliográfica e documental (GIL, 2002; SEVERINO, 2007), para conhecimento dos documentos oficiais obtidos nos *sites* governamentais dos países examinados, assim como de programas e orientações de organismos internacionais multilaterais sobre a temática em questão. Esta pesquisa se ancorou, ainda, em um estudo de “Estado do Conhecimento” (MOROSINI; FERNANDES, 2014). As análises foram realizadas por meio da triangulação entre a legislação, referencial teórico e produção científica, possibilitando o exercício de percepção sobre como o processo de busca por direitos dessas comunidades vem avançando, a partir do marco legal que fundamenta a aplicação de pedagogias específicas nos três países, tendo como referência, no Brasil, a Constituição de 1988, a Resolução CNE/CEB n.º 1/2004, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2010, a Resolução n.º 8/2012; na Colômbia, a *Constitución* de 1991, a *Ley 70* de 1993; no Equador a *Constitución* de 2008 e a *Ley Orgánica de Educación Intercultural* de 2011. Os referenciais teóricos perpassam os documentos legais dos países selecionados e produções científicas que discutem a existência dessas “comunidades negras e *afroecuatoriana*” em tais contextos, atrelada a formas de “*pedagogías otras*”. Ancoramos nossos estudos em Medina Melgarejo (2015), Santos (2015), Gomes (2013; 2017), Leite (2016), Silva (2022), Antón Sánchez (2012), entre outros. Também, foram utilizados autores que se ligam às perspectivas “decoloniais”, pois entendemos que devemos partir da luta reivindicatória própria dos “sujeitos” para compreender a realização dessas agendas. Nesse sentido, dialogamos com Restrepo (2005), Arroyo (2014), Dulci e Malheiros (2021), Fals Borda (2009), Patricio Arias (2010), entre outros. Concluimos que

apesar das especificidades de cada país selecionado e da forma como esses Estados entendem constitucionalmente essas populações negras e *afroecuatoriana(s)*, existe legislação específica em cada um desses países, com um arcabouço jurídico que regulamenta formas exclusivas de educação para essas populações. No Brasil, a garantia de uma Educação Básica que atenda as comunidades quilombolas e salvasse sua cultura e tradição é possibilitada com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” (2012), na Colômbia, o *Decreto* 804 de 1995 que “*Reglamenta la Atención Educativa para Grupos Étnicos*”, no Equador, Estado plurinacional e intercultural, as garantias aos povos *afroecuatoriano(s)* se dão através da “*Ley Orgánica de Educación Intercultural*” e do *Acuerdo n.º MINEDUC-ME-2016-00045-A* (2016). Entendemos também que a luta da população negra e *afroecuatoriana* e seus movimentos políticos exerceram positivamente pressão histórica na obtenção dessas agendas, no entanto, observamos que todas as garantias desses direitos se deram em passagem de governos “progressistas” nesses países.

Palavras-chave: Quilombos; América Latina; Políticas Públicas; Educação Básica; *Pedagogías Otras*.

ABSTRACT

The research presented here was produced within the scope of the Stricto Sensu Graduate Program in Education, of the Instituto Federal Catarinense (IFC), Master in Education. It aims to analyze how, in the Latin American context, current public policies aimed at black communities, specifically, quilombos (Brazil), black communities, palenques and razaales, (Colombia) and Afro-Ecuadorian Acimarones (Ecuador), have been guaranteeing the right to basic education, which allows the safeguarding of traditions, culture and fosters the black and Afro-Ecuadorian identity of these populations. It is based on a qualitative approach (GIL, 2002) through exploratory, bibliographical and documental analysis (GIL, 2002; SEVERINO, 2007), for knowledge of official documents obtained from government websites of the examined countries, as well as programs and guidelines of organizations international multilaterals on the subject in question. This research was also anchored in a study of "State of Knowledge" (MOROSINI; FERNANDES, 2014). The analyzes were carried out through the triangulation between legislation, theoretical framework and scientific production, enabling the exercise of perception about how the process of seeking the rights of these communities has been advancing, based on the legal framework that underlies the application of specific pedagogies in the three countries, having as reference, in Brazil, the Constitution of 1988, Resolution CNE/CEB n.º 1/2004, Resolution CNE/CEB n.º 4/2010, Resolution n.º 8/2012; in Colombia, the Constitución of 1991, the Ley 70 of 1993; in Ecuador the Constitución of 2008 and the Ley Orgánica de Educación Intercultural of 2011. The theoretical references permeate the legal documents of the selected countries and scientific productions that discuss the existence of these "black and Afro-Ecuadorian communities" in such contexts, linked to forms of "pedagogies others". We anchor our studies in Medina Melgarejo (2015), Santos (2015), Gomes (2013; 2017), Leite (2016), Silva (2022), Antón Sánchez (2012), among others. Also, authors who are linked to "decolonial" perspectives were used, as we understand that we must start from the "subjects" own struggle to understand the realization of these agendas. In this sense, we dialogue with Restrepo (2005), Arroyo (2014), Dulci and Malheiros (2021), Fals Borda (2009), Patricio Arias (2010), among others. We conclude that despite the specificities of each selected country and the way these States constitutionally understand these black and Afro-

Ecuadorian populations, there is specific legislation in each of these countries, with a legal framework that regulates exclusive forms of education for these populations. In Brazil, the guarantee of Basic Education that serves Quilombola communities and safeguards their culture and tradition is made possible with the “National Curricular Guidelines for Quilombola School Education” (2012), in Colombia, Decree 804 of 1995 that “Reglamenta la Atención Educativa para Grupos Etnicos”, in Ecuador, a plurinational and intercultural State, the guarantees to Afro-Ecuadorian peoples are given through the “Ley Orgánica de Educación Intercultural” and agreement n.º MINEDUC-ME-2016-00045-A (2016). We also understand that the struggle of the black and Afro-Ecuadorian population and their political movements exerted a positive historical pressure in obtaining these agendas, however, we observe that all the guarantees of these rights were given in the passage of “progressive” governments in these countries.

Keywords: *Quilombos; Latin America; Public Policies; Basic Education; Other Pedagogies.*

RESUMEN

La investigación que aquí se presenta fue producida en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación Stricto Sensu, del Instituto Federal Catarinense (IFC), Maestría en Educación. Tiene como objetivo analizar cómo, en el contexto latinoamericano, las políticas públicas vigentes dirigidas a las comunidades negras, específicamente, quilombos (Brasil), comunidades negras, palenques y razaales, (Colombia) y afroecuatorianos cimarones (Ecuador), han venido garantizando derechos a la educación básica, que permita salvaguardar las tradiciones, la cultura y fomenta la identidad negra y afroecuatoriana de estas poblaciones. Se basa en un enfoque cualitativo (GIL, 2002) a través del análisis exploratorio, bibliográfico y documental (GIL, 2002; SEVERINO, 2007), para el conocimiento de documentos oficiales obtenidos de sitios web gubernamentales de los países examinados, así como programas y lineamientos de organismos multilaterales internacionales sobre el tema en cuestión. Esta investigación también se ancló en un estudio sobre el “Estado del conocimiento” (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Las análisis se realizaron a través de la triangulación entre legislación, marco teórico y producción científica, posibilitando el ejercicio de la percepción acerca de cómo ha venido avanzando el proceso de búsqueda de los derechos de estas comunidades, a partir del marco legal que sustenta la aplicación de pedagogías específicas en los tres países, teniendo como referencia, en Brasil, la Constitución de 1988, Resolución CNE/CEB n.º 1/2004, Resolución CNE/CEB n.º 4/2010, Resolución n.º 8/2012; en Colombia, la Constitución de 1991, la Ley 70 de 1993; en Ecuador la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011. Los referentes teóricos permean los documentos legales de los países seleccionados y las producciones científicas que discuten la existencia de estas “comunidades negras y afroecuatorianas” en tales contextos, vinculadas a formas de “pedagogías otras”. Anclamos nuestros estudios en Medina Melgarejo (2015), Santos (2015), Gomes (2013; 2017), Leite (2016), Silva (2022), Antón Sánchez (2012), entre otros. Asimismo, se utilizaron autores que se vinculan a perspectivas “decoloniales”, pues entendemos que debemos partir de la propia lucha de los “sujetos” para comprender la concreción de estas agendas. En ese sentido, dialogamos con Restrepo (2005), Arroyo (2014), Dulci y Malheiros (2021), Fals Borda (2009), Patricio Arias (2010),

entre otros. Concluimos que a pesar de las especificidades de cada país seleccionado y la forma en que estos Estados entienden constitucionalmente a estas poblaciones negras y afroecuatorianas, existe una legislación específica en cada uno de estos países, con un marco legal que regula formas de educación exclusivas para estas poblaciones. En Brasil, la garantía de una Educación Básica que sirva a las comunidades quilombolas y salvaguarde su cultura y tradición se hace posible con las “Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola” (2012), en Colombia, el Decreto 804 de 1995 que “Reglamenta la Atención Educativa para Grupos Etnicos”, en Ecuador, Estado plurinacional e intercultural, las garantías a los pueblos afroecuatorianos se dan a través de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y acuerdo n.º MINEDUC-ME-2016-00045-A (2016). También entendemos que la lucha de la población negra y afroecuatoriana y sus movimientos políticos ejercieron positivamente una presión histórica en la obtención de estas agendas, sin embargo, observamos que todas las garantías de estos derechos se dieron en el paso de los gobiernos “progresistas” en estos países.

Palabras clave: *Quilombos; América Latina; Políticas públicas; Educación básica; Otras Pedagogías.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa de calor da população quilombola no Brasil.....	99
Figura 2 - Mapa de calor da população autodeclarada NARP, espalhadas pelo território colombiano de acordo com o último Censo.....	108
Figura 3 - População <i>afroecuatoriana</i> distribuída pelo território nacional.....	118
Figura 4 - Extrato do Documento <i>Acuerdo n.º. MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A</i>	120
Figura 5 - Conjunto da população negra nos três países: Brasil, Colômbia e Equador segundo o reconhecimento constitucional.....	122
Figura 6 - Histórico das leis acompanhada da cronologia das ações dos Organismos Multilaterais Internacionais.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Organização da Educação Nacional (Educação Básica) no Brasil, Colômbia e Equador.....	40
Quadro 2 - Marco legal das políticas públicas voltadas as comunidades quilombolas (Brasil), <i>comunidades negras, raizales, palenques</i> (Colômbia) e <i>afroecuadoriano(s)</i> (Equador).....	59
Quadro 3 - Recomendação/Posicionamentos de Organismos Multilaterais Internacionais.....	60
Quadro 4 - Trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado selecionados nos repositórios (Capes e BDTD) e indicados por orientação dos professores.....	65
Quadro 5 - Populações e comunidades quilombolas por estados da federação.....	97
Quadro 6 - Populações negras, afrocolombiana, <i>raizal</i> ou <i>palenquera</i> da Colômbia, por província.....	107
Quadro 7 - <i>Afroecuadoriano(s)</i> por província.....	116
Quadro 8 - Características pertinentes em cada modalidade de ensino.....	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIA – *Asociación Campesina del Atrato*

ASONE – *Asociación de Negros del Ecuador*

CAN – *Consejo Consultivo de Afrodescendientes de la Comunidad Andina de Naciones*

CEB – *Câmara de Educação Básica*

CIMARRÓN – *Movimiento nacional por los derechos humanos de las comunidades afrocolombianas*

CIDH - *Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH)*

CINE - *Classificação Internacional para a Normatização da Educação*

CNE – *Conselho Nacional de Educação*

COCOPAE – *Consejo de Coordinación Política Afroecuatoriana*

CODAE – *Corporação de Desenvolvimento Afroecuatoriano*

CODENPE – *Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos de Ecuador*

CONAIE – *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador*

CONAQ – *Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas*

CONUAE – *Consejo Nacional de Unidad Afroecuatoriana*

COVID – *(Co)rona (Vi)rus (D)isease*

CPT – *Comissão Pastoral da Terra*

DANE – *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*

Fapesc - *Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina*

FECONIC – *Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi*

FETRAVACH – *Federación de Trabajadores Agrícolas del Valle del Chota*

IBGE – *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*

IFC – *Instituto Federal Catarinense*

Incra – *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária*

LDB – *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*

LOEI - *Ley Orgánica de Educación Intercultural*

MINC – *Ministério de Estado da Cultura*

OCABA – *Organización Campesina del Bajo Atrato*

OEA – Organização de Estados Americanos

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PUC - Pontifícia Universidade Católica

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
1.1	JUSTIFICATIVA, ESCOLHA DOS PAÍSES E OBJETIVOS.....	32
1.2	A QUESTÃO DAS DIFERENTES TERMINOLOGIAS E CONCEITOS, NOS TRÊS PAÍSES PESQUISADOS.....	35
1.3	O SISTEMA DE EDUCAÇÃO FORMAL NOS DISTINTOS PAÍSES (EDUCAÇÃO BÁSICA): BRASIL, COLÔMBIA E EQUADOR.....	38
2	PEDAGOGÍAS OTRAS.....	41
2.1	PEDAGOGIAS INSUBMISSAS.....	41
2.2	ETNOPEDAGOGIAS/ETNOEDUCACIÓN.....	44
2.2.1	A Tradição Oral de Juan García Salazar “el obrero del proceso”.....	46
2.3	PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS: MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO.....	49
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	55
3.1	O PENSAMENTO DECOLONIAL E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	55
3.2	INVESTIGAÇÃO DOS TRABALHOS JÁ REALIZADOS.....	62
3.2.1	Políticas Públicas educacionais (educação básica) antirracistas e de reconhecimento em comunidades quilombolas, <i>comunidades negras, raizales e palenques</i> e de <i>afroecuatoriano(s)</i>.....	66
3.2.2	Políticas Públicas ‘gerais’ antirracistas e de reconhecimento em comunidades quilombolas, <i>comunidades negras, raizales, palenques</i> e de <i>afroecuatoriano(s)</i>.....	71
3.2.3	Modelos pedagógicos que contemplem <i>pedagogias outras</i>.....	77
3.2.4	Reconhecimento, pertencimento e identidade em comunidades quilombolas, <i>comunidades negras, raizales, palenques</i> e de <i>afroecuatoriano(s)</i>.....	84
3.2.5	Retomada geral das pesquisas analisadas.....	88
4	OS QUILOMBOS, <i>COMUNIDADES NEGRAS, PALENQUES, RAIZALES, AFROECUATORIANO(S)</i> E <i>CIMARRONES</i>: NO BRASIL, COLÔMBIA E EQUADOR.....	91
4.1	OS QUILOMBOS BRASILEIROS.....	95

4.1.1	Conhecendo o quilombo através dos olhos do quilombola “Nego Bispo”	100
4.2	<i>COMUNIDADES NEGRAS: PALENQUES E RAIZALES COLOMBIANOS</i>	103
4.2.1	<i>Una mirada de San Basilio de Palenque, na Colômbia, por Eduardo Restrepo e Jesús Natividad Pérez</i>	109
4.3	<i>OS AFROECUATORIANO(S) (E CIMARRONES)</i>	113
5	OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS MULTILATERAIS: RECOMENDAÇÕES E POSICIONAMENTOS	123
6	POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A “EDUCAÇÃO BÁSICA” QUANTO À GARANTIA DE DIREITOS PARA AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL, <i>COMUNIDADES NEGRAS, PALENQUES E RAIZALES</i> NA COLÔMBIA E <i>AFROECUATORIANO(S)</i> NO EQUADOR.	132
6.1	BRASIL.....	133
6.2	COLÔMBIA.....	145
6.3	EQUADOR.....	153
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160

1 INTRODUÇÃO

Nessa dissertação, abordaremos as políticas públicas educacionais direcionadas as comunidades negras na América Latina (Brasil, Colômbia e Equador), portanto, discutiremos as resistências e conquistas de direitos para o povo negro em nosso continente, a partir do referencial teórico e dos documentos estatais. Também, trataremos de *pedagogías otras*, entre elas: *pedagogías insumisas*¹, *educación cimarróna*², educação quilombola, como possibilidade de outras formas direcionadas as populações negras, como resultado dessas políticas, nos três países pesquisados. A escolha do tema se deu por entendermos a importância dessas comunidades tradicionais para a manutenção da cultura e identidade de todo o povo negro nas Américas. Sinônimo de resistência, essas populações resguardam a herança trazida “das Áfricas” durante a grande diáspora negra, nos séculos de escravidão em nosso continente.

Esse trabalho de pesquisa está vinculado ao projeto intitulado “Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina”, financiado pela Fapesc³ (2020), e também contou com o valoroso auxílio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu/FUMDES).

No contexto das conquistas, em 20 de novembro de 2012, se promulgava, no Brasil, a Resolução: CNE/CEB n.º 8, que definia as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”, um marco histórico das políticas públicas educacionais voltadas para as populações negras em nosso país. É importante destacar, no entanto, a longa batalha travada pelo Movimento Negro Brasileiro, quilombolas e afins para as garantias constitucionais de seus direitos. Na Colômbia, a Constituição de 1991 e a histórica *Ley 70*, de 27 de agosto de 1993, possibilitaram além do reconhecimento das comunidades negras, também o direito a manutenção de sua identidade cultural mediante políticas

¹ Entendemos como pedagogias insumissas (*pedagogías insumisas*) como produto de outras educações (*otras educaciones*) como pedagogias outras (*pedagogías otras*), como afirmam Patricia Medina Melgarejo, Rocio Verdejo Saavedra e Mónica Calvo López (2015, p. 35). Para as autoras, são processos pedagógicos que buscam distintos horizontes e alteridades através da formulação de que um “[...] *otro mundo es posible; otras educaciones y pedagogías otras*”.

² Entendemos aqui *pedagogía cimarróna* como pedagogia de resistência ou *pedagogías insumisas*.

³ Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina.

pedagógicas, específicas para essas populações. No Equador, a nova Constituição promulgada em 2008, tratou de garantir o direito a manutenção de sua cultura e identidade aos povos ancestrais e das populações negras equatorianas.

O longo caminho de lutas e conquistas percorrido pelos negros nas Américas, se relaciona com a história de violência a que foram submetidos centenas de milhares de negros africanos trazidos como prisioneiros para o nosso continente desde os primeiros anos de colonização europeia. No Brasil, de colonização portuguesa, o modo de produção econômica baseado no trabalho de escravizados, primeiro de indígenas e depois de negros africanos, durou até a última década do século XIX.

Na América espanhola, a conquista, primeiramente, deu lugar a toda espécie de saques das riquezas sob a posse dos nativos. Porém, esgotados esses recursos e passada a fase de conquista, um modo de exploração juridicamente denominado *encomiendas* e *mitas* (ou em alguns territórios *concertaje*) que utilizava como motor econômico mão de obra indígena, muitas vezes recorrendo ao regime de servidão, passou a ser utilizado. Assim como no território de domínio português (Brasil), rapidamente fatores como a escassez causada pela resistência, fugas ou mortes dos nativos, levaram a substituição desta mão de obra pela de negros africanos escravizados, trazidos a força do continente africano (MACLEOD, 2012; FAUSTO, 2019).

As estimativas do tráfico transatlântico variam. No entanto, pesquisas recentes (SLAVEVOYAGES, 2021) calculam que chegaram nas colônias espanholas, das Américas, cerca de 1,5 milhão de escravizados trazidos da África. No Vice-Reino de Nova Granada, territórios que hoje compreendem o Panamá, Colômbia e Equador, se estima que, entre 1492 e 1870, tenham aportado, pelo menos, 200 mil escravizados. Nada comparável com o contingente de 4,8 milhões de negros escravizados que aportaram no território colonial português, o Brasil. Isso, somado aos milhões de mortos nas buscas de aprisionamento, sucedidas em território africano, e, posteriormente, no traslado em navios tumbeiros e negreiros, ajuda a dimensionar o tamanho do genocídio negro entre os séculos XVI e XIX (FLORENTINO, 1997).

A brutalidade da escravidão⁴ era seguida pela heroica resistência de homens e mulheres, que mediante estratégias distintas buscavam sobreviver ao cativeiro e conquistar a liberdade. “Onde houve escravidão, houve resistência!” (REIS; GOMES, 1996, p. 09). Existiram, por todo o continente americano, onde a escravidão foi adotada, redutos de resistência de ex-escravizados. No Brasil, desde a grande experiência do Quilombo de Palmares, esses agrupamentos ficaram conhecidos como quilombos. Episódios semelhantes se estenderam por todo o continente, como exemplo: o *Reino Zambo de Esmeraldas*, no Equador, e o *Palenque de San Basílio*, na Colômbia, considerado o primeiro povo livre das Américas (REIS, 1995; BALDA; GARCÍA SALAZAR; CHALÁ ANGULO, 2009; ESCALANTE, 2005; REINO, 2023).

O processo histórico que se seguiu ao fim da escravidão negra nas Américas⁵ não resultou em melhorias sociais ou na inserção da população negra no interior dos Estados nacionais. Brasil, Colômbia e Equador compartilham políticas de embranquecimento da nação nas primeiras décadas que se seguiram ao limiar do século XX. Para Consuelo Posada (2003) a estratégia de embranquecimento da população negra e indígenas, ocorridos na América Latina, passava por um incentivo à mestiçagem como uma forma de assegurar gerações futuras com tonalidade de pele mais clara. Esse mecanismo de “melhoramento social” assegurava também apagar as diferenças étnicas e culturais, pois implicava a negação das características da cultura não branca, reforçando a diferenciação do outro como algo ruim, pobre e feio.

Ainda, segundo a autora, a mestiçagem aparentava assegurar mobilidade social às “raças” periféricas, pois: *“El mestizaje presupone, entonces, el blanqueamiento genético y cultural, como única vía de acceso a las oportunidades*

⁴ Existe uma extensa bibliografia acerca do longo período de escravidão negra nas Américas. Sobre o tráfico transatlântico, indicamos a leitura de “O tráfico de escravos no Atlântico” de Herbert Klein (2004), “Em costas negras: Uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro” de Manolo Florentino (1997), “Na Rota dos Tubarões” de Joel Rufino dos Santos (2008) e “Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos: dos séculos XVII a XIX” de Pierre Verger (1987); sobre a escravidão negra no Brasil, indicamos: Joel Rufino dos Santos (2013) e seu livro “A escravidão no Brasil”, a coleção em três volumes de “Escravidão” de Laurentino Gomes (2019; 2021; 2022), “O escravismo colonial” de Jacob Gorender (1980) e “A escravidão no Brasil” de Jaime Pinsky (2012) e “A servidão negra” de Mário Maestri Filho (1988); sobre o processo de escravidão na América espanhola, indicamos: “*La esclavitud en la América española*” de José Andrés-Gallego (2005).

⁵ O processo que pôs fim legal a servidão negra em nosso continente foi desigual, dos países que pesquisamos aqui, a Colômbia e o Equador aboliram a posse de escravizados negros em 1851 e 1852, respectivamente, o Brasil, último país das Américas a abolir o sistema escravista, o fez apenas em 13 de maio de 1888 (SCHWARCZ; GOMES, 2018).

sociales” (POSADA, 2003, p. 108). Peter Wade (2003), no entanto, acredita que os fatores que levaram a essas mesclas raciais é muito mais complexo que apenas a tentativa disfarçada de embranquecimento das populações negra e indígena. Para ele, sempre existiu uma interdependência entre as elites brancas e os setores marginais da sociedade: “[...] *es decir, la idea de que el centro siempre se define en relación con el margen y, por onde, el centro no puede existir sin el margen*” (WADE, 2003, p. 278). Essa interdependência entre os distintos setores é confirmada naquilo que o autor define como ideologia todo-inclusiva da exclusão⁶.

No Brasil, a política de embranquecimento da população negra esteve alicerçada pelo mito da democracia racial. Para Abdias do Nascimento (2016, p. 67), a brutalidade da escravidão negra foi procedida por novas formas de violência como o processo de miscigenação que “[...] fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio [...]”. Nesse sentido, a branquitude a ser alcançada seria resolvida pela eliminação da população negra em um gradual clareamento da população do país. Para Giselle Moraes e Isabel Barbosa (2019), tão logo a escravidão negra foi abolida, o Estado brasileiro passou a incentivar à imigração de trabalhadores europeus a fim de substituir a mão de obra escrava.

Na província de Quito (Equador), segundo Manuel Espinosa Apolo (2003), as relações étnico-raciais⁷ se fundamentaram historicamente por uma complexa hierarquização dos sujeitos através das mesclas raciais. Essa pirâmide inter-racial de castas, desenvolvido ainda no período colonial e muito comum na América espanhola, deu aos sujeitos de ascendência europeia privilégios sobre os outros:

⁶ Segundo Margarita Chaves e Marta Zambrano (2009), Peter Wade tinha uma posição inicial que convergia com os postulados, acerca da miscigenação na América Latina, de Ronald Stuzman esboçado em seu livro *“El mestizaje: an all-inclusive ideology of exclusion”* (1981), que caracterizou o processo de miscigenação como *“la ideología todo inclusiva de la exclusión”*. No entanto, Wade agora propõe ir além da ideia de que a miscigenação é um processo de exclusão disfarçado. Ao investigar as multiplicidades de mestiçagens em países de maioria mestiça (Brasil, Colômbia e Venezuela), países onde a ideia de “mistura” encontra raízes entre subalternos e a elite, Wade acrescenta que, apesar de uma ideologia nacional, a miscigenação não esteve isenta de ambiguidades. Para ele, enquanto a nação mestiça hegemônica exerceu um processo de encobertamento de um embranquecimento cultural e físico, dominação masculina e exclusão, este processo acabava por recriar novas diferenciações entre índios, negros e brancos, que ela deveria eliminar. *“La multiplicidad de mestizajes se revela con más fuerza, sin embargo, cuando se considera la orilla subalterna, donde ha encontrado un fértil terreno de producción de versiones alternativas de la mezcla cultural y racial”* (MARGARITA CHAVES; ZAMBRANO, 2009, p. 218). É compreender que, como exemplo, mestiças e mestiços não entendem a mestiçagem cultural e racial como um processo positivo (para as autoras: *“raza cósmica”*) ou, ainda, como uma fusão harmoniosa.

⁷ Termo utilizado pelo autor.

indígenas, negros e seus descendentes. Nesse ambiente, as chamadas “*gente decente*”, “*la gente bien*” ou o “*mejorcito de la ciudad*” era confrontada por negros e indígenas e seus arquétipos negativos. Hernán Ibarra (1998, p. 21), afirma que nos últimos dois séculos houve tentativas de embranquecimento na sociedade equatoriana: “*Se puede afirmar que en los últimos dos siglos hubo un desarrollo del blanqueamiento de la sociedad ecuatoriana en diversas etapas de la urbanización, porque éste implicaba una superación de lo indígena y el atraso*”. Para Espinosa Apolo (2003), a tentativa de “*blanqueamiento*” da sociedade equatoriana, através da “*cholificación*”, teve o intuito de provocar mudanças étnico-culturais com o objetivo de integrar o “outro” a sociedade nacional. O “*cholo*”⁸ (ESPINOSA APOLO, 2003), resultado da mestiçagem, sempre esteve a margem da sociedade equatoriana.

Na Colômbia, além do *blanqueamiento* exemplarmente aplicado no país, que conforme os estudos de Peter Wade (2003) teve na mestiçagem a construção da identidade nacional, após o período revolucionário (pós-colonial), buscou na aculturação forçada, assegurar domínios territoriais no decorrer da dissolução da *Gran-Colombia*, naquilo que ficou conhecido como “*colombianización*”, onde o Estado através de uma série de políticas, forçou o uso de costumes colombianos, sendo as populações negras *raizales* uma das mais afetadas nesse processo.

O que se seguiu a partir dos fatos, no transcorrer do último século, foi a marginalização da população negra na América Latina. Segundo Juliana Hooker (2006) durante as décadas de 1980 e 1990 várias foram as iniciativas dos Estados e governos latino-americanos na implementação de políticas públicas que promovessem reformas legais visando a cidadania multicultural, porém a autora reconhece uma disparidade entre os direitos alcançados pelos povos indígenas e os negros na hispano-américa: “[...] Em quase todos os casos de reforma multicultural na América Latina, os grupos indígenas foram muito mais bem-sucedidos na obtenção desses direitos que os afro-descendentes” (HOOKER, 2006, p. 90). Catherine Walsh (2009a), aponta essa “*subalternización*” dos negros em relação aos povos indígenas pelo Estado equatoriano, pois enquanto a *Educación Intercultural Bilingüe – EIB*, indígena é reconhecida oficialmente desde 1998 com sua própria

⁸ *Cholo*, termo proveniente de cão sem raça (ainda utilizado em alguns países caribenhos, como Cuba) era a nomenclatura utilizada, no período colonial, para designar os descendentes de mulatos (filhos de índio com negro) e *zambos* (filhos de brancos com negros). Outros termos utilizados, eram: *longos*, *chagras*, *chulas*, *perricholos*. Na primeira metade do século XX, esse termo passou a generalizar todos os mestiços, de forma depreciativa, também, pessoas que ascendiam economicamente na sociedade (ESPINOSA APOLO, 2003).

direção nacional, através da *Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe – DINEIB*, os negros equatorianos não teriam obtido, na prática, os mesmos direitos como povos coletivos na preservação de sua tradição ancestral e cultural. A autora, prossegue afirmando que apesar de presença significativa dos povos negros em territórios andinos, estes têm permanecido apartados das construções e dos imaginários coloniais.

[...] sus historias, iniciativas y pensamiento han sido negados y silenciados con relación a las culturas criollas y blanco-mestizas [...] también a lo indígena, me refiero a la oposición y la conflictividad cimentadas en el mismo imaginario colonial entre los indígenas y los afro, dando un nivel de superioridad a los primeros (WALSH, 2009a, p. 124).

Apesar de afastados da construção nacional, as populações de descendentes de escravizados negros resistiram, historicamente, em distintas estratégias, se organizando para reivindicar ou assegurar direitos. Para as populações negras (quilombos, *palenques*, *raizal*, *cimarrones*, entre outros) a questão de reconhecimento de sua existência, da posse da terra e a manutenção de sua cultura tornou o reconhecimento por parte do Estado, dessas populações, central na luta antirracista dos movimentos negros nacionais.

O “Movimento Negro”⁹, aqui entendido amplamente como uma rede de organizações ou grupos de interesses comuns, mas, além disso, são agentes de mudanças sociais, que desafiam as estruturas estabelecidas, possibilitando transformações políticas de uma nação ou comunidade (ANTÓN SÁNCHEZ, 2012), que esteve historicamente ligado a luta emancipatória negra em nosso continente. Para Eduardo Tamayo (1996) as influências exercidas pelo movimento negro brasileiro, no início do século XX, as lutas anticoloniais e antirracistas na África, o

⁹ O conceito de “Movimento Negro” não é um consenso entre os diferentes autores que estudam a questão negra no Brasil. Existe um amplo debate acerca do tema e pretendemos aqui apenas demonstrar algumas posições divergentes para a caracterização do fenômeno, entre eles podemos destacar o conceito apresentado por Petrônio Domingues (2007, p. 102) que passa a entendê-lo estritamente como um “[...] movimento político de mobilização racial (negra)”, para o autor, essa definição é importante, pois permite a construção de uma historiografia menos problemática. Difere deste, as posições de Joel Rufino dos Santos (1985, p. 01) que apresenta uma concepção mais ampla desse movimento, caracterizada por todos autores e entidades que “[...] de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à auto-defesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros”, nesse sentido mais amplo, o Movimento Negro abarcaria setores como: Entidades Religiosas, assistenciais, artísticas e recreativas, culturais e políticas, entre outros.

movimento por direitos civis dos negros estadunidenses, nas décadas de 1950 e 1960, entre outros, se espalharam pelo continente latino-americano, favorecendo a tomada de uma consciência de afirmação negra que resultou nos três “Congressos da Cultura Negra nas Américas”, ocorridos na Colômbia, Panamá e Brasil, entre os anos de 1977 e 1982¹⁰, que de forma inédita pôde realizar conjuntamente um exame multidisciplinar da realidade social e da cultura dos africanos e seus descendentes nas Américas. Esses Congressos “[...] *servieron como una palanca que impulsó, en distintos países, la formación de centros de estudios y movimientos negros interesados en descubrir sus raíces y reafirmar su identidad*” (TAMAYO, 1996, p. 37).

No Brasil, desde o processo de abolição da escravidão negra, até os dias atuais, esse amplo movimento, em suas distintas formas, cumpriu destacado papel ao articular pautas nos mais diversos campos. Segundo a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2017, p. 21), o Movimento Negro no Brasil se destacou no cenário nacional por trazer para o debate público, o racismo de forma ressignificada e politizada, afirmando positivamente a ideia de raça, “[...] entendendo como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora”. Isso significa que ao operar esse imaginário, permitiu também ressignificar positivamente todos os valores antes distorcidos: sua cultura, história, saberes e práticas, retirando “[...] a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social” (GOMES, 2017, p. 22), rivalizando assim, com a tese da democracia racial no país.

Segundo Suely Noronha de Oliveira (2013) e Ana C. Salvatti Fahs (2019), foi a partir das décadas de 1970 e 1980 que movimentos sociais ligados principalmente a educação, organizações de esquerda e a Igreja Católica, como a Teologia da Libertação, iniciaram a crítica ao capitalismo de forma ampla, abrangendo os chamados grupos subalternos. Quase nesse mesmo período voltaram a surgir e se mobilizar, organizações de “Movimento Negro”, que viveram um processo de desarticulação durante a ditadura militar (1964-1985). A luta política desses grupos sociais foi a propulsora de uma série de políticas educacionais inclusivas nas décadas seguintes. A partir desses movimentos: “É possível perceber

¹⁰ O Iº Congresso de Cultura Negra das Américas ocorreu em Cali, na Colômbia em 1977. O segundo Congresso ocorreu em 1980, na Cidade do Panamá (Panamá). O terceiro Congresso se realizou na cidade de São Paulo (Brasil) em 1982.

que o Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdades e diversidade, vem incorporando, aos poucos, a raça de forma ressignificada em algumas de suas ações políticas, especialmente na educação” (GOMES, 2017, p. 36).

Gomes (2017, p. 29), ao contextualizar o Movimento Negro no Brasil, aponta que a luta por educação sempre esteve na pauta da luta reivindicatória, pois se compreendia desde o limiar do século XX que “[...] o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população [negra] para a inserção no mundo do trabalho”. Apesar do termo “raça” não constar no texto final, a questão racial, segundo Lucimar Rosa Dias (2005), esteve pautada nos debates que resultaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 4.024/61, regulamentada em 1961. O rompimento democrático, em 1964, segundo a autora, resultou, também, na perda para as questões raciais no seu lugar de destaque, nos princípios que conduziam a educação nacional, apenas retornando na nova LDB (Lei n.º 9.394/96) em 1996.

Da inclusão da obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira na educação básica e a inclusão do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, artigos 26-A e 79-B da LDB de 1996, até a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 8) em 2012, decorreu um longo período, período este que retomaremos nos próximos capítulos, considerando que a luta do povo negro em suas múltiplas formas de Movimento Negro, foi imprescindível para a obtenção dessas conquistas.

Na Colômbia, segundo os pesquisadores Maguemati Wabgou, Jaime Arocha Rodríguez, Aiden José Salgado Cassiani e Juan Alberto Carabalí Ospina (2012), a organização negra colombiana é um processo que remete aos processos de *cimarrónagem* desde o período escravista. No período de independência, considerado o mais importante processo político da Colômbia, o exército do libertador Simón Bolívar (1783 - 1830) contou com destacados comandantes negros, como o almirante José Prudencio Padilla López (1784 - 1828).

Como já apresentado, o caráter modernizador da Colômbia, fundamentada na mestiçagem da população e, por conseguinte, na exclusão de índios e negros no processo de construção nacional no século XX, não impediu, no entanto, o surgimento de lideranças negras locais, principalmente após o Partido

Liberal chegar ao poder a partir da década de 1930. Os autores identificam na educação, um canal privilegiado para a ascensão social desses setores, pois permitiu estabelecer um determinado *status* econômico, possibilitando dedicar-se ao ativismo político junto de suas comunidades.

Na década de 1970, assim como nos demais países latino-americanos, ocorreram, na Colômbia, novas expressões organizativas do movimento negro. Segundo Carlos Efrén Agudelo (2005), essa emergência se explica também pela ressonância causada por movimentos oriundos de processos mais avançados de organização em outros países. Na cidade de *Calí*, ocorreu o primeiro “*Encuentro Nacional de la Población Negra Colombiana*” em 1975, organizado pelo que se considera, ideólogo e fundador do “*Movimiento de Negritudes*”, Valentín Moreno Salazar. Também em 1975, foi organizado na cidade de *Tumaco* o “*III Encuentro regional y I del Litoral Pacífico*” que entre suas reivindicações exigia a igualdade de acesso em todas as esferas educacionais públicas ou privadas, como ordenava a Constituição.

Em 1976, foi realizado em *Quibdó*, o “*Segundo Encuentro nacional de la población negra colombiana*”, tendo como tema central deste encontro a identidade do negro no país. Porém, foi no “*Tercer Encuentro Nacional de la población negra colombiana*”, realizado em *Cartagena das Índias*, no ano de 1977, que a questão da educação se fez mais presente, destacadamente, notadas nas tarefas e conclusões apresentadas ao final do Encontro, entre elas: a criação de uma cátedra específica de “cultura negra” ou “história das realizações culturais do homem negro” nas instituições superiores do país; a constituição de um plano educacional que correspondesse a uma verdadeira educação dos negros colombianos, especialmente nas regiões do país de maioria negra; e a criação de centros de leitura e bibliotecas onde se destacasse a história e cultura negra.

Para Wabgou *et al.* (2012), se evidencia uma preocupação do movimento negro colombiano pelo ensino da cultura negra na educação secundária e universitária do país. Na década de 1980 se formaram importantes movimentos sociais, tanto nas zonas rurais quanto nas cidades, destaque para a “*Asociación Campesina del Atrato*” (ACIA), na província de *Chocó*; o “*Movimiento nacional por los derechos humanos de las comunidades afrocolombianas*” (CIMARRÓN), composto por profissionais de diversas áreas, sendo pioneiros ao reivindicar o tema étnico-racial para os povos negros colombianos; e a “*Organización Campesina del*

Bajo Atrato” (OCABA), fundada em 1985, também na província de *Chocó*, tendo como objetivos a proteção dos recursos naturais e do resguardo dos territórios ancestrais colombianos.

Aqui cabe uma observação importante, a violência histórica na sociedade colombiana que vivenciou durante todo o século passado inúmeros conflitos, que se estendem até os dias de hoje, traz, diferente do Brasil e Equador, uma situação exclusiva em que a simples participação política em movimentos sociais organizados pode representar riscos para a integridade física dos envolvidos. Como exemplo citamos o ocorrido com a OCABA, que entre as décadas de 1980 e 1990 perdeu vários de seus líderes desaparecidos ou assassinados (WABGOU *et al.*, 2012).

Foi a partir desses marcos, que no limiar da década de 1990, com a convocação de eleições para a formação de uma nova Assembleia Nacional Constituinte, que organizações negras se organizam na “*Coordinadora de Comunidades Negras*”, promovendo debates com a intenção de definir as candidaturas negras, além de definir quais seriam as propostas que as populações negras deveriam levar para a Constituinte. A dificuldade em estabelecer unidade nessas candidaturas, resultou que nenhum representante negro fosse eleito.

O que se seguiu, a partir disso, foi a tentativa de levar a “questão negra” para a Constituinte, fosse pressionando ou se associando a candidatos de outras representações, principalmente a dos indígenas, ou promovendo atos de protesto, como marchas pelas principais cidades do país, campanhas de pressão, como a que ficou conhecido como “telegrama negro”¹¹, ou ainda, a invasão pacífica de prédios públicos. Esses atos levaram a elaboração da Constituição de 1991, que reconheceu pela primeira vez, de forma legal, os direitos das “comunidades negras” colombianas, a qual deu lugar para a histórica “*Ley 70*” de 1993, que garante uma série de direitos para essas populações, como analisaremos a frente (WABGOU *et al.*, 2012).

No Equador, John Antón Sánchez (2012), pontua os estudos do panamenho Gerardo Maloney, que na década de 1980, em um estudo pioneiro denominado “*El Negro en Ecuador: raza y clase, el caso de la provincia de Esmeraldas*”, se debruçou sobre o movimento negro equatoriano desde o começo

¹¹ Segundo Efrén Agudelo (2002, p. 132) os “telegramas negros” foram uma estratégia de pressão popular, promovido pelo movimento negro equatoriano, que tinha como objetivo incentivar com que a população enviasse telegramas aos constituintes, exigindo a “[...] *la inclusión de los negros, como realidad étnica, dentro de la reforma constitucional*”.

do século XX, utilizando conceitos de raça e classe, para identificar o que para ele seriam as principais dificuldades desses segmentos, a saber: as considerações negativas com que as Ciências Sociais têm abordado a temática negra no Equador, pois se têm tratado o tema do “negro equatoriano” debaixo de uma tendência política-ideológica, sistemática de exclusão das bases nacionais, o que teria impossibilitado de maneira significativa a inserção de sua presença e desenvolvimento no interior da sociedade equatoriana.

Antón Sánchez (2012), afirma que após a produção acadêmica de Maloney, apenas em meados da década de 1990, foram elaborados outros trabalhos, mediante novas perspectivas, dessa vez, orientadas não mais a uma organização nacional, mas sobretudo aos processos regionais e locais. Tamayo (1996), pontua a necessidade de entender o movimento negro equatoriano dentro de suas próprias dinâmicas de desenvolvimento, compreendendo o processo organizativo como de “*larga duración*” (larga duração). Nesse sentido, a organização negra equatoriana acompanhou as demandas locais, por exemplo, na década de 1970, na região do *Valle del Chota*, as comunidades negras tinham nas mobilizações pela posse da terra, sua principal demanda. Nesse cenário foi criada a *Federación de Trabajadores Agrícolas del Valle del Chota* (FETRAVACH), também na década de 70, estudantes negros provenientes de *Chota* e *Esmeraldas* fundaram em Quito, uma sociedade voltada para o resgate cultural, da memória coletiva e da tradição oral do povo negro, denominado: “*Centro de Estudios Afroecuatorianos*” (ANTÓN SÁNCHEZ, 2012).

Na década de 1980 e 1990, outras organizações negras dos mais variados tipos se estenderam de diferentes formas e dinâmicas¹². Antón Sánchez (2012) explica que o movimento negro afro-equatoriano jamais conseguiu, no entanto, estabelecer um movimento nacional unificado, fora das esferas de influência institucional do Estado equatoriano, como o movimento indígena logrou através da “*Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador*” (CONAIE),

¹² Apresentamos aqui algumas formas de organização, como a “*Asociación de Negros del Ecuador*” (ASONE), em Guayaquil, o “*Consejo Regional de Palenques*”, ao norte da província de *Esmeraldas*, a “*Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi*” (FECONIC), na província de *Imbabura* e *Carchi*, entre outros, destaca-se, porém, a criação em 2007 do “*Consejo de Coordinación Política Afroecuatoriana*” (COCOPAE) que objetivava fomentar a formação de novas lideranças, com a criação de uma plataforma política para os povos negros equatorianos. Em 2009, uma vez que a COCOPAE deixa de existir, as lideranças negras equatorianas se reagrupam no “*Consejo Nacional de Unidad Afroecuatoriana*” (CONUAE) (ANTÓN SÁNCHEZ, 2012; TAMAYO, 1996).

atuante desde a metade da década de 1980 (ANTÓN SÁNCHEZ, 2012; TAMAYO, 1996). No entanto, o autor pontua que as lideranças negras equatorianas conseguiram, através de distintas estratégias, se postar através de uma “abertura” política do sistema democrático liberal para alcançar direitos importantes.

No auge do período definido como “*multiculturalista liberal*”, já na crise do neoliberalismo, o movimento negro equatoriano se organizou para ser ouvido nos marcos da Constituição de 1998, principalmente ao participar dos delineamentos da política de etnicidades com a promulgação dos “*Derechos Coletivos*”, favorecidas pela criação dos escritórios especializados tanto para os indígenas (CODENPE¹³) quanto para os afro-equatorianos (CODAE¹⁴). Quando da chegada de novos atores ao cenário político, com o “*Gobierno de la Revolución Ciudadana*”, a partir de 2007, Antón Sánchez (2003), destaca o período de maior êxito na conquista de políticas públicas específicas para promover a inclusão e o combate ao racismo, principalmente, o reconhecimento de um amplo conjunto de direitos aos negros equatorianos na Constituição de 2008.

Para Diego Fernando Palacios Ocles (2015), a educação se converteu em um dos principais motores de mobilizações para os negros equatorianos, pois desde a época da escravidão negra e mesmo após a liberdade, na chamada “*concertaje*”, o Estado passou a garantir acesso à educação aos cidadãos excluindo historicamente a população negra desse processo: “[...] *el estado aseguraba la educación para los ciudadanos mientras los ‘negros eran pertenencias y no tenían capital primero, y luego estaban estancados en una deuda impagable que los prevenía de estudiar*” (PALACIOS OCLES, 2015, p. 43).

No entanto, o autor esclarece que algumas ações foram levadas adiante, na maioria das vezes de forma isolada, por lideranças negras que asseguravam espaços educativos a margem da sociedade. A partir da década de 1970, ações coletivas, através do que o autor identifica como “*red de política*”, marcadas pela luta antirracista, com o fortalecimento da defesa dos direitos coletivos e da identidade negra equatoriana, impulsionada, também, pela declaração de Durban (2001), que impulsionaram projetos voltados para educações específicas nos currículos escolares, buscando promover direitos sociais, culturais e econômicos na educação, processos históricos que serão analisados nos próximos capítulos.

¹³ Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos de Ecuador.

¹⁴ Corporação de Desenvolvimento Afroequatoriano.

Foi nesse contexto histórico de luta do povo negro, que esses três países desenvolveram um conjunto de leis pensadas exclusivamente para as populações negras das suas realidades. Entre essas políticas públicas está o resguardo de sua cultura ancestral e tradições. Após esta contextualização, no próximo tópico justificaremos a escolha dos países e os objetivos da presente pesquisa.

1.1 JUSTIFICATIVA, ESCOLHA DOS PAÍSES E OBJETIVOS

Para mim, como negro não quilombola, nascido e criado no interior de Santa Catarina, de população majoritariamente branca, essas comunidades têm um significado especial, pois representam a possibilidade de a população negra brasileira e latino-americana encontrar suas raízes após um profundo apagamento histórico. Pessoalmente, meu interesse pelo tema surge ao mesmo tempo em que me reconheço e encontro nos quilombos a presença de minha ancestralidade. Segundo Leandro Aparecido F. Missiatto (2021), o apagamento das memórias ancestrais africanas, em nosso continente, foi uma política consciente das elites dirigentes nacionais, com o objetivo estratégico de negar o “outro” em suas múltiplas formas: sua história, sua cultura, sua identidade.

Mais que isso, possibilitou a criação de um olhar alternativo sobre o “outro”, um olhar fundamentado na inferiorização da população negra. Segundo o autor, o resultado desse encobrimento histórico resultou, além do apagamento da memória, na perda de relações familiares e de parentesco, dificultando o acesso do povo negro ao conhecimento de seus antepassados e sua identidade. “[...] com o aniquilamento de seus nomes, o que ocorria a partir daí era uma sequência de anulamentos que iam literalmente apagando da história individual e coletiva as marcas ancestrais das trajetórias dos povos africanos nas Américas” (MISSIATTO, 2021, p. 256).

Esse apagamento, resultado de séculos de opressão, criou um determinado tipo de história dos negros e seus ancestrais. A história africana de reis e rainhas, de grandes impérios, é sistematicamente substituída pela história do homem subjugado, vencido, aprisionado. Um homem inferior, apenas apto ao trabalho e a servidão. Portanto, entendemos a necessidade de um novo olhar para a

educação sob o ponto de vista dos “vencidos”, um olhar construído na própria identidade cultural do povo negro e seus descendentes.

Além de minha ancestralidade negra, essa pesquisa caminha com minha trajetória acadêmica no ensino superior. Foi na graduação do curso em bacharel em Ciências Sociais, na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), meu primeiro contato com uma comunidade quilombola, o quilombo do Morro do Boi, localizado na cidade de Balneário Camboriú – SC. A aproximação com esta comunidade possibilitada pelos professores e lideranças locais, originou em mim interesse de investigação sobre um tema, na área da educação, que se relacionasse com os quilombos da região (COMISSÃO, 2022; INSTITUTO, 2019)¹⁵. A crise sanitária de COVID-19¹⁶ e as medidas de distanciamento impossibilitaram uma maior aproximação da pesquisa com a comunidade.

Assim, trouxe de minha experiência como acadêmico do curso de História – América Latina (bacharelado), na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a possibilidade de reorganizarmos a pesquisa com uma nova perspectiva, agora, com foco nos “quilombos latino-americanos”. Esta nova perspectiva se relaciona com o projeto atrelado ao Programa de Mestrado em Educação (PPGE/IFC) e financiado pela Fapesc, citado no início desta introdução. A pergunta que queremos responder é: como, no contexto latino-americano, as atuais políticas públicas voltadas para as populações negras, especificamente, quilombos (Brasil), *comunidades negras, palenques e raizales*, (Colômbia) e *cimarrones afroecuatoriano(s)* (Equador), vêm garantindo o direito à educação básica, que possibilite o resguardo das tradições, da cultura e fomenta a identidade negra e *afroecuatoriana* dessas populações?

Vejo, também, esta pesquisa, como uma forma de contribuir para a compreensão e aproximação de culturas que, apesar de diversas, distantes e afastadas geograficamente, constituem um elo comum em seu contexto histórico de exclusão na formação dos Estados nacionais. Consideramos que entender essas comunidades negras como unidade, fortalece as estratégias e ações políticas, aumentando a visibilidade da herança cultural negra latino-americana.

¹⁵ Há, pelo menos, dois territórios quilombolas reconhecidos na microrregião de Itajaí, no estado de Santa Catarina, a do Morro do Boi em Balneário Camboriú e o Quilombo do Sertão do Valongo, na cidade de Porto Belo.

¹⁶ Chamado *(Co)rona (Vi)rus (D)isease* 2019.

A escolha dos três países (Brasil, Colômbia e Equador), como recorte de pesquisa, se deu, pois além de possuírem uma história semelhante em relação à escravidão e a realidade vivida pela população negra. Apenas Colômbia, Brasil e Equador garantem direitos constitucionais especificamente a estas populações negras. O Brasil, país com maior contingente negro das Américas, tem em sua Constituição (1988), nos artigos 215 e 216, assegurada aos quilombolas proteção ao “modo de criar, fazer e viver” e, no artigo 68, a garantia da posse da terra.

A Colômbia, por meio da Constituição de 1991, garante não só o direito à terra, aos negros colombianos de “*comunidades negras*”, reconhecendo a diversidade étnica de seu território, como também na histórica *Ley n.º 70*, de 1993 e a *Ley n.º 397*, de 1997, que assegura a garantia da defesa cultural por parte dos grupos étnicos minoritários. No Equador, a Constituição de 1998 dedicou um de seus capítulos aos direitos étnicos dos indígenas e afrodescendentes, a “*Ley de los Derechos Colectivos de los Pueblos Negros o Afroecuatorianos*” de 2006 expande e orienta os direitos coletivos das populações negras do país. Na América Central, Nicarágua e Honduras, também, reconhecem direitos coletivos da população negra através de leis específicas (ANDRADE; BELLINGER, 2009; MORAES, 2020).

A partir do contexto e justificativa apresentados para a escolha dos países elencamos como objetivo geral: analisar como, no contexto latino-americano, as atuais políticas públicas voltadas para as populações negras, especificamente, quilombos (Brasil), *comunidades negras*, *palenques* e *raizales*, (Colômbia) e *cimarrones afroecuatoriano(s)* (Equador), vêm garantindo o direito à educação básica, que possibilite o resguardo das tradições, da cultura e fomente a identidade negra e *afroecuatoriana* dessas populações. Para alcançar o objetivo proposto, definimos como objetivos específicos:

- Discutir políticas públicas na área da educação básica, específicas para essas comunidades (quilombos, *comunidades negras*, *raizales*, *palenques*, *cimarrones*, entre outros), que privilegiem a garantia do acesso à educação específica, voltada para *pedagogias otras/insubmissas*, entre elas, *pedagogía cimarróna* e educação quilombola;
- Descrever as formas pelas quais as políticas voltadas para educação em comunidades tradicionais de descendentes de escravizados negros estão inseridas e organizadas no contexto da educação básica nos países selecionados;

- Identificar desdobramentos das possíveis indicações e posicionamentos dos organismos multilaterais, quanto à garantia de direitos à educação básica das populações negras em nosso continente, a partir dos documentos das políticas públicas para a educação básica nos países selecionados.

A seguir, abordaremos algumas especificidades das questões nacionais. Por se tratar de um estudo realizado em diferentes países, alguns conceitos, terminologias e até mesmo a forma como cada país entende e regulamenta em seu território os diferentes grupos étnicos e as práticas educativas, são distintas. Nesse sentido, também explicaremos por que optamos por uma determinada terminologia em detrimento de outra para o seguimento desse trabalho de pesquisa.

1.2 A QUESTÃO DAS DIFERENTES TERMINOLOGIAS E CONCEITOS, NOS TRÊS PAÍSES PESQUISADOS

A primeira dificuldade que enfrentamos ao iniciarmos essa pesquisa foi referente às diferentes terminologias e conceitos adotados nos diferentes países. O primeiro deles foi a identificação de “quilombos” fora do Brasil. Por ser um conceito que sofreu inúmeras modificações ao longo do tempo, o termo “quilombo” hoje, segundo os pesquisadores Alessandra Schimitt, Maria Cecília Turati e Maria Celina Carvalho (2002, p. 03), remeteria, de forma alargada, a “remanescentes de comunidades de quilombos” ou para nosso entendimento, as comunidades tradicionais de descendentes e remanescentes de escravizados negros. Assim, quando iniciamos esse trabalho, optamos pela utilização de outra terminologia que pudesse comportar também essas comunidades, nos demais países, sem perda da definição, que era a de “reminiscências negras”. Ou seja, entendemos como uma “reminiscência negra” todos os grupos, comunidades, identidades que conservem as características de serem: “comunidades tradicionais de descendentes e remanescentes de escravizados negros”, incluídas os quilombos, *cimarrones*, *palenques*, *raízales* (comunidades negras).

Porém, com o avanço da pesquisa e as contribuições realizadas principalmente durante a Banca de Qualificação, optamos por garantir as especificidades dessas populações que são, ao mesmo tempo, múltiplas e

complexas. Nesse sentido, preferimos adotar os nomes próprios dessas comunidades sempre que necessário, sem nenhuma forma de abreviação que lhes corresponda.

O segundo conceito que preferimos utilizar aqui, para abarcar as pedagogias direcionadas a esses grupos específicos, será a de “pedagogias insubmissas” ou do espanhol: “*pedagogías insumisas*”¹⁷. Essa escolha também ocorreu após discussões trazidas pela Banca de Qualificação em detrimento do termo “etnopedagogias”, que apesar de ser bastante utilizada nos países hispanofalantes, entre eles Colômbia e Equador, parece marginalizar essas práticas pedagógicas ao campo do exótico, algo afastado ou distante. Utilizaremos o termo “etnopedagogias” apenas quando se tratar da apreciação de determinada lei, nos países que correntemente dela se utilize, ou ainda nos trabalhos próprios (artigos, dissertações e teses) quando este termo for utilizado pelo autor, evitando assim descaracterizar a ideia original.

Respeitando as especificidades de cada população, utilizaremos também o termo “negro” ou “comunidades/populações negras”, sempre que necessário, em detrimento de outras nomenclaturas como “afrodescendentes”, “afro-brasileiros”, “afro-colombianos”, entre outras terminologias semelhantes, com exceção de quando estivermos tratando de discussões que envolvam a população *afroecuatoriano(s)*¹⁸ (afroequatoriana). Diferente de outros Movimentos Negros nacionais, latino-americanos, os *afroecuatoriano(s)* se mobilizaram, enquanto organização, para se afastar da identidade ligada a terminologia “negra/o”¹⁹. Prova dessa reconstrução identitária, foi a mudança do nome que celebra o dia da população *afro* no Equador²⁰. Segundo a militante *afroecuatoriana* Gissela Chalá Reinoso:

¹⁷ A definição pode ser encontrada na nota de rodapé 1, na página 20.

¹⁸ Os textos legais utilizam o termo *afroecuatoriano*, no masculino e no singular, porém certos autores utilizam o termo *afroecuatorianos*, no plural. Textos mais antigos, como o de Juan García Salazar (1983) utilizam a terminologia “negro”. Respeitando as especificidades de cada país optamos, então, pela utilização de *afroecuatoriano(s)* no singular com o “s” entre parênteses.

¹⁹ Devemos observar que nessas “movimentações” sempre há a existência de tensões e rupturas entre os membros envolvidos.

²⁰ Em 02 de outubro de 1997, o Congresso equatoriano promulgou a Lei Especial do “*Día Nacional del Negro y reconocimiento como héroe nacional a Alonso de Illesca*” que reconhecia o primeiro domingo de outubro, como dia de celebração da população negra no Equador, em 2008 essa data foi renomeada para “*Día Nacional del Afroecuatoriano* [...]” (CONSEJO, 2019, p. 01).

A partir del 2008 se inicia una construcción identitaria, donde dejamos atrás este término 'negro', que siempre ha estado vinculado con lo peyorativo, para hacer una construcción política, donde nos reconocemos y nos auto identificamos como afroecuatorianos. Afro, porque reconocemos la diáspora africana, esto nos permite, no dejar atrás la trata esclavista que nos ha traído hasta acá, y ecuatorianos porque nacimos aquí, es decir se reconoce el aporte y la existencia en este territorio (QUITO, 2022, p. 01).

Para José Franklin Chalá Cruz (2012, p. 24), o termo “negro” foi uma invenção da colonização que serviu para a inferiorização das populações oriundas da África, segundo o pesquisador: “*A los africanos y sus descendientes los llamaron 'negros' como un ardid para degradar su condición humana a la animales, bestias de carga o simplemente cosas [...]*”, em outra passagem o autor destaca: “*A los que el poder colonial y republicano arbitrariamente llamó 'negros' em realidade hasta nuestros días se nos invisibiliza, se nos siega, no se nos reconoce como constructores claves de la Nación ecuatoriana*” (CHALÁ CRUZ, 2012, p. 21). Nesse sentido, o autor é incisivo: “[...] *nosotros no somos negros, somos afro descendientes, ese término de negro es un invento colonial*” (EXPECTATIVA, 2017, p. 01).

Mas, para que possamos estabelecer aproximações com as múltiplas formas de organização educacional, consideramos fundamental conhecer como se organiza o Sistema de Educação Formal de cada país. Utilizaremos como referência a Classificação Internacional para a Normatização da Educação (CINE), elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que tem o objetivo de normatizar os vários níveis educacionais nos diferentes países (ORGANIZAÇÃO, 2011). Ainda segundo a Organização das Nações Unidas:

Debido a las variaciones que los sistemas educativos nacionales suelen presentar en términos de estructura y contenido curricular, evaluar y comparar el desempeño de los países a lo largo del tiempo o monitorear sus avances en la consecución de metas nacionales e internacionales pueden transformarse en tareas complejas. Por consiguiente, garantizar la comparabilidad de los datos es un requisito indispensable para entender e interpretar correctamente la información, los procesos y los resultados de los sistemas educativos desde una perspectiva global. Esto se puede lograr mediante la aplicación de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), el marco de referencia estándar utilizado para categorizar y reportar estadísticas educativas internacionalmente comparables. (ORGANIZAÇÃO, 2011, p. iii).

Esse sistema, elaborado pela UNESCO, nos ajudará a equiparar os sistemas educativos nos três países pesquisados, assunto a ser tratado no próximo item.

1.3 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO FORMAL NOS DISTINTOS PAÍSES (EDUCAÇÃO BÁSICA): BRASIL, COLÔMBIA E EQUADOR

Da urgência em garantir o acesso à cultura e tradições, próprios e ancestrais dessas populações, surge a necessidade da elaboração de políticas públicas educacionais específicas para essas comunidades. A Educação Básica em cada país segue as normatizações planejadas e executadas de acordo com as regras estabelecidas pelos Ministérios de Educação ou equivalentes de cada país. A ordem etimológica e conceitos utilizados na estruturação curricular sofrem variações linguísticas, porém o modelo de universalização da educação “pré-superior” é similar em todos os países.

O sistema educacional brasileiro, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), orienta através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação escolar, abarcada em dois níveis: educação básica e a educação superior. A “Educação Básica”, entendida como fases de formação, obrigatórias e gratuitas, é organizada da seguinte forma: Educação Infantil, ofertada às crianças de até cinco anos de idade, oferecendo creches para crianças até os três anos de idade e ensino pré-escolar para crianças entre quatro e cinco anos de idade; o Ensino Fundamental, ofertado para estudantes entre os seis e os quatorze anos de idade, subdividido em séries iniciais, do primeiro ao quinto ano, com estudantes de idades entre os seis e os dez anos e as séries finais, do sexto ao nono ano, com estudantes de entre os onze e os quatorze anos de idade; e o Ensino Médio, com jovens entre os quinze e dezessete anos, dispostos em três anos.

A oferta dessas etapas pode ocorrer em mais de uma modalidade de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação em estabelecimentos penais, Educação do

Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Quilombola (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013).

O sistema educativo colombiano, regido pelo *Ministerio de Educación Nacional*, na *Ley General de Educación, Ley 115* de 1994, entende como “*educación formal*” “[...] *aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos*” (COLÔMBIA, 1994, p. 04)²¹. Segundo o documento, com exceção do Ensino Superior, a educação formal se subdivide em três níveis: “*preescolar*” que compreende no mínimo um grau obrigatório, oferecida a estudantes entre três e cinco anos de idade; a “*educación básica*” com duração de nove graus, que se desenvolvem em dois ciclos: “*educación básica primária*” com cinco graus, oferecida a estudantes entre os seis e os dez anos de idade e a “*educación básica secundaria*” com outros quatro graus, para alunos dos onze aos quatorze anos. Por fim, a “*educación média*” com caráter acadêmico ou técnico e com duração de dois graus, cujo objetivo está em preparar os estudantes para o ensino superior, ofertada a jovens entre quinze e dezesseis anos.

O documento que regulamenta a educação na Colômbia, também, prevê educação diferenciada para adultos que não concluíram a educação formal. Nesse caso o Estado facilita e promove especialmente formas de educação a distância e semipresencial (COLOMBIA, 1994).

No Equador, o *Ministerio de Educación (MinEduc)* que regulamenta o *Sistema Nacional de Educación*, categoriza a “*educación escolarizada ordinaria*” em três níveis distintos, que são: a “*Educación Inicial*”, que se subdividem em “*Inicial 1*”, com crianças até os três anos de idade e “*Inicial 2*” com crianças de três a cinco anos de idade. A “*Educación General Básica*” (EGB) que abarca do primeiro ao décimo grau, e que se divide em quatro subníveis: a “*preparatoria*”, correspondendo ao primeiro grau, com crianças na faixa dos cinco anos de idade; “*Básica Elemental*” que corresponde ao segundo, terceiro e quarto graus, com crianças de seis a oito anos de idade; “*Básica Média*”, correspondendo aos quinto, sexto e sétimo graus, com estudantes de nove a onze anos de idade; “*Básica Superior*”, com os três últimos graus (oitavo, nono e décimo), com jovens na faixa etária dos doze aos

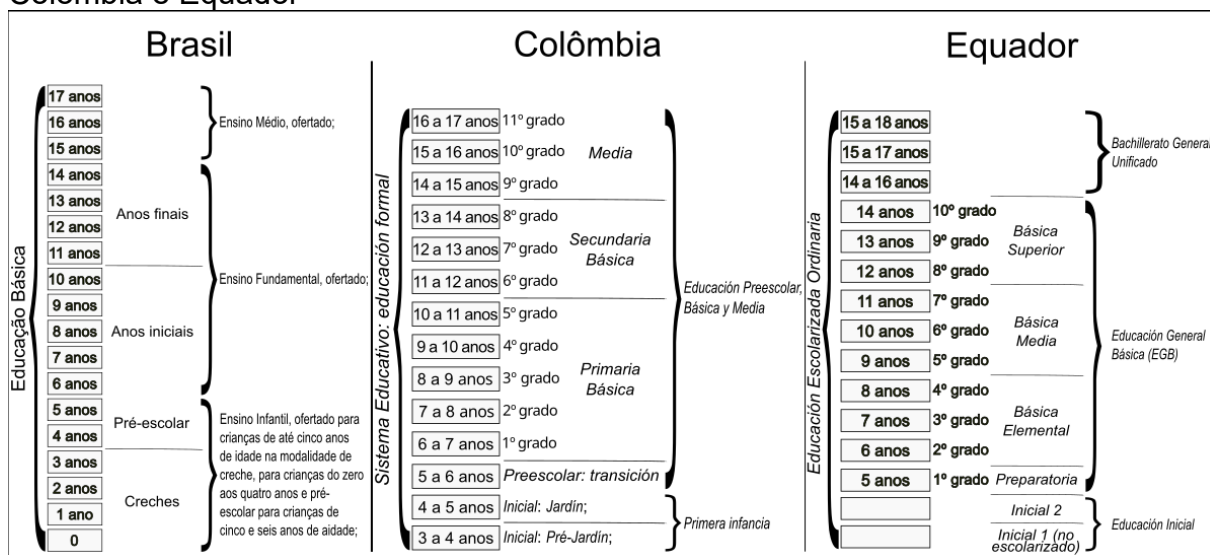
²¹ Também compreende “*educación no formal*”, sendo todas aquelas com o objetivo de complementar, atualizar ou suprir conhecimentos aquém da “*educación formal*” e “*educación informal*” contemplando todo o conhecimento livre e espontaneamente adquiridos.

quatorze anos. O último nível da educação obrigatória corresponde ao chamado “*Bachillerato General Unificado*”, na qual se oferece a estudantes, na faixa dos quinze aos dezessete anos de idade, a possibilidade de cursar uma série de disciplinas comuns, devendo optar por uma área específica (*Bachillerato em ciências* ou *Bachillerato técnico*).

Já a “*educación escolarizada extraordinária*” se refere aos mesmos níveis de ensino, porém direcionadas para pessoas com escolaridade inconclusa, com necessidades educativas especiais e outros casos definidos pela *Autoridad Educativa Nacional*. As ofertas de ensino são: presencial, semipresencial e de educação a distância, esta última apenas para maiores de dezoito anos e unicamente nos locais sem a cobertura presencial ou semipresencial (ECUADOR, 2012; ECUADOR, 2013; CUADOR, 2014; ECUADOR, 2015a; ECUADOR, 2015b).

Apresentaremos no Quadro 01, a organização da Educação Básica no Brasil, o *Sistema Educativo: educación formal* colombiano e a *Educación Escolarizada Ordinaria* equatoriana, com os distintos níveis e subníveis.

Quadro 1- Organização da Educação Nacional (Educação Básica) no Brasil, Colômbia e Equador



Fonte: elaborado pelo autor.

A seguir, no próximo capítulo, apresentaremos o conceito de “*Pedagogías Otras*” e, brevemente, como vêm sendo aplicado nos distintos países. Também abordaremos duas “lentes” com a qual podemos entender e trabalhar a cultura na educação.

2 PEDAGOGÍAS OTRAS

Abordaremos neste capítulo, através de um trabalho de análise conceitual, as perspectivas de *pedagogías otras* que orientam diferentes processos de ensino nos três países pesquisados. Esse termo, que escolhemos para abordar esse conjunto de pedagogias disruptivas, vem sendo cada vez mais empregado no Brasil e nos países *hispanohablantes*, como é o caso do Equador e da Colômbia, quando se pretende abordar pedagogias direcionadas ou específicas para determinadas populações.

Para Catherine Walsh (2009b, p. 38), essas *pedagogías otras*, seriam apostas de novos paradigmas pedagógicos que conduziriam para a libertação das antigas formas coloniais de educar, ainda presentes em nossas mentalidades, assim definindo:

[...] refiro-me a um trabalho que se dirige a dismantelar as constelações – psíquicas, sociais, epistêmicas, ontológico-existenciais – instaladas pela modernidade e seu lado oculto que é a colonialidade; pedagogias que estimulam novas formas de ação política, insurgência e rebeldia, ao mesmo tempo que constroem alianças, esperanças e visões “outras” de estar na sociedade, dando substância e legitimidade ao sonho ético-político de vencer a realidade injusta [...], e construir caminhos “outros”.

Dentro dessas *pedagogías otras*, a seguir, abordaremos mais especificamente as denominadas *pedagogías insubmissas*, termo conceitual que preferimos utilizar nesse trabalho de pesquisa, também o conceito de etnopedagogia forma recorrente, principalmente em documentos oficiais, na Colômbia e Equador.

2.1 PEDAGOGIAS INSUBMISSAS

As Pedagogias Insubmissas (em espanhol: *Pedagogías Insumisas* ou ainda *Pedagogía de la Insumisión*)²², são formas políticas-pedagógicas que tem

²² Outras expressões como: *Pedagogías insurgentes*, *Pedagogías conjeturales*, *Pedagogías decolonizantes*, *Pedagogías emancipatórias*, *pedagogia de la desobediencia*, entre outros termos, com características semelhantes, aparecem a depender dos autores ou do local em que é escrito.

como característica o exercício da emancipação e da autonomia. Para Marcela Gómes Solano (2015), as Pedagogias Insubmissas abrem portas, ainda que pouco exploradas em nosso continente, para a criação de saberes que se constituem de novas formas e alternativas de condições de produção e potencialização de saberes que envolvam atores sociais, comunidades, movimentos e instituições para a participação e transformação da realidade social, política e cultural.

Segundo a pesquisadora Inés Fernández Mouján (2014), ao tentar refletir alguns atributos do projeto pedagógico “descolonial” o faz, citando o filósofo Paulo Freire, para o qual o objetivo, dessas alternativas pedagógicas, está em atingir uma nova forma de educação, “[...] *una transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador*” (MOUJÁN, 2014, p. 15), isso, no entanto, não se aplica de forma mecânica. Para essa transformação, é necessário ocorrer certas condições materiais, por exemplo, a superação da dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual, herdadas, e que sobrevivem ainda hoje, pelo modelo colonial que nos foi imposto historicamente. É necessário, também, clareza política para repensar novas formas de educar, com propostas educativas que não compreendem o conhecimento como algo concluído ou “dado” pelo educador. Nesse sentido, a transformação da pedagogia é de transformar aqueles que participam da prática pedagógica como “entes” participantes (*sujetos*) da história.

Descolonizar la educación, para Freire, se convierte en una praxis destinada a subvertir las prácticas educativas coloniales e impuestas, al mismo tiempo que implica una racionalidad que pone en jaque toda imposición, que cuestiona la alienación en la que educandos educadores están inmersos. La crítica se enfoca hacia la práctica docente domesticadora que archiva, dejando a educando al margen de la búsqueda y de la praxis. De este modo, la descolonización en términos freireanos, en tanto práctica liberadora, es un movimiento crítico de lectura del mundo y de la palabra que posibilita el desarrollo de una conciencia individual y colectiva que se da en relación a otro en tanto que ese saber de otro es saber de sí. Praxis emancipatoria que habilita la toma de la palabra para la transformación del contexto (FERNÁNDEZ MOUJÁN, 2014, p. 16).

Para Gómes Solano (2015), as possibilidades educativas que envolvam a formação de novos atores, que ressignificados através de novos processos de formação, são múltiplas, assim como os obstáculos, que têm sido encarar novas formas que compartilhem as necessidades de nossos tempos, em que a lógica de mercado se impõe cada vez mais aos interesses sociais: “[...] *Poco lugar queda para*

los pueblos y la naturaleza, poco lugar queda para la memoria y el legado” (GÓMES SOLANO, 2015, p. 14). A autora, porém, vê na “capacidade de resposta” dessas populações marginalizadas a possibilidade de uma reconfiguração social, através de suas lutas (insubordinações) encarnados em seus corpos, memórias e nas vivências transmitidas de gerações para gerações. Um processo complexo, pois não só se arrisca a romper com as injustiças e a inércia na qual estão estruturadas muitas estruturas de poder e regulação da vida econômica, política e social, mas também a possibilidade da criação de condições que possibilitem transformações positivas nessas sociedades.

Essas transformações podem emergir das mais variadas situações e lugares, tais quais, demandas sociais, oriundas de movimentos de direito ao território, saúde, educação, moradia, alimentação, trabalho, entre tantas outras, produzindo processos de uma formação humana alternativa. É o que destacam as pesquisadoras Patricia Medina Melgarejo, Rocio Verdejo Saavedra e Mónica Calvo López (2015), que, reconhecendo a sociedade como um ambiente de disputas (espaço de contradições e confrontações), ressaltam este cenário como naturalmente propício para a gestação dessas “*pedagogías insumisas*”. Como exemplo concreto dessas *pedagogías*, somos levados pelas autoras ao campo das lutas reais travadas pelas resistências periféricas ao redor do mundo. Em nosso subcontinente latino-americano, as expressões dessas *pedagogías insumissas* podem ser encontradas na luta do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na luta dos camponeses mexicanos com o Estado, nos territórios zapatistas, ou ainda, na luta contra o racismo epistêmico, nas escolas colombianas.

No Brasil, a pesquisadora Fabiane Moreira da Silva (2020), afirma que encontrou na educação escolar quilombola uma convergência com a realidade periférica com a qual estava inserida, o que despertou nela o interesse em se comunicar com novas formas pedagógicas, pois a prática curricular da maior parte da formação docente no Brasil continua privilegiando teóricos e modelos educacionais europeus. Nesse sentido, entende que a escola, em especial as escolas quilombolas, podem ser também um espaço voltado para a promoção das causas comunitárias: a defesa da identidade negra e quilombola, a luta pelo território, a defesa do meio ambiente e do bem viver.

2.2 ETNOPEDAGOGIAS/ETNOEDUCACIÓN

É constante a utilização do termo “*etnopedagogias/etnoeducación*” nos documentos e textos oficiais, tanto da Colômbia quanto do Equador. Ao tratar da *etnoeducación* voltada aos afroecuatoriano(s) no *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00045-A*, a oficialidade assim define o conceito em seu Artigo primeiro:

Definición.- La etnoeducación es un proceso educativo, cultural, social, político y epistémico permanente, orientado al fortalecimiento de la cultura del pueblo afroecuatoriano, a partir de la interiorización y la reproducción de los valores y saberes propios. Permite mantener su identidad y sus particularidades culturales en el marco de un proyecto de vida colectivo, contribuyendo de esta manera a la interculturalidad del país (ECUADOR, 2016, p. 02).

Segundo Alejandro Parra (2003) as etnopedagogias seriam uma das partes constituintes das etnociências, ocupadas em estudar as características educativas próprias das culturas populares, do folclore e da tradição, desde um ponto de vista de uma epistemologia complexa. Para o autor (2003, p. 03) “*La etnopedagogía se ocupa de explorar las redes de la transmisión de la cultura y del ‘saber’ entendido como um fenómeno de aculturación e inculturación y de exclusión social*”.

Vannesa Rosales (2015), entende como condição mínima de um modelo que pretenda ser “etno”-pedagógico, a observância do diálogo, de modo a transitar entre os sujeitos e o contexto. Para a autora, se apropriando da perspectiva dialógica de Paulo Freire, esse processo, que também é um processo de desconstruções de antigos paradigmas para a construção de “métodos pertinentes”, se fundamenta em princípios éticos e políticos, abarcadas por todas as pedagogias contra hegemônicas. Entre elas, a autora destaca: “[...] *pedagogía alternativa, pedagogía liberadora, pedagogía popular, pedagogía constructivista, pedagogía contextual, pedagogía dialógica, pedagogía dialéctica, pedagogía crítica*” (ROSALES, 2015, p. 02). Assim, também entendemos as pedagogias desenvolvidas e direcionadas, por e para as populações negras, tais como a educação quilombola, *educación cimarróna* e os processos educativos que envolvam as populações negras de modo geral.

Nesse sentido, Catherine Walsh (2009b), compreende a etnoeducação, como prática que permite enfrentar e ultrapassar os legados coloniais, sejam elas, a exclusão e a subordinação, que por norma é o modelo padrão dos Estados nacionais latino-americanos, assim podendo também ressignificar o acesso dos afrodescendentes, até aqui alijados do sistema educativo formal, pois:

Marca un cambio respecto a la visión de educación que apunta hacia el desarrollo y posicionamiento de otras formas de ser, estar, hacer y pensar, hacia el agenciamiento de sujetos críticos, activos y colectivos, que podrían accionar sobre sus vidas y las de sus comunidades; sujetos capaces de buscar el conocimiento no sólo en los textos escritos, sino también en la memoria colectiva de las comunidades y en las enseñanzas de los ancianos. *Esto tiene una importancia central, ya que reincorpora el rol de los mayores como maestros; rol que se ha venido perdiendo tanto por la supuesta autoridad de las escuelas como por las incursiones de la modernidad globalizada en las comunidades, que antepone la televisión y la vida individualizada a las tradiciones, las memorias y la colectividad* (WALSH, 2009b, p. 131).

Em seu livro “*Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*”, Catherine Walsh (2009b) dedica um subcapítulo para apresentar a etnoeducação como uma proposta e uma aposta política. Afirma que particularmente no Equador e na Colômbia, esse processo vem se destacando em relação as outras regiões andinas, como políticas pedagógicas direcionadas as comunidades afro.

Na Colômbia, foi resultado de um duplo processo que se deu por parte do Estado, a partir da década de 1990, e através da própria organização de movimentos comunitários que, segundo a autora, desenvolveram uma educação própria, “afro-orientada”. Para o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em cartilha desenvolvida com perspectiva na sociedade colombiana (FUNDO, 2020), a etnoeducação representa uma estratégia de apoio, em parceria com ministérios nacionais de educação, cujo objetivo está em melhorar a capacidade de oferecer educação para crianças e adolescentes de comunidades indígenas e afrodescendentes. Tem como princípio uma educação que parte da autonomia comunitária, da interculturalidade, da diversidade linguística e da coesão social fundamentada no território dessas comunidades: “*Estos principios están presenten en la educación propia, en la acción de la familia y la comunidad, en*

los saberes de los mayores y en los procesos de concertación de entre las autoridades tradicionales y el Gobierno” (FUNDO, 2020, p. 01).

No entanto, no Equador, há atrasos significativos, pois apesar de reconhecimento através da Lei de “*Derechos Colectivos de Los Pueblos Negros o Afroecuatorianos*”, n.º 2006-46, de maio de 2006, a oficialidade estatal encontrou dificuldades iniciais na sua regulamentação e aplicação, só conseguindo apresentar em 2020 um “*Plan Estratégico Nacional de Etnoeducacion Afroecuatoriana*”, este devendo vigorar até o ano de 2025 (ANTÓN SÁNCHEZ, 2020).

Segundo Nilma Lino Gomes (2013), no Brasil, país com grande população de negros, a questão racial em sala de aula tornou-se central na implementação de políticas públicas. É central, nesse processo, criação e implementação, na última década, de duas diretrizes na educação básica, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, homologado sob o Parecer 03/2204, de 10 de março de 2004, que orienta sobre a obrigatoriedade da inclusão da História Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, e, também, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”, de novembro de 2012.

2.2.1 A Tradição Oral de Juan García Salazar “*el obrero del proceso*”

Não é possível falar de *etnoeducación* sem mencionarmos, nesse trabalho, as contribuições do *maestro* e historiador Juan García Salazar e do conceito de “*aprender casa adentro*”. Nesse estudo, quando abordamos os textos referentes ao Equador, podemos notar, por parte de distintos autores (CONGO PIÑERO, 2018; CHALÁ CRUZ, 2020; RUBIO CASANOVA, 2020; ORGANIZAÇÃO, 2021), que discutem *pedagogías otras* voltadas para as populações *afroecuatoriana*, uma reivindicação ao pensamento Juan García Salazar (1983) que desenvolveu formas etnopedagógicas em distintas comunidades do Equador que denominou “*aprender casa a dentro*” que tem na autonomia comunitária e na tradição oral, que para García Salazar é a própria voz dos ancestrais, ferramenta privilegiada de aprendizagem. Em seu livro/cartilha: “*La tradición oral: una herramienta para la etnoeducación (Una propuesta de las comunidades de origen africano para aprender*

casa adentro)”, fundamenta as bases de uma educação de negros para negros²³, através de três distintas vertentes culturais que considera aptas para trabalhar coletivamente, promovendo a criação e recriação individual.

Lo que pasa es que los mayores siempre estaban enseñando a los más jóvenes las cosas de la tradición, era como un encargo que ellos tenían; entonces después del trabajo cuando ya se estaba descansando, ellos estaban conversando, echando adivinanzas, décimas, cuentos, desates y los muchachos estábamos oyendo y aprendiendo todas estas cosas. Así era como uno aprendía (GARCIA SALAZAR, 1983, p. 49).

O primeiro modelo pedagógico apresentado por García Salazar (1983), denomina: “*Las décimas de tradición oral*” que são versos, em forma de trova, produzidos por compositores desde os tempos ancestrais. Esses versos que formam as chamadas “*Décimas enteras*”, possuem quarenta trechos de quatro palavras, como os dos versos abaixo:

*No me gusta criticar,
Pero me duele de veras.
Ver negro sin su tierra,
Llorando por un jornal.
[...]
Me da pena ver esa gente,
Que tenían de qué vivir.
Ayer vendieron sus tierras,
Hoy no tienen dónde morir.
[...]
De esos yo he visto a muchos,
Que aquí fueron respetados.
Hoy viven en los pueblos,
Como muchacho de mandado.
(GARCÍA SALAZAR, 1983, p. 34).*

Ainda segundo García Salazar (1983, p. 21), “*las décimas*” e “*los argumentos*”²⁴ tem função como demonstram “*los mayores*” de ensinar assuntos relacionados ao divino: “[... que] *son para cantarle a Nuestro Señor y a los santos, pero también son útiles para mostrar los conocimientos que los compositores tienen*

²³ Termo utilizado pelo autor.

²⁴ *Los argumentos* são utilizados nos encontros, nas conversas e controvérsias dos compositores. “*Según la opinión de los compositores los argumentos tanto a lo humano como a lo divino, son útiles para probar el saber del compositor*” (GARCIA SALAZAR, 1983, p. 22).

sobre las sagradas escrituras”, e relacionados ao humano que servem para falar: “[...] del mundo de los seres humanos y de los animales. Pero sobre todo para registrar los eventos que viven los pueblos, que están al margen de la historia oficial” (GARCÍA SALAZAR, 1983, p. 22).

O segundo modelo pedagógico apresentado por García Salazar (1983, p. 50), em suas “ensinanzas”, são “*Las advinanzas de tradición oral*”, que é uma espécie de jogo de adivinhação que os anciões praticam com os mais novos: “*Pero las advinanzas y sobre todo los desates, eran una cosa de saber, porque algunas advinanzas son bien difíciles de adivinar y si el echador²⁵ no le ayuda, uno se puede quedar toda la noche buscando la repuesta*”. Sobre o significado dessas “*advinanzas*” na comunidade, García Salazar (1983, p. 51), entende que:

En algunas culturas, las advinanzas son simples pasatiempos, pero según nuestra tradición, las advinanzas son saber y los ancestros enseñan que ‘todo saber es bueno para la vida y por eso se tienen que enseñar y aprender.’ [...] Cuando escuchamos con atención las advinanzas podemos saber que, sin lugar a dudas, son herramientas para enseñar. Todas las advinanzas refuerzan en las personas de la comunidad conocimientos sobre una gran variedad de prácticas útiles para la vida.

Um exemplo dessas “*advinanzas*”:

*Adivina adivinador:
“Quien lo hace no lo quiere,
Quien lo usa no lo ve,
Quien lo ve no lo desea,
Por más bonito que esté”.
¿Qué cosa es?²⁶
(GARCÍA SALAZAR, 1983, p. 60)*

O terceiro método, são “*Los cuentos de tradición oral*” que antes de representar histórias que são passadas de geração para geração, pelos “*ancestros*” representam um desafio na forma de narrá-los. Os bons contadores de histórias, podem, ao seu modo, reconfigura-las e só os bons ouvintes da comunidade conseguem memoriza-las:

²⁵ *Enchador*, em português seria como “lançador”. Aquele que faz o desafio.

²⁶ A resposta é: “*el ataúd*” (caixão).

Lo más importante de este cuento está en contar lo que pasa de la manera más rápida que se pueda, pero eso sí, en orden porque todas las enseñanzas de los mayores tienen su orden y su forma que viene a ser la ley de la tradición y uno que la aprende y la repite no puede cambiar la ley de los mayores porque entonces ya es otra cosa” (GARCÍA SALAZAR, 1983, p. 68).

A seguir, apresentaremos duas perspectivas culturais que se relacionam com as etnopedagogias: o multiculturalismo e o interculturalismo e como estes enfoques podem contribuir para a construção de modelos pedagógicos pertinentes direcionados aos grupos sociais subalternos.

2.3 PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS: MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO

Para Vera Maria Candau (2013a), é uma necessidade, dos tempos em que vivemos e nas atuais sociedades multiculturais, reinventar o processo da pedagogia, levando em conta um mundo múltiplo e cheio de significados. Esse desafio pedagógico tende a ser uma reinvenção da educação, cujo objetivo será a procura pelo esclarecimento dos desafios dos novos contextos que hoje incidem através de inquietudes sobre crianças e jovens. Nesse sentido é preciso: “[...] reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes” (CANDAU, 2013a, p. 13). É importante considerarmos que para a autora, por princípio, não existe prática pedagógica que esteja afastada dos processos e contextos que nos cercam; educação e cultura estão intrinsecamente vinculadas.

Candau (2013a), percebe e denuncia um caráter padronizante, hegemônico e monocultural presentes no que identifica como *cultura escolar* e *cultura da escola*. Para romper essas condutas conservadoras, propõe construir práticas educativas que visam a diferença e o multiculturalismo. Outro aspecto importante para a pesquisadora, diz respeito ao que chama de *cruzamento de culturas*, que é ao mesmo tempo fluido, complexo, sendo constantemente atravessado por tensões e conflitos. Para a autora, a escola deve ser entendida

como um espaço “ecológico” em que os *cruzamentos de cultura*, sejam mediados pela ação reflexiva das diferenças (influências plurais) que formam o contexto das novas gerações. É essa mediação, com relativa autonomia, que garante à escola um ambiente distinto das demais instâncias de socialização.

Conceber a escola na perspectiva da inclusão desses novos valores, formados na diferença, possibilita romper com antigos paradigmas que historicamente compõem suas práticas. Por isso é imprescindível, como afirma Candau (2013a), não se afastar das questões culturais atuais que nos cercam. Neste mesmo sentido, Parra (2003) afirma que qualquer pedagogia, de uma determinada sociedade, só pode se constituir no presente. Porém, ela se configura no momento da participação e se consolida na ação, se alimentando nas vivências, experimentadas pelas pessoas, “*por su gente*”, deixadas pela herança cultural do passado.

Sobre a América Latina e, particularmente, o Brasil, Candau (2013a) afirma que nosso continente é fortemente marcado pela história dolorosa em que foram submetidos os nativos (indígenas) que aqui viviam na época do descobrimento e dos africanos que aqui foram trazidos no contexto da escravidão negra. Isso propiciou a construção de uma identidade multiétnica fortemente marcada. A autora lembra que:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão nos planos das representações e no imaginário social. Nesse sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos e cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAU, 2013a, p. 17).

Assim, há uma busca permanente por um debate sobre os modelos de conhecimento “não-ocidentais”, objetivando incorporar outros modos de interpretação da realidade. Parra (2003) afirma que, em seu ponto de vista, a etnoeducação se torna uma ferramenta privilegiada, no ensino, capaz de gerar um

conhecimento propício de “transformar a sociedade”, pois: “[...] *Cada grupo humano cuenta con los mecanismos básicos para educar a sus miembros dentro de una perspectiva que le garantice a la sociedad los elementos necesarios para construir su devenir histórico en el contexto de su proyecto de hombre y de sociedad*” (PARRA, 2003, p. 04).

Uma crítica feita por Candau (2013a) está na aplicação dessas ferramentas, que conforme são aplicadas, seguem um curso geralmente focalizando com certa frequência, as possíveis interações de modo superficial, dentro de parâmetros quase sempre neoliberais. Para a autora é mister criar espaços que possibilitem a tomada de consciência da própria identidade cultural do indivíduo, dentro do contexto em que vive e a história de seu país. Também, chama atenção para o “daltonismo cultural” presente no cotidiano escolar, uma tendência de não aceitação, no dia a dia da escola, de reconhecimento das diferenças, seja ela de caráter racial, de gênero, de origem, entre outras.

As ferramentas de ação propostas por Candau (2013a, p. 28-29) são, primeiro, a identificação do outro: “[...] outro elemento a ser ressaltado se relaciona às representações que construímos dos ‘outros’, daqueles que consideramos *diferentes*”, pois: “As relações entre ‘nós’ e os ‘outros’ estão carregadas de estereótipos e ambiguidades”. Dentro dessa configuração, citando Skiliar e Duschatzky (2001)²⁷, afirma que dentro do imaginário social, se configuram três “tipos” de alteridade, sendo: “[...] o outro como fonte de todo o mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural e o outro como alguém a tolerar” (CANDAU, 2013a, p. 28).

O segundo passo é conceber a prática pedagógica como “negociação cultural”, pois a escola em seu entendimento historicamente se alicerçou sobre conhecimentos considerados “universais”: ocidentalizante e europeia. O multiculturalismo tem a capacidade de questionar valores enraizados. Assim, torna a escola como centro cultural em que diferentes linguagens e sentidos se apresentam e são produzidas.

Walsh (2009a), no entanto, critica o multiculturalismo, pois entende que esta caracterização das culturas não serve para as nossas sociedades periféricas. Para a autora, a visão multiculturalista tem por característica estabelecer multiplicidades de culturas dentro de um mesmo espaço, sem, necessariamente,

²⁷ O nome dos outros – Narrando a alteridade na cultura e na educação.

relacioná-las. Exportada da crítica “ocidental”, o multiculturalismo permite compreender fenômenos culturais restritos a esses territórios, como é o caso dos Estados Unidos da América, em que as minorias nacionais (indígenas e negros) convivem com outros grupos de imigrantes ou das chamadas “minorias involuntárias”. *“En esos contextos, el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural; es decir, una separación o segregación entre culturas demarcadas y cerradas sobre sí mismas, sin aspecto relacional”* (WALSH, 2009a, p. 42). Assim, a autora propõe a perspectiva “intercultural” como ferramenta apropriada para os grupos historicamente subalternos, entretanto, condiciona que esta interculturalidade necessita ser pensada “desde abaixo”, promovida pelos próprios grupos subalternos.

Neste sentido, entende esse projeto não como uma ferramenta cuja proposta seja de inserir esses grupos subalternos no interior das matrizes e estruturas estabelecidas, mas utilizar as diferenças para implodir as estruturas coloniais que estruturam a sociedade: *“[...] Su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar –desde la diferencia– las estructuras coloniales del poder”* (WALSH, 2009a, p. 43). A autora (2009b) estabelece, também, que essa *interculturalidad* deve ser crítica, pois não é possível coexistir na atual sociedade, como propõe a interculturalidade funcional, que consegue projetar a diversidade cultural dentro dos Estados nacionais, ou como afirma Fidel Tubino (2005, p. 03) *“[...] no custiona las reglas de juego y es perfectamente compatible con la lógica neo-liberal existente [...]”*, já a interculturalidade crítica, deve partir dos padrões de racialização e diferenciação histórica, ou seja, do poder colonial e eurocêntrico constituídos:

[...] a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009b, p. 21-22).

Candau (2013b), entende que uma das principais contribuições da educação intercultural crítica, para a realidade das populações negras em nosso continente, está na denúncia dos diferentes tipos de discriminação e como estas se manifestam, a começar pela discriminação racial, o combate do mito da “democracia racial” e dos pressupostos da mestiçagem, que historicamente configurou os imaginários sociais em muitos países latino-americanos. No caso brasileiro, o arquétipo da cordialidade que teve como resultado a eliminação do conflito, perpetuando tanto os estereótipos quanto os prejuízos históricos dessas populações.

A autora aponta que os movimentos negros organizados, têm fomentado novas leituras históricas que perpassam a visão eurocêntrica da história. Isso é significativo, pois permite aos grupos organizados reclamarem novas demandas e reparações, a partir dessas novas perspectivas históricas, junto do Estado nacional. Na educação, a autora lembra que ao largo das décadas de 1980 e 1990, vários Estados nacionais, latino-americanos, reconheceram constitucionalmente o caráter multiétnico, multilíngue e pluricultural no interior de suas sociedades. Como resultado, uma série de políticas públicas, na área da educação, procuraram contemplar as distintas culturas: “[...] *En este sentido, las diferentes reformas en el área de la educación incorporan la perspectiva intercultural, sea como uno de los ejes articuladores de los currículos escolares, sea introduciendo cuestiones relativas a las diferencias culturales [...]*” (CANDAU, 2013b, p. 150).

Para além, Candau (2013b) questiona se a *interculturalidad* “deve” se limitar a alguns grupos específicos ou servir “a todos”. Consideramos essa discussão como central no decorrer dessa pesquisa e ainda como questionamento, é importante salientar a pertinência de se atingir toda a sociedade, com novas pedagogias que ultrapassem o histórico discurso colonializante e eurocêntrico, substituindo-as por novas formas de se conhecer e reconhecer o outro, em suas múltiplas dimensões, através da própria construção coletiva dessas alteridades. Como afirma Miguel Arroyo (2014, p. 126) “[...] O sistema escolar faz parte dessa estrutura cultural, de representações inferiorizantes das diferenças”. Também, pontuamos a necessidade de pedagogias específicas para grupos específicos, pois entendemos que o processo pedagógico necessita ultrapassar a sala de aula para que distintos grupos subalternos tenham acesso ao patrimônio cultural que lhes são historicamente próprios e de direito.

No próximo capítulo, abordaremos os caminhos que seguimos na construção desta pesquisa, apresentando a metodologia adotada, através dos resultados obtidos com o aprofundamento do estudo prévio do tema a partir do estado do conhecimento e de outros trabalhos que foram indicados pelos membros da banca de qualificação durante o percurso da investigação.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Estudos sobre a educação voltados para “minorias” sociais/sociológicas têm se tornado cada vez mais presentes no universo acadêmico. Esse interesse é acompanhado pelas conquistas sociais recentes, que refletem em uma série de políticas públicas dirigidas aos setores mais fragilizados da sociedade, a exemplo das populações negras de descendentes de ex-escravizados nas Américas. No contexto latino-americano, os negros formam uma importante população que historicamente foi marginalizada e “apagada” no processo de construção dos Estados nacionais. Por isso, é necessário delimitar quais ferramentas adotaremos para fundamentar teoricamente nossa pesquisa, possibilitando articular um referencial que dê sustentação a essa perspectiva de resistência e que nos auxilie em nossos objetivos. Para tanto, escolhemos a teoria decolonial, conforme apresentada no próximo item.

3.1 O PENSAMENTO DECOLONIAL E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Quais seriam os principais traços do pensamento decolonial, que utilizaremos como referencial teórico em nossa pesquisa e como esse conceito pode se articular metodologicamente com nosso trabalho?

Segundo Rodrigo Restrepo e Axel Rojas (2010), na tentativa de entender o conceito de pensamento decolonial (*inflexión decolonial*), a colonialidade se refere a um padrão de poder que estruturou o “sistema mundo moderno”. Invariavelmente, a colonialidade é fruto do colonialismo histórico que subalternou povos e culturas em proveito de uma hierarquia de dominação, promovido aqui nas Américas e em outras partes do mundo, mas, para os autores, é importante ressaltar que a “colonialidade” ultrapassa o período histórico de dominação colonial, implantado aqui por potências europeias/ocidentais entre os séculos XVI e XIX.

A colonialidade adentra até os nossos dias junto da “modernidade”, constituindo sua pior característica. Isso quer dizer, que não há modernidade sem colonialidade (e vice-versa), se constituindo mutuamente. A “modernidade” se configura, portanto, como um projeto civilizatório e de dominação levado pelo

ocidente enquanto estruturas estabelecidas de saber. O ocidental, enquanto sociedade dominante, estabeleceu a seu critério o “saber”, relegando a todos os outros, daqueles não-ocidentais o signo da inferioridade. Esse não-saber se constitui inferioridade em todos os aspectos da existência: o conhecimento, as subjetividades, as práticas etc.

[... isso] se refiere a que cuando algo o alguien es imaginado o definido como moderno al mismo tiempo está implícitamente indicando un algo o alguien que no lo es. No hay un nosotros (modernidad) sin que al mismo tiempo se defina un no-nosotros, un ellos (nomodernidad). Al definir un espacio, al trazar unos bordes, al mismo tiempo se define un interior y un exterior. Entonces, si se entiende la modernidad como un proyecto civilizatorio, lo que está en juego con ella es la configuración de un nosotros-moderno en nombre del cual se interviene sobre territorios, grupos humanos, conocimientos, corporalidades, subjetividades y prácticas, que en su diferencia son producidas como no-modernas (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 18).

Esse grande “sistema mundo de poder” que estabelece, enquanto critério de verdade, o saber eurocêntrico em detrimento de outros saberes, resistiu a passagem do tempo, permanecendo nos sistemas de saberes oficiais dos Estados nações e na mentalidade social, mediante um tipo de governamentalidade²⁸. É dizer, que apesar dos processos de descolonização empreendidos na maioria dos países latino-americanos, entre os séculos XVIII e XIX, continuamos a adotar os referenciais eurocêntricos e de exclusão e submissão dos outros.

Para as populações negras, aqui trazidas na grande diáspora africana, enquanto escravizados, como já observamos na introdução deste trabalho, a submissão histórica de sua cultura e tradição só podem ser “recuperadas” ao negarmos o mito civilizatório. Nesse sentido, Enrique Dussel (2005, p. 29) compreende que para:

²⁸ Segundo Michel Foucault (2018, p. 143), “governamentalidade” significa, “[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população [... por outro lado] a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes”.

[...] a superação da “Modernidade”, será necessário negar a negação do mito da Modernidade. Para tanto, a “outra-face” negada e vitimada da “Modernidade” deve primeiramente descobrir-se “inocente”: é a “vítima inocente” do sacrifício ritual, que ao descobrir-se inocente julga a “Modernidade” como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial. Ao negar a inocência da “Modernidade” e ao afirmar a Alteridade do “Outro”, negado antes como vítima culpada, permite “des-cobrir” pela primeira vez a “outra-face” oculta e essencial à “Modernidade”: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as “vítimas” da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria “Modernidade”).

Ao definirmos os caminhos que seguiremos nesta dissertação, buscamos encontrar um referencial que nos auxiliasse no exercício de compreensão na busca de diálogo entre a decolonialidade e a pesquisa exploratória. Nesse sentido, a metodologia que aqui adotamos se adequa ao tema pesquisado, porém, é importante salientar que todo o desenvolvimento do referencial metodológico, desde a sua concepção, aconteceu sob rigoroso controle social de distanciamento devido a pandemia de COVID-19. Tanto a escolha do tema como a forma de realizá-la foi adequada conforme as possibilidades de um período incerto em que vivíamos.

Francisco López Segrega (2005, p. 95) realiza um importante questionamento: “É possível uma ciência social não eurocêntrica em nossa região?”. A resposta para esse questionamento não parece fácil, porém o autor, ao apontar uma série de contribuições, para pensar as Ciências Sociais, que se afastem do formalismo europeu, indaga alguns desafios, entre eles nos chama a atenção para esse trabalho de pesquisa, a seguinte pergunta: “É possível a integração cultural? Ou acaso todo o discurso em torno da multiculturalidade, da pluralidade cultural e dos problemas de homogeneização e heterogeneidade não ultrapassarão o ambiente retórico-acadêmico?” (LÓPEZ SEGREGA, 2005, p. 95). É possível utilizar aqui, neste trabalho, uma metodologia capaz de ir além dos métodos e práticas convencionalmente aceitos?

Segundo as pesquisadoras Tereza Maria Spyer Dulci e Mariana Rocha Malheiros (2021), a decolonialidade, enquanto movimento epistemológico, não determina um método específico para a realização de investigações, mas estabelece alguns predicados que podem ser encontrados na própria história desse movimento. Possivelmente, o caráter agregador em uma pesquisa que se fundamenta teoricamente na decolonialidade seja a de “desobediência epistêmica”, que significa

negar as metodologias eurocêntricas, afinal: “Para a pesquisa que se propõe ser decolonial, é preciso pensar não só os pressupostos epistemológicos das teorias em que se baseiam, mas também os métodos em que as mesmas pretendem se elaborar” (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 177).

Optamos pela realização de uma pesquisa caracterizada como exploratória, que conforme Antonio Carlos Gil (2002, p. 41), possibilita “[...] maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses [...]”, nos possibilitando um maior entendimento de um conceito que abarca grupos populacionais parecidos, mas geograficamente distantes. A análise bibliográfica e documental, através das pesquisas já realizadas, possibilitou caracterizar as diferentes nomenclaturas dessas populações negras, ou parte delas, nos diferentes territórios nacionais, quer seja a de quilombos no Brasil, *comunidades negras, raízales e palenques* na Colômbia e *afroecuadoriano(s)* (e *cimarrones*) no Equador.

Também, encontramos em documentos oficiais dos três Estados nacionais, legislações que contemplam políticas educacionais voltadas para a “educação básica” específicas para essas comunidades. A busca dessa documentação primária foi realizada em *sites* oficiais de cada nação, principalmente nos Ministérios da Educação, ou equivalentes. A primeira análise documental ocorreu com a leitura das Constituições, pois entender o reconhecimento do Estado sobre essas populações torna-se fundamental para analisar as relações entre o poder público e essas comunidades. Nesse sentido, organizamos os documentos conforme Quadro 2:

Quadro 2 - Marco legal das políticas públicas voltadas as comunidades quilombolas (Brasil), *comunidades negras, raizales, palenques* (Colômbia) e *afroecuadoriano(s)* (Equador)

Brasil	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
	Lei 10.639/03
	Resolução CNE/CEB n.º 1/2004 (2004)
	Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 (2010)
	Resolução CNE/CEB n.º 4/2010 (2010)
	Indicação CNE/CEB n.º 2/2010 (2010)
	Portaria CNE/CEB n.º 5/2010 (2010)
	Parecer CNE/CEB n.º 16/2012 (2012)
	Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 (2012)
	Parecer CNE/CEB n.º 8/2020 (2020)
	Parecer CNE/CEB n.º 3/2021 (2021)
Colômbia	<i>Ley n.º 21 (1991), Convenio 169 da OIT</i>
	<i>Constitución Política de la República de Colombia (1991)</i>
	<i>Ley 70 (1993)</i>
	<i>Ley General de Educación (1994)</i>
	<i>Decreto 804 (1995)</i>
	<i>Ley 397 (1997)</i>
	<i>Decreto 1122 (1998)</i>
	<i>CONPES 3660 (2010)</i>
	<i>PND 2010-2012</i>
	<i>Ley 1450 de Plan de Desarrollo 2010-2014</i>
Equador	<i>Constitución de la República del Ecuador (2008)</i>
	<i>Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021</i>
	<i>Proclamación del Decenio Internacional para los Afrodescendientes</i>
	<i>Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)</i>
	<i>Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00045-A (2016)</i>
	<i>Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-20017-00075-A (2017)</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

Também, localizamos por meio da consulta desses *sites* governamentais, legislação pertinente quanto à estrutura de ensino de cada país selecionado e como

isso tem se convertido nas práticas de pedagogias insubmissas, entendidas aqui conforme nota de rodapé 1²⁹.

Além da análise da documentação oficial, procuramos indícios das influências dos organismos multilaterais internacionais nas recomendações de políticas educacionais voltadas a estas populações negras, conforme Quadro 3:

Quadro 3 - Recomendação/Posicionamentos de Organismos Multilaterais Internacionais

Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial – ONU (1965)
Resolução n.º 2.919 – ONU (1972)
Resolução n.º 3.057 – ONU (1973)
I Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial – ONU (1978)
Resolução n.º 418/2007 – ONU (1978)
II Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial – ONU (1983)
Resolução n.º 38/14 – ONU (1983)
Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes 169 – OIT (1989)
II Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos – ONU (1993)
Resolução n.º 48/134 – ONU (1993)
Resolução n.º 48/91 – ONU (1993)
III Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial – ONU (2001)

Fonte: elaborado pelo autor.

Por se tratar de uma pesquisa que pensa “comunidades”, em seu sentido amplo e complexo, dois conceitos se sobressaem. O primeiro de “*comunidades sentipensantes*” cunhada pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2009), que destaca a necessidade de compreendê-las a partir de suas próprias sabedorias, tentando, no possível, “ouvir” nas leituras o sentimento dessas comunidades. Para Patricio Guerrero Arias (2010, p. 41) “[...] *porque se evidencia que el sentir desde el cuerpo, la afectividade, el hablar desde el corazón, tiene un carácter político insurgente, que ha sido una práctica continua de los pueblos sometidos a la colonialidad*”, integrando ao mesmo tempo racionalidade e afetividade. Também, o conceito de “interculturalidade” (WALSH, 2009b) que visa entender as múltiplas

²⁹ Página 20.

diferenças pensando para além do capitalismo e da inserção dessas populações na lógica dos Estados modernos.

Nesse sentido, nosso olhar entende essas populações negras como atores (in)subalternos e (in)submissos, portadores de sabedorias insurgentes e da histórica resistência do povo negro nas Américas. Foi através dessas resistências que se construíram junto da totalidade do “Movimento Negro” as estratégias e agendas políticas que nas últimas décadas se converteram em práticas de Estado em favor dessas populações.

Mesmo entendendo as dificuldades de realizar uma pesquisa sob a perspectiva de “desobediência epistêmica” e total desprendimento epistemológico e metodológico das metodologias instrumentais, procuramos alcançar objetivos que possibilitem contribuir enquanto uma *práxis* que reflita em respostas para questões que emergem desses setores sociais, sem, no entanto, esquecer o rigor científico exigido no desenvolvimento acadêmico. Neste movimento, ao longo da escrita desta dissertação, buscamos elementos que, no percurso de análise, possibilitem a realização da triangulação dos dados entre a legislação, referencial teórico e produção científica, quanto a atual situação de políticas públicas voltadas para a educação e direcionadas a essas comunidades que garantam a conquistas de direitos para essas populações negras.

A história negra se reflete em uma série de trabalhos de pesquisa que vêm sendo desenvolvidas ao longo do tempo. Por isso compreendemos também a necessidade de nos apropriarmos dos estudos já realizados e dos caminhos trilhados por outros pesquisadores, que abordaram temas semelhantes e que pudessem contribuir de alguma maneira, para as discussões que envolvam: políticas públicas, voltadas para a educação básica e direcionadas para essas comunidades: quilombos, *comunidades negras, palenques, raizales* e *cimarrones/afroecuatoriano(s)*, no contexto dos países selecionados (Brasil, Colômbia e Equador).

3.2 INVESTIGAÇÃO DOS TRABALHOS JÁ REALIZADOS

Para nos apropriarmos da produção sobre a temática, partimos da investigação dos trabalhos até aqui produzidos, realizando o “Estado do Conhecimento” (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Os bancos de dados/repositórios escolhidos foram os da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, por serem os dois principais bancos de dados que reúnem teses e dissertações das principais universidades brasileiras. Com o decorrer da investigação e do processo de produção da pesquisa, outros trabalhos foram agregados na medida em que novos estudos eram apontados, principalmente, pela generosa recomendação daqueles que participaram desse processo de pesquisa, dentre eles, as valorosas indicações dos professores que estiveram na Banca de Qualificação³⁰.

O objetivo esteve em reunir dissertações e teses que tivessem como tema de pesquisa alguns assuntos pré-selecionados, por entendermos a importância de destacar os trabalhos que, de alguma maneira, incluem tanto a temática de populações negras, nos países selecionados (Brasil, Colômbia e Equador), quanto, semelhanças com os quilombos brasileiros, aliada às discussões das relações e estratégias de organização dessas comunidades, assim como de políticas públicas voltadas para as *pedagogías otras*³¹ direcionadas para essas populações.

Nosso interesse estava em, além do aprofundamento teórico que nos possibilitaria avançar na pesquisa, responder alguns questionamentos, entre eles destacamos: quantos trabalhos existem articulando os Quilombos brasileiros, com as populações negras dos outros países no que concerne à educação básica? Que diálogo pode ser estabelecido entre essas pesquisas já realizadas? Qual a base/fundamentação teórica utilizada nesses estudos? Os autores que predominaram nessas pesquisas. A metodologia utilizada. A área acadêmica de investigação dos pesquisadores e os resultados finais. Realizamos esse exercício sem nos preocuparmos com recorte temporal.

³⁰ A Banca de Qualificação ocorreu em 21 de outubro de 2022, os professores que participaram, além da professora orientadora Idorlene da Silva Hoepers Dr.^a, foram a professora Dr.^a Carolina dos Anjos de Borba, o professor Dr. Alexandre Vanzueta e a professora Dr.^a Francini Scheid Martins.

³¹ Optamos em utilizar o descritor “etnoeducação” por ser um termo bastante utilizado tanto na Colômbia como no Equador.

Os descritores escolhidos³² foram: “quilombos”, “quilombolas”, “educação”, “etnoeducação” [“etno-educação”], “etnopedagogia”, “Palenques” [“palenqueros”], “Raizal” [“raizales”], “políticas públicas”, “Brasil”, “Colômbia” e “Equador” [“Ecuador”], seguindo as seguintes variáveis:

- “Quilombos” AND “Educação” AND “América Latina”;
- “Quilombos” AND “Educação” AND “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”;
- “Quilombos” AND “Educação” AND “Políticas Públicas”;
- “Quilombos” AND “Palenques” / “Quilombolas” AND “Palenqueros”;
- “Raizales”;
- “Esmeraldas” AND “Ecuador” OR “Equador”;

Após análise preliminar, dos resultados obtidos, foram selecionados, inicialmente, onze trabalhos de pesquisa (três teses e oito dissertações). Outras quatro dissertações e uma tese foram agregados no decorrer dessa investigação, como demonstrado no Quadro 4.

Nessa exposição, optamos por organizar esse conjunto de trabalhos em quatro áreas temáticas, iniciando com aqueles de maior proximidade/similaridade com o nosso tema de pesquisa. A ordem de cada trabalho está disposta de forma cronológica crescente.

Na primeira área temática: “Políticas Públicas educacionais (Educação Básica) antirracistas e de reconhecimento em comunidades quilombolas, *comunidades negras, raizales, palenques* e de *afroecuatoriano(s)*”, encontram-se os trabalhos: [n.º 01] Políticas públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais, dissertação de Gisélia Maria Coelho Leite (2009); [n.º 02] “Políticas Educacionais antirracistas Brasil e Colômbia: estudo comparado”, tese de Wellington Oliveira dos Santos (2017); [n.º 03] a dissertação de mestrado de Fabiane Moreira da Silva, intitulado: “Escolas para quilombolas: identidade, territorialidade no colégio estadual quilombola Diogo Ramos e na escola municipal do campo Augusto Pires de Paula” (2020).

³² A realização do “Estado do Conhecimento” foi a primeira etapa de nosso trabalho de investigação, realizada após a conclusão da revisão do Projeto. Os temas e conceitos (enquanto terminologia) escolhidos, se deram ainda em uma etapa de amadurecimento, organização e entendimento daquilo que nos propomos a investigar, enquanto tema de pesquisa.

Na segunda área temática, que denominamos: “Políticas Públicas ‘gerais’ antirracistas e de reconhecimento em comunidades quilombolas, *comunidades negras, raizales, palenques* e de *afroecuatoriano(s)*”, temos os trabalhos: [n.º 04] Entre Quilombos e Palenques: um estudo antropológico sobre políticas públicas de reconhecimento no Brasil e na Colômbia, tese de Vera Regina Rodrigues da Silva (2012); [n.º 05] Juventude Rural Quilombola: identificação, reconhecimento e políticas públicas, dissertação de Maria Cristina Cupertino (2012); [n.º 06] A emergência das minorias étnicas no Brasil: agendamento das políticas públicas para comunidades quilombolas, dissertação de Isabele A. Lopes Picelli (2014); [n.º 07] Direito, Desenvolvimento e Políticas Públicas: uma análise jurídica do programa Brasil Quilombola, dissertação de Allyne Andrade e Silva (2015); e [n.º 08] *Eywatta Las claves de la alteridade: Prácticas y políticas culturales ne San Andrés Islas*, tese de Laura Garcia Corredor (2018);

Na terceira área temática, que intitulamos de “Modelos pedagógicos que contemplem *pedagogias otras*”, temos os trabalhos: [n.º 09] A etnoeducação: uma dimensão pedagógica para a construção da identidade étnica afrodescendente no litoral do pacífico colombiano, dissertação de Luz Esperanza Zúñiga Balanta (2000); [n.º 10] O lugar da memória palenquera: análise da experiência etnoeducativa em San José de Uré - Colômbia, à luz do pensamento decolonial, dissertação de Susy Rocío Contento Lozano (2017); [n.º 11] Educação escolar quilombola e etnoeducação palenquera: educação dos povos negros pelos povos negros em Conceição das Crioulas e *Nariño* (Brasil e Colômbia), dissertação de Patrícia de Barros Marques (2018); [n.º 12] a dissertação de Benedito Florindo de Freitas Júnior, intitulado: “Escola Quilombola e Escola do Campo: a luta por uma educação decolonial no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e na Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula” (2021); [n.º 13] a dissertação de Glauber Coutinho Gomes, com o título: “A Educação Escolar Quilombola: território da memória no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos” (2022);

No último tema, os trabalhos que tratem de “Reconhecimento, pertencimento e identidade em comunidades quilombolas, *comunidades negras, raizales, palenques* e de *afroecuatoriano(s)*”, que são: [n.º 14] Raízes e sombras: luta e resistência na formação da identidade quilombola, tese de Daniela de Souza Santos Néspoli (2013); [n.º 15] a dissertação de mestrado de Oriel Rodrigues de Moraes, intitulada: “Quilombo Ivaporunduva: o caminho da gestão territorial como

perspectiva de resistência e do bem viver" (2020); e [n.º 16] a tese de Renata Borges Kempf, com o título de: "Saberes e fazeres de mulheres camponesas e quilombolas nas agriculturas: produzindo formas de resistências e existências" (2022).

Quadro 4 - Trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado selecionados nos repositórios (Capes e BDTD) e indicados por orientação dos professores

Políticas Públicas educacionais antirracistas e de reconhecimento em comunidades quilombolas, <i>comunidades negras, raizales, palenques</i> e de <i>afroecuadoriano(s)</i> :						
n.º	Capes e BDTD	Indicação	Dissertação	Tese	Ano	Área de conhecimento Mestrado ou Doutorado
1	X		X		2009	Educação (PUC - MG)
2	X			X	2017	Educação (UFPR)
3		X	X		2020	Educação (UFPR)
Políticas Públicas 'gerais' antirracistas e de reconhecimento em comunidades quilombolas, <i>comunidades negras, raizales, palenques</i> e de <i>afroecuadoriano(s)</i> :						
n.º	Capes e BDTD	Indicação	Dissertação	Tese	Ano	Área de conhecimento Mestrado ou Doutorado
4	X			X	2012	Antropologia Social (USP)
5	X		X		2012	Extensão Rural (UFV)
6	X		X		2014	Ciência Política (UnB)
7	X		X		2015	Direitos Humanos (UFRGS)
8	X ³³			X	2018	Antropologia Social (UFRGS)
Modelos pedagógicos que contemplem <i>pedagogias outras</i> :						
n.º	Capes e BDTD	Indicação	Dissertação	Tese	Ano	Área de conhecimento Mestrado ou Doutorado
9	X		X		2000	Antropologia (UFPE)
10	X		X		2017	Educação (UFMG)

³³ Esse foi o único trabalho localizado em apenas um dos repositórios, no caso, o BDTD.

11	X		X		2018	Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (UnB)
12		X	X		2021	Educação (UFPR)
13		X	X		2022	Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR)
Reconhecimento, pertencimento e identidade em comunidades quilombolas, <i>comunidades negras, raizales, palenques</i> e de <i>afroecuadoriano(s)</i> :						
n.º	Capex e BDTD	Indicação	Dissertação	Tese	Ano	Área de conhecimento Mestrado ou Doutorado
14	X			X	2013	Serviço Social (UNESP)
15		X	X		2020	Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR)
16		X		X	2022	Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR)

Fonte: elaborado pelo autor.

Na sequência, apresentaremos um pequeno esboço de cada trabalho pesquisado nesse Estado do Conhecimento e dos trabalhos adidos durante a pesquisa. Em cada pesquisa analisada elencamos os objetivos gerais, os procedimentos metodológicos, a fundamentação teórica, os participantes e envolvidos na pesquisa e os resultados obtidos. A exposição desses trabalhos está organizada dentro das temáticas, de forma crescente seguindo o ano de publicação.

3.2.1 Políticas Públicas educacionais (educação básica) antirracistas e de reconhecimento em comunidades quilombolas, *comunidades negras, raizales e palenques* e de *afroecuadoriano(s)*

Entre os trabalhos que, de alguma forma, se dedicaram a discutir políticas públicas educacionais, na educação básica, três trabalhos se destacam ao analisar comunidades quilombolas, *comunidades negras, raizales, palenques e de afroecuadoriano(s)* ou semelhantes.

A dissertação de Gisélia Maria Coelho Leite (2009), intitulada “Políticas públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e

em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais”, buscou analisar dois eixos norteadores que, segundo a pesquisadora, se relacionam entre si. Primeiro, as políticas públicas que se relacionam com as diferenças e que são instituídas pela escola, também a forma como se constrói a identidade das crianças moradoras do quilombo de Lagoa Trindade, no estado de Minas Gerais.

O objetivo da pesquisa centrou-se em ouvir as crianças da comunidade, compreendo as mesmas como sujeitos privilegiados, pois foram entendidas enquanto sujeitos históricos, com capacidade de reinventar sentidos e significados: “A pesquisa procurou ouvi-las e observá-las em seu contexto e processos educativos dentro e fora da instituição escolar, de uma forma lúdica que favorecesse a interação com seu universo” (LEITE, 2009, p. 10).

A metodologia adotada foi através da realização de um estudo de caso, que, segundo a pesquisadora, lhe permitiu analisar os diferentes contextos com uma maior proximidade dos fenômenos sociais:

[...] e, já que observei o contexto de uma forma detalhada, recolhendo e organizando dados, fazendo escolhas, essa foi uma metodologia que me propiciou as constantes interações, redefinições de caminhos e releituras, não me prendendo a verdades “engessadas”, estanques (LEITE, 2009, p. 44).

A pesquisadora, se colocou em uma posição de “não interdição” acompanhando o dia a dia dessas crianças dentro e fora da escola, observando o cotidiano escolar e da comunidade. Ainda segundo Leite (2009), o estudo se mostrou eficaz nessa pesquisa, pois conseguiu propiciar a interlocução entre os sujeitos durante o trabalho, já que se fez necessário analisar as motivações estabelecidas entre as crianças, as interações, as especificidades e vieses encontradas em suas vivências, tendo como orientador o respeito às particularidades que cada caso carrega.

Entre os resultados encontrados, a pesquisadora destaca os múltiplos olhares, inclusive com vieses contraditórios, nos discursos que as crianças quilombolas tinham sobre si mesmas e a não aceitação em alguns casos sobre identidade negra. “Os resultados mostram que a escola precisa ficar atenta ao seu

entorno e às peculiaridades presentes na comunidade onde está inserida” (LEITE, 2009, p. 10).

A tese de Wellington Oliveira dos Santos (2017), denominada: “Políticas Educacionais antirracistas Brasil e Colômbia: estudo comparado”, teve como objetivo principal estabelecer, através de um estudo comparado, entre Brasil e Colômbia, as políticas educacionais antirracistas voltadas para a população negra nesses dois países, tendo como recorte temporal dos anos de 1980 a 2016. O autor entendeu como política educacional antirracistas, aquelas que “[...] buscam contribuir para a superação do racismo no contexto educacional, combatendo formas de hierarquização, discriminações e preconceitos presentes no currículo e nas práticas escolares, e promovendo positivamente grupos minoritários” (SANTOS, 2017, p. 16).

A metodologia adotada na pesquisa foi desenvolvida através de análise documental a partir de documentos legais e da legislação que regulamenta as políticas educacionais desses países. O trabalho também buscou encontrar através de propostas de leis apresentadas em instâncias governamentais, como a legislativa, bem como em organismos multilaterais, políticas educacionais antirracistas. Os esforços analíticos se voltaram para entender como nos diferentes contextos se formou políticas educacionais alternativas em detrimento das antigas formas, que segundo o autor, criavam, sustentavam e legitimavam contornos de desigualdades na sociedade.

Como justificativa para a escolha dos países e da abordagem, o autor afirma que tanto o Brasil como a Colômbia compartilham de um processo histórico semelhante em sua colonização e na luta de suas “minorias” étnico-raciais, incluídos: negros, indígenas, entre outros. Ambos os países possuem grande população de afrodescendentes que conheceram ao longo de sua história o peso da escravidão, convivendo até os dias atuais com diferentes formas de racismo, também o fato de que nesses países houve processos, por parte do Estado, de valorização da mistura racial: “[...] ambos passaram a adotar, a partir do final do século XX, políticas de reconhecimento e reparação com foco nas populações negras, incluindo políticas educacionais” (SANTOS, 2017, p. 16).

Os resultados desse trabalho, apontaram que a Conferência de Durban³⁴ foi decisiva para as tomadas de decisões e rumos políticos para a adoção de políticas públicas, apesar que, como aponta o pesquisador, a Colômbia já possuía políticas públicas antirracistas desde sua Constituição, adotada em 1991. Destacadamente, a *Ley 70*, projetada em conformidade com as políticas *etnoeducacionais* já existentes para as populações indígenas. No caso brasileiro a legislação foi totalmente elaborada no contexto pós-Durban. Sinaliza, haver mais similaridades que diferenças entre os países (Brasil e Colômbia) abordados, no que concerne as políticas antirracistas, sendo possível afirmar que “[...] a despeito das especificidades de cada país, existem mais semelhanças do que diferenças entre as políticas educacionais antirracistas com foco na população negra, adotadas, visando superar aspectos da colonialidade do poder” (SANTOS, 2017, p. 07).

A dissertação de mestrado de Fabiane Moreira da Silva (2020), com o título: “Escolas para quilombolas: identidade, territorialidade no colégio estadual quilombola Diogo Ramos e na escola municipal do campo Augusto Pires de Paula”, teve como proposta de pesquisa compreender como as escolas quilombolas pesquisadas (Diogo Ramos e Augusto Pires de Paula), pode contribuir para o fortalecimento da identidade e da luta pelo território, compreendendo esses espaços, a instituição escolar, como espaço de disputa epistêmico e ontológico.

Entende, também, que a educação quilombola é um modelo recente de ensino, ainda necessitando de propostas pedagógicas e organização curricular específica que compreenda teoria e prática definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. A pesquisadora analisou documentos pedagógicos que orientam o funcionamento das instituições escolares, por ela investigadas, buscando entender como as escolas se relacionam com as comunidades que atendem, através do registro de práticas educacionais desenvolvidas por essas instituições e que estejam de acordo com as Diretrizes, também, identificou as estratégias utilizadas na preservação da identidade quilombola e manutenção da luta pelo território.

³⁴ A Conferência de Durban, nome pela qual ficou conhecida, foi a *Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* promovida pela Organização das Nações Unidas - ONU, na cidade de Durban na África do Sul, entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, cujo objetivo central estava em debater o racismo e o ódio contra estrangeiros (GOES; SILVA, 2013).

A metodologia adotada teve a etnografia como ferramenta principal, propiciadas com visitas a campo e interação com a comunidade. A pesquisadora utilizou-se, também, de entrevistas, cadernos de campo e registros fotográficos na formulação dos dados da pesquisa. A escolha metodológica levou em conta a possibilidade de buscar, nas palavras da pesquisadora, “[...] maior profundidade na interação e compreensão do objetivo da pesquisa em identificar a relação das práticas pedagógicas nas escolas com a comunidade” (SILVA, 2020, p. 25). As entrevistas, com roteiro pré-estabelecidos, foram direcionadas aos professores e gestores das escolas, assim como anciãos das comunidades investigadas, entre outros. A análise documental e bibliográfica acerca do tema, priorizou os documentos escolares, como o regimento escolar, o Projeto Político pedagógico e planos de aula, também, documentos sobre as comunidades de posse da Secretaria de Educação (SEED).

A pesquisadora orientou sua investigação através do conceito de Pedagogias Insubmissas, encontrando nessa perspectiva pedagógica, que tem como premissa a busca por formas de ensino não orientadas por padrões eurocêntricos e coloniais, o caminho que além de propiciar uma crítica positiva na comunidade, também responder seus anseios pessoais enquanto pesquisadora oriunda de uma realidade periférica.

Nas considerações finais, a pesquisadora afirma positivamente a existência de um cenário que colabora para o fortalecimento da identidade quilombola e negra³⁵, contribuindo para as lutas territoriais dessas comunidades. Na escola Estadual Quilombola Diogo Ramos, pode-se observar que apesar de uma estrutura física deficitária, a equipe escolar desenvolveu, ao longo das observações, atividades que visavam a valorização da identidade negra e dos conhecimentos quilombolas. Na Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula, que apresenta uma estrutura melhor que a escola Diogo Ramos, as atividades direcionadas para a população do campo e educação escolar quilombola ocorreram apenas em momentos específicos e desenvolvido por poucos docentes.

Identificou, também, através das vivências da pesquisa, que o Estado continua a utilizar de “artimanhas”, cujo objetivo está em perpetuar a subalternização

³⁵ A autora ressalta que dificuldades relacionadas a estrutura física foram um empecilho para uma melhor qualidade de ensino, principalmente na educação escolar quilombola, o que para ela é uma realidade presente em diversas outras escolas no país.

dessas populações, pois o controle autoritário do Estado continua existindo em órgãos-chave da sociedade, também ao não demonstrar interesse em resolver a questão do racismo e da discriminação. A escola, enquanto espaço de constantes disputas entre comunidade e Estado, cria um ambiente onde os agentes educacionais necessitam estar constantemente se afirmando, mediante negociações com o poder público, para conseguir gerenciar com autonomia e defender os interesses da comunidade.

3.2.2 Políticas Públicas ‘gerais’ antirracistas e de reconhecimento em comunidades quilombolas, *comunidades negras, raizales, palenques e de afroecuatoriano(s)*

Os trabalhos aqui apresentados tratam de Políticas públicas voltadas para comunidades quilombolas, *comunidades negras, raizales, palenques e afroecuatoriano(s)* ou semelhantes.

A tese de doutoramento de Vera Regina Rodrigues da Silva (2012), intitulada: “Entre Quilombos e *Palenques*: um estudo antropológico sobre políticas públicas de reconhecimento no Brasil e na Colômbia”, discutiu “[...] os processos de construção de políticas públicas para comunidades negras” (SILVA, 2012, p. 03), destacadamente os quilombos brasileiros e os palanques na Colômbia, a luz de dois países em que a “mestiçagem” e a “democracia racial” perdem espaço dia a dia para a problematização das “políticas de reconhecimento” e “desigualdades sociorraciais”, analisando a partir desse conjunto de quadros, a construção de políticas públicas para essas populações.

A metodologia adotada pela pesquisadora transitou entre os países por meio de etnografia “multilocalizada”, em contexto transnacional, com populações negras nos diferentes países (Brasil e Colômbia), adotando a perspectiva teórico-metodológica de autoria de George Marcus, em que o pesquisador examina a circulação das identidades culturais, objetos e demais significados em um tempo-espaço difuso. Nesta, a pesquisa se diferenciou, pois a autora se propôs a seguir como “fio condutor”, processos étnico-raciais que possuísem traços culturais e políticas públicas que reconhecessem direitos as estas comunidades. Para a autora,

tratou-se também de um desafio linguístico, na medida em que duas diferentes línguas (o espanhol e o português) demarcam e diferenciam os espaços, lugares esses não limitado a um território “X” ou “Y”, mas em cidades como São Paulo, Brasília e *Medellín*. É necessário salientar que até mesmo os interlocutores passavam por algum processo de deslocamento de seus territórios, no caso colombiano os *desplazados* motivados pela violência histórica daquele país.

A autora buscou no contexto do Estado, via políticas públicas, respostas para os questionamentos da pesquisa: “[...] porém nesse caso os sujeitos não estão imersos em um contexto de **formação** do Estado, mas de sua possível **transformação** em Estados multiétnicos/ou multiculturais via a adoção de políticas públicas de reconhecimento de direitos de seus cidadãos [...]” (SILVA, 2012, p. 19, grifos nossos). Por fim, mesmo apresentado um cenário que considera complexo, tanto no Brasil como na Colômbia, Estados que atendem certos direitos, como por exemplo, a posse da terra, não conseguem efetivar garantias plenas quando “[...] os processos de construção de políticas multiculturais no Brasil e na Colômbia, ainda caminham a uma distância considerável da demanda das comunidades” (SILVA, 2012, p. 269). Isso também, devido aos encobrimentos e inviabilização social dessas populações nesses países. Porém, destaca que apesar dos entraves se vê, por parte dessas comunidades, processos de “entrelaçamento” cujo objetivo está em construir alternativas conjuntas perante o Estado.

A dissertação de Maria Cristina Cupertino (2012), intitulada: “Juventude Rural Quilombola: identificação, reconhecimento e políticas públicas”, teve como tema de pesquisa a análise de comunidades rurais quilombolas no município de Piranga – MG, que possui vários grupos de remanescentes de quilombos, buscando compreender como as juventudes dessas comunidades se articulam e respondem enquanto instrumento de preservação cultural, necessária para sobrevivência e reconhecimento dos quilombos em que vivem. A necessidade de reconhecimento perpassa pelo Estado que exige dos quilombos a manutenção de sua cultura, pois para garantir seus direitos, os quilombolas precisam afirmar seus traços culturais para se distinguir das demais comunidades. Nesse sentido, a pesquisadora buscou a compreensão sobre o papel da juventude no autorreconhecimento de sua identidade enquanto remanescentes de quilombos.

“Desse modo, percebe-se que sobre esses jovens recai não só o ‘peso’ de uma herança cultural que deve ser preservada, mas também a manutenção do

território, ou seja, o ‘peso da terra’” (CUPERTINO, 2012, p. 02). A discussão centrou-se em compreender como os jovens têm se comportado perante a jurisdição promovida pelo Estado que dá ferramentas legais para a preservação cultural, mas também dá garantias a posse da terra, onde viveram essas populações durante gerações e que ali conseguiram manter certa autonomia e a manutenção cultural.

A metodologia adotada constituiu em análises bibliográficas sobre as categorias analíticas e documentais, contemplando a história do município de Piranga. O trabalho de campo realizado nas comunidades quilombolas de Santo Antônio de Pinheiros e Santo Antônio do Guiné utilizou de visitas atreladas a observação participante, com essas populações. Também, a realização de entrevistas com roteiro pré-estabelecido tanto com representantes que se articulam na comunidade como com os jovens, da qual a amostra foi estabelecida em 28 entrevistas com ambos os sexos na faixa etária entre 14 e 29 anos de idade. Ao final, a pesquisa constatou que existe o autorreconhecimento, pelos jovens, de sua situação quilombola, e que isso possibilita a manutenção de sua cultura, principalmente religiosa.

A dissertação de Isabele A. Lopes Picelli (2014), intitulada: “A emergência das minorias étnicas no Brasil: agendamento das políticas públicas para comunidades quilombolas”, teve como tema de pesquisa analisar o processo de “*agenda setting*” através do Artigo 68 da Constituição Federal de 1988, que tratou de estabelecer o direito à posse de terras ocupadas pelas populações de remanescentes de quilombos no Brasil. “O interesse no estudo desse artigo específico diz respeito à criminalização e posterior ausência do fenômeno quilombo do ordenamento jurídico brasileiro” (PICELLI, 2014, p. IV). Para a pesquisadora o Artigo 68 representaria o primeiro passo de reconhecimento dos remanescentes de quilombos enquanto sujeitos de direitos no Brasil, pois possibilitou que essas comunidades sejam consideradas grupos étnicos, com sua própria historicidade.

O presente objeto de pesquisa se insere em uma discussão mais ampla de interesse desta autora, a saber, a germinação de políticas públicas para as minorias étnicas no Brasil. Assim, o trabalho pode ser visto como um estudo de caso que visa contribuir com a discussão do surgimento dos sujeitos e dos direitos étnicos no Brasil (PICELLI, 2014, p. 07).

A metodologia assumida nesta dissertação foi a realização de uma pesquisa de mapeamento do processo de terras, desde o ressurgimento do movimento negro brasileiro entre as décadas de 1970 e 1980 até a promulgação da Constituição em 1988, cujo objetivo esteve em entender as diferentes posições adotadas pelo Estado sobre essas populações. A autora entendeu que a análise dos dados empíricos junto da abordagem teórica apontou para o Modelo de Equilíbrio Pontuado, que entende o processo político tendendo com longos períodos de pequenas mudanças (e mudanças pontuadas) e breves momentos históricos com grandes mudanças políticas, e do Institucionalismo Discursivo, que privilegia a dimensão simbólica em torno das políticas, como as mais indicadas.

Picelli (2014) lembra que a garantia da titulação dos territórios quilombolas, presente na Constituição de 1988, não seria possível sem a insistência do Movimento Negro brasileiro e seus empreendedores “[...] como uma demanda de reconhecimento cultural desses lócus que se tornaram símbolos da resistência racial” (PICELLI, 2014, p. IV). Para a autora, desde a abolição da escravidão negra, que compreende como o momento em que foi colocada em foco a questão racial, as demandas por terra e reconhecimento da propriedade se tornaram um dos principais dispositivos de resistência racial e cultural da comunidade negra no Brasil.

Em suas conclusões, a autora afirma ser impossível compreender os resultados das conquistas das últimas décadas sem levar em consideração a proeminência do movimento negro brasileiro, que a partir do processo de redemocratização pode se renovar, colocando como eixo de sua crítica o mito da democracia racial no Brasil. Nesses discursos, produzido pelo movimento negro ao longo do tempo, o quilombo tem espaço privilegiado ao ressignificar no imaginário, mesmo que de forma idílica, a resistência à escravidão no Brasil. A autora também lembra que apesar da visibilidade que se atingiu nos anos de 1987 e 1988, quando foi elaborada a Constituição de 1988, nem todas as reivindicações do movimento negro foram atendidas sem forte oposição. As que demandavam “reconhecimento” não tiveram grandes dificuldades e pouco foram os vetos, ao contrário das que exigiam redistribuição, políticas compensatórias e afirmativas. Porém, uma série de conquista no campo legal, no passar dos anos, demonstra que o Estado brasileiro tratou na perspectiva do campo cultural a questão, sem, porém, levar em conta redistribuição socioeconômica.

É de Allyne Andrade e Silva a dissertação (2015): “Direito, Desenvolvimento e Políticas Públicas: uma análise jurídica do programa Brasil Quilombola”. Tendo como objetivo de pesquisa a realização de um estudo sobre a função do Direito nas políticas públicas direcionadas as comunidades quilombolas, através do Programa Brasil Quilombola, elaborado pelo governo federal no ano de 2004. A pesquisadora partiu da noção de “Direitos fundamentais” enquanto realidades históricas, entendendo que: “[...] os Direitos do homem são Direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem” (BOBBIO, 1992, p. 33 *apud* SILVA, 2015, p. 14).

Por meio do local de observação estabeleceu relações com os Direitos fundamentais traduzidos em políticas públicas que a pesquisadora analisou o papel dessas ações na realização desses direitos. O objetivo está em apresentar as contribuições do Direito na realização dos processos de ampliação do desenvolvimento socioeconômico, tendo os Direitos Humanos como guia. O questionamento da qual a autora parte, está em identificar qual a função do Direito no desenvolvimento através das políticas públicas aplicadas: “Trata-se de estudar os papéis do Direito em uma determinada política e entender como os direitos são (ou não) efetivados através desta” (SILVA, 2015, p. 20).

A metodologia utilizada foi a análise legal das políticas públicas através de um estudo de caso do Programa Brasil Quilombola. Para facilitar a tarefa que tem como eixos a transversalidade, envolvendo vários órgãos do governo, e o caráter interdisciplinar, a autora, em acordo com o pensamento de Maria Paula Dallari Bucci (2008), propõe a adoção de alguns arranjos metodológicos através de premissas positivas e negativas. As premissas positivas seriam o estudo e o entendimento dessas políticas públicas em seu caráter complexo, em sua diversidade funcional (processos e elementos), tendo as decisões governamentais caráter central para que se possam compreender as políticas públicas. Nesse sentido, o centro da análise buscou entender o “governo em movimento”, passando a se importar pelas ações racionais e estratégicas que identifique as políticas públicas, portanto as omissões não foram privilegiadas. O que identificou como premissa negativa, foi a não redução de políticas públicas aos dispositivos jurídicos, mas entendendo sob a ótica de outras dimensões sociais. Também, a não redução dessas políticas públicas

a meras políticas sociais, podendo ser entendidas como de fomento, regulação ou indução, entre outras formas.

A autora externa a pretensão de apresentar uma crítica ao modelo de regulação fundiária que incorpora trabalhadores de forma desigual, desconsiderando as variadas formas de vivências tradicionais e concluiu a pesquisa sinalizando a necessidade da construção de mecanismos de governança que sejam eficientes e cooperativos, evitando assim o aumento da pobreza e exclusão. É necessária, também, a ampliação da democracia participativa com a inclusão de todos os interessados para corrigir as assimetrias, indispensável para o pleno desenvolvimento humano e econômico brasileiro.

A tese *“Eyewatta Las claves de la alteridade: Prácticas y políticas culturales ne San Andrés Islas”* da pesquisadora Laura Garcia Corredor (2018), abordou a cultura de mulheres *raizales* colombianas. A escolha da população *raizal* foi justificada por ter sido um importante reduto de resistência de descendentes e remanescentes de escravizados negros colombianos.

A pesquisa se concentrou em tentar responder “O que motiva grupo de mulheres na ilha de San Andrés a se organizarem em associações e desenvolver projetos no campo da política cultural a partir de suas práticas culturais?” (CORREDOR, 2018, p. 04). Ou seja, a autora buscou compreender quem são essas mulheres que tem se dedicado a criação de pousadas nativas, organização de oficinas comunitárias, reuniões em espaços públicos, acadêmicos e culturais “[...] onde o eixo transversal é a reivindicação sobre o território e as identificações *raizal, isleña* e afrodescendente?” (CORREDOR, 2018, p. 04).

A metodologia utilizada se apropriou das ferramentas próprias da Antropologia, como o estudo de campo e a etnografia clássica e contemporânea (etnografia participante), investigação colaborativa/coletiva e a etnografia polifônica que constitui em:

[...] a través de la espacialidad, la temporalidad y el sentido, para una lectura holística y sistemática de las diversidades socioculturales, motivándonos a realizar un ejercicio de articulación entre las heterogéneas voces de las mujeres raizales/isleñas con mi posicionamiento como investigadora, a partir de hechos —situaciones y episodios— que acontecieron durante el campo (CORREDOR, 2018, p. 19).

A investigação ocorreu nas ilhas colombianas que formam o arquipélago de *San Andrés, Providencia y Santa Catalina*, na região do Caribe, entre os anos de 2015 a 2018. As investigadas se reconhecem como “*raizal e isleña*”, grupo cultural reconhecida juridicamente pelo Estado colombiano. Nesse sentido, o autor buscou construir uma etnografia que procurou entender as articulações que resultem em estratégias dentro dessas comunidades, confrontando situações de espoliação de seus territórios, através relações interculturais coletivas.

Na segunda parte do trabalho, a sistematização dos diálogos e convivências ocorridas durante o processo de pesquisa, em que os próprios *raizales* que no seu cotidiano irão propor, baseando-se em suas vivências e na história própria de seu povo, análises para compreender suas práticas (história e social) na ilhas de San Andrés: “*Esta metodología de interacción y diálogo con las mujeres permitió acercarme a las problemáticas de discriminación, racismo y violencia de género, compartir espacios de reflexión frente a dichas problemáticas, reconocer escenarios de articulación y disputa [...]*” (CORREDOR, 2018, p. 20).

A pesquisadora, em suas considerações, concluiu que a condição insular dos territórios *isleños* é central para entender os complexos processos organizativos em torno de comunidades que se conectam através de redes culturais, diásporas, memórias, modelos de parentescos que se estendem para além das regiões caribenhas. O Estado e a indefinição quanto às disputas territoriais-marítimas entre a Colômbia e a Nicarágua também condicionaram a um tipo de específico de autodeterminação e autonomia sobre o território, uma problemática histórica aos sucessivos projetos de *colombianización* ocorridas no passado.

3.2.3 Modelos pedagógicos que contemplem *pedagogias outras*

Aqui apresentaremos os trabalhos que discutem formas pedagógicas distintas das convencionais ou eurocentradas. Nesse sentido, a dissertação da pesquisadora Luz Esperanza Zúñiga Balanta (2000), denominada: “A etnoeducação: uma dimensão pedagógica para a construção da identidade étnica afrodescendente no litoral do pacífico colombiano”, fez uma análise das “[...] possibilidades de reprodução da cultura afrodescendente no processo de

implementação da política etnoeducativa” (ZÚÑINGA BALANTA, 2000, p. 07) na Colômbia, com base na mudança Constitucional ocorrida em 1991, que deu garantias de educação diferenciada aos grupos étnicos, negros e indígenas e da *Ley 70* de 1993, que formalizou, entre outras coisas, o sistema educativo direcionado a população afrodescendente da Colômbia.

O objetivo básico da pesquisa, busca entender as contradições entre as políticas de etnoeducação e a concretização destas implementações nas práticas locais. A pesquisa acontecerá nas comunidades de Guapi e Timbiquí no litoral Pacífico do Caucaño, que formam duas culturas afrodescendentes com características próprias. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas voltadas aos membros dessas comunidades que exerciam alguma função nas organizações de base, os escolhidos para as entrevistas foram lideranças ligada as organizações de sociedade civil, tais quais a *Cordinación Costa Caucana de Comunidades Negras (COCOCAUCA)*, a *Federación de Organizaciones da Costa Caucana del Pacifico*, entre outras. Também utilizou a “observação participante”, integrando-se as atividades e reuniões etnoeducativas realizadas pelas organizações e instituições do governo e no envolvimento informal com a comunidade pesquisada: alunos, professores, administradores da educação. Por fim, a revisão bibliográfica da documentação produzida pelo governo colombiano sobre política etnoeducativa.

Os delineamentos teóricos se concentraram nas categorias: etnoeducação, afrodescendência, participação e Estado.

Segundo Zúñiga Balanta (2000) a pesquisa apontou contradições entre os discursos contidos nas leis que regulamentavam a etnoeducação e as práticas adotadas nas comunidades. “Considerou-se que o papel das organizações de base neste processo esteve submetido aos direcionamentos do governo, pois na verdade, ele só visava legitimar a sua intervenção através do consenso construído com as comunidades” (ZÚÑINGA BALANTA, 2000, p. 07).

O autor concluiu que havia dois projetos em disputa: “[...] um que representa os anseios dos afrodescendentes e o outro, que comporta os direcionamentos de um governo comprometido com o neoliberalismo” (ZÚÑINGA BALANTA, 2000, p. 07), além do fato de que o projeto encabeçado pelo governo tem se sobreposto aos interesses da comunidade. As políticas etnoeducativas

implantadas para as comunidades de afrodescendentes na Colômbia tem se constituído em um modo de legitimação de interesses de grupos dominantes.

A dissertação de Susy Rocío Contento Lozano (2017), intitulada: “O lugar da memória palenquera: análise da experiência etnoeducativa em San José de Uré - Colômbia, à luz do pensamento decolonial”, teve como interesse de pesquisa entender as estratégias que vêm sendo utilizadas para reverter o “apagamento histórico” ocorrido com os afro-americanos pelo sistema moderno colonial e pelo conhecimento eurocêntrico transmitido através do tempo. Para além, buscou na necessidade de entender como a memória é transmitida em uma escola previamente escolhida na comunidade palanqueira de São José de Uré. "Nesta pesquisa observou-se a experiência liderada pela comunidade, de ensinar a memória palenquera, por meio da implementação da Cátedra de Estudos afrocolombianos (CEA) e do projeto etnoeducativo" (LOZANO, 2017, p. 18). O foco da pesquisa, também, se concentrou nas atividades econômicas praticadas pelas mulheres da comunidade, principalmente a culinária, a mineração artesanal e como essas práticas são ensinadas nas escolas por essas mulheres, em aulas conhecidas nessas localidades como “aula da *Tuna*”.

A comunidade escolhida, que serviu para a análise da pesquisa foi a região palenque de San José de Uré, na Colômbia, lugar em que a pesquisadora buscou através do envolvimento com a comunidade, acompanhando durante um período de quatro meses as atividades escolares e extraescolares de alguns docentes, assim como, do dia a dia dos acontecimentos que cercam a população que ali vive, como os festejos religiosos, entre outros.

A observação participante, enquanto metodologia adotada, possibilitou buscar nas falas “[...] o lugar das memórias revitalizadas na produção de conhecimentos dentro da escola” (LOZANO, 2017, p. 18).

Os referenciais teóricos, como o próprio título já apresenta, foram fundamentados em autores que pensam e trabalham os estudos decoloniais, buscando através destes encontrar:

[...] estratégias utilizadas para reverter o apagamento da história, das/os ancestrais africanas/os que chegaram ao território americano, por meio de um olhar crítico sobre o conhecimento que tem sido transmitido para nós, e, que ao fim é um conhecimento eurocentrado (LOZANO, 2017, p. 21).

Desse processo, surgiram algumas reflexões/resultados que ao final da pesquisa foram apresentadas pela autora, como exemplo, a lógica que se opera na escola investigada sob a inclusão da etnoeducação. Os impactos notados partiram do pressuposto de “tensão” existentes sobre as duas lógicas educacionais: a tradicional, que segundo a autora historicamente exerce um apagamento sobre as representatividades. E o processo que define como “*afrocolombianización de la escuela*” possibilitada pelos aspectos de identificação étnico-raciais, já presentes entre os moradores de São José de Uré, foi um facilitador das práticas etnoeducativas. Termina, afirmando a pertinência de se falar do colonialismo tendo como referência aquela dirigida às populações de descendência africana.

A dissertação de Patrícia de Barros Marques (2018), intitulada: “Educação escolar quilombola e etnoeducação palenquera: educação dos povos negros pelos povos negros em Conceição das Crioulas e Nariño (Brasil e Colômbia)”, realizou um estudo comparativo entre as diretrizes curriculares, orientadas para comunidades rurais de afrodescendentes na Colômbia e no Brasil.

O objetivo da pesquisa procurou entender “[...] se os marcos normativos de educação específica conquistados nos dois países pelos movimentos quilombolas e palenqueros preveem orientações para a “descolonização dos currículos”, fundamental [...] como práticas educativas antirracistas e emancipatórias” (MARQUES, 2018, p. 07). Segundo a pesquisadora o interesse nessa temática partiu de sua experiência laboral docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal, quando surgiu a seguinte inquietação: “[...] que narrativas a escola tem contado? Será que as histórias dos povos indígenas e afro-brasileiros, assim como sobre as Áfricas e os seus povos são contadas na escola? Se sim, de que forma?” (MARQUES, 2018, p. 12).

A autora também buscou intersecções entre as diretrizes curriculares colombiana e brasileira tendo em vista os projetos de educação palenqueiro e quilombolas, “[...] capazes de articular ações para retirar da invisibilidade a agência desses sujeitos, que foi silenciada pelas experiências de colonização e da dita modernidade” (MARQUES, 2018, p. 18), as estratégias de “escolarização” utilizadas nessas comunidades como enfrentamento as heranças do colonialismo foi o foco definido para o estudo.

A metodologia adotada na investigação partiu de uma análise comparada do Projeto Político Pedagógico (PPP) da comunidade que abriga o quilombo de

Conceição das Crioulas (no Brasil) e o *Proyecto Etnoeducativo Afronariñense* (PRETAN) das comunidades palenqueras da região de Nariño na Colômbia, entre os anos de 1990 e 2012. Segundo a autora, a escolha dessas comunidades se deu após um exaustivo exame que apontou essas duas comunidades como possuidoras desses respectivos documentos. O recorte temporal foi assim estabelecido, uma vez que a década de 1990 marca o início das promulgações dos principais marcos legais de inclusão para os afrodescendentes em ambos os países.

Marques (2018), ao final de sua pesquisa, entende que os cruzamentos das propostas curriculares evidenciaram algumas questões que podem direcionar há algumas questões, entre elas, a luta dessas populações por inclusão na escolarização oficial, assim como da incorporação de uma educação voltada para a história e cultura africana e afro-colombiana/brasileira. Isso, desde que o Estado reconheça e respeite as formas específicas de circulação dos saberes presentes nessas comunidades. Segundo a autora, escola pode servir como espaço privilegiado na luta contra o racismo que, nos dias de hoje: “[...] hierarquiza, inferioriza pessoas e mantém ainda grilhões capazes de aprisionar histórias, conhecimentos e culturas” (MARQUES, 2018, p. 12), para incorporar as histórias daqueles sujeitos marcados pela segregação racial e étnica, mas que seguem resistindo às inviabilidades, negatividades e desnaturalização construídas historicamente.

A dissertação de Benedito Florindo de Freitas Júnior (2021), intitulado “Escola Quilombola e Escola do Campo: a luta por uma educação decolonial no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e na Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula”, teve como objetivo de pesquisa, investigar a importância da comunidade na construção do currículo escolar e como isso impacta a formação e fortalecimento da identidade da comunidade quilombola.

Também, como é realizado o atendimento desses estudantes, oriundos do quilombo, nas duas escolas investigadas: o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, localizado no quilombo João Surá e a Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula, no distrito de Três Córregos, do município de Campo Largo, ambas no estado do Paraná. A pesquisa buscou abordar a luta dos movimentos sociais que se apresentam nas comunidades pesquisadas, tais quais o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pela Educação e dos movimentos Negro e Quilombola.

A metodologia adotada nessa pesquisa foi de caráter qualitativo com critérios definidos em um estudo de caso. O referencial teórico do trabalho, contou com autores decoloniais que abordam o currículo escolar dentro de outras perspectivas (não-eurocentricas). Nesse sentido, o trabalho reivindica autores como Paulo Freire (1987), Miguel Arroyo (2015), Nilma Lino Gomes (2007), entre outros. Segundo o autor, a metodologia que foi definida serviu para demonstrar fragilidades contidas nos Projetos Políticos Pedagógicos, objetivando contribuir com ações para o ensino de História e culturas que colaborem para a formação de identidades nas comunidades investigadas.

As entrevistas foram direcionadas ao corpo docente (professores e pedagogos) das escolas. Houve, inicialmente, visitas à comunidade que foram impossibilitadas, durante a condução da investigação, por conta da pandemia de Covid-19, nesse sentido, se optou por encontros realizados através de aplicativos de internet, como o *Google Meet*, *whatsapp*, entre outras formas de comunicação que viabilizaram a continuidade da pesquisa. O pesquisador também pontua que a investigação na comunidade de João Surá foi facilitada pela sua vivência na comunidade, enquanto quilombola e antigo pedagogo da escola Diogo Ramos.

Nas conclusões, o autor identifica que além de todo o referencial que conquistou ao longo da “caminhada”, com os autores decoloniais, pode observar de perto, enquanto pesquisador, o funcionamento dessas duas unidades escolar de forma crítica. A norma que gere a Educação no Campo e a Educação Quilombola tem como característica o estreitamento de laços com as comunidades que a cercam, tendo “[...] como princípio o envolvimento direto de quilombolas, trabalhadores e trabalhadoras do campo nos projetos de funcionamentos destas escolas, adaptando as práticas pedagógicas aos espaços e tempos desses povos” (FREITAS Jr., 2021, p. 122). O que para o autor caracteriza esse movimento para um ensino decolonial.

Ao analisar a Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula, pode observar, durante a pesquisa, algumas dificuldades, entre elas, os problemas enfrentados por muitas escolas do campo (escola consolidada), do distanciamento promovido pela nuclearização, o que interfere objetivamente no rendimento dos estudantes, principalmente das localidades mais afastadas. Ainda, segundo os documentos analisados, fica claro que a organização adotada pela escola propõe um padrão escolar de modelo urbano, desconsiderando os saberes da comunidade.

No Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, a pesquisa conseguiu identificar que, apesar de algumas limitações estruturais, a prática docente se demonstrou coerente ao se embasar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Segundo o autor, a dinâmica do colégio foi construída em contraposição a escola consolidada Porto Novo que detinha um currículo excludente para alunos oriundos da comunidade quilombola.

O trabalho de dissertação de Glauber Coutinho Gomes (2022), intitulado “A Educação Escolar Quilombola: território da memória no colégio estadual quilombola Diogo Ramos”, teve como interesse de investigação analisar os processos educativos que permeiam a Escola Estadual Quilombola Diogo Ramos, na comunidade de João Surá, no município de Adrinópolis (PR), nesse sentido, o autor buscou compreender, através da perspectiva decolonial negra brasileira, como é construído, no território da memória, as narrativas históricas em um território quilombola. Procurando entender a dimensão da memória escolar e da etnicidade nas pedagogias escolares que tratam a história do Brasil, a história do regionalismo e o projeto político pedagógico avalizado pela LDB.

Especificamente, investigou a trajetória escolar do negro condicionado na “escola pública”, tendo como modelos referenciais: insurgências, “rebeldia” e resistências e como perspectiva a Lei n.º 10.639/03, que incluiu nos currículos escolares a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

A metodologia escolhida pelo pesquisador foi a etnografia, com observância de critérios científico e crítico, buscou através de uma “etnografia dos saberes”, a partir experiência no interior de uma escola quilombola, encontrar conhecimentos por via de narrativas, como a das histórias dos anciões (idosos) e das experiências dos jovens, também ouvir o corpo docente (e suas histórias) e a comunidade dessa escola. O trabalho é, também, desenvolvido dentro de seu campo prático, já que o pesquisador foi professor na escola Diogo Ramos.

As entrevistas, ou como é entendido pelo autor: conversas-entrevistas, foram realizadas na comunidade quilombola através de um roteiro pré-estabelecido com algumas questões que reflexionavam o campo da memória no ambiente escolar, como, por exemplo: como eram desenvolvidos o conteúdo da disciplina de História em sala de aula? Quais os desafios e as ferramentas da História que eram construídas e guardadas na memória?

O trabalho é permeado por “vivências” que envolvem o contexto não apenas do ambiente do interior da escola, mas que transita por toda a comunidade e das relações materiais e simbólicas dos que ali vivem. Essas vivências são ilustradas pelas dezenas de fotografias da comunidade e de seus moradores que ilustram o trabalho. Quando o pesquisador trata e dialoga com os idosos (velhos) do quilombo, fica claro em seu discurso que “[...] a referência aos antepassados denota tradição” (GOMES, 2022, p. 101), por isso todo o “saber ouvir” desse trabalho se faz presente quando busca por “causos”, nas contações de história, dos saberes das “rezas de antigamente” e na oralidade passada de mãe para filho.

Há, também, muito relato pessoal do autor que em primeira pessoa conta experiências vividas na comunidade e nas escolas em que transitou durante sua vida, principalmente vinculadas ao seu passado e os tempos registrado na memória de sua infância.

Creio não haver uma conclusão óbvia nesse trabalho, pois como escreve o autor: “Não importa como essas histórias chegam até nós, nem importa achar uma verdade histórica, importa que sejam contadas e recontadas, vividas nos moldes de quem ouviu, contar essas histórias são geradoras de educação [...]” (GOMES, 2022, p. 118). Portanto, as histórias que permeiam a comunidade continuam existindo e resistindo ao tempo, sendo vetor nessa (e outras) comunidade de saber e formação daqueles que ali vivem.

3.2.4 Reconhecimento, pertencimento e identidade em comunidades quilombolas, *comunidades negras, raizales, palenques* e de *afroecuadoriano(s)*

Aqui apresentaremos os trabalhos que discutem reconhecimento, pertencimento ou identidade em quilombos, comunidades negras, raizales, palenques e afroecuadoriano(s) ou semelhantes a essas.

A Dissertação de Daniela de Souza Santos Néspoli (2013), intitulada: “Raízes e sombras: luta e resistência na formação da identidade quilombola”, abordou a formação da identidade quilombola e dos quilombos através de um estudo histórico, buscando entender como essas comunidades têm se organizado

estruturalmente na sociedade capitalista e como tem combatido a realidade cotidiana que lhes oprime. Segundo a autora:

Essa realidade apresenta a cultura de resistência como uma maneira de traçar a identidade quilombola, unificada na luta para garantir a sobrevivência na sua terra de origem, em um contexto de exploração e domínio presente nas relações de forças capitalistas, repercutindo inclusive na questão étnico – racial no Brasil (NÉSPOLI, 2013, p. 08).

A abordagem escolhida pela pesquisadora, iniciou com estudos históricos acerca da escravidão negra, apresentando também um debate teórico com estudiosos que tiveram como objeto de estudo esse período, principalmente no contexto do século XIX em que marcos importantes como a Lei de Terras e a Abolição da Escravatura ocorreram. Ela buscou entender, também, como no alvorecer do século XX o processo de industrialização e modernização do país possibilitaram a integração da população negra na sociedade. A autora entendeu a abertura democrática como norteador importante de processos que terminaram em conquistas e reconhecimento, principalmente sobre a jurisdição e a posse da terra para as populações quilombolas.

Segundo Néspoli (2013) a metodologia aplicada busca romper com a forma “pragmática” com que se tem feito pesquisas, focando a análise no universo dos excluídos e em suas estratégias de resistência. Para a autora, é importante fugir das características de organização criada pela ideologia dominante que pressupõe o trabalho escravo nas senzalas e lavouras como único meio de organização dos negros durante o período colonial, pois é necessário reconhecer as várias formas de organização que o movimento quilombola aplicou na gênese de resistência no Brasil. Ainda nesse sentido, a autora traz para si o desafio de estabelecer uma mediação teórica e reflexiva em torno das desigualdades étnicas surgidas nos confrontos entre as classes sociais, analisando as identidades que direcione para as resistências do povo negro: “[...] como postura universal dos sujeitos históricos no surgimento da sociedade de classes” (NÉSPOLI, 2013, p. 12).

O trabalho se organizou em duas partes, a primeira, intitulada “Raízes”, analisou a formação, em perspectiva histórica, dos quilombos no Brasil através do estudo sociais referenciais sobre a escravidão, questão étnico-racial, agrária,

apresentando um diálogo com as pesquisas mais recentes sobre as lutas dessas comunidades. A segunda parte do trabalho, intitulada “Sombras”, descreveu sobre a atual Política de Reconhecimento de Terras Quilombolas, buscando estabelecer conexões com a própria “vivência” da pesquisadora. Assim, entende ser “[...] o momento oportuno da desmistificação e de apresentar o compromisso que o Serviço Social tem com essa temática, através de um processo de identificação da luta e resistência quilombola com o projeto ético político profissional” (NÉSPOLI, 2013, p. 11).

A autora utilizou as leis da dialética marxista como ferramenta de análise da estrutura social, o que possibilitou entender as subjetividades da cultura e da etnia quilombola à luz da perspectiva de classes e ao final, a pesquisadora chegou a algumas conclusões, entre eles, que existe um estigma histórico na forma como em nossa sociedade os quilombos foram retratados, e que é necessário abolir os preconceitos presentes no processo de reconhecimento político de terras quilombolas, chamando há um compromisso do Serviço Social para com essas populações.

A dissertação de mestrado de Oriel Rodrigues de Moraes (2020), intitulada "Quilombo Ivaporunduva: o caminho da gestão territorial como perspectiva de resistência e do bem viver", pretendeu analisar a dinâmica social no quilombo de Ivaporunduva, no município paulista de Eldorado, buscando entender como a relação estabelecida com o território, ajuda a explicar o modo de vida dessa comunidade. Os objetivos específicos estão em demonstrar a estratégia de autogestão que envolve o planejamento ambiental do território quilombola; apresentar a relação dessa comunidade com o espaço físico e a natureza: “[...] como um território de vida e de resistência” (MORAES, 2020, p. 07), buscando garantir a continuidade da tradição e das práticas cotidianas da comunidade, alcançando, na integração, do grupo com a natureza, um modo de vida que o autor interpreta como Bem Viver.

Os sujeitos da pesquisa são famílias rurais quilombolas com um histórico de luta pela terra e pela permanência na região. O pesquisador justifica a pertinência do trabalho de pesquisa, por ser a primeira vez que uma investigação é conduzida na comunidade por um membro e liderança quilombola local.

O método de pesquisa adotado na investigação, foi a da “observação participante”. Neste método qualitativo, que envolve também pesquisa bibliográfica

com fontes documentais e teóricas, o “morador-pesquisador”, como Oriel se define, membro ativo da comunidade investigada, se inter-relaciona com seus componentes de forma direta, no contexto de refletir sobre as lutas engajadas local e nacionalmente. Também, se utiliza de entrevistas com moradores, mediante rodas de conversas, organizados em três eixos principais: o modo como ocorre a interação com o território, antes e depois da titulação da terra; como eram cultivadas as roças tradicionais (no passado) e o uso coletivo da terra; por fim, dialogou com os dois primeiros eixos, para entender a organização política e administrativa que movem o planejamento da gestão do território, pelos chamados grupos de apoio.

O pesquisador entende, em suas considerações finais, o importante papel do sentimento de pertencimento, junto as terras quilombolas, por parte de sua população (comunidade) que estimulou a luta pela terra, através da busca e defesa de seus direitos e na representação, enquanto agentes ativos, de militância formada na comunidade: “[...] sempre que puderam, estiveram presentes e não mediram esforços para se fazerem representar nas figuras de seus valentes militantes, sejam esses jovens, mulheres e homens que nunca se deram por vencidos, mesmo estando tombados ao chão” (SANTOS, 2020, p. 60). Destaca ainda, a importância, para as presentes e futuras gerações, da reflexão aprofundada sobre o processo de luta pelo seu território, se apropriando simbolicamente do valor da terra por seus ocupantes. O trabalho se transforma em documento do que representa a gestão do espaço quilombola, mas também de ferramenta ao denunciar retrocessos e ameaças dos direitos históricos conquistados.

A tese de Renata Borges Kempf (2022), denominada: “Saberes e fazeres de mulheres camponesas e quilombolas nas agriculturas: produzindo formas de resistências e existências”, teve como exercício principal, analisar os fazeres e saberes de mulheres quilombolas e camponesas de comunidades localizadas no Brasil e na Irlanda³⁶. Segundo a investigadora, essas mulheres, por ela pesquisada, vivem em variados contextos, vivenciando diferentes dinâmicas de estratégias de vida, desenvolvendo ambientes de autonomia enquanto camponesas. Os objetivos específicos foram: entender de que maneira foram construídas as estratégias de trabalho e conhecimento nos contextos em que vivem; identificar de que maneira

³⁶ No Brasil, nos municípios de Pinhão, no estado do Paraná e Barra do Turvo, no estado de São Paulo e em diferentes espaços da Irlanda.

são construídas as resistências por essas mulheres; analisar as relações econômicas, sociais e ambientais estabelecidas no contexto em que vivem.

A metodologia adotada foi a etnografia, com entrevistas semiestruturadas e observação participante, observando e experienciando, com essas mulheres camponesas (e suas famílias). Como referencial teórico, os estudos foram conduzidos através do pensamento decolonial e interseccional, considerando as devidas singularidades, como: gênero, raça, entre outras especificidades sociais.

Para a pesquisadora, no atual contexto competitivo e cada vez mais “global”, é possível observar que essas comunidades camponesas acabam por desenvolver relações que estabelecem, entre si, trocas e ajuda mútuas. No mercado condicionado pela alta produtividade e exploração de *commodities* para a exportação, a agricultura desenvolvida por essas mulheres acaba por gerar alimentos saudáveis para a comunidade, onde vivem: “[...] Nessas formas cotidianas de resistência, as mulheres camponesas e quilombolas têm na coletividade, na produção de alimentos e nas relações harmônicas com a natureza, seus pilares principais” (KEMPF, 2022, p. 07). No dia a dia, essas mulheres desenvolvem, no cotidiano de suas resistências e na diversidade de práticas, o que define ser um feminismo na prática. A autora chama a atenção, também, para o “vácuo” teórico em que se encontram essas mulheres racializadas, entendendo ser necessário e urgente a produção de estudos que envolvam esse setor social marginalizado.

3.2.5 Retomada geral das pesquisas analisadas

Da análise desses trabalhos, elaboramos algumas considerações que destacaremos aqui. A primeira é de que todas essas pesquisas são atuais, sendo o trabalho mais antigo o de Luz Esperança Zúninga Balanta, apresentado no ano 2000. Esta constatação pode demonstrar um interesse recente sobre o tema que articula diferentes populações negras em nosso continente. Também, as possibilidades abertas pelas “novas tecnologias”, necessariamente, as da informatização que permitem o acesso a “saberes” e informações, antes distanciados.

Desses trabalhos, apenas um não foi realizado em uma instituição de ensino público. Dessas, apenas uma instituição não é federal sendo produzida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Dos dezesseis trabalhos que aqui apresentamos, quatro foi realizado por nomes masculinos, todos os outros por nomes femininos. As áreas de Educação, Antropologia e Meio Ambiente e Desenvolvimento, foram as que mais se destacaram, Educação com cinco trabalhos de pesquisas, Antropologia e Meio Ambiente e Desenvolvimento cada um com três trabalhos. Os trabalhos têm uma maior relação com o Brasil e a Colômbia. O método etnográfico (antropológico) foi a escolha da maioria dos mestrandos e doutorandos.

Algumas informações se sobressaem quando analisamos sob o ponto de vista desta pesquisa. Ao pensarmos as políticas públicas voltadas para a educação básica, os trabalhos de dissertação de Patrícia de Barros Marques (2018), Luz Esperança Zúñiga (2000) e Gisélia Maria Coelho Leite (2009) se destacam. Nessas pesquisas, pudemos observar que existem diretrizes curriculares específicas para essas populações negras, em especial no Brasil e Colômbia, também a existência de orientações que objetivam a “descolonização dos currículos” através de práticas pedagógicas e de etnoeducação. Observamos, ainda, o papel comunitário na criação de agendas e estratégias de reivindicação das questões que envolvem diretamente a transformação de suas realidades. Pareceu natural o surgimento de lideranças e “intelectuais” oriundos dessas mesmas comunidades, destaque para o papel feminino na organização social do grupo.

Trabalhos que tinham o objetivo a análise de práticas educacionais com “*pedagogías otras*”, se destacam os trabalhos de Benedito F. de Freitas Jr. (2021) e Glauber Coutinho Gomes (2022) que buscou indicadores de um sistema pedagógico não-eurocentrado nas escolas de sua comunidade.

São notórios os avanços das últimas décadas que têm se refletido em reconhecimento legal de suas existências perante o Estado. Primeiramente, reconhecimento constitucional (no Brasil, Colômbia e Equador), esse reconhecimento tem avançado para determinados tipos de garantias, entre elas a do resguardo de suas culturas e tradições. Na Colômbia, por exemplo, a histórica *Ley 70* de 1993, no Brasil as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica” de 2012.

Alguns fatores foram historicamente determinantes para impulsionar essas conquistas. Primeiro, a histórica luta do povo negro em favor de direitos sociais e civis, que se reorganizaram ao longo do tempo dando respostas as distintas realidades que lhes cercavam. Porém, fatores externos contribuíram para acelerar esses processos ao pressionar os distintos governos nacionais, entre esses destacou a presença, entre os trabalhos analisados, da “Conferência Internacional de Combate ao Racismo”, realizada pelas Nações Unidas em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul.

As comunidades que representam essas populações negras, tal seja os “quilombos” no Brasil, *comunidades negras, palenques e raízales* na Colômbia, entre outros, têm na reivindicação territorial sua principal demanda política contra o Estado. O território nacional se torna central, quando nem sempre é um fator de referência para essas comunidades. Nesse sentido, os trânsitos que ocorrem são determinantes nas fronteiras do sul da Colômbia e norte do Equador, em que a violência exercida pelo histórico conflito político na região ocasionou êxodos territoriais.

No Brasil, a demanda pela posse da terra tem colocado comunidades em um extenuante conflito político com o Estado e grupos econômicos distintos. O principal legado dessas diferentes culturas, no entanto, continua sendo a manutenção de uma tradição historicamente atacada e marginalizada no processo de construção nacional. A identidade do povo negro afro-americano segue refletida na existência dessas populações.

No próximo capítulo, apresentaremos, em cada país (Brasil, Colômbia e Equador), a forma como essas populações tradicionais, oriundas das antigas resistências negras de escravizados e ex-escravizados se reconhecem e são reconhecidas pelos Estados nacionais.

4 OS QUILOMBOS, *COMUNIDADES NEGRAS, PALENQUES, RAIZALES, AFROECUATORIANO(S) E CIMARRONES*: NO BRASIL, COLÔMBIA E EQUADOR

Neste capítulo discutiremos o conceito de quilombo, tentando entender onde essas populações se localizam em nosso continente. Entendemos que quilombo³⁷ e resistência são sinônimos, concluindo que por todo o grande continente americano há a existência dessas comunidades negras, porém como recorte geográfico, utilizaremos os países: Brasil, Colômbia e Equador, por reconhecerem constitucionalmente direitos aos afrodescendentes e as comunidades tradicionais de descendentes e remanescentes de escravizados negros (ANDRADE; BELLINGER 2009).

Destacamos que não queremos aqui transmutar o entendimento do conceito de quilombo para outros países. O contexto nacional através do Estado tem ajudado a fundamentar o entendimento acerca da definição de quilombo, porém o Estado e suas instituições não são os únicos que se legitimam sobre o tema. Mesmo no Brasil, como veremos, esse conceito torna-se, nas palavras de José Maurício Arruti (2008), um “objeto aberto”, polissêmico e em disputa por diversos setores da sociedade.

Segundo João José Reis (1995), historicamente, houve por todo o continente americano, nos locais em que a escravidão foi adotada, agrupações de escravizados fugidos. No Brasil, esses ajuntamentos ficaram conhecidos como mocambos e, depois da grande experiência de Palmares, quilombos. O autor considera ainda que “[...] ali também convergiram outros tipos de trânsfugas, como soldados desertores, os perseguidos pela justiça secular e eclesiástica, ou simples aventureiros, vendedores, além de índios pressionados pelo avanço europeu” (REIS, 1995, p. 16). Porém, o autor destaca que o predomínio era de escravos negros e

³⁷ Entendemos Quilombo como: “[...] 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, 2003, p. 01). Porém, nem todos os países latino-americanos utilizam o termo Quilombo como território ou comunidades de descendentes de escravizados negros, trata-se de um falso cognato entre as línguas espanhola e portuguesa. Segundo o *Real diccionario de la lengua española*, da *Real Academia Española* (2014, p. 7294), o termo quilombo refere-se a: “(De or. africano). m. 1. Arg., Bol., Chile, Par. y Ur. prostíbulo. 2. vulg. Arg., Bol., Hond., Par., y Ur., Lío, barulhom gresca, desorden. 3. Ven. Lugar apartado y de difícil acceso, andurrial”.

seus descendentes, assim como a influência de sua organização política e cultural trazidas da África.

Para Edison Carneiro (1958, p. 14):

O quilombo, por sua vez, era uma reafirmação da cultura e do estilo de vida africanos. O tipo de organização social criado pelos quilombolas estava tão próximo do tipo de organização então dominante nos Estados africanos que, ainda que não houvesse outras razões, se pode dizer, com certa dose de segurança, que os negros por êle responsáveis eram em grande parte recém-vindos da África, e não negros crioulos, nascidos e criados no Brasil. Os quilombos, dêste modo, foram - para usar a expressão agora corrente em etnologia - um fenômeno contra-aculturativo, de rebeldia contra os padrões de vida impostos pela sociedade oficial e de restauração dos valores antigos.

Alessandra Schimitt et al. (2002) e Arruti (2008), destacam que a definição clássica do conceito de quilombo se perpetuou através dos tempos tendo relação com a definição dada pelo Conselho Ultramarino, no século XVIII, como resposta ao rei de Portugal:

[...] o Conselho Ultramarino valeu-se da seguinte definição de quilombo: 'toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele'. Esta caracterização descritiva perpetuou-se como definição clássica do conceito em questão e influenciou uma geração de estudiosos da temática quilombola até meados dos anos 70 (SCHIMITT *et al.*, 2002, p. 02).

Ainda segundo os autores, essa concepção, apesar de legítima, não consegue abarcar “[...] a diversidade de relações entre escravos negros e a sociedade escravocrata e nem as diferentes formas pelas quais os negros apropriaram-se da terra” (SCHIMITT *et al.*, 2002, p. 02).

Outra forma histórica de entendimento do que constitui uma comunidade quilombola esteve associada às relações de território e parentesco. Nesse sentido, através da hereditariedade, a tradicional forma com que habitualmente os indivíduos se apropriam da terra. “[...] isto quer dizer que alguém tem direito virtual de ‘dono’ sobre a terra não simplesmente porque é um indivíduo, mas porque o é enquanto filho e herdeiro” (SCHIMITT *et al.*, 2002, p. 04), fez surgir a necessidade, por parte

desses grupos, de continuar ao longo do tempo a lutar pelo direito de transmitir às próximas gerações o território em que vivem.

Foi, portanto, na necessidade histórica da proteção de comunidades negras contemporâneas, na maioria das vezes camponeses pobres em luta pela garantia da posse das terras em que viviam, que a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, passou a determinar/considerar em seu Artigo 68, que: “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, p. 01). Nesse sentido, houve uma necessária ampliação para que a história passasse a contemplar outros aspectos: territorialidade, pertencimento, identidade social e étnica, entre outros fatores por eles compartilhados:

Assim, em consonância com o moderno conceito antropológico aqui disposto, a condição de remanescente de quilombo é também definida de forma dilatada e enfatiza os elementos identidade e território. Com efeito, o termo em questão indica: ‘a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos e é utilizado para designar um legado, uma herança cultural e material que lhe confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar específico’ (SCHIMITT et al., 2002, p. 04).

Ainda segundo SCHIMITT *et al.*, (2002), esses conceitos são necessários para determinar uma alteridade com os outros grupos com os quais os quilombolas historicamente se relacionaram e se confrontaram. Também, como argumenta Arruti (2008), por se tratar de termos disputados política e normativamente entre historiadores, antropólogos, assim como nas narrativas da imprensa e das decisões judiciais, o autor, reconhece que apesar dessa disputa em torno do conceito, não devemos entendê-lo como um signo livre de significados:

O que está em disputa, portanto, não é a existência destas formações sociais, nem mesmo dessas justas demandas, mas a maior ou menor largueza pela qual o conceito as abarcará, ou excluirá completamente. Está em jogo o quanto de realidade social o conceito será capaz de fazer reconhecer (ARRUTI, 2008, p. 316).

Para o pesquisador Oriel Rodrigues de Moraes (2020, p. 14), existe um elo comum que relaciona todos os quilombos e quilombolas. Este vínculo seria “[...] com suas terras onde vivem e existem com sentimento e pensamento de pertença”, nesse sentido, o território quilombola e suas gentes não se acomodaria no paradigma clássico, como interpreta o direito civil, da propriedade privada, necessitando de novas categorizações que possam permitir uma compreensão que possibilite minimamente entender o que a terra representa e significa para essas comunidades. Para o autor, em grande parte dos casos: “[...] as terras quilombolas não são objeto de apropriação privada e de uso exclusivo, ao contrário, são de posse e uso coletivo, pois não há glebas de domínio privado, apenas áreas destinadas à produção familiar, ou, áreas essencialmente comuns”. Ainda segundo o autor, o Decreto n.º 4.887 de 2003, representou, no Brasil, significativo avanço, oriundo das lutas históricas do movimento quilombola, para a identificação, o reconhecimento, a delimitação e a titulação das terras ocupadas, ao melhorar o entendimento conceitual de quilombo, ao dar reconhecimento:

[...] as gentes que vivem nas comunidades quilombolas como grupos étnico-raciais, com trajetória histórica própria, segundo critérios de autoatribuição, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (MORAES, 2020, p. 28).

Nos próximos tópicos, apresentaremos as peculiaridades de cada país: os quilombos brasileiros, as *comunidades negras, raizales* e *palenques* colombianos e os *cimarrones / afroecuatoriano(s)* equatorianos, entendidas dentro de um grupo maior, as populações negras de cada país. Também, faremos uma pequena aproximação com um quilombo brasileiro, através do pesquisador Antônio Bispo dos Santos (2015), o “Negro Bispo” e da comunidade negra de *San José de Palenque*, na Colômbia, através dos escritos de Eduardo Restrepo e Jesús Natividad Perez (2005)³⁸.

³⁸ Em relação as especificidades dos *afroecuatoriano(s)*, no Equador, preferimos apresentar um pouco de uma *pedagogia otra*, através dos ensinamentos de Juan García Salazar (1983), no subcapítulo 2.2.1, página 46.

4.1 OS QUILOMBOS BRASILEIROS

Os primeiros negros, vindos do continente africano, chegaram ao Brasil como escravizados em meados do século XVI. Uma tese correntemente aceita nos meios historiográficos é que o arrendatário do comércio de pau-brasil, Jorge Lopes Bixorda, teria traficado, no ano de 1538, para a costa da Bahia, os primeiros escravos africanos. Logo, a força de trabalho servil, antes realizada pelos nativos que aqui viviam na época do descobrimento, denominados pelos europeus de indígenas/índios, foram sendo substituídas pela mão de obra africana em uma extensa indústria de tráfico de pessoas que durou por mais de três séculos. Segundo o professor Vítor Hugo Garais (2012, p. 01):

A escravidão negra foi implantada durante o século XVII e se intensificou entre os anos de 1700 e 1822, sobretudo pelo grande crescimento do tráfico negreiro. O comércio de escravos entre a África e o Brasil tornou-se um negócio muito lucrativo. O apogeu do afluxo de escravos negros pode ser situado entre 1701 e 1810, quando 1.891.400 africanos foram desembarcados nos portos coloniais.

Como já apresentamos, nenhum outro país traficou pessoas em tamanha quantidade como o Brasil. Calcula-se que aproximadamente quatro milhões de africanos tenham desembarcado em nossos portos entre os séculos XVI e XIX (REIS, 2000). Porém, a chegada e a manutenção dessas populações por todo território brasileiro não se deram sem conflitos.

É incalculável a dimensão da resistência negra à escravidão, no Brasil, até a tardia promulgação da Lei Áurea (que pôs fim a servidão negra) em 13 de maio de 1888. Porém, o mítico Quilombo dos Palmares que chegou a reunir dezenas de milhares de pessoas, organizadas em comunidades denominadas mocambos, liderados em sua fase mais dramática pelo ex-escravizado “Zumbi”, na região da Serra da Barriga, onde atualmente se encontra o estado de Alagoas, tornou-se depois de sua destruição, por volta de 1694, símbolo da resistência negra nos territórios de dominação da Coroa Portuguesa. Passou-se a considerar um Quilombo, além das formas de resistência negra no país, locais de assentamento de negros mesmo após o fim da escravidão. Cabe salientar, que não foi elaborada

nenhuma política para os negros recém-libertos no Brasil, o que ocasionou na marginalização dessas populações ao longo de todo o século XX (YOSHIOKA; CLARET, 2015).

O Brasil reconhece as comunidades quilombolas desde a Constituição de 1988, nos Artigos 68 do Ato das Disposições Transitórias, 215 e 216. Porém, exige que estas comunidades sejam submetidas a rigorosa análise por parte do Estado. A Portaria do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) n.º 307, de 22 de novembro de 1995, determinou, como órgão legislador, a demarcação e titulação de comunidades quilombolas inseridos em áreas públicas federais, arrecadadas ou obtidas em processo de desapropriação. Em 1999, o Ministério de Estado da Cultura (MINC) delegou à Fundação Cultural Palmares as competências de titulação das comunidades quilombolas no Brasil. Na Portaria de 13 de julho de 2000, a Fundação Cultural Palmares estabeleceu as normas que passariam a reger os trabalhos para “[...] identificação, reconhecimento, delimitação e demarcação, levantamento cartorial, e titulação das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos, de modo geral [...] como parte do processo de titulação” (BRASIL, 2000, p. 01).

Ainda segundo a Fundação Cultural Palmares, o processo de titulação de uma comunidade quilombola se inicia através do pedido da própria comunidade que se autorreconheça como tal, porém, também é necessário existir uma relação histórica com o território reivindicado. Cumprindo esses critérios, é a própria Fundação Cultural Palmares que emite a Certidão de Autorreconhecimento (ou Certificação de Autodefinição, segundo IBGE, 2023). Essa certidão deve ser encaminhada para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA do estado em que se situa o quilombo. É esse instituto, através de uma equipe técnica multidisciplinar, que segue com os estudos, coletas de dados, demarcação do território e o Relatório Final, para somente após esse processo, emitir uma portaria de reconhecimento que reconhece e declara os limites territoriais da comunidade quilombola (Territórios Quilombolas oficialmente delimitados). Segue-se, por fim, a regularização fundiária e, se necessário, a desapropriação de não-quilombolas dos limites do quilombo.

Somente após esse processo, chamado “desintrusão”, é concedido o título de propriedade à comunidade, que é coletivo, inalienável e em nome da

associação dos moradores da área. O título é registrado no cartório de imóveis sem qualquer ônus financeiro para a comunidade beneficiada (GOMES, 2010, p. 01).

No último Censo Demográfico realizado no Brasil, no ano de 2022, pela primeira vez na história, os quilombolas foram incluídos na pesquisa populacional. Na análise, se incluiu um recorte específico para essas populações, com as seguintes perguntas: “Você se considera quilombola?” e “Qual o nome de sua comunidade?”

Os resultados divulgados informam sobre a presença de 1.327.802 pessoas que se autoafirmaram serem quilombolas, distribuídas por 1.696 municípios, representando 0,65% da população brasileira. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), responsável pela realização do Censo, o nordeste brasileiro é a região do país que concentra o maior número de quilombolas (68,19%), seguida pelo Sudeste (13,73%), Norte (12,51%), Centro-Oeste (3,39%) e a região Sul do país (2,19%). No Quadro 5, podemos observar a dispersão dos quilombolas e suas comunidades através das unidades da federação (em ordem decrescente de população).

Quadro 5 - Populações e comunidades quilombolas por estados da federação

Unidade Federativa	População autodeclarada quilombola	Comunidades Quilombolas com certificação da autodefinição	Territórios Quilombolas oficialmente delimitados
Bahia	397.059	841	48
Maranhão	269.074	859	81
Minas Gerais	135.310	453	18
Pará	135.033	266	87
Pernambuco	78.827	196	14
Alagoas	37.722	73	04
Piauí	31.686	100	14
Goiás	30.387	69	09
Sergipe	28.124	44	21
Ceará	23.955	58	15
Rio G. do Norte	22.384	35	08
Rio de Janeiro	20.344	42	22

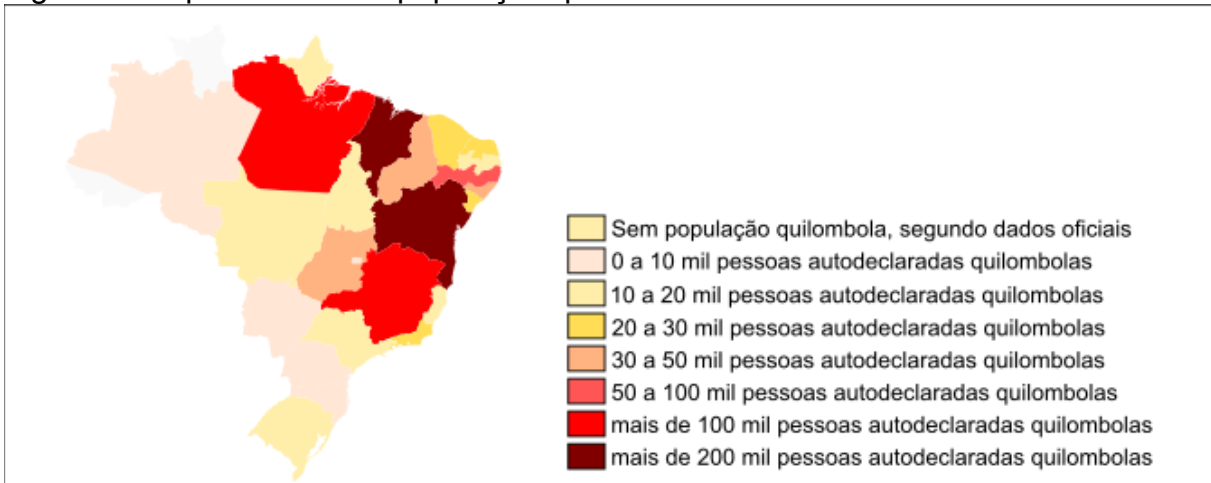
Rio G. do Sul	17.496	138	27
Paraíba	16.584	47	11
Espírito Santo	15.652	43	11
Tocantins	12.881	47	06
Amapá	12.524	44	31
Mato Grosso	11.719	78	04
São Paulo	10.999	56	37
Paraná	7.113	38	10
Santa Catarina	4.447	18	06
Rondônia	2.926	08	04
Amazonas	2.705	8	02
Mato Grosso do S.	2.546	22	11
Distrito Federal	305	0	01
Roraima	0	0	0
Acre	0	0	0

Fonte: elaborado pelo autor.

Dos estados brasileiros, a Bahia e o Maranhão, ambos no Nordeste, concentram metade (50,16%) da população quilombola. O Pará é o estado com a maioria dos territórios quilombolas oficialmente delimitados (87 no total). Os dados do Censo 2022, trazem ainda que os quilombolas brasileiros estão presentes em 1.696 municípios brasileiros, porém, apenas 12,6% da dessa população reside em territórios oficialmente delimitados (em 326 cidades) e somente 4,3% da população quilombola no Brasil vive hoje em territórios titulados (AGÊNCIA, 2023).

Na Figura 1, podemos observar, através do mapa de calor, como se distribuem as populações quilombolas no território brasileiro, segundo os dados do último Censo.

Figura 1- Mapa de calor da população quilombola no Brasil



Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados do Censo Demográfico de 2022 (INSTITUTO, 2023)

Segundo estimativa apresentada por Franciele P. Schramm (2019), no atual ritmo, considerando as demandas levantadas pelas comunidades quilombolas, serão necessários mais de mil anos para atender todos os quilombos que reivindicam a titulação e posse das terras tradicionais aos quais têm direitos. Nos últimos anos, com as recentes trocas de governos, houve diminuição significativa dos recursos que foram alocados pelo governo federal para a titulação desses territórios.

[...] para 2019 serão disponibilizados apenas R\$ 3.423.082,00 para a titulação dos territórios quilombolas no país. Com isso o valor destinado à área caiu 93% em dez anos. A quantia é muito inferior aos mais de R\$ 27 milhões atualmente necessários para a aquisição de terras de 17 comunidades quilombolas que já foram vistoriadas, avaliadas e que aguardam apenas a desapropriação dos imóveis [...] serão necessários 1.170 anos para que todos 1.716 processos para titulação dos quilombos abertos no Instituto [Incra] sejam concluídos (SCHRAMM, 2019, p. 01).

Também, o assédio por parte de madeireiras, mineradoras e do agronegócio, inimigos históricos dessas populações, tem aumentado, alimentados pelos discursos de ódio de grupos conservadores e de integrantes do atual governo (2019-2022) que vêm sabotando e debilitando políticas já consolidadas direcionadas a essas populações.

Há tempos o Incra já vem sofrendo com cortes nos orçamentos e mudanças em sua estrutura. Ao mesmo tempo, segue um modelo de gestão pouco transparente e democrática. O resultado disso já pode ser notado nas informações desencontradas e desatualizadas no site da autarquia. Desde março de 2018, o Incra não atualiza a tabela de processos de titulação abertos, o que impede que a sociedade civil monitore os processos (SCHRAMM, 2019, p. 01).

O aumento da violência no campo, território em que se encontram a maioria dos quilombos brasileiros, vem aumentando nos últimos anos. Segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que desde 1985, anualmente apresenta relatório sobre a violência no campo, documentou e sistematizou 1.576 registros de conflitos no campo, um aumento 25% maior em relação ao ano de 2019 e 57,6% em relação ao ano de 2018 (CPT, 2021, p. 07). Já em relação aos quilombolas, segundo estudo realizado pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) em parceria com a Terra de Direitos, apenas entre o ano de 2016 e 2017 houve, no Brasil, um aumento de 350% de assassinatos contra lideranças quilombolas, sendo este último ano o mais violento da década (TERRA; COORDENAÇÃO, 2018).

O desinteresse político em concluir todo o processo de regulamentação das comunidades quilombolas, da certificação até a regularização fundiária, pode explicar a discrepância entre o número de quilombos reconhecidos no Brasil e as oficialmente delimitadas, conforme observado no Quadro 5.

4.1.1 Conhecendo o quilombo através dos olhos do quilombola “Nego Bispo”

O pesquisador quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015), conhecido como Nego Bispo, em seu livro “Colonização, Quilombos: modos e significados”, nos convida, através de seus relatos de experiências vividas na comunidade de Pequizeiro, do povoado de Papagaio (no estado do Piauí), a conhecer as relações/interações comunitárias que ele define como “biointeração”.

Essas relações entre os membros da comunidade e a partilha da terra, que é comum, nos chamados perímetros de cultivo, criava e estreitava laços de fraternidade entre os membros do grupo, fazendo com que suas roças fossem: “[...]”

emendadas com tantas outras roças que a chamávamos de roça de todo o mundo” (SANTOS, 2015, p. 81). O autor revela, também, formas de organização e relação, que ocorre nas práticas cotidianas, como o ato de pescar, em que os atores participam de forma “quase-coordenada”, estabelecendo para si funções, de forma cooperativa e solidária, que na relação com o outro determina as formas de sustento da comunidade. “Independentemente da atividade desempenhada por cada um, no final todas as pessoas levavam peixes para casa e a medida era o que desse para cada família comer até a próxima pescaria” (SANTOS, 2015, p. 82).

É essa estrutura “orgânico social” que fundamenta as relações de convívio entre os membros da comunidade quilombola, seja no cultivo das roças, na pesca, na plantação da mandioca, na organização das casas de farinha, nos dias de farinhada, nas moagens de cana para a rapadura. O antropólogo Edward Evan Evans-Pritchard (1978, p. 116), em seu estudo etnográfico acerca do *Povo Nuer*³⁹, compreende que o tempo tem uma relação significativa com a vida comunitária, pois “[...] seus pontos de referência são principalmente as próprias atividades”, ou seja, no âmbito da coletividade o exercício das relações comunitárias cria a base de um saber “[...] coletivo, praticado, compartilhado e legitimado socialmente”. (SILVA, 2013, p. 28). Se para os *Povo Nuer* o pertencimento e a “solidariedade” se formam na relação com o outro, para os *Nueres*, esse outro é o povo *Dinka*, inimigo imemorial dos primeiros.

O pertencimento e a solidariedade das comunidades quilombolas está relacionada com a luta histórica de sobrevivência contra o processo colonial. Para Nego Bispo, o quilombo e o que ocorre em seus entornos, é também uma experiência histórica, pois como afirma o autor: “O presente atua como interlocutor do passado e, consecutivamente, como locutor do futuro” (SANTOS, 2015, p. 19). Ele se apropria dessa compreensão histórica para relacionar a situação dos quilombos do “passado” com a das comunidades quilombolas contemporâneas. Apresenta outra característica comum que é a violência com que o colonizador tem agido contra o território e seus ocupantes (povos contra colonizadores), antes pelas mãos coloniais, hoje através do grande capital apoiado, sobremaneira, pelos Estados nacionais.

³⁹ O *Povo Nuer* é um grupo étnico que habita a região do grande Nilo Superior, no Sudão do Sul, no grande continente africano (EVANS-PRITCHARD, 1978).

Benedict Anderson (2008) em seu livro “Comunidades Imaginadas”, no qual procurou entender o conceito de nação e nacionalismo, enquanto invenções, estabelece que as nações são resultados das percepções dos membros mediante narrativas históricas, símbolos compartilhados, identidade cultural, linguagem das mídias (fundamentalmente a imprensa), entre outros, que criam no imaginário esse pertencimento com outros indivíduos, mesmo que estes nunca tenham se visto. Para essas comunidades tradicionais, a fronteira do coletivo se determina pela violência histórica operada pelos processos coloniais e exploratório.

O que podemos perceber é que essas comunidades continuam sendo atacadas pelos colonizadores que se utilizam de armas com poder de destruição ainda mais sofisticado, numa correlação de forças perversamente desigual. Só que hoje, os colonizadores, ao invés de se denominarem Império Ultramarino, denominam a sua organização de Estado Democrático de Direito e não apenas queimam, mas também inundam, implodem, trituram, soterram, reviram com suas máquinas de terraplanagem tudo aquilo que é fundamental para a existência das nossas comunidades, ou seja, os nossos territórios e todos os símbolos e significações dos nossos modos de vida (SANTOS, 2015, p. 76).

Nego Bispo, porém, ressalta que as “comunidades contra colonizadoras” têm aprendido, com o passar do tempo, a se apropriar das armas dos colonizadores para garantir a defesa de seu território e seu modo de vida. No entanto, entende que: “[...] na maior parte das vezes as armas tecnológicas são apresentadas com um poder de destruição muitas vezes maior que o poder de defesa e de construção da vida das armas dos direitos legais [...]” (SANTOS, 2015, p. 77) que estas comunidades dispõem para si.

Esse contexto de violência e resistência, como veremos a seguir, não está relacionada unicamente com os quilombos brasileiros, mas é fator comum na relação entre as comunidades negras: *palenques*, *raizales*, *cimarrones*, etc, com o Estado nacional, nos outros dois países pesquisados (Colômbia e Equador).

É necessário diferenciar as comunidades tradicionais negras de um país, e aqueles que se autodeclaram negros (em suas mais distintas formas), das comunidades tradicionais dos antigos territórios de resistência que, até os dias de hoje, mantém um laço de tradição cultural com a histórica existência negra em nosso continente, e que não foram contempladas nos projetos de construção dos Estados

nações. Por ser um conceito aberto, em disputa, partiremos daquilo que é consenso e já observado pelo Estado constitucionalmente, mas também, além disso.

4.2 COMUNIDADES NEGRAS: PALENQUES E RAIZALES COLOMBIANOS

Os primeiros negros que chegaram na região onde hoje se situa a Colômbia⁴⁰, vieram como escravizados já em finais do século XVI, com o início do tráfico de escravizados africanos, cuja autorização por parte da Coroa Espanhola deveu-se a um claro declínio demográfico da força de trabalho indígena utilizada pelos espanhóis até aquele momento (FRIEDMANN; CROSS, 1979; ESCALANTE, 2005).

O porto de Cartagena das Índias, na costa atlântica do litoral colombiano, se notabilizou pelo grande número de negros escravizados que ali aportaram e comercializados. Estima-se, que entre três milhões de africanos tenham desembarcado e sido comercializados apenas neste porto (FRIEDMANN; CROSS, 1979; ESCALANTE, 2005).

Foi em um desses navios negreiros que desembarcaram, como escravizados, o líder tribal Benkos-Biohó (Domingos Biohó) e sua família, em 1596. Proveniente das ilhas *Bijagós*, da costa da atual Guiné-Bissau, de cuja comunidade era formada tradicionalmente por guerreiros de natureza rebelde que viviam em sociedades altamente equitativas. Em 1599, Biohó liderou, após ser vendido junto de sua família para um “tal capitão” Alonso de Campos, uma rebelião de escravizados que culminou na fundação do primeiro *palenque* de *cimarrones*, que logo se tornou destino de escravizados fugidos da região de Cartagena (FRIEDMANN; CROSS, 1979; ESCALANTE, 2005).

Após sucessivas vitórias sobre as forças coloniais, os *cimarrones* forçaram um acordo de paz em 1613, sendo violada em 1619 com a captura de Benkos-Biohó e sua, posterior, execução em 1621. Apesar da morte de seu líder, as várias comunidades *palenqueras* da região resistiram, conformando o que hoje se conhece como o *Palenque de San Basilio*, considerada a primeira comunidade livre da América colonial, sendo assim declarada por decreto Real em 1713

⁴⁰ Território que anteriormente compreendia o Vice-Reino de Nova Granada, departamento colonial do reino espanhol (FRIEDMANN; CROSS, 1979; ESCALANTE, 2005).

(FRIEDMANN; CROSS, 1979; ESCALANTE, 2005). O *palenque de San Basilio*, atualmente situado na província de Bolívar, declarada como Patrimônio Cultural e Imaterial da Humanidade, no ano de 2005, pela UNESCO, forma um conjunto de comunidades com aproximadamente 4.200 habitantes.

De modo distinto, no arquipélago de San Andrés, Providencia e Santa Catalina, território colombiano próximo a costa da Nicarágua, se estabeleceram os povoados afro-colombianos conhecidos como *raizales*⁴¹. Em meados do século XVII navios ingleses, que ali aportaram, trouxeram negros escravizados, principalmente oriundos das colônias britânicas do mar do caribe, para o trabalho no plantio de tabaco e algodão. No final do século XVIII, a Coroa espanhola iniciou a conquista das ilhas, que mesmo conquistadas mantiveram uma forte presença cultural do mundo “antilhano anglófono”. No decorrer do século XIX, nos processos de independência anticoloniais, a Colômbia tratou de assegurar a legitimidade política e territorial sobre as ilhas, porém sem grandes interesses de assimilar e integrar a população local ao projeto nacional colombiano, isso até o processo constitucional de 1886 e da separação com o Panamá, ocorrido no início do século XX (MÁRQUEZ JARAMILLO, 2009).

O governo colombiano, temeroso em garantir a posse dessas ilhas, iniciou aquilo que ficou conhecido como “*colombianización*”⁴², processo de assimilação cultural de suas zonas e territórios reconhecidos e que sofriam algum tipo de influência externa ou de países vizinhos. No caso das ilhas do arquipélago de *San Andrés, Providencia e Santa Catalina* foram enviadas missões evangelizadoras para a conversão ao catolicismo, a promoção do uso do espanhol e o incentivo para que colombianos (do continente) passassem a residir nas ilhas. Como resultado desta ação, no decorrer do século XX, *San Andrés* se transformou em uma das ilhas mais povoadas do Caribe. Esse processo, no entanto, não se deu sem conflitos, pois como afirma Javier Márquez Jaramilo (2009), a população *raizal* foi alijada dos processos decisórios, sofrendo forte aculturação ao longo do último século:

⁴¹ *Raizal* são todas as populações afrocolombianas que vivem naquelas ilhas, também uma forma de diferenciar essas populações dos diversos grupos indígenas que também as habitam (FRIEDMANN; CROSS, 1979).

⁴² Esse processo que historicamente ficou conhecido como *colombianización*, também foi utilizado pelo Estado colombiano em outras regiões, como para barrar a influência peruana entre os indígenas das regiões de Leticia, Putumayo y Caquetá, no início da década de 1920 (MÁRQUEZ JARAMILLO, 2009).

“[...] los raizales fueron excluidos de todo este proyecto de colombianización, y además les fueron impuestas las categorías culturales traídas del continente. Estas situaciones han generado que, en la actualidad, los raizales hayan empezado a tomar conciencia de sus particularidades culturales y estén haciendo de éstas un discurso étnico” (MÁRQUEZ JARAMILLO, 2009, p. 105-106).

Apenas no ano de 1991, com a nova Constituição, o Estado passou a reconhecer as minorias étnicas, entre elas as *raizales*, em um processo denominado “*construcción de la identidad étnica*”.

A atual Constituição colombiana (1991), em seu Artigo 7, assim define o entendimento acerca das chamadas “minorias étnicas”: “*El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana*”, porém não cita diretamente as comunidades *palenques*, citando apenas uma vez os *raizales* sobre sua legitimidade as representações políticas. Foi, no entanto, na elaboração da histórica *Ley 70*, de 1993, que o Estado colombiano criou ferramentas de inclusão, especialmente elaboradas as populações afrodescendentes. A *Ley 70*, elaborada especificamente para as chamadas “*comunidades negras*”, que historicamente vêm ocupando “*tierras baldías*” ao longo do território colombiano (OFFEN, 2009). Em seu Artigo 2º da Lei 70, assim são entendidas as comunidades negras:

Es el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos (COLOMBIA, 1993, p. 02).

Para essas populações, o Estado passou a garantir um conjunto de direitos, tais como: o direito à propriedade coletiva, o direito à autonomia das comunidades e suas organizações, a defesa da propriedade cultural, o direito destas comunidades como grupos étnicos colombianos, fomento ao desenvolvimento econômico e social, entre outros. No Artigo 32, passou a reconhecer e garantir o direito a essas comunidades de um processo educativo de acordo com suas necessidades e aspirações *etnoculturales*. A partir disso, outras normativas posteriores, como o Decreto 1627, de 1996, que seguindo os pressupostos do Artigo

40, da Lei 70, criou fundos especiais de crédito estudantil para estudantes pobres, oriundos das chamadas “*comunidades negras*”.

Segundo Wabgou *et al.* (2012, p. 157):

Comunidades negras fue el nombre que se le dio a los grupos humanos de afrodescendientes que vinieron ocupando territorios desde tiempos coloniales. Tales territorios sirvieron a estas comunidades para sus ejercicios de libertad y prácticas tradicionales con una profunda y sólida raíz africana. Estas comunidades fueron construidas, en principio, por africanos que escaparon de la represión y el yugo que ejerció la Corona española a través del sistema de explotación esclavista, recibiendo el nombre de Palenques por parte de los españoles o de comunidades de libres.

Ainda, segundo Wabgou *et al.* (2012), o movimento afro-colombiano pretendeu substituir, nos processos constituintes e de elaboração da *Ley 70*, o termo “*comunidades negras*”, para os territórios coletivos, por “*palenques*”, termo este, historicamente adotado de forma reivindicativa pelos negros colombianos. Entretanto, setores conservadores da sociedade aliada ao Governo conseguiram impor a terminologia “*comunidades negras*” que passou a ser uma ferramenta reivindicatória destas comunidades.

Conforme o mais recente relatório do censo demográfico (*Censo Nacional de Población y Vivienda*), realizado na Colômbia, no ano de 2018, pelo *Departamento Administrativo Nacional de Estadística* (DANE), 2.982.224 pessoas se autodeclararam pertencentes a populações Negras, Afro-colombiana, *Raizal* ou *Palenquera* (NARP). A agência dividiu as populações negra, afro-colombianas, *raizal* e *palenqueras* em três grupos: *Raizales*, do arquipélago de *San Andrés e Providencia*; *Palenqueros(as)* de *San Basilio*; negros(as), mulatos(as), afrodescendentes, afro-colombianos(as). A pergunta utilizada no questionário, foi: “*De acuerdo con su cultura, pueblo os rasgos físicos... es o se reconoce como*” (DEPARTAMENTO, 2019), seguido de seis alternativas possíveis: *Indígena*, *Gitano* (Cigano) ou *Rrom*, *Raizal del Archipelago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*, *Negro(a)*, *mulato(a)*, *afrodescendiente*, *afrocolombiano(a)* ou *Ningún grupo étnico*. Os resultados apresentados pelo DANE, conforme Quadro 5, mostram uma redução significativa de aproximadamente 30,8% de autodeclarados, em relação ao Censo Geral realizado em 2005, em que o número foi de 4.311.757 de pessoas autodeclaradas.

Quadro 6 - Populações negras, afrocolombiana, *raizal* ou *palenquera* da Colômbia, por província

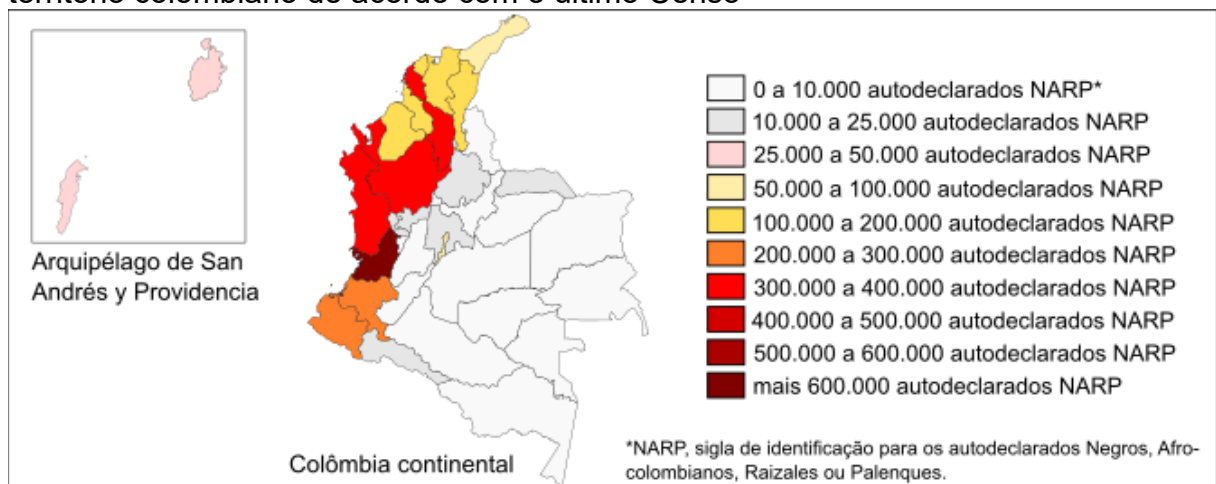
Província	<i>Raizal</i>	<i>Palenque de San Basilio</i>	Negros, mulatos, afro-colombianos / descendentes	NARP (total)
Valle del Cauca	474	290	646.762	647.526
Chocó	130	124	337.442	337.696
Bolívar	573	3.988	314.835	319.396
Antioquia	640	183	311.289	312.112
Cauca	93	86	245.183	245.362
Nariño	114	101	232.847	233.062
Cesar	128	75	142.233	142.436
Atlântico	478	852	138.812	140.142
Magdalena	95	80	106.146	106.318
Sucre	135	75	102.655	102.836
Córdoba	167	77	102.251	102.495
Bogotá D.C.	1.060	218	65.656	66.934
La Guajira	108	111	60.256	60.475
Arc. San Andrés	20.332	10	6.531	26.873
Santander	156	49	22.554	22.759
Risaralda	96	29	16.608	16.733
Caldas	107	30	22.631	14.716
Cundinamarca	148	60	12.884	13.092
Putumayo	12	30	10.220	10.262
Arauca	51	13	9.994	10.058
Meta	96	30	8.710	8.836
Casanare	28	13	6.089	6.130
Quindio	22	2	6.036	6.060
N. de Santander	38	3	5.410	5.470
Tolima	60	0	5.110	5.207
Huila	43	1	5.027	5.099
Caquetá	30	0	5.043	5.087

Fonte: DANE (2018).

Ao observarmos Quadro 6, percebemos que a maior parte da população que se autodeclara como negra, afrocolombiana, *raizal* ou *palenquera* está

assentada na costa do território colombiano, conforme demonstrado na Figura 2. Apesar de ancorada no Censo realizado em 2018, o Ministério da Cultura da Colômbia apresenta alguns dados interessantes sobre a população *palenquera* de *San Basilio* e dos *raizales* dos arquipélagos de *San Andrés e Providencia*.

Figura 2 - Mapa de calor da população autodeclarada NARP, espalhadas pelo território colombiano de acordo com o último Censo



Fonte: elaborado pelo autor, de acordo com os dados da DANE (2018).

Sobre a comunidade de *San Basilio*, o documento informa que as populações que habitam zonas urbanas correspondem a 63,03% (4.708 pessoas). Mais da metade da população *palanquera* (52,92%) não sabia ler ou escrever, destes, 74,40% dos que reportaram ter algum tipo de estudo eram homens. 1.001 pessoas (13,40%) informaram ter tido dias de jejum (*días de ayuno*) na semana anterior à entrevista, sendo que destes 50,05% eram mulheres. 37,32% se reportaram como falantes da língua tradicional *palanquera* (COLOMBIA, 2010a).

Entre os *raizales* 56,70% (17.329 pessoas) dos entrevistados habitavam zonas urbanas. O número de analfabetos era de 27,61% (8.440 pessoas), destes, por uma pequena margem, a maioria era mulheres (51,07%). Ainda, 6,83% (2.087 pessoas) manifestaram ter tido dias de jejum nas semanas que antecederam a coleta de dados, destes 49,93% eram mulheres. Dos que falam a língua *Creole* 71,83% das pessoas afirmaram positivamente, destes 49,83% eram mulheres (COLOMBIA, 2010b).

No próximo tópico abordaremos algumas características da comunidade de San Basilio de Palenque.

4.2.1 *Una mirada de San Basilio de Palenque, na Colômbia, por Eduardo Restrepo e Jesús Natividad Pérez*

Seguindo o relato dos antropólogos Eduardo Restrepo e Jesús Natividad Pérez (2005) sobre a comunidade de San Basilio de Palenque, com base no texto “*San Basilio de Palenque: caracterizaciones y riesgos del patrimonio intangible*”, pretendemos aqui apresentar um pouco o modo de vida dessa comunidade conformada por negros colombianos, a qual é “Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade” pela UNESCO.

Logo no início, somos lembrados por Restrepo e Natividad Pérez (2005, p. 58), que “*los abuelos*” da comunidade não aceitam serem nomeados como Palenque de San Basilio, pois “[...] *argumentam que el pueblo no es del santo sino el santo del pueblo*”, assim San Basilio de Palenque se constitui por meio de contraste entre os vários espaços que são devidamente delimitados e articulados por distinções sociais, sexuais, econômicas e simbólicas, porém, o maior oposição se dá entre o “*el poblado*” e “*el monte*”⁴³. O povoado se constitui pela concentração de aproximadamente 400 moradias, uma praça, uma pequena igreja, uma escola e um centro de saúde e o cemitério. No monte, que circunvizinha o povoado e onde ocorre os principais trabalhos, tanto na criação de gado, quanto no cultivo agrícola. O trabalho no monte é de exclusividade masculina, na qual se dirigem ainda de madrugada em suas montarias para as práticas laborais. “*Asi mismo, el monte es un espacio donde habitan peligros como la culebra que no se encuentran tan facilmente en el poblado. En las noches no se acostumbra a caminar por el monte, a menos que sea estrictamente necesario*” (RESTREPO; NATIVIDAD PÉREZ, 2005, p. 60).

Existem distinções espaciais, bem demarcadas, tanto no monte que se divide em áreas apropriadas ao cultivo e outras próprias para a criação de gado. Já no povoado, a principal característica está na divisão territorial entre dois povoados que se distinguem geograficamente no “*barrio abajo*” e no “*bairro arriba*”, esta divisão conforma o cotidiano social e simbólico do povo palenque. “*Como ‘bajeros’ y ‘riberos’ son conocidos respectivamente los moradores del barrio abajo y barrio arriba. Entre éstos se ha presentado desde tiempos inmemoriales una abierta rivalidad*” (RESTREPO; NATIVIDAD PÉREZ, 2005, p. 60). Essa diferenciação entre

⁴³ Também denominados “*campo*” ou “*finca*”.

“*bajeros*” e “*ribeirinhos*” se apresentam nas mais distintas esferas da vida, a começar, os “*bajeros*” estão associados, pelo imaginário social, ao mundo exterior da comunidade Palenque, enquanto os “*riberos*” se associam as tradições palenqueiras. Segundo os autores, até mesmo a dinâmica migratória se diferencia entre um e outro. Os “*bajeros*” se vão, geralmente, a Cartagena das Índias, enquanto os “*riberos*” a Barranquilla.

O modelo de produção da comunidade de *San Basilio de Palenque* está interconectada, pois se configura em uma estrutura na qual a divisão de tarefas se diferencia por gênero, gerações e, como já vimos, pela espacialidade territorial: os montes, os povoados e as cidades vizinhas da comunidade⁴⁴. Os cultivos básicos nos roçados são a mandioca, o milho e o inhame, nas pastagens a produção de carne de gado e leite. O trabalho nas roças e pastos é desenvolvido pelos homens, com ajuda de produtos animais e vegetais que são provenientes “*de los patios*” que estão a cargo das mulheres.

Los productos de los montes y patios se articulan a una serie de actividades de comercialización tradicionalmente adelantadas por las mujeres que no solamente comprenden el poblado mismo (como la producción de quesos o bollos de maíz o la venta de carnes de puercos o res), sino también los poblados y ciudades circunvecinas (comprando pescado para llevar al pueblo de Palenque o vendiendo frutas o los productos de las labores agrícolas o ganaderas de los montes) (RESTREPO; NATIVIDAD PÉREZ, 2005, p. 58).

Os autores entendem que este modelo de produção está regulado com os ritmos cíclicos da lua, também estão condicionados pelos calendários festivos e os eventos ritualísticos da comunidade. Será a lua⁴⁵, em seus ciclos, que determinará o momento propício para o desenvolvimento de certas atividades, como o plantio das roças, o corte de madeira, a construção das casas com tetos de palmas, a preparação das plantas medicinais, entre outros afazeres.

No hacer estas actividades durante esta luna significa que los cultivos no crecerán con fortaleza y libres de plagas, las plantas medicinales o los

⁴⁴ Os autores apontam haver relação econômica com outras cidades mais distantes, como na região do Caribe e no interior do país.

⁴⁵ O período lunar pode ser de “*luna buena*” ou “*madura*” que representa o período de lua cheia e a “*luna mala*” ou “*biche*” (RESTREPO; NATIVIDAD PÉREZ, 2005).

procesos terapéuticos no producirán el mismo efecto y la madera o las hojas de palma se verán rápidamente deterioradas y atacadas por polillas comprometiendo su duración, cualidad y resistencia (RESTREPO; NATIVIDAD PÉREZ, 2005, p. 59).

Nos períodos de “*luna mala*” se realizam outras atividades, como a preparação das roças ou das “*parcelas*” para o cultivo. O calendário festivo também incide sobre a vida da comunidade, ao condicionar os membros que estão trabalhando fora, no exterior de *San Basilio Palenque*, a trabalharem mais nas datas que antecedem as cerimônias festivas para poderem regressar à comunidade e participar dos festivais. Para aqueles que exercem funções na comunidade, a intensidade também aumenta com a aproximação das datas comemorativas por serem estes a garantir as vivendas necessárias para as festas. O calendário festivo, está em comunhão com o calendário católico, das festas de santos e do santo padroeiro (São Basílio de Cesareia), a semana santa que antecede a Páscoa, entre outras. Essas festas são orientadas pela tradição e rituais específicos, como, por exemplo, o dia 20 de janeiro em que homens e mulheres percorrem a comunidade munidos de recipientes cheios d’água visando molhar os indivíduos do sexo oposto. “*No obstante, los palenqueros han insertado estas celebraciones a su lógica cultural adquiriendo un tono carnavalesco*” (RESTREPO; NATIVIDAD PÉREZ, 2005, p. 59).

Outras celebrações não afetam diretamente toda a população de *San Basilio de Palenque*, mas apenas determinados grupos circunscritos em antigas tradições. Dentro daqueles eventos ligados ao “ciclo da vida”, o de maior impacto é aquele relacionado com a morte e os cerimoniais fúnebres. Este acontecimento, a morte, também interfere, significativamente, no cotidiano de enlutados, membros próximos ao falecido, assim como aqueles que pertencem ao, chamado, *kuagro*⁴⁶. Esses rituais fúnebres, condicionam a suspensão significativa dos afazeres laborais: “*Quienes se encuentran por fuera de Palenque regresan durante estos días y quienes están allí se enfocan en las prácticas rituales que cubren, después del enterramiento, nueve días del velorio*” (RESTREPO; NATIVIDAD PÉREZ, 2005, p. 59).

A pesquisadora Raquel Santos Souza (2020, p. 08), que retratou o rito fúnebre intitulado *Lumbalú*, em sua pesquisa de dissertação de mestrado⁴⁷, compreende que esse ritual, de raízes negro-africano, de origem *bantu*, e sua

⁴⁶ *Kuagro* é o grupo de pessoas da mesma idade do falecido.

preservação até os dias de hoje, constitui uma importante ferramenta anticolonial, que representa, no território Palenque, a “[...] própria insurgência dos valores ocidentais modernos acerca da morte”. Ainda segundo a autora, o *Lumbalú*, aparentemente, representaria a cerimônia de separação do corpo, de um membro social da comunidade, para que a “alma” deste possa encontrar o caminho seguro ao outro mundo, ao mundo pós-morte. Nesse sentido, a autora entende as práticas ritualísticas do *Lumbalú* como formas de resistência e transcendência aos significados ocidentais-cristãos, pois as práticas ritualísticas dos *Lumbalú* se aproximam com práticas encontradas tradicionalmente em solo africano. Para a autora, um exemplo dessa aproximação está nos rituais dos povos *nâgos-iorubas*.

Assim que, ao se observar a extensa variedade de ordenanças aplicadas no cerimonial de *Lumbalú*, se faz imprescindível a presença de tambores, evocações a deidades africanas dentro dos cantos em *lengua palenquera*, dos bailes ao redor do corpo e até mesmo o transe espiritual entre mulheres rezadeiras (SOUZA, 2020, p. 76).

Para Restrepo e Natividad Pérez (2005), o mundo dos vivos e dos mortos não estão desconectados. Ainda que os mortos estejam no “*mundo más allá*”, estes se conectam com o “mundo dos vivos” mediante acontecimentos que refletem suas presenças, seja nos falecimentos, nas curas de doenças ou, ainda, mediante sonhos e aparições.

Los muertos entran al mundo de los vivos ya sea para ayudar a morir a uno de sus seres queridos o para curarlo. Así, cuando un agonizante voltea su rostro hacia la pared y empieza a hablar solo es señal de que en ese momento se encuentra dialogando con los muertos, los cuales le ofrecen de comer. Si el agonizante acepta esta comida, morirá prontamente. Pero los muertos también pueden traer curación para el enfermo mediante tomas, sobijos y rezos (RESTREPO; NATIVIDAD PÉREZ, 2005, p. 63).

Os autores também reconhecem na musicalidade, presente na comunidade de San Basílio de Palenque, uma forte expressão de sua cultura. A música está presente em todas as esferas da vida cotidiana. “[...] *La música en Palenque es parte activa de la vida, desde que a persona nace hasta el momento de*

⁴⁷ *Lumbalú’ más allá de los tambores: o transcender espiritual e a insurgência em San Basilio de Palenque, 2020.*

la muerte” (RESTREPO; NATIVIDAD PÉREZ, 2005, p. 65). Desta forma, a música presente na comunidade de *San Basilio de Palenque* pode ser dividida em dois grupos: por um lado estão as tradicionais músicas palenqueras, compostas por alguns generos musicais (como o *lumbalú*, *bullerengue*, *sentado*, *son palenquero*, entre outros), esses gêneros musicais são acompanhados por certos tipos de instrumentos, tais quais as *marimbulas* e os tambores. No outro lado estão as de *champeta* que é uma expressão musical adaptada de alguns ritmos trazidos da África.

Tantas são as expressões culturais da região de *San Basilio de Palenque*, que não seria possível aprofundarmos aqui, porém cabe ressaltar algumas características como a “língua *palenquera*”, única nas Américas de estrato espanhol de léxico *creole*⁴⁸, também a rica tradição oral, com um universo de lendas, contos, relatos e mitos, além de uma rica medicina tradicional que preservada em *San Basilio*. Todas estas expressões, fazem da primeira comunidade “livre das Américas”, nas palavras dos autores, uma relíquia preservada na Colômbia.

A seguir abordaremos as populações *cimarrones* e *afroecuatoriana*.

4.3 OS AFROECUATORIANO(S) (E CIMARRONES)

Os primeiros negros que chegaram ao território onde hoje se situa o Equador, segundo Martin José Balda, Juan García Salazar e Catherine Chalá Angulo (2009), vieram junto com os primeiros conquistadores saídos do continente europeu. Há informações sólidas da importância desses negros, livres e escravizados, nos primeiros assentamentos ao longo da costa pacífica no norte de nosso continente. Ainda segundo os autores: “[...] *los Valles calidos de Imbura, Carchi y los de la provincia de Loja, pasando por las ciudades de Quito, Guayaquil, son algunos de estos espacios territoriales ancestrales Afroecuatorianos*” (BALDA et al., 2009, p. 26), porém nenhuma região do Equador é mais representativa da herança dos *cimarrones*, que a província de Esmeraldas, na costa norte do país. Foi ali, que surgiram os primeiros *palenques* de resistência negra e miscigenada.

⁴⁸No mundo só outra língua de estrato espanhol, com léxico *creole* é encontrada nas Filipinas (RESTREPO; NATIVIDAD PÉREZ, 2005).

Segundo a crônica, os primeiros europeus desembarcaram na costa equatoriana na primeira metade do século XVI, objetivando estabelecer uma rota pelo Pacífico até o Império Inca. A sorte de dois naufrágios marcou profundamente a região, em 1543 um navio procedente da Nicarágua afundou nas costas da Baía de San Mateo, entre os sobreviventes que chegaram as margens, estavam um negro, Andrés Maganche e sua esposa, uma índia nicaraguense, ambos desejosos de liberdade escaparam para o interior do continente, encontrando entre um grupo de nativos da região proteção e abrigo. Maganche teve dois filhos, Francisco de Arobe e Juan Maganche, que se tornaram os primeiros líderes negros da região “*El grupo de los cimarrones Manganches se asentó por la Bahía de San Mateo zonas aledañas. Según las crónicas, el establecimiento de los Manganches de (sic) dio entre los años de 1541 y 1555*” (BALDA *et al.*, 2009, p. 34).

Em 1553 um grupo de aproximadamente 23 escravizados, aproveitando que o navio em que estavam havia encalhado nas proximidades da costa equatoriana de Esmeraldas, fugiu e se estabeleceu na região. Entre esses negros, se destacou um valente guerreiro de nome Antón que liderou essa pequena comunidade contra o assédio de outras tribos indígenas da região até sua morte, aproximadamente 1555, sendo substituído por Alonso de Illescas, este que, quando criança, havia vivido e educado na corte espanhola de Sevilha, preferiu estabelecer alianças com as tribos inimigas (BALDA *et al.*, 2009).

Casou-se com a filha de um chefe *nigua* que possibilitou estabelecer uma rede de relações familiar e de chefia, tanto entre os negros quanto entre os indígenas. O *palenque dos Illescas*, cada vez maior, logo foi apelidado pelos espanhóis de Reino dos Zambos, “[...] quizá el primer territorio de libertad y autonomía sembrado en el continente por los africanos sobrevivientes a la trata trasatlántica” (REINO, 2023, p. 01). Diferente do que ocorreu com o Quilombo dos Palmares, no Brasil, o *palenque dos Illescas* nunca foi conquistado, em parte pela dificuldade de acesso à região de Esmeraldas e sua geografia que não permitia se deslocar por terra até a capital provincial de Quito.

Illescas, desde su posición de máximo jefe étnico y su estrategia combinada de lucha, alianza y jefatura desarrollada entre los grupos aborígenes, puso inicialmente resistencia a la penetración española, más tarde inició relaciones con los blancos sin apartarse del proyecto de construcción social autónoma (REINO, 2023, p. 01).

No ano de 1600, já apaziguados, foi oficializado pela Real Coroa Espanhola, um documento intitulado: “*Asiento, posesión y juramento de fidelidad*” que orientava as atividades que as populações negras, dos *palenques* de Illascas, deveriam realizar: socorrer os náufragos que porventura chegassem ao litoral, buscar novos povoados a serem habitados por zambos, negros e índios sob a chefia dos Illascos e, resguardar a fé cristã entre outras providências (RUEDA NOVOA, 2010).

Houve também migrações, principalmente da região colombiana da bacia dos rios Bogotá, Santiago e Cayapas, de escravizados negros que trabalhavam nas minas da região (Barbacoas, Popayán, Iscuandé e Tumaco). Após o fim da servidão nos territórios da Gran-Colômbia (em 1851) preferiram se fixar na região onde hoje se situa a província de Esmeraldas:

[...] un gran número de trabajadores de las minas colombianas no querían seguir viviendo en tierras que representaban para ellos su antigua condición. Aquella migración se vio facilitada porque el oro escaseaba y la frontera entre Colombia y Ecuador no estaba marcada estrictamente (REINO, 2023, p. 01).

No alvorecer do século XIX, segundo o historiador George Reid Andrews (2007), havia cerca de 33 mil negros vivendo no Equador; no ano de 1800, aproximadamente 8% da população total, que não chegava a meio milhão de habitantes, desses, 28 mil eram pessoas livres e 5 mil escravizados. O Equador aboliu o tráfico de escravizados em 1821, acompanhando a última etapa do processo de independência colonial, e é desse mesmo ano a promulgação da Lei do Ventre Livre. A abolição total da escravidão ocorreu, apenas, no ano de 1851.

Andrews (2007, p. 190) esclarece que com exceção de Brasil, Cuba e Porto Rico, nenhum outro país latino-americano colheu informações censitárias no decorrer dos séculos XIX e XX. “Na verdade, a maioria dos países eliminou a raça como uma categoria de informação de seus censos nacionais; por isso, os índices de crescimento e as características demográficas de seus vários grupos raciais são impossíveis de serem determinados”.

No Equador, a partir dos estudos de Antón Sánchez e Pablo Minda (2008), sabemos que no ano 2000 havia aproximadamente 632 mil negros (5% da

população total do país). Segundo o último censo demográfico, realizado no ano de 2010, é nas províncias costeiras de Esmeraldas e Guayas que se concentram as maiores populações que, atualmente, se autodeclaram “afroecuatoriana/afrodescendente”.

Conforme Quadro 7, na província de Esmeraldas, quase metade da população assim se declara. No entanto, é necessário observar que o Censo equatoriano, realizado pelo *Instituto Nacional de Estadística y Censos - INEC*, leva em consideração a autoidentificação segundo a cultura e os costumes (ANTÓN SÁNCHEZ; MINDA, 2008) e não, por princípio, a coloração da pele⁴⁹.

Quadro 7 - Afroecuatoriano(s) por província

Província	População provincial	Afro-equatorianos	Porcentagem
Guayas	3.645.483	~ 353.612	9,7%
Esmeraldas	534.092	~ 234.466	43,9%
Pichincha	2.576.287	~ 115.933	4,5%
Manabí	1.369.780	~ 82.187	6,0%
Los Ríos	778.115	~ 48.243	6,2%
Santo Domingo	368.013	~ 28.337	7,7%
Santa Elena	308.693	~ 26.239	8,5%
Imbabura	398.244	~ 21.505	5,4%
Azuay	712.127	~ 15.666	2,2%
Loja	448.966	~ 10.775	2,4%
Carchi	164.526	~ 10.530	6,4%
Sucumbíos	176.472	~ 10.412	5,9%
Tungurahua	504.583	~ 7.064	1,4%
Cotopaxi	409.205	~ 6.956	1,7%
Orellana	136.396	~ 6.683	4,9%
Cañar	225.184	~ 5.855	2,6%
Chimborazo	458.581	~ 5.044	1,1%
Bolívar	183.641	~ 2.020	1,1%

⁴⁹ Segundo (ANTÓN, Sánchez; MINDA, 2008) autodeclaração de “afroecuatoriano/afrodescendente” parte de uma mudança adotada após a Conferência de Santiago do Chile, realizado em 2000. Nesta as ONG’s que representavam setores “negros” da sociedade reivindicaram o termo e o conceito “afrodescendente” em lugar da terminologia “negro”, pois se entende este como limitante para o pleiteamento de reivindicações.

Morona Santiago	147.940	~ 1.775	1,2%
Napo	103.697	~ 1.555	1,5%
Pastanza	83.933	~ 1.343	1,6%
Galápagos	25.124	~ 1.306	5,2%
Zamora Chinchipe	91.376	~ 1.279	1,4%
Total	13.850.458	~ 998.785	

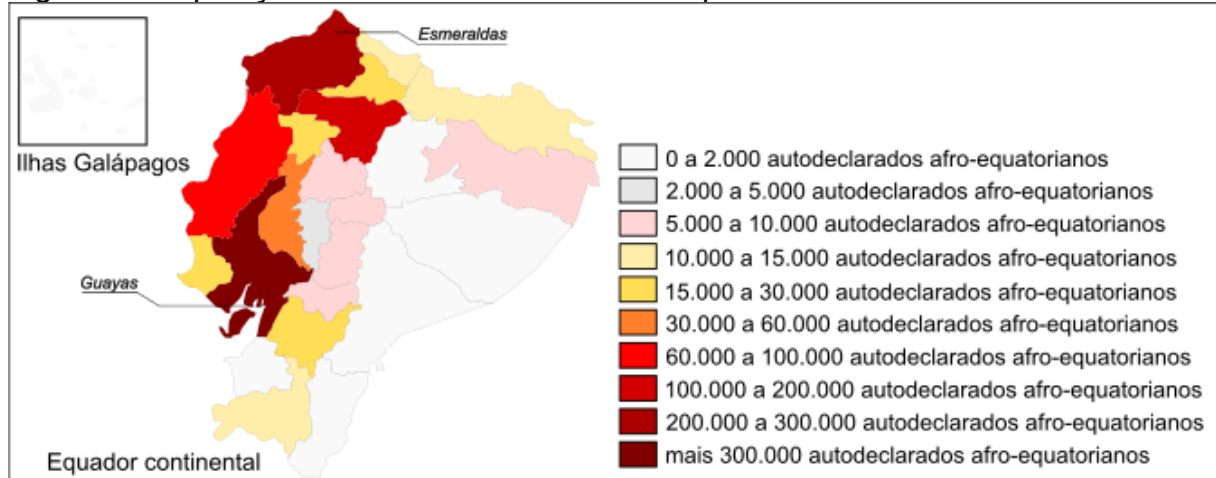
Fonte: INEC (2010).

Ainda, segundo dados fornecidos pelo INEC (2010), em apenas uma década houve aumento significativo entre a população que se declarou afro-equatoriana/afrodescendente. No censo realizado em 2001, 5% dos equatorianos (604.009 pessoas) se autodeclararam, em 2010 o número de declarações aumentou para 7,2% (~ 998.785 pessoas) da população total do Equador (13.850.458 habitantes). No questionário aplicado pelo Censo de 2010, foi incluída na categoria afro-equatoriana/afrodescendente, a identificação de negros ou pardos, destes:

Si bien en el censo 59% se autoidentificaron como “afroecuadoriano o afrodescendiente”, hubo un 14% que insistió en identificarse como “negro” y un 27% como “mulato”. ¿Zambos que no tuvieron opción para identificarse como tales se identificarían como indígenas? El factor de movilidad social juega su papel. Mulatos pudieron identificarse como mestizos. Que prosiga la campaña (EDITORIALISTAS, 2011, p. 01).

Conforme Figura 3, podemos entender como as populações afro-equatorianas se distribuem pelo território nacional. Assim como na Colômbia, a maioria está fixada nas regiões costeiras. Destaque para as províncias de *Esmeraldas* (que possui a maior porcentagem de afrodescendentes entre sua população total) e *Guayas* que detém o maior número de afro-equatorianos no país.

Figura 3 - População afroecuatoriana distribuída pelo território nacional



Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações fornecida pelo INEC (2010).

A nova Constituição do Equador, promulgada no ano de 2008, passou a entender o Estado equatoriano como plural, o que significa dizer que compreende a existência dos diferentes “povos” e culturas que compõem o quadro nacional⁵⁰. Assim afirma em seu preâmbulo:

Decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay; Una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades; Un país democrático, comprometido con la integración latinoamericana sueño de Bolívar y Alfaro, la paz y la solidaridad con todos los pueblos de la tierra (ECUADOR, 2008, p. 08, tradução nossa).

Apesar de uma maioria étnica com forte presença e miscigenação indígena, os afro-equatorianos não foram deixados de lado e são citados nos três artigos que tratam dos direitos das comunidades, povos e nacionalidades. Porém, existe uma maior especificação dos direitos garantidos constitucionalmente aos povos indígenas (Artigo 57) em relação aos afro-equatorianos e os *motumbios*⁵¹.

⁵⁰ Cabe salientar que a antiga Constituição equatoriana, promulgada em 1998 e que perdurou por menos de 10 anos, já era considerada uma das mais avançadas da América Latina ao garantir direitos coletivos aos povos indígenas e afro-equatorianos. A Constituição equatoriana de 1998 se consagrou, também, ao estabelecer o conceito de “terras comunais” (FIGUEROA, 2006).

⁵¹ *Motumbios* são um grupo étnico da costa equatoriana, estando relacionados com atividades extrativistas e comerciais, historicamente também estão relacionados a navegação na costa do Equador, tendo forte presença nas províncias de *Los Rios*, *Manabí* e *Guayas* (VALDIVIESO


Enquanto o Artigo 57, dedicado às comunas, povos e nacionalidades indígenas possui vinte e um subitens, que especificam as garantias materiais e imateriais, como por exemplo: “[... a garantia de] *una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas*” (ECUADOR, 2008, p. 30). Aos outros dois grupos, de forma genérica, é garantido seu reconhecimento em poucas linhas, como veremos a seguir.

No Artigo 56: “*Las comunidades, pueblos, y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible*” (ECUADOR, 2008, p. 28). No Artigo 58, que trata especificamente das garantias dos *afroecuatoriano*, a Constituição entende que:

Para fortalecer su identidad, cultura, tradiciones y derechos, se reconocen al pueblo afroecuatoriano los derechos colectivos establecidos en la Constitución, la ley y los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos (ECUADOR, 2008, p. 30).


É possível notar, também, que enquanto o Estado entende as populações indígenas como “povos e nacionalidades”, as populações *afroecuatoriana* é entendida como uma unidade social. Isso fica claro pelo uso do singular na terminologia utilizada pelo Estado e nos documentos elaborados para as comunidades “étnicas” do Equador. Na figura 4, diferente do tratamento oferecido aos grupos indígenas que se diferenciam por “*nacionalidade e pueblos*”, os *afroecuatoriano(s)* formam um único bloco:

Figura 4 - Extrato do Documento *Acuerdo n.º MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A*



A.- Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües Guardianas de la Lengua y de los Saberes

No.	NOMBRE UNIDAD EDUCATIVA	NACIONALIDAD/ PUEBLO	ZONA
1	BUSU JAIRA	BAAI (SIONA)	1
2	RIO AGUARICO	PAAI (SECOYA)	1
3	LOS COFANES	A T (COFAN)	1
4	BATALLA DE TARQUI	CHACHI	1
5	LUZ Y VIDA	CHACHI	1
6	JUAN BAUTISTA AGUIRRE	AWA	1
7	EPERARA SIA PIADAARADE	EPERARA	1
8	VÍCTOR DÁVALOS	KICHWA, BAAI A T (Plurinacional)	1
9	JUAN MONTALVO	PAAJ, SHUAR, KICHWA (Plurinacional)	1
10	DICARO	WAO	2
11	NOGUI TOGORO	WAO	3
12	27 DE FEBRERO	KICHWA-PURUWAY	3
13	TONAMPADE	WAO	3
14	MURICHA ARDMAMU	SAPARA	3
15	NOSHKYA MOAKA	ANDOA	3
16	KURINTSA	SHIWIAR	3
17	KAPIRNA	SHIWIAR	3
18	ABRAHAM CALAZACÓN	TSACHILA	4
19	TAKI	ACHUAR	6
20	BOSCO WISUMA	SHUAR	6
21	TAISHA	ACHUAR, SHUAR, KICHWA (Plurinacional)	6
22	ORIENTE ECUATORIANO	CHACHI	1
23	GERMAN NASTACUAZ	AWA	1
24	ENRIQUE TERAN	TSACHILA	4
25	SUMAK YACHANA WASI	OTAVALO	1
26	MANUEL FREIRE LARREA	KICHWA-KARANKI	1
27	TUFINO	PASTO	1
28	CARLOS MONTUFAR	KICHWA-NATABUELA	1
29	OLMEDO PESILLO	KICHWA-KAYAMBI	2
30	KISAPINCHA	KICHWA-KISAPINCHA	3
31	CHIBULEO	KICHWA-CHIBULEO	3
32	CACIQUE TUMBALÁ	KICHWA-PANZALEO	3
33	HUAYNA CAPAC	KICHWA-TOMABELA	3
34	MANZANAPAMBA CHICO	KICHWA-SALASACA	3
35	PAQUITSHA	MANTA	4
36	SIMATLUG	KICHWA-WARANKA	5
37	CACIQUE TUMBALÁ	HUANCAVILCA	5
38	QUILLOAC	KICHWA-KANARI	6



39	ENKA SAMANA (UEIB SARAGURO)	KICHWA-SARAGURO	7
40	MUSHUK PAKARI	KICHWA-KITUKARA	9
41	TUPAK YUPANKI	KICHWA-SARAGURO	7
42	SAN FRANCISCO	KICHWA-SARAGURO	7
43	HATUN SACHA	KICHWA-AMAZONIA	1
44	MIGUEL EGAS	KICHWA-OTAVALO	1
45	MANUEL J CALLE	KICHWA-OTAVALO	1
46	MUSHUK AYLLU	KICHWA-AMAZONIA	2
47	HUIRUNO	KICHWA-AMAZONIA	2
48	DOLORES CACUANGO	KICHWA-CAYAMBE	2
49	VICENTE MAMALLACTA	KICHWA-AMAZONIA	2
50	HUALCOPO DUCHICELA	KICHWA-PURUWAY	3
51	SURLUPUCYU	KICHWA-WARANKA	5
52	SANTILAGO DE GUAYAQUIL	KICHWA-COSTA	8
53	RUNAKUNAPAK YACHAY	KICHWA-GALÁPAGOS	5

B.- Unidades Educativas Guardianas de los Saberes

1	SAN GABRIEL	AFROECUATORIANO	1
2	19 DE NOVIEMBRE	AFROECUATORIANO	1
3	FAUSTO MOLINA	AFROECUATORIANO	1
4	ALFONSO QUINONEZ	AFROECUATORIANO	1
5	PROFESORA CONSUELO BENAVIDEZ	AFROECUATORIANO	1
6	VALLE DEL CHOTA	AFROECUATORIANO	1
7	BALNAS	AFROECUATORIANO	1
8	LUZ Y VIDA	AFROECUATORIANO	8

Las demás instituciones educativas interculturales y bilingües, progresivamente serán incorporadas como Guardianas de la Lengua y de los Saberes de acuerdo a sus especificidades.

Artículo 2.- Definiciones. - Las Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües Guardianas de las Lenguas y de los Saberes son instituciones emblemáticas del Sistema Nacional de Educación que satisfacen condiciones óptimas de calidad, y que se consideran como establecimientos referenciales para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe y de la Etnoeducación en el país. Estas instituciones desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje con pertinencia cultural y lingüística, según corresponda, con la finalidad de conservar, fortalecer y revitalizar las lenguas indígenas del Ecuador; generar diálogos entre los conocimientos de las diferentes culturas; y, desarrollar y preservar las cosmovisiones y saberes ancestrales en los territorios con presencia de pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la normativa emitida por la Autoridad Educativa Nacional.

Av. Amazonas N34-651 entre Av. Alahuaza y Juan Pablo Carriz
Tel.: + (593 2) 3961300/1400/1500
www.educacion.gob.ec

Av. Amazonas N34-651 entre Av. Alahuaza y Juan Pablo Carriz
Tel.: + (593 2) 3961300/1400/1500
www.educacion.gob.ec

Fonte: elaborado pelo autor com base em documento do *Ministério de Educação do Ecuador*

E no Artigo 60, o direito material ao território ancestral:

Los pueblos ancestrales, indígenas, afroecuatorianos y montubios podrán constituir circunscripciones territoriales para la preservación de su cultura. La ley regulará su conformación. Se reconoce a las comunas que tienen propiedad colectiva de la tierra, como una forma ancestral de organización territorial (ECUADOR, 2008, p. 30, grifos nossos).

Ainda sobre a posse da terra, tema fundamental para as comunidades tradicionais de descendentes de escravizados na América Latina, uma lei anterior a Constituição de 2008, denominada *Ley de Desarrollo Agrario* (Lei de

Desenvolvimento Agrário, em tradução própria), outorgada pelo governo equatoriano em 1994, estabeleceu 127.279,28 hectares de terras para utilização coletiva a 37 comunidades afro-equatorianas rurais no norte da província de Esmeraldas. Essa foi a primeira grande política material adotada em favor das comunidades tradicionais rurais de descendentes dos antigos *cimarrones*, a exemplo de Pierre Gondard e Hubert Mazurek (2022) que consideram como parte de um amplo processo político de Reforma Agrária e Colonização, conduzido no Equador desde a década de 1960, através da *Ley de Tierras Baldías y Colonización* de 1964 (GONDARD; MAZUREK, 2001; INSTITUTO, 2012).

Porém, John H. Antón Sánchez e Fernando García Serrano (2015) denunciam que das terras conquistadas em 1994, após a passagem de apenas vinte anos, os camponeses afro-equatorianos já haviam perdido considerável porcentagem de suas posses:

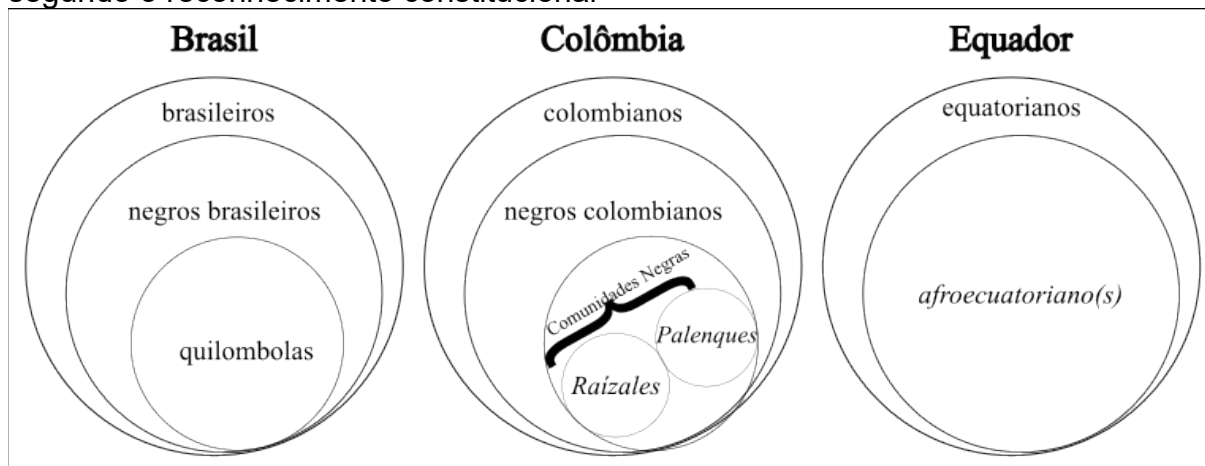
[...] *las comunidades afroecuatorianas han perdido más de 29.910,18 ha [hectares], producto de la venta o del uso ilegal de tierras a favor de terceros capitalistas, bien sean mineros industriales ilegales, agroindustriales o dueños de empresas forestales o camaroneras* (ANTÓN SÁNCHEZ; GARCÍA SERRANO, 2015, p. 111).

Esta constatação demonstra, mais uma vez, que há um inimigo comum entre as comunidades afrorrurais de nosso continente⁵², mas também, que políticas adotadas sem o devido cuidado na manutenção de garantias e direitos têm resultado, em tempo muito curto, no retrocesso de conquistas consolidadas.

Em síntese, para a compreensão, demonstraremos conforme Figura 5, que dentro das nacionalidades, os negros representariam uma parte da população e as comunidades quilombolas, no Brasil, comunidades negras: *palenques* e *raizales*, na Colômbia, uma fração desse conjunto. Com exceção do Equador que entende, constitucionalmente, o conjunto de sua população negra como *afroecuatoriano(s)*, porém, se encontra na literatura equatoriana a presença dos termos *Palenque* e, principalmente, *cimarrón* (HURTADO, 2012; RUBIO CASANOVA, 2020; CHALÁ CRUZ 2020) para designar comunidades negras com vínculo territorial com as históricas resistências de negros escravizados.

⁵²Entre eles os grandes proprietários de terras (conhecidos no Brasil como latifundiários), grileiros, mineiros, madeireiros, entre outros.

Figura 5 - Conjunto da população negra nos três países: Brasil, Colômbia e Equador segundo o reconhecimento constitucional



Fonte: Elaborado pelo autor.

No próximo capítulo, apresentaremos as recomendações dos Organismos Multilaterais, identificando nos documentos das políticas as possíveis indicações e posicionamentos dos organismos multilaterais quanto à garantia de direitos à educação básica das populações negras em nosso continente.

5 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS MULTILATERAIS: RECOMENDAÇÕES E POSICIONAMENTOS

Neste capítulo, abordaremos a evolução das garantias de direitos pelos Estados nacionais, por meio de políticas públicas específicas para as comunidades negras na América Latina (Brasil, Colômbia e Equador), através da pressão exercida por Organismos Internacionais Multilaterais, nas últimas décadas. Acreditamos ser importante acompanhar esse processo dentro de uma perspectiva global de estratégias, pois permite ir além da realidade nacional, possibilitando compreender essas demandas históricas como um processo racional e histórico de políticas internacionais voltadas para grupos subalternos.

Do ponto de vista de sua cronologia, a partir do Quadro 6, apresentado no item 3.2, a Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas – ONU, aprovou apenas em 1965 a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, que se realizou em 07 de março de 1966, na cidade de Nova York (Estados Unidos da América), a qual, como instrumento com força legal, passou a ter efeito a partir de janeiro de 1969, sendo ratificada por 157 países⁵³, os quais, com este ato, concordaram em condenar o racismo e tomar medidas para eliminá-lo em todas as suas formas. A Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução n.º 3.057, baseada da Resolução n.º 2.919, declara que em 10 de janeiro de 1973, começaria a Década para Ação de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, tendo como objetivo e metas, a exemplo da promoção dos direitos humanos e da liberdade fundamental para todos, a erradicação da discriminação racial e do racismo, bem como o fim de qualquer regime racista, referência direta ao regime do apartheid (na África do Sul) (GOES; SILVA, 2013).

A I.ª Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial foi realizada em 1978⁵⁴, em Genebra, na Suíça, e finalizou os trabalhos da Primeira Década de Combate ao Racismo. A conferência ocorreu após o Conselho de Segurança ter imposto embargo à venda de armas à África do Sul, por meio da

⁵³ O Brasil e a Colômbia são signatários desse documento, o primeiro com assinatura em 07 de março de 1966 e com ratificação em 27 de março de 1968; a Colômbia teve sua assinatura incluída em 23 de março de 1967, com ratificação em 02 de setembro de 1981. O Equador apenas ratificou o documento em 22 de setembro de 1966 (UNITED, 1969).

⁵⁴ Estiveram presentes nessa Conferência, representantes dos governos do Brasil, Colômbia e Equador (UNITED, 1978).

Resolução n.º 418/2007. O principal objetivo, durante a primeira década, foi o combate ao regime de apartheid que ameaçava se estender pelo território do continente africano. Em 1983 a ONU declarou a Segunda Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial (Resolução n.º 38/14), que terminou em 1993. Em 1983, também em Genebra, ocorreu a II.^a Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial⁵⁵.

Em 1989 ocorreu a Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, pela Organização Internacional do Trabalho – OIT, com foco nos povos tribais e indígenas de maneira geral, que passou a reconhecer, pela Convenção n.º 169⁵⁶, o direito desses povos da propriedade sobre a posse tradicional de suas terras.

Em 1993 foi realizada, na cidade de Viena, na Áustria, a II.^a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Esse encontro resultou na elaboração de um documento que afirmou a indivisibilidade e universalidade dos direitos humanos. Nesse mesmo ano, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) aprovou a Resolução n.º 48/134, apontando como os organismos nacionais deveriam combater as discriminações, assim como as discriminações raciais. Nesse mesmo ano, iniciou-se a Terceira Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, proclamada pela Assembleia Geral através da Resolução n.º 48/91, para o período de 1993 a 2003. Segundo Fernanda Lira Goes e Tatiana Dias Silva (2013, p. 20): "Durante a terceira década, testemunhou-se o avanço dos trabalhos mais direcionados à promoção de ações voltadas à igualdade racial, visto que o combate ao apartheid já havia logrado êxito".

Em 2001, foi realizada na cidade de Durban, na África do Sul, entre 31 de agosto e 08 de setembro, a III.^a Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial⁵⁷. Ainda segundo Goes e Silva (2013), esta conferência foi relevante, pois desencadeou, internacionalmente, uma série de medidas significativas no combate as discriminações raciais: "[...] Apesar dos inúmeros conflitos desencadeados ao longo de sua preparação e realização, seu impacto e

⁵⁵ Estiveram presentes nessa Conferência, representantes dos governos do Brasil, Colômbia e Equador (UNITED, 1983).

⁵⁶ O documento foi ratificado pelo Brasil em julho de 2002, a Colômbia ratificou o documento em 1991, conjuntamente com a elaboração de sua nova Constituição e o Equador em agosto de 2008 (ORGANIZAÇÃO, 2011; DUPRAT, 2015).

⁵⁷ Estiveram presentes nessa Conferência, representantes dos governos do Brasil, Colômbia e Equador (UNITED, 2001).

repercussão criaram um divisor de águas no debate sobre o tema” (GOES; SILVA, 2013, p. 21).

Na América Latina, Maribel Rodríguez e Tomás Malo (2012) destacam a “*Carta Andina para la promoción y protección de Los Derechos Humanos*”, adotada, em julho de 2002, pelo Conselho Presidencial Andino⁵⁸, a partir das influências da Conferência de Durban (2001), que proclamava o combate ao racismo e todas as formas de discriminações e, também, estipulava a educação como forma de promover uma cultura social alicerçada no respeito, na tolerância e no respeito das diferenças e a não discriminação. São diretamente citados no documento as populações negras e indígenas desses países andinos. Para Santos (2017, p. 164):

O texto é contundente na afirmação que os países andinos são multiétnicos e pluriculturais, portanto, devem adotar medidas efetivas nos sistemas educativos que refletem essas características e que promovam programas de estudo das culturas indígenas e afrodescendentes.

Maribel Rodríguez e Tomás Malo (2012) destacam, também, a importância da criação do Grupo de Trabalho, realizado pela Organização de Estados Americanos (OEA), que teve o objetivo de desenvolver um projeto para a criação da “Convenção Interamericana contra o Racismo e Toda Forma de Discriminação e Intolerância”. Esse Grupo de Trabalho se reuniu pela primeira vez em 2005, apresentando, em 09 de janeiro de 2012, um Projeto de “instrumentos” Juridicamente Vinculante⁵⁹, contra manifestações de intolerâncias e discriminações, incluindo a discriminação racial promovida por razões genéticas.

Em 06 de maio de 2013 foi promulgado, na cidade de La Antigua (Guatemala), o documento A-68 da “Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Conexas de Intolerância”. Esse documento teve a assinatura, entre outros, do Brasil, Colômbia e Equador, com ratificação do Brasil e do Equador (ORGANIZAÇÃO, 2013).

Em 2008 o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) desenvolveu o projeto regional, denominado “População Afrodescendente

⁵⁸ O Conselho Presidencial Andino representa a máxima autoridade da Comunidade Andina, que hoje têm como membros: a Colômbia, o Equador, o Peru e a Bolívia. Em 2002, quando a “Carta” foi adotada, também era membro do grupo a Venezuela.

⁵⁹ Juridicamente Vinculante, significa que os Estados signatários estão obrigados ao cumprimento da legislação estabelecida pela organização.

na América Latina”, com aportes financeiros da Comissão Europeia e dos Assuntos Exteriores da Noruega. Concluído em 2011, esse projeto publicou vários estudos relacionados as políticas públicas para a inclusão das populações afrodescendentes na América Latina⁶⁰.

Para além das ações mencionadas a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), têm desenvolvido, desde 2010, um programa em favor das comunidades negras e originárias na América Latina, que tem como base orientações de políticas públicas voltadas para a educação. Nesse sentido, desenvolveu um programa de metas denominado “*2021, Metas Educativas: la educación que queremos para a geração de los bicentenarios*” (ORGANIZAÇÃO, 2010). Neste documento, a OEI reconhece as dificuldades encontradas pelas populações negras e originárias, que enfrentam *déficits* de inclusão e igualdade educativa, no contexto latino-americano. Dentro do conjunto de metas, estabelecidos pela organização, está a de dar visibilidade a cultura, a história e a situação presente das populações negras e originárias na região e incidir através da administração pública dos Estados e das organizações da sociedade civil, para elevar a qualidade da educação, principalmente de crianças e adolescentes. Por fim, incentivar a educação por toda a vida, com formação profissional e universitária (RODRIGUEZ; MALO, 2012).

Os pesquisadores Rodriguez e Malo (2012), também destacam a importância da inserção, cada vez maior, de negros e negras em espaços públicos, como a criação pelo Parlamento Andino, de um espaço institucional para participação de negros no Sistema Andino de integração, através do “*Consejo Consultivo de Afrodescendientes de la Comunidad Andina de Naciones*” (CAN).

Segundo Rodriguez e Malo (2012), as políticas de igualdade e inclusão para a população negra na América Latina podem ser classificadas em cinco grandes categorias:

⁶⁰ Entre essas pesquisas destacamos os trabalhos de Guillermo Antonio Cruces, Leonardo Carlos Gasparini e Fedora Carbajal Espina (2010a; 2010b), intitulados: “Situación socioeconómica de la población afrocolombiana en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio” e “Situación socioeconómica de la población afroecuatoriana en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio”; Também o trabalho de Jhon Antón Sánchez e Pablo Minda (2008), intitulado: “Objetivos de desarrollo del milenio: estado de situación 2007: pueblo afroecuatoriano”.

- a) *el reconocimiento de los afrodescendientes como un colectivo con especificidades culturales, como naciones y que comparten un déficit histórico de inclusión;*
- b) *la creación de una institucionalidad específica para abordar la situación de los afrodescendientes;*
- c) *el fomento de la producción de estudios y estadísticas relacionados con los afrodescendientes;*
- d) *la propiedad de la tierra y, por lo tanto, la obligación por parte de las instituciones públicas de hacer respetar este derecho y finalmente;*
- e) *el reconocimiento de los derechos de los afrodescendientes y la condena de la discriminación racial en general.* (RODRIGUEZ; MALO, 2012).

Ainda para os autores Rodriguez e Malo (2012), entre as convenções e os documentos elaborados, dos que têm maior peso na América Latina, se destacam: a I.^a Convenção Internacional sobre a Discriminação de todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965; a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em 2001; a Carta Andina para a Promoção e Proteção dos Direitos Humanos, em 2002; e a Ata de criação de uma Relatoria Especial sobre os Direitos das Pessoas Afrodescendentes, e sobre a Discriminação Racial por parte da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), em 2005.

Se as pautas se apresentam como civilizatórias, na medida que ampliam o arcabouço de direitos para uma parcela marginalizada da população, elas não conseguiram até o momento cumprir seu papel emancipatório, é o que aponta o estudo realizado por Joaquim Shiraishi Neto (2007, p. 25), analisando e catalogando o conjunto jurídico voltado para “grupos sociais portadores de identidades étnica e coletiva”, como se designa institucionalmente no Brasil os povos e comunidades tradicionais, cujas elaborações se sustentam em declarações, convenções e tratados internacionais. Assim entende o autor, que ao olhar o retrospecto global é possível vislumbrar que as políticas voltadas para tais comunidades oscilam entre o reconhecimento e a negação dos direitos. Internacionalmente, os países: “Ora se ocupam em reconhecer e ampliar os direitos aos grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva, ora adotam medidas de caráter nitidamente discriminatório, afastando qualquer possibilidade de reconhecimento” (NETO, 2007, p. 26).

O autor relata que vários países, mesmo com sólida democracia liberal, têm criado medidas visando ampliar, por meios legais, condições discriminatórias sobre esses grupos, destacadamente envolvendo populações migrantes. Essas

ações afetam parcelas significativas de comunidades negras principalmente nos países ao norte do continente sul-americano, como em Venezuela e Colômbia, que sofrem com problemas econômicos e histórico de violência. Porém, Neto (2007, p. 27) afirma que apesar das políticas discriminatórias produzidas nos últimos anos por diversos países do “norte-global” (Japão, Estados Unidos, França, entre outros), o sub-contidente latino-americano, contrariando essas medidas, tem adotado políticas visando resguardar “[...] grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva”, com dispositivos constitucionais, infra-constitucionais e jurídicos, procurando reconhecer o caráter “multiétnico” e “pluricultural” de suas comunidades. Isso reflete nas condições objetivas dessas populações em se inserir juridicamente nas determinações dos Estados nacionais, possibilitando, também, repensar o direito destas comunidades a partir de suas próprias realidades.

Trata-se de medidas que objetivam melhorar o atendimento às demandas oriundas dos grupos sociais, que se encontram no interior dos Estados, as quais são múltiplas e complexas. [...] O processo de reconhecimento do caráter plural e multiétnico das sociedades têm favorecido a constituição de um campo jurídico do “direito étnico” e, portanto, de uma forma própria de refletir o direito (NETO, 2007, p. 28).

É desta perspectiva que parte o autor, entendendo que os movimentos ocorridos na orbita internacional e nacional não vêm sendo satisfatoriamente acompanhada pelo Direito e que por isso, da perspectiva jurídica, acaba por acarretar universalizações ainda não superadas no campo legal. “Uma das dificuldades observadas é que o mesmo modelo de unidade de conservação é imposto para todas as situações que envolvem comunidades tradicionais que se dedicam a atividade extrativista, abstraindo suas particularidades” (NETO, 2007, p. 30).

Os pesquisadores Daniela de Castro B. Pereira Lima e João Ferreira de Oliveira (2016), buscam identificar através dos compromissos assumidos pelos países signatários, aquilo que reflete nas políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Os autores entendem que organismos multilaterais vêm direcionando, ao longo das últimas décadas, políticas e programas de ações voltadas para países de “terceiro mundo”, como no caso do Brasil. Esses países costumam assumir, em geral, posições de adesão ou mesmo de mera subordinação,

em prejuízo de suas autonomias. Francisco Adjacy Farias (2015, p. 190), recorrendo ao ideário de Ernest Gellner's, entende que no atual mundo globalizado em que as grandes empresas transnacionais ocupam o lugar de “elite superior”, impulsionando o capital mundial, tem “[...] todo interesse num sistema de ensino, que reproduza seus valores em que a educação “estandardizada” seja um bom e rentável investimento.” O autor ainda destaca que medidas no campo da educação, assim como aquelas voltadas ao combate à miséria, podem encontrar dificuldades de aplicação quando não entendidas no contexto das peculiaridades em que estão inseridas cada comunidade de cada país no contexto do capitalismo:

Essa questão pode ser ampliada se considerarmos, ainda, a diversidade e peculiaridade de cada país/cultura em que o modelo vem sendo implantado – tal como acontece aos programas de combate à pobreza. Então, em nenhum momento, os problemas indicados pela comissão fazem referência a essas e outras inúmeras dificuldades relacionadas à dinâmica do capitalismo (FARIAS, 2015, p. 196).

Para Rodríguez e Malo (2012), as políticas voltadas para o combate às discriminações raciais, impulsionadas pelos organismos internacionais acabam por enfrentar problemas nas suas efetivações, pois encontra obstáculos na ausência de mecanismos que garantam a execução de tais políticas, também a falta de interesse por parte dos Estados em ampliar investimentos nessas políticas públicas. A falta de investimentos em políticas públicas, reflete na falta de recursos e de instituições voltadas as lutas contra as desigualdades étnicas e raciais:

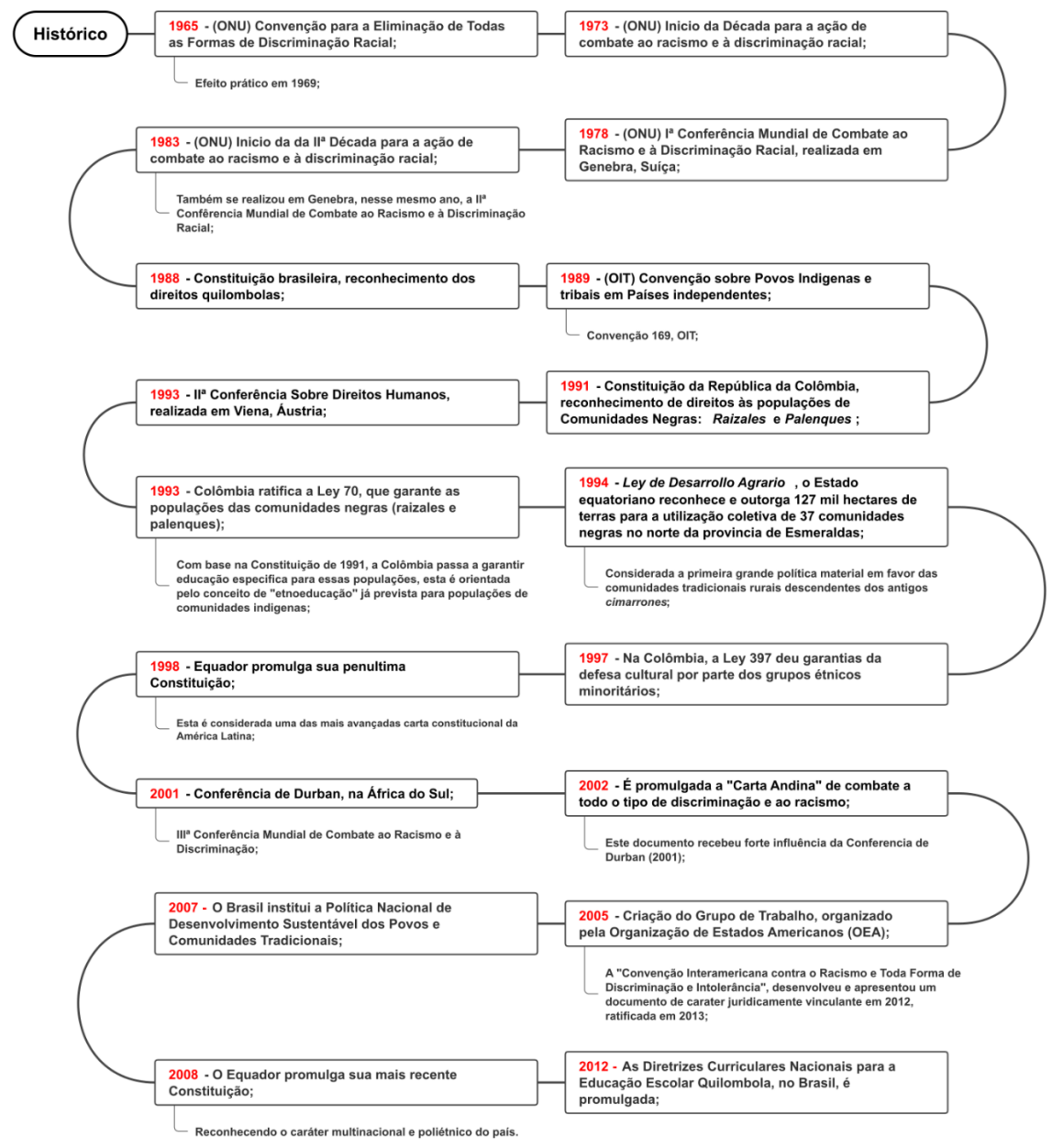
La ratificación de políticas y convenciones a nivel nacional e internacional raras veces se acompaña con un compromiso explícito por parte de los Estados de invertir recursos públicos adicionales para la aplicación de las mismas; lo cual representa un obstáculo para su aplicación. Los países han desarrollado escasos instrumentos para garantizar la adecuada implementación de los acuerdos (RODRIGUEZ; MALO, 2012, p. 73).

Ainda no que concerne as políticas educacionais impulsionadas por organismos internacionais multilaterais, os pesquisadores Dávila Carolina Inácio de Souza, Vagner Vieira e Idorlene da Silva Hoepers (2021), também entendem que apesar dos esforços por parte de Estados nacionais e governos em criar políticas

públicas para grupos subalternos na América Latina, ainda é notória a disparidade entre negros e brancos quanto ao acesso à educação, tanto secundária quanto a superior. Assim, os autores revelam a necessidade de um amadurecimento dessas políticas para diminuir os resultados dos apagamentos históricos da população negra nos países latino-americanos.

A seguir, na Figura 6, veremos a trajetória cronológica dos principais congressos internacionais, voltados para questões raciais, seguida das leis aplicadas nos territórios nacionais no Brasil, Colômbia e Equador.

Figura 6 - Histórico das leis acompanhada da cronologia das ações dos Organismos Multilaterais Internacionais



Fonte: elaborado pelo autor.

No próximo capítulo veremos as determinadas leis implantadas em cada um dos países (Brasil, Colômbia e Equador) dirigidas as populações negras na América Latina: *quilombos*, *palenques*, *raizales* e *cimarrones*.

6 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A “EDUCAÇÃO BÁSICA” QUANTO À GARANTIA DE DIREITOS PARA AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL, COMUNIDADES NEGRAS, PALENQUES E RAIZALES NA COLÔMBIA E AFROECUATORIANO(S) NO EQUADOR

Neste capítulo abordaremos as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Básica, direcionadas para as comunidades negras nos três países selecionados (Brasil, Colômbia e Equador). Nesse sentido, aprofundaremos a investigação através da análise das principais normas e leis que regulamentam a Educação Básica e como essas comunidades negras são atendidas pelos Estados nacionais. Dividiremos este capítulo em três partes, um para cada país investigado. Começaremos as análises pela Constituição de cada país e seguiremos, na medida do possível, de forma cronológica apontando e discutindo as ações que resultam delas nos respectivos países.

No capítulo anterior, realizamos um estudo das principais recomendações defendidas por organismos multilaterais internacionais e como elas influenciaram na criação e ampliação de direitos para essas populações nos Estados nacionais. A criação desses direitos, também, como veremos, está associada a movimentos e governos “progressistas” que emergiram ao final do século XX em nosso continente, a destacar, no Brasil, o Movimento de Diretas Já, que pôs fim a Ditadura Militar, na década de 1980, e que chamou a organização de uma nova Assembleia Constituinte, elaborando a chamada Constituição Cidadã (1988). Na Colômbia, a manutenção de governos progressistas (Partido Liberal), possibilitou a criação de uma nova Carta Constitucional em 1991, que ultrapassava, sobremaneira, a recém Constituição de 1986, caracterizada pelo conservadorismo. No Equador, a “*Revolución Ciudadana*”, ampliou direitos aos “grupos minoritários”, também, com uma nova Constituição em 2008. Nesse sentido, na Figura 6, apresentamos a cronologia desses acontecimentos.

6.1 BRASIL

A década de 1980 marcou o retorno das instituições democráticas no Brasil, cujo ápice ocorreu com a formulação e publicação da nova carta magna em 1988. Consagrando princípios de igualdade e condenando toda a forma de discriminação, em seu artigo 3º, nos parágrafos que estabelecem os valores fundamentais da República, anuncia: “construção de uma sociedade livre, justa e solidária” para “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 01). Para a pesquisadora Maria Jorge dos Santos Leite (2016), foi também um período de abertura para um amplo grupo de sujeitos⁶¹, antes subalternos, que se apresentam por meio de suas distintas lutas como atores políticos e de direitos (sociais, civis e políticos).

Entre os distintos setores, estão os que reivindicam direitos relativos a minorias étnicas, gênero, geracional, cultural, ambiental, entre outros. Os quilombolas brasileiros (como já vimos no capítulo 4), foram incluídos pela Constituição, no artigo 68 dos Atos de Disposição Constitucional Transitória (ADCT), reconhecendo a existência de quilombos e quilombolas no Brasil. Como abordamos no capítulo 4, o direito a terra é central na luta quilombola no Brasil, permitindo o acesso à regulamentação fundiária dos espaços que ocupam.

Leite (2016), afirma que o direito a uma educação voltada para comunidades quilombolas, encontra respaldo desde a Constituição Federal de 1988, ao reconhecer as diferenças culturais. No artigo 215º, o texto constitucional, afirma: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988, p. 01). Em seu parágrafo primeiro, esclarece: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. No terceiro parágrafo do artigo 215, do estabelecer o Plano Nacional de Cultura, que fomentaria o desenvolvimento cultural no Brasil, nos incisos I, II, III, IV e V, registra a defesa e valorização da cultura, do patrimônio cultural brasileiro e da diversidade regional e étnica; promoção e democratização ao acesso de bens

⁶¹ Termo utilizado pela autora.

culturais; e a “formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões” (BRASIL, 1988, p. 01).

A Partir da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁶², que passou a reger o sistema escolar brasileiro, destacando em seus dispositivos a valorização da diversidade. No artigo 3º, que fundamenta seus princípios, estabelece, entre outras, a liberdade de ensino, o pluralismo de ideias e concepções, além do respeito a liberdade e tolerância. Porém, foi apenas em 2003 com a promulgação da Lei n.º 10.639, ao alterar a LDB para incluir os artigos 26-A e 79-B, que houve a inclusão de um novo parágrafo em seu artigo 3º, inserindo o seguinte princípio: “XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2003, Art. 3. § XII).

O artigo 26-A, determina que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Em seu parágrafo primeiro, estipula que 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, 2003, Art. 26-A. § I).

O parágrafo segundo, reforça, que, apesar de compreender todo o currículo escolar, a História e Cultura Afro-Brasileira obrigatoriamente incidirá especialmente nas áreas de História Brasileiras, Educação Artística e de Literatura. No artigo 79-B, estabelece o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

É consenso entre a maioria dos pesquisadores da educação negra e quilombola, entre eles Leite (2016) e Dias (2005), que a LDB de 1996 e sua alteração em 2003, com os acréscimos dos artigos 26-A e 79-B, representaram avanços no combate ao racismo através da educação. Entretanto, essas políticas não foram, por si só, suficientes no que concerne à educação quilombola.

⁶² “[...] essa normativa pode ser considerada a mais importante lei educacional brasileira, uma vez que fundamenta as subsequentes normativas no âmbito educacional, como, por exemplo, as Diretrizes, os Referenciais e os Parâmetros Curriculares Nacionais” (CONSELHO, 2015, p. 18).

Sobre a eficácia da referida lei, Leite (2016, p. 199), lembra que as comunidades quilombolas necessitam muito mais do que aquilo que prevê a Lei n.º 10.639/03, pois “O ensino nas comunidades de quilombo difere-se dos demais em função de estar sempre vinculado à luta política levada a feito pelos sujeitos dessas comunidades”. Nesse sentido, para a autora, é necessária uma articulação entre a formação básica dos estudantes, com a formação política, enquanto organização social e coletiva que instrumentalize para a luta cotidiana. Assim:

[...] ganha consistência uma proposta de ‘educação diferenciada’, capaz de dar conta do conjunto da formação humana que engloba, além dos conteúdos curriculares, questões outras, como: temporalidade, ancestralidade, terra, territorialidade e cosmovisão africana (LEITE, 2016, p. 199).

O pesquisador Wellington Oliveira dos Santos (2017), em sua tese de doutorado, realiza uma aproximação entre a Lei n.º 10.639/03 e a *Ley 70* (de 1993) na Colômbia. Para ele, trata-se de importantes conquistas do movimento negro brasileiro e colombiano, porém destaca as dificuldades com que essas leis vêm sendo aplicadas nesses dois países.

Acerca dessas políticas, o trabalho da pesquisadora Claudia Miranda (2011), ao abordar a Lei n.º 10.639/03 no Brasil e a *Ley 70* na Colômbia, afirma existir “resistências” comuns em ambos os países, tais como o recorrente elogio da mestiçagem e o “discurso da branquidão”, que visa tomar o homem branco como modelo ideal. Para Santos (2017), no entanto, o desafio maior ainda é o de colocar a lei brasileira em prática na vida cotidiana da educação nacional.

Esse também é o posicionamento das pesquisadoras Brenda Cardoso de Oliveira e Clarice Nascimento de Melo (2021), que ao analisar os componentes curriculares, dos anos finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) do estado do Pará, entendem que mesmo não estando em todo o documento, as discussões acerca das questões raciais se fazem presentes nos componentes curriculares da disciplina de História dos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, as autoras chamam a atenção sobre a necessidade de executar “novas atitudes” positivas em relação ao outro, no que concerne à diversidade racial, social e cultural, com

práticas que efetivem posturas de combate às formas de segregação e exclusão historicamente aceitas.

Em seguida, no ano de 2010 com a Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, foram fixadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos”, que têm como meta a organização do sistema de ensino e da estrutura escolar para o Ensino Fundamental no Brasil. Reúne, em seu escopo, fundamentos, princípios e procedimentos criados pelo Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de orientar as políticas públicas direcionadas para a educação. Estas diretrizes se aplicam a todas as modalidades de ensino, incluindo a Educação Escolar Quilombola.

No Artigo 35, define que as formas consideradas diferenciadas de atendimento, incluídos a Educação Escolar Indígena, a Educação do Campo, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral, devem levar em conta resultados de aprendizagem dos estudantes aliados à avaliação de seus professores e da escola. O documento reserva uma parte, a partir do Artigo 38, apenas para tratar da Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola.

No Artigo 39, informa que a Educação Escolar Indígena e Quilombola serão respectivamente ofertadas em unidades escolares “[...] inscritas em suas terras e culturas” (BRASIL, 2010, p. 11). Devemos lembrar aqui, que essa Resolução, publicada em dezembro de 2010 é posterior ao Decreto n.º 7.354, de 04 de novembro de 2010, que estabelece a Política de Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e da Educação Escolar indígena, já prevista em Lei (n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Porém, ela é anterior as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, aprovada apenas em 2012. Nesse sentido, o documento, em seu Artigo 39, parágrafo 2º, estabelece que “O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas” (BRASIL, 2010, p. 11).

Na sequência foram editadas uma série de recomendações sobre o atendimento escolar a essas populações, estabelecendo normas sobre como essas escolas devem funcionar para essas comunidades (rural, indígena e quilombola), observando suas culturas e tradições e a valorização desses saberes. Também está

prevista a participação ativa da própria comunidade no ambiente escolar, inclusive, para subsidiar através das redes escolares, a disposição de material escolar e do transporte escolar que possibilitem atender as características socioculturais e ambientais próprias das necessidades regionais e locais. Especificamente para as comunidades quilombolas e indígenas o inciso IIIº do Artigo 40, recomenda a: “[...] reafirmação do pertencimento étnico, [...] e do cultivo da língua materna na escola [... para os indígenas], como elementos importantes de construção da identidade” (BRASIL, 2010, p. 12).

É na esteira desse conjunto de medidas que visam orientar, através de pareceres, resoluções, diretrizes e leis, que em acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 5 de 2010 e da Resolução CNE/CEB n.º 5 de 2010, se instituiu por meio da Portaria n.º 5 de 2010 (CEB/CNE) a comissão responsável⁶³ por elaborar e redigir as orientações que produziram o Parecer das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”. Foram realizadas, durante o ano de 2011, três audiências públicas que serviriam para fomentar a elaboração deste documento. Essas reuniões ocorreram nos estados do Maranhão e Bahia, além do Distrito Federal⁶⁴. Cabe salientar que alguns estados e municípios realizaram suas próprias audiências públicas, como no caso da cidade de Vitória, no Espírito Santo.

O documento inicia observando os dispositivos presentes nos tratados internacionais, no qual o Brasil é signatário, com destaque para a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil através do Decreto Legislativo n.º 143/2003, além da própria jurisprudência brasileira que

⁶³ A comissão responsável por elaborar e redigir o parecer, foi composta pelos conselheiros Clélia Brandão Alvarenga, Adeum Hilário Sauer, Raimundo Moacir Mendes Feitosa, Nilma Lino Gomes do Nascimento (que atuou como relatora) e Rita Gomes do Nascimento (presidente). Este grupo foi assessorado pela pesquisadora da Universidade de Brasília (UnB) Maria da Glória Moura. Essa comissão teve o assessoramento de quatro representantes quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais (CONAQ), sendo: Edicélia Santos, do Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA; Laura Maria dos Santos, do Quilombo Campinho da Independência, RJ; Maria Diva Rodrigues e Maria Zélia de Oliveira, ambas do Quilombo Conceição das Crioulas, PE. Também uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola: Georgina Helena Lima de Nunes da Universidade Federal de Pelotas, uma representante da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD/MEC): Maria Auxiliadora Lopes e uma representante da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR/PR): Leonor Araújo. Durante o processo, o CNE convidou também a Fundação Cultural Palmares e Secretaria de Educação Básica do MEC, estes representados respectivamente por Maria Isabel Rodrigues e Sueli Teixeira Melo (BRASIL, 2012).

⁶⁴ A escolha da Bahia e Maranhão, deveu-se ao fato desses dois estados comportarem um grande contingente da população quilombola brasileira, também por facilitar a articulação com municípios das Regiões Norte e Nordeste. A escolha do Distrito Federal se deu por ser o local da sede do Conselho Nacional de Educação – CNE, podendo articular com as Regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul (BRASIL, 2012).

observa, desde sua Constituição, o direito das comunidades tradicionais através do Decreto n.º 6.040/2007 que instituiu a política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

O mérito do documento é elaborado a partir da construção histórica e analítica do atual conceito de quilombo. O documento lembra que o processo de resistência, trazido pelos africanos escravizados na grande diáspora negra, encontra similaridades por todo o continente americano.

O processo de aquilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. Em todas as Américas, há grupos semelhantes, porém com nomes diferentes, de acordo com a região onde viveram: *cimarrones*, em muitos países de colonização espanhola; *palenques*, em Cuba e na Colômbia; *cumbes*, na Venezuela; e *marroons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos. Anjos, R. (2007)⁶⁵ confirma esse dado ao afirmar que surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América (p. 05).

Ao entender os quilombos, rurais e urbanos, como uma “experiência coletiva”, ultrapassando o imaginário que anteriormente compreendia essa organização sob o ponto de vista militar, o documento relaciona essa herança não no passado distante, mas na contínua organização das populações oriundas da África e seus descendentes. Neste aspecto, reside a importância do resgate de uma experiência que segundo o documento é ainda pouco conhecida “[...] no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico” (BRASIL, 2012, p. 05).

A terceira parte do documento, trata dos quilombolas brasileiros compreendendo-os como pertencentes de povos/populações e comunidades tradicionais. Nesse sentido, sua relação com a terra e a territorialidade são imperativas para sua existência e manutenção de suas identidades. Assim o documento aponta que: “[...] a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais” (BRASIL, 2012, p. 12),

⁶⁵Rafael Sanzio Araújo dos Anjos. **Territórios étnicos**: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

devendo, por isso, se equipar de um “trato pedagógico específico” que atenda suas necessidades.

O documento lembra que historicamente a necessidade de concluir os anos finais do Ensino Fundamental e a realização do Ensino Médio tem levado muitos jovens quilombolas a deixarem suas comunidades quando circunscritas em áreas rurais. Destaca, também, que “[...] muitas comunidades quilombolas constroem a sua história e sua vida em contextos rurais e, dessa forma, também podem ser compreendidas como integrantes da ampla configuração formada pelos povos do campo, no Brasil” (BRASIL, 2012, p. 19).

A partir da leitura do documento entendemos, quando argumenta sobre a implementação das Diretrizes, que essas comunidades estão abrigadas em lei no que concerne a sua identidade quilombola e, na maioria dos casos, campesina. O texto se assenta no etnodesenvolvimento que nas comunidades quilombolas se apresenta com uma relação, entendida no documento pela relatora, de “economia de reciprocidade”. Esse modelo econômico se sustenta em outras visões de mundo, em que: “[...] o ato de trabalhar não é cindido do pensar e, muito menos, desagregador de um grupo que dialoga, permanentemente, com suas necessidades diárias, levando-o a não desprezar, de igual modo, soluções que muitas vezes lhe são exteriores” (BRASIL, 2012, p. 24). Assim, garante uma forma sustentável de existir que não infrinja suas identidades próprias.

A quinta parte do texto, tratou de pensar as características de organização de uma unidade escolar quilombola.

Inicialmente, conjectura as características necessárias para as escolas quilombolas e escolas que atendam alunos oriundos de comunidades quilombolas. Nesse sentido, o documento lembra que só o fato de uma unidade escolar estar circunscrita em território quilombola, não é suficiente para assegurar que o ensino oferecido atenda as especificações das comunidades locais. O ensino oferecido, o currículo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os profissionais que atuam nessas escolas estejam em sintonia e consigam dialogar com a comunidade local.

Para o documento, o Projeto Político-Pedagógico deve estar alinhado com uma educação que os estudantes “[...] possam estudar a respeito dessa realidade [quilombola] de forma aprofundada, ética e contextualizada” (BRASIL, 2012, p. 26), levando estudantes quilombolas e não-quilombolas dessas unidades

educacionais a reconhecerem de forma digna a cultura, história, tradições, questões de etnodesenvolvimento, desafios e lutas quilombolas.

Pelos critérios da educação nacional, a Educação Escolar Quilombola “[...] pode ser entendida como uma modalidade alargada, pois, dada sua especificidade, abarca dentro de si todas as modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2012, p. 27), ao mesmo tempo necessitando de uma legislação própria que distinga suas características próprias.

No que concerne as etapas da Educação Escolar Quilombola, o Parecer apresenta uma série de normativas que abrangem a Educação Básica no Brasil. Conforme Quadro 8, apresentamos algumas características que pertinentes em cada modalidade de ensino:

Quadro 8 - Características pertinentes em cada modalidade de ensino

<p>Educação Infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proximidade com o núcleo familiar; • Consulta previa de todos os envolvidos na educação desses estudantes: familiares, líderes comunitários, professores, entre outros; • Deve-se propiciar na formação docente, sendo ela inicial ou continuada, estudos e pesquisas que envolvam hábitos próprios da comunidade quilombola: brincadeiras, músicas, jogos, práticas de cuidados, etc, da comunidade; 	<p>Educação Fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prática humanizada de educação; • Articulação do conhecimento científico em concordância com os conhecimentos tradicionais e as formas socioculturais próprias dessas comunidades; • Formação para a cidadania plena; • Reivindicação por parte da comunidade para que a oferta da Educação Fundamental ocorra na própria comunidade;
<p>Ensino Médio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consulta prévia da comunidade aos assuntos relativos à estruturação da escola; • Realização de diagnósticos e metas a serem alcançados pelos alunos nessa etapa; • A participação em projetos de estudos e trabalhos em atividades dentro e fora da escola; • Ensino e pesquisa, que contribuam para o fortalecimento dos laços de estudantes e escola com a comunidade; • As dimensões que envolvam o trabalho, a ciência e a tecnologia que são 	<p>Educação Especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientada a seguir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008); • Garantia de oferta de Educação Especial nas escolas quilombolas e escolas que recebam estudantes oriundos de quilombos; • Garantia de acessibilidade que possibilitem aos estudantes o total acesso aos prédios escolares, equipamentos mobiliários, ao transporte escolar, tecnologias assistivas e recursos necessários, além de profissionais capacitados;

próprios dessas comunidades devem estar presentes no dia a dia da sala de aula;	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e aprendizagem para estudantes que demandem por esse tipo de ensino;
Educação de Jovens e Adultos: <ul style="list-style-type: none"> • Proposta de trabalho flexível; • Consideração com os conhecimentos e experiências dos estudantes: jovens, adultos e idosos; • Preferência por uma educação ampla, que possibilite a articulação com o desenvolvimento de uma educação profissional; 	Educação Profissional, Técnica de Nível Médio: <ul style="list-style-type: none"> • Poderá ser realizada em modelo interinstitucional, podendo ser realizada em parcerias com instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de instituições de Ensino Superior;

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do estudo das Diretrizes Quilombolas (2012).

As características estruturantes das escolas quilombolas, também estão presentes no Parecer. A relatora entende que historicamente essas comunidades estiveram sob forte marginalização social, portanto, “É importante considerar, nesse caso, a imbricação entre desigualdade socioeconômica e desigualdade regional em nosso país [...]” (BRASIL, 2012, p. 35), principalmente nas áreas rurais nas quais a precarização de políticas públicas, oferta de serviços básicos, como energia elétrica, saneamento, telefonia, saúde, emprego, entre outras, agrava a situação dessas populações. A nucleação escolar⁶⁶, da forma como é realizada, aumenta as dificuldades de estudantes quilombolas, de zonas rurais.

O documento também prevê a necessidade da construção de estruturas arquitetônicas que se integrem com as características próprias/únicas das comunidades quilombolas. Nesse sentido, quando consultados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, os representantes das comunidades quilombolas ressaltaram as condições de sobrecarga impostas às mães, pais, responsáveis, estudantes, devido à política de transporte escolar e a política de nucleação.

Além do cansaço, a situação de nucleação e sua imbricação com o transporte escolar afetam o desempenho escolar dos estudantes residentes nos territórios quilombolas que chegam à escola, muitas vezes, com fome, com roupas empoeiradas, em estado de estresse, sono e cansaço; nem sempre essa realidade é considerada pelas escolas [...]. A nucleação pode

⁶⁶ Nucleação escolar visa atender estudantes oriundos de zonas rurais e localidades isoladas, em que haja baixo número de matrículas, ofertando a esses estudantes deslocamentos para comunidades próximas com melhores estruturas escolares (RODRIGUES; MARQUES; RODRIGUES; DIAS, 2017).

acarretar desenraizamento dos estudantes em relação ao seu lugar de origem e produzir situações constrangedoras e bullying nas escolas (BRASIL, 2012, p. 35-36).

Sobre o material didático a ser utilizado e o apoio pedagógico, o Parecer lembra a reivindicação histórica dessas comunidades na participação da criação desses materiais, em conjunto com pesquisadores e estudiosos da temática afro-brasileira⁶⁷ e afins, instituições de ensino e quilombolas. Urge também, uma necessária qualificação dos quadros profissionais que atuam na gestão do ensino, entre eles, os quadros que trabalham nas secretarias de educação, gestores escolares, docentes, entre outros, para a atuação dentro dessas escolas.

Há destaque para que a formação dos professores considere a criação de “[...] espaços e discussões dentro dos cursos de formação inicial de professores sobre a história das lutas quilombolas ao longo da história do Brasil e no contexto atual da sociedade brasileira” (BRASIL, 2012, p. 53). Nesse sentido, busca aproximação com os cursos já existentes de Educação do Campo e Educação indígena, entendendo que estes cursos não contemplam totalmente as especificidades daquilo que se pretende alcançar com a formação de professores para a Educação Escolar Quilombola.

Por fim, o documento lembra que o currículo dessas escolas quilombolas e que atendam estudantes oriundos de quilombos, devam contemplar as realidades socioculturais dessas comunidades, contribuindo para o diálogo e inserção dos conhecimentos “[...] tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local [interligando] a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território” (BRASIL, 2012, p. 42). Um dos pontos centrais da prática escolar quilombola, segundo o documento, deve ser o respeito a diversidade. Nesse sentido, destaca-se a atenção aos aspectos de práticas discriminatórias envolvendo raça, sexo, opção sexual e, principalmente, religiosa. O texto entende que “[...] a Educação Escolar Quilombola deverá proibir toda e qualquer prática de “proselitismo religioso” nas escolas” (BRASIL, 2012, p. 44), considerando as diferenças entre os indivíduos que compartilham essas comunidades, pois nem todos os quilombolas são cristãos ou vinculados a religiões de matrizes africanas.

⁶⁷ Termo de acordo com o texto do Parecer.

O documento se encerra com um esboço do Projeto de Resolução. Esse esboço sem alterações significativas foi aprovado em 20 de novembro de 2012, através da Resolução nº 8, definindo assim as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”. Essas diretrizes estabelecem em 64 artigos a organização da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica brasileira.

Apresentam os princípios dessa educação escolar, em todas as suas modalidades; sua definição, entendendo que ela compreende/se aplica a escolas quilombolas existentes dentro de comunidades de quilombos e escolas que atendam estudantes oriundos de comunidades quilombolas. A forma de organização da educação escolar quilombola, tendo como princípio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB, 1996); as etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombola, sendo elas: Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional Técnica de Nível Médio e Educação Especial.

Sobre a nucleação e transporte escolar, ao qual o documento aborda em uma de suas partes, considera a necessidade prioritária da criação de escolas dentro das comunidades e, quando nucleadas, estas devem permanecer em polos quilombolas, vinculadas a unidades não quilombolas apenas em casos extraordinários. Também, será necessário levar em conta a escolha da comunidade, através da participação dos quilombolas, na escola que receberá a nucleação. No caso da necessidade de transporte escolar, prioritariamente deve-se optar pela escola mais próxima da comunidade.

O documento também prevê formas como o Projeto Político-Pedagógico e o currículo. Expressões de autonomia e identidade escolar, devem ser elaborados nessas escolas, observando os interesses e valores próprios das comunidades, tendo como princípios questões como os conhecimentos tradicionais, a oralidade, ancestralidade, etnodesenvolvimento, hábitos, entre outros fatores, como observado no Parecer. Nesse sentido, é necessário possibilitar que esses estudantes possam através do ensino, conhecer a história da cultura negra brasileira enquanto estrutura do processo civilizatório brasileiro, fortalecendo suas identidades étnico-raciais de forma ressignificada.

Sobre a docência exercida nessas escolas, o documento observa a importância da atuação na Educação Escolar Quilombola ser desempenhada, preferencialmente, por docentes das comunidades quilombolas. Nesse sentido,

entende a necessidade da oferta de licenciaturas para oriundos dessas comunidades, a criação de materiais pedagógicos próprios, a garantia de estratégias e metodologias originais que dialoguem com a realidades dessas comunidades. Por fim, o documento dá as devidas garantias legais sobre as competências para a efetivação dessas diretrizes.

Na sequência, em 2020, foi publicado o Parecer n.º 8/2020, que trata das “Diretrizes Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas”, com a comissão de Ivan Cláudio Pereira Siqueira como presidente e Suely Melo de Castro Menezes, como relatora. O documento objetiva:

[...] abordar ou expressar as reais condições de oferta dessa modalidade e discutir procedimentos operacionais que neutralizem a realidade de legislações e normas desobedecidas, não aplicadas ou interpretada de modo equivocado, em acordo e/ou parceria com interesses de grupos não quilombolas, gerando descrédito nas políticas públicas, frustração e indignação dos povos da diversidade atendidos nos quilombos (BRASIL, 2020, p. 01).

Este Parecer desenvolvido no governo de Jair Messias Bolsonaro, recebeu severas críticas de organizações ligadas ao movimento negro e quilombola, entre eles, destacamos a nota de repúdio do Coletivo Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), de primeiro de julho de 2020, em que aponta, entre outras questões, a falta de entes significativos do movimento negro e quilombola na construção do documento. Também, por ignorar conquistas recentes dos movimentos quilombolas, como o Decreto Federal n.º 887/2003 que regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, demarcação, delimitação e titulação das terras ocupadas por comunidades de quilombos. A CONAQ aponta, ainda, o fato de o documento utilizar-se de dados estatísticos ultrapassados, nem mesmo se utilizar de produções acadêmico/científicas de pesquisadores quilombolas (COORDENAÇÃO, 2020, p. 01).

Ao analisar o documento, notamos a diferença de partícipes no desenvolvimento deste documento em relação ao Parecer de 2012. Fica evidente a falta de atores e organizações quilombolas. Essa falta de representação, contraria os dispositivos da Convenção 169 da OIT, no que concerne a consulta e consentimento das comunidades aos quais o estudo é direcionado. Também,

concluímos⁶⁸ que apesar de um extenso currículo acadêmico do presidente da comissão e da relatora, estes não possuem trabalhos significativos em estudos envolvendo comunidades quilombolas. O Parecer passou por um reexame, publicado em 2021, que não apresentou significativa mudança de conteúdo⁶⁹.

A seguir abordaremos a jurisdição voltadas para a Educação Básica para populações de *comunidades negras, palenques e raizales* na Colômbia.

6.2 COLÔMBIA

A Colômbia destaca-se pelo seu pioneirismo frente a políticas voltadas para as populações marginalizadas. Desde a década de 1990, o país, com a publicação da Carta Constitucional, ocorrida em 04 de julho de 1991, trouxe uma série de garantias constitucionais para os negros e aos povos originários da Colômbia. Porém, para compreender a adoção dessas políticas é necessário retroceder alguns meses, pois foi em março desse mesmo ano que se decretou a *Ley 21*, onde se aprovava, pelo Congresso Colombiano, o Convênio Número 169, junto à Organização Internacional do Trabalho – OIT, por meio do qual se adotava, perante sua 76ª Conferência Geral, observações e garantias direcionadas a populações indígenas e tribais.

Segundo Rubén Darío Hernández Cassiani (2020) e Edwin Mosquera Hernández (2021), os processos que conformaram a *etnoeducación* para os negros colombianos (*afrocolombianos*) atravessaram três momentos distintivos/principais, tendo como base a experiência de *San Basilio de Palenque* iniciada no ano de 1979. Segundo os autores, o início dessa experiência coincide, por um lado a vontade de integrantes da comunidade de *Palenque* em fortalecer o sentido de pertencimento e identidade com a recuperação da memória coletiva, tanto material quanto espiritual, dessa população, coincidindo com a crise econômica, social e política que passava a Colômbia e os demais países latino-americanos durante a década de 1980.

O segundo momento, coincide com a promulgação da *Ley 70*, em 1993, nesse momento se registra um impulso por parte de atores interessados na

⁶⁸ Através de pesquisa na plataforma *Lattes*.

⁶⁹ Além da leitura, utilizamos a ferramenta *on-line* que compara conteúdo de documentos: www.i2pdf.com/pt/compare-pdf.

promoção de pedagogias “afros” dentro das escolas, se apropriando dessa nova jurisdição: “[...] *las escuelas focalizadas como etnoeducativas, comienzan a elaborar currículos en donde incorporan la diversidad étnica, cultural y regional que caracterizan muchas comunidades con escenarios educativos específicos*” (MOSQUERA HERNÁNDEZ, 2021, P. 104).

O terceiro momento, ocorre com a institucionalização dessas novas formas pedagógicas junto ao Estado: “[...] *la etnoeducación, mediante la convocatoria de concurso que permite vincular a los etnoeducadores al sistema educativo nacional*” (HERNÁNDEZ CASSIANI, 2020, p. 04), seguido pela formação pelas instituições de ensino superior colombianas de Licenciaturas em Etnoeducação⁷⁰.

Durante estos tres momentos se construyeron las bases y aspectos claves de la estructura de la etnoeducación en el país, y, por consiguiente, fueron tres momentos decisivos para legitimar el proceso etnoeducativo y hacerlo perdurable como experiencia de larga duración en la historia de la educación en Colombia y América latina (HERNÁNDEZ CASSIANI, 2020, p. 04).

A seguir realizaremos uma apresentação das principais leis e regulamentos acerca do projeto educativo colombiano voltado para as populações negras de seu território.

Na Constituição (1991), as garantias observadas às populações negras da Colômbia, entre eles os *raízales* e *palenques*, abonaram participação política no Congresso Colombiano, através de “*circunscripciones especiales*” (COLOMBIA, 1991, p. 01)⁷¹. Em 1993, com a publicação da *Ley 70*, a Colômbia se preparava para a criação de uma legislação direcionada para a população negra, também no que concerne aos aspectos educativos do país. Apesar da proposta inicial do documento ter por objetivo o reconhecimento legal dessas comunidades, e, portanto, garantir direitos concernentes a posse da terra ocupada por essas populações, o texto também sinalizou a necessidade de garantir acesso a formas próprias e específicas

⁷⁰ A primeira instituição superior colombiana a promover o ensino de *Licenciatura em Etnoeducación* foi a *Universidad de la Guajira*, em um convênio com o Estado colombiano (HERNÁNDEZ CASSIANI, 2020).

⁷¹ Com o passar do tempo a Constituições promulgada em 1991 foi sendo atualizada e modificada, porém, garantindo a participação de afrodescendentes e indígenas no parlamento colombiano (MORAES, 2020).

de educação para as comunidades negras. Segundo os artigos 34, 35 e 36 do documento, a educação direcionada ao povo negro deve considerar aspectos culturais e territoriais, buscando a participação e o envolvimento dessas comunidades através da cooperação do Estado com essas coletividades. Nesse sentido:

La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social. Los programas y los servicios de educación destinados por el Estado a las comunidades negras deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con ellas, a fin de responder a sus necesidades particulares y deben abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus 9 sistemas de valores, sus formas lingüísticas y dialectales y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. El Estado debe reconocer y garantizar el derecho de las comunidades negras a crear sus propias instituciones de educación y comunicación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas establecidas por la autoridad competente. La educación para las comunidades negras debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en condiciones de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional. (COLOMBIA, 1993, p. 08-09).

No artigo 42, o documento determina que o Ministério da Educação colombiano deverá desenvolver e executar políticas de “etnoeducação” para as comunidades negras, criando uma comissão pedagógica que deverá assessorar essas políticas com representantes dessas comunidades.

Para o pesquisador colombiano Fabio Alberto García Araque (2017), a aprovação da *Ley 70*, foi fundamental para que se estabelecesse mecanismos que contribuíssem significativamente para a proteção da identidade cultural e os direitos das comunidades negras colombianas. Também, para a socióloga Nelly Yulissa Rivas (2001, p. 08), foi fundamental, ao incorporar/vincular componentes conservacionistas e de ligação com a terra, em todo o texto do documento, inclusive no que concerne à educação voltada para esses grupos. “*Al reconocimiento de los derechos territoriales, culturales e identitarios, se le suma la obligación de conservar el medio ambiente, a partir del desarrollo sostenible*”. Nesse sentido, para a autora, a Lei passa a se sustentar em uma tríade formada por: território, etnicidade e

institucionalidade. Na questão da etnicidade, enquanto reivindicação de uma potencialização política, se objetivou atender aspectos das características culturais desenvolvidas em um território, exigindo assim formas específicas de ensino.

Para Patrícia de Barros Marques (2018), a *Ley 70*, pôde garantir elementos estruturais, culturais e identitários, ao promover e reforçar aspectos que incluam a diferença, em um sistema que ainda é hegemonicamente caracterizado pelo projeto de nação dirigido por valores brancos, dentro de um projeto de nação caracterizado historicamente e falsamente como “monocultural” e mestiço. Ainda segundo a autora, a importante conquista do povo negro colombiano, resultado da publicação da *Ley 70*, foi posterior ao conceito de “etnoeducação” na *Ley 115*.

José Mauricio Arruti (2000), no entanto, faz uma ressalva crítica ao estabelecimento da *Ley 70*, pois entende que o documento dá a essas comunidades negras, atributos e características originariamente associadas aos povos indígenas, em um certo mimetismo. Nesse sentido, o autor entende que:

[...] a Lei 70 parece conter uma leitura implícita da cultura negra nos termos já estabelecidos para a cultura indígena, quando a define por um certo número de características associadas à imagem dos “guardiões da terra”: laços de ancestralidade, uma cultura própria, tradições e costumes, ocupação coletiva da terra e formas de produção tradicionais [...]. Definição que, aliás, não se encaixa no tipo de identidade desenhada pela ideologia da negritude que vinha se delineando desde os anos 70 com base no “*cimaronismo*” e que exclui boa parte daqueles que adotaram essa bandeira (ARRUTI, 2000, p. 98).

Ainda, nesta linha de pensamento, Cristiano Rodrigues (2014) aponta que a direção principal da lei acaba, excessivamente, na questão da terra e o território em oposição da pluralidade étnica. Também, segundo o autor, o enfoque demasiado dado as comunidades negras do Pacífico acabam por eclipsar as demais populações negras da Colômbia: “[...] o excessivo acento da lei 70 no caso das comunidades negras que habitam o Pacífico também tem representado dificuldades para afro-colombianos vivendo em outras regiões do país” (RODRIGUES, 2014, p. 247). O autor, também, aponta a indefinição do documento, que possibilita várias interpretações, que permitiu ao Estado a não efetivação de uma série de medidas que poderiam melhorar as condições de vida dessas populações. No entanto, Rodrigues (2014, p. 247), afirma que apesar das limitações do texto “[...] a lei 70 na

Colômbia representa uma ampliação de cenários de visibilidade e recursos institucionais para o movimento negro”.

A *Ley 115*, de 1994⁷², que regulamentou a educação colombiana, fez referências às populações negras, de comunidades negras, *palenques* e *raizales*, se materializou apenas na representação das composições das *Juntas Departamental de Educación* (artigo 159), que deveram contar com ao menos um representante indígena, campesina, das *comunidades negras* ou *raizales* (se houverem); da *Junta Distrital de Educación (JUDI)* (artigo 160), com um representante das *comunidades negras* e da *Junta Municipal de Educación (JUME)* (artigo 162), com ao menos um representante indígenas, negras ou campesinas (se houverem).

O texto também define o conceito de “*etnoeducación*”, utilizado pela institucionalidade colombiana para definir o tipo de educação que deverá ser ofertado aos, denominados, grupos étnicos, entre eles: indígenas, comunidades negras, *pueblos rooms*⁷³, entre outros, que se enquadrem na definição de pertencer a comunidades que possuam “[...] *una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos*” (COLOMBIA, 1994, p. 14). Ainda segundo o documento, este tipo de educação deve contemplar “[...] *al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones* [...] também se orientará] *interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad*” (COLOMBIA, 1994, p. 14).

O capítulo terceiro, que normatiza a educação para os grupos étnicos, também assegura, em seus dispositivos, o resguardo da língua materna, cujo grupo tenha tradição linguística própria, através de ensino bilingue; A formação docente habilitada para o ensino dessas populações, será fomentada pelo Estado colombiano, também com assessoramento por parte do *Ministerio de Educación Nacional*.

A participação comunitária nas decisões, aparece aqui apenas de forma genérica. Por exemplo, quando se limita a intervenção de organismos internacionais, públicos ou privados, à ingerência sobre a educação dessas populações sem a aprovação do Ministério da Educação: “*No podrá haber injerencia de organismos internacionales, públicos o privados en la educación de los grupos étnicos, sin la*

⁷² A *Ley general de educación*, algo próximo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, no Brasil.

⁷³ Ciganos.

aprobación del Ministerio de Educación Nacional y sin el consentimiento de las comunidades interesadas” (COLOMBIA, 1994, p. 14).

No caso da escolha ou seleção dos educadores, o documento é assertivo ao afirmar que será das “[...] *autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados*” (COLOMBIA, 1994, p. 14-15). Para tal, se preconiza que os educadores que venham a trabalhar com essas populações, deverão possuir formação em *etnoeducación*, ter conhecimentos básicos sobre as respectivas populações em especial com a língua falada na comunidade e o castelhano (espanhol). Caberá ao *Ministério de Educación Nacional* conjuntamente com as entidades territoriais em acordo com as lideranças e organizações desses grupos étnicos, o estabelecimento de programas especiais para a formação e capacitação dos ditos “*etnoeducadores*” ou a adequação dos profissionais que já atuem nessas comunidades.

Para Luz E. Zúñiga Balanta (2000), o sentido da “etnoeducação” presente na *Ley 115*, fundamentam-se em princípios que cujo objetivo está em substituir uma educação etnocêntrica, que historicamente prevaleceu no país, para um modelo educacional que possibilite avançar na luta contra o racismo e a discriminação racial. Zúñiga Balanta (2000, p. 111), no entanto, pondera o fato de que muitos autores têm direcionado suas posições e intervenções para o que chama de “modelos ideais” “[...] baseando-se muito mais no **dever ser** da etnoeducação nas comunidades afrocolombianas, sem discutir o contexto que em que é promulgada as diretrizes da política etnoeducativa e a difícil situação social política e econômica”.

Zúñiga Balanta (2000), em seus estudos em algumas comunidades negras colombianas, a autora constatou que o modelo de etnoeducação, posto em prática a partir da *Ley 115*, não possibilitou uma real transformação no modelo educacional para essas comunidades. Segundo ela, o processo educativo, desenvolvido nessas comunidades, não teve como base a cultura própria de tais grupos, não permitindo assim o resgate das manifestações culturais e populares, o que também impede a criação de laços da sala de aula com as práticas comunitárias.

A autora entende que a etnoeducação implantada na Colômbia se configurou em um processo de “transmissão de informações”, não permitindo uma real reflexão da realidade histórica que se expressa na cultura negra. “As atividades

educativas se desenvolvem a partir de uma visão academicista, determinada pela técnica de dar e receber informações”. Nesse sentido, para a pesquisadora, a etnoeducação se estabeleceu como uma prática de legitimação dos interesses dominantes, ressaltando que “[...] a educação multicultural deve ser um processo permanente e não pontual” (ZÚÑIGA BALANTA, 2000, p. 177).

Em 1995, outro documento, o *Decreto 804*, regulamentou “[...] *la atención educativa para grupos étnicos*” (COLOMBIA, 1995, p. 01). Esse documento de quatro páginas divididos em três capítulos, conforme o artigo terceiro, é voltado para os territórios onde existam assentamentos de comunidades negras, *raízales* ou indígenas, e foi ser incluída nos planos de desenvolvimento educativo. O Decreto considera os pressupostos contidos na *Ley 115* e conforme o artigo quarto, entende também a necessidade de articular os processos educativos dos grupos étnicos com o sistema educativo colombiano, tendo em vista o devido respeito de tradições e crenças. Esse documento, ao contrário da *Ley 115*, deixa claro, desde o princípio, a necessidade de se articular uma relação de colaboração coletiva entre os distintos entes que conformam a comunidade e o Estado. Nesse sentido, entende que a educação para grupos étnicos:

[...] se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (COLOMBIA, 1995, p. 01).

Entende essa participação comunitária como a capacidade desses próprios “grupos étnicos” em desenvolver, orientar e avaliar seus métodos etnoeducativos, exercendo assim autonomia. A “autonomia”, segundo o documento, compreende um dos princípios da etnoeducação. As outras são:

- Integridade, que entendida como fundamental estabelecer uma relação harmônica e recíproca entre os indivíduos, a natureza e sua realidade social;
- O respeito à Diversidade Linguística;

- A Flexibilidade que permite uma construção permanente dos processos etnoeducativos de acordo com os valores e as necessidades de cada grupo;
- Progressividade, que se desenvolve através da geração de investigações articuladas para o desenvolvimento do conhecimento;
- A Solidariedade pautada na coesão dos grupos e nos locais que habitam, nesse sentido, permitindo: “[...] *fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.*” (COLOMBIA, 1995, p. 02);
- E a opção pela Interculturalidade, entendida como “[...] *la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo*” (COLOMBIA, 1995, p. 02).

O segundo capítulo se volta a formação docente, ou de *etnoeducadores*. O documento repete alguns dispositivos já presentes na *Ley 115*, quando observa no *Ministerio de Educación Nacional* o órgão privilegiado que deverá orientar o processo de formação desses docentes. O documento também apresenta alguns objetivos e orientações, que devem fundamentar o processo de formação pedagógica. Entre eles, destacamos:

Generar y apropiar los diferentes elementos que les permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos; Identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos en donde presten sus servicios, dentro del marco de la diversidad nacional; Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana; Fundamentar el conocimiento y uso permanente de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, en donde vayan a desempeñarse; Adquirir y valorar los criterios, instrumentos y medios que permitan liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones donde prestarán sus servicios (COLOMBIA, 1995, p. 02).

O Decreto salienta a necessidade de parcerias entre *instituciones de educación* (instituições de educação) que ofereçam programas de *pregrado em educación* e *escuelas normales superiores*, para a formação de estudantes oriundos dessas comunidades, assim como propiciar além da formação requerida a todo estudante, oferecer componentes de formação específica em etnoeducação. Por fim,

estabelece as normas para a criação de currículos específicos para essas comunidades, através dos dispositivos já regularizados na *Ley 115*, atendendo: “[...] *sus usos y costumbres, las lenguas nativas y la lógica implícita en su pensamiento*” (COLOMBIA, 1995, p. 03).

Para Mosquera Hernández (2021, p. 104), “*La Etnoeducación Afrocolombiana*” pode ser entendida transitando entre dois processos principais (ou perspectivas), no primeiro que o autor define como uma “*apuesta endógena*” (aposta endógena), na qual ela se afirma de forma emancipadora, libertadora e descolonizadora:

[...] *la etnoeducación afrocolombiana pretende la liberación y descolonización del sujeto afro ante los más de 500 años de lucha motivada por la opresión, esclavización y explotación, y en consecuencia debe ser asumida como un fuerte compromiso con la erradicación de las prácticas racistas y discriminadoras de la sociedad* (MOSQUERA HERNÁNDEZ, 2021, p. 106).

Em sua forma exógena (*apuesta exógena*), se propõe como uma ferramenta revolucionária na educação do país, inclinando-se a realização de uma educação inclusiva de toda a sociedade colombiana, objetivando dar o lugar que o negro colombiano corresponde na construção nacional.

A seguir, discutiremos a legislação voltada a Educação Básica das populações *afroecuatoriana*, no Equador.

6.3 EQUADOR

Para a pesquisadora María Belén Congo Piñeiro (2018), desde, pelo menos, final da década de 1990, *comunidades negras*⁷⁴ equatorianas, como as de *Valle del Chota*, têm insistentemente lutado para a incorporação de conteúdos com temáticas dedicadas aos *afrodescendientes* nos currículos escolares. É importante destacar que o Estado equatoriano passou pela promulgação de duas constituições nas últimas três décadas. Em 1998, no governo do presidente interino Fabián

⁷⁴ Termo utilizado pela autora.

Alarcón, foi decretada a décima nona carta constitucional. Esta trouxe o reconhecimento ao direito das terras de uso coletivo da população negra (tradicional) do país, nos artigos 83 e 85. Na Constituição de 2008, nos governos de Rafael Correa, o Estado se reconhece como plurinacional e intercultural⁷⁵, como vimos no capítulo 4, essas considerações são mantidas no artigo 6º das disposições constitucionais transitórias. A nova Constituição (2008), também reconhece, em seus Artigos 27 e 28, o caráter “*intercultural*” e “*diversa*” da educação equatoriana.

No Artigo 29, define que o Estado garantirá a liberdade de ensino, assim como o direito de aprender “[...] *en su propia lengua y ámbito cultural*” (ECUADOR, 2008, p. 01). No Artigo 57, em referência aos direitos das *comunas*, comunidades, povos e nacionalidades, a carta constitucional garante o resguardo de seus conhecimentos coletivos, suas tradições, pertencimentos ancestrais, suas ciências e tecnologias, rituais sagrados, manejo próprio de suas terras, entre outros direitos.

É com base nessas garantias constitucionais que, depois de dois debates oficiais⁷⁶, foi ratificado em 29 de março de 2011 o documento de *Ley Orgánica de Educación Intercultural - LOEI* (2011, p. 08), que regerá a educação intercultural no Equador, tendo como marcos: “[...] *e] Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad*”.

Anita Krainer e Martha Guerra (2016), em seus estudos sobre a *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, afirmam que a *LOEI* foi desenvolvida com o intuito de regulamentar as prerrogativas fundamentais, garantindo direitos humanos voltados a educação, com parâmetros claros acerca da restituição de direitos a setores historicamente marginalizados no Equador: “[...] *se pretende expandir los horizontes de la educación, considerando las heterogeneidades culturales, territoriales y geográficas, en las que el acceso y la legitimidad a este derecho de todos y todas sea un elemento constitutivo para el ‘buen vivir’*”. Ainda, segundo as atas dos debates da *Asamblea Nacional*, que discutiram a criação da referida lei, entende sua necessidade da seguinte forma:

⁷⁵ Segundo Anita Krainer e Martha Guerra (2016, p. 23), ao que pese o termo intercultural ser mencionado na Constituição equatoriana de 2008, ela aparece sem uma definição concreta: “[...] *Por lo tanto es un proceso en construcción. Su definición depende del punto de vista desde a cual se mire y será diferente para um mestizo, para um indígena, para el Estado, etc*”.

⁷⁶ Os debates foram realizados nas seguintes datas: 19 de dezembro de 2009 e entre os dias 09 de dezembro de 2010 e 11 de janeiro de 2011 (ECUADOR, 2011).

Este cuerpo normativo se denomina Ley Orgánica de Educación Intercultural, porque el Ecuador como un Estado intercultural y plurinacional tal como se establece en el artículo primero de la Constitución Nacional, solamente se concretará en la realidad, integrando la sociedad desde sus conocimientos a través de la educación, por ello la Ley transversaliza cuidadosamente interculturalidad e incorpora este principio esencial para consolidar el Estado y del sumak kawsay, desde la propia denominación (ECUADOR, 2010, 93).

Os princípios gerais do documento são norteados por uma série de critérios, entre eles destacamos os parágrafos abaixo:

- (b) “*Educación para el cambio*” que caracteriza uma educação voltada para a mudança e para a transformação da sociedade equatoriana;
- (f) “*Desarrollo de procesos*”, entendendo que os níveis educativos devem se adequar às condições próprias dos indivíduos, seus ciclos de vida, cognição, ao âmbito cultural e linguística, de modo a atender “[...] *de manera particular la igualdad real de grupos poblacionales históricamente excluidos o cuyas desventajas se mantienen vigentes, como son las personas y grupos de atención prioritaria*” (ECUADOR, 2011, p. 09);
- (i) “*Educación en valores*” que baseia a aprendizagem com valores que promovam, entre outros, o respeito as diversidades nacionais;
- (s) “*Flexibilidad*” que permite desenvolver pedagogias de acordo com as características locais, preservando, assim, a identidade e a cultural local e nacional;
- (z) “*Interculturalidad y plurinacionalidad*” garantindo as diferentes nacionalidades, culturas e povos a valorização cultural “[...] *propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos* (ECUADOR, 2011, p. 10);
- (aa) “*Identities culturales*”;
- (ll) “*Pertinencia*” garantindo aos estudantes uma formação que se adeque a sua realidade social e seus entornos.

Entre outras competências, cabe ao Estado equatoriano dar garantias plenas para que o desenvolvimento dessa educação “*intercultural y plurinacional*” com “*pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades*” (ECUADOR, 2011, p. 12) atinja todos os membros da nação. É interessante observar que o termo “*etnoeducación*”, presente em documentos oficiais voltados a educações

específicas, de comunidades tradicionais, não aparece uma única vez. O documento deixa a entender que no Estado plurinacional e intercultural equatoriano, toda educação é uma educação original e específica, no entanto, o termo “*etnoeducación*” voltará a aparecer nos documentos seguintes.

Na sequência, esclarece sobre a importância das línguas no contexto da educação. Primeiro, ao propiciar um sistema de educação “*intercultural bilingüe*” que “[...] *se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural*” (ECUADOR, 2011, p. 07), assim como, apontado no Artigo 6º, parágrafo I, a inclusão nos currículos escolares, de forma progressiva, de ao menos um idioma ancestral. Como exemplo da importância atribuída à língua, enquanto representação cultural, o documento traz 87 citações aos termos “*bilingüe/es*”, 35 para idioma e 21 para *lingüística/s/o/os*.

Porém, Krainer e Guerra (2016) ao realizarem diálogos, através de entrevistas, com “*actores sociales*” equatorianos apontam riscos e dificuldades dessa nova lei. Como a possibilidade de homogeneização da educação, em um único critério, para toda a população: “*El objeto de una nueva Ley de Educación Intercultural es homogeneizar al país con un solo criterio de interculturalidad*”, também, a rápida implementação da LOEI gerou graus de imposições e retrocessos sobre conquistas já alcançadas no campo intercultural no interior da sociedade equatoriana, promovidos pelos “*procesos de gestión social*”⁷⁷.

Para o docente e antropólogo José Chalá Cruz (ORGANIZAÇÃO, 2021, p. 30), ao que pese a importância da *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (2011) para os diferentes povos equatorianos, o tratamento que era dado a educação da população *afroecuatorial* não era suficientemente adequada às suas necessidades, segundo ele:

[...] he profundizado el tema de la etnoeducación y es fundamental que desde la comunidad, desde el pueblo afroecuatorial ingrese a la institucionalidad del país; esto implica definir –claramente– los temas filosóficos, ontológicos, como la matriz primaria del sistema educativo nacional y luego trabajar la reforma a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en donde se institucionalice el proceso de educación afroecuatorial conocida –comúnmente– como etnoeducación [...] Es

⁷⁷ Segundo Elsa Petrona Masaquiza Masaquiza (2020), a “*gestión social comunitaria*”, no Equador, é um programa de participação popular (*ciudadana*) que tem por objetivo atender as necessidades de uma determinada comunidade através da inserção efetiva de seus moradores com os projetos sociais, esse programa existe desde 2008.

importante que se reforme la LOEI porque no estamos 100% recogidos – de manera específica – como pueblo afroecuatoriano y la afrodescendencia, desde esta perspectiva es importante, también que se reformule.

Nesse sentido, em 2016 o Estado equatoriano promulga, no dia 20 de maio, o “*Acuerdo n.º MINEDUC-ME-2016-00045-A*” que reconhece e implementa a “*Etnoeducación afroecuatoriana*” no sistema nacional de educação. Para Congo Piñeiro (2018, p. 41) “*Es a partir, de este acuerdo que la Comisión Etnoeducativa, logra un paso importante para el reconocimiento de la Etnoeducación en el Estado ecuatoriano y en el currículo nacional*”. O documento de três páginas, também estabelece as “*Mesas de Etnoeducación Afroecuatoriana*”, que funcionarão como instância de interlocução, assessoria e de diálogo permanente com a autoridade educativa competente. Esse fórum será integrado por professores negros, eleitos conforme distribuição geográfica com mandato de dois anos.

O documento também orienta que as “*Subsecretarías de Educación Intercultural Bilingüe*” incorporem professores negros, com conhecimento em *etnoeducación* em seus quadros. Estes profissionais devem coordenar a elaboração de materiais didáticos e curriculares, enquanto ferramentas de apoio ao projeto de ensino para as escolas do Sistema Nacional de Educação. Também, está a cargo dessas “*subsecretarías*” o reconhecimento e transformação de instituições escolares que tenham “significativa” presença de estudantes negros ou que estejam em áreas com maioria populacional de negros, a se tornarem “*Guardianas de los Saberes*” e incorporarem enfoques de “*etnoeducación*” no processo educativo escolar. Nesse sentido, o documento recomenda, também, que nessas escolas se busque observar e dar importância a acontecimentos, datas e personagens notáveis da história negra equatoriana. Por fim, fica a cargo do “*instituto de idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales del Ecuador*” a criação de uma cátedra de investigação do patrimônio dos povos do país, assim como do povo *afrodescendiente*.

Ainda sobre a questão do bilinguismo estabelecido e incentivado pelo Estado equatoriano, foi aprovado, em 18 de agosto de 2017, o “*Acuerdo n.º MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A*” que reconheceu e consolidou as “*Guardianas de la Lengua y de los Saberes*”, que exercem no país, atividades enquanto unidades educativas, centros de excelência na promoção e difusão de idiomas ancestrais em

regiões com povos e nacionalidades com identidade e idiomas ancestrais. Nesse sentido, o Artigo 2º estabelece:

Las Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües Guardianas de las Lenguas y de los Saberes son instituciones emblemáticas del Sistema Nacional de Educación que satisfacen condiciones óptimas de calidad, y que se consideran como establecimientos referenciales para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe y de la Etnoeducación en el país. Estas instituciones desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje con pertinencia cultural y lingüística, según corresponda, con la finalidad de conservar, fortalecer y revitalizar las lenguas indígenas del Ecuador; generar diálogos entre los conocimientos de las diferentes culturas; y, desarrollar y preservar las cosmovisiones y saberes ancestrales en los territorios con presencia de pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la normativa emitida por la Autoridad Educativa Nacional (ECUADOR, 2017, p. 04).

Essas unidades educacionais, “Guardianas de la Lengua y de los Saberes”, poderão incluir nos “currículos nacionais”, propostas de acordo com as especificidades culturais locais de sua população estudantil, objetivando gerar: “[...] *propuestas innovadoras para el mejoramiento de la calidad educativa, de conformidad con lo establecido en la normativa nacional*” (ECUADOR, 2017, p. 05). Neste documento, a educação específica para essas comunidades é tratada pelo conceito/entendimento de “*etnoeducación*”, termo que inserido seis vezes no documento, como se observa no seguinte parágrafo:

*Las instituciones educativas Guardianas de los Saberes podrán desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje basándose en el Currículo Nacional y añadiendo los instrumentos pedagógicos de **etnoeducación** según corresponda a la identidad cultural dada por la población estudiantil; y de conformidad con la normativa emitida por la Autoridad Educativa Nacional (ECUADOR, 2017, p. 05, grifos nossos).*

A saber, o documento estipula 53 dessas unidades educativas bilingues em nove zonas geográficas (*de Planificación*) para povos ou nacionalidades indígenas e outras oito unidades para povos ou nacionalidades afroecuatorianas⁷⁸,

⁷⁸ As unidades educativas afroecuatorianas são as de *San Gabriel, 19 de noviembre, Fausto Molina, Alfonso Quiñonez, Professora Consuelo Benavidez, Valle del Chota, Salinas e Luz y Vida*. Segundo o documento, outras instituições semelhantes podem ser integradas a esse patamar de “Guardianas de los Saberes” no futuro (ECUADOR, 2017).

em duas zonas geográficas (*de Planificación*) distintas: (1) *Esmeraldas, Imbabura, Carchi, Sucumbíos* e (9) *Distrito Metropolitano de Quito*.

Desta pesquisa realizada, alguns apontamentos se destacam, pontuaremos, na próxima seção, algumas observações que concluímos ser as mais importantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao repassar pelos capítulos até aqui desenvolvidos e só produzidos com o apoio de muitas vozes, não poderíamos iniciar esta etapa final, do trabalho de pesquisa, sem reafirmarmos a importância das populações negras em nosso continente, que historicamente resistiram as tentativas de extermínio de sua existência com distintas estratégias de lutas. A defesa de sua herança ancestral e de sua cultura pode ser percebida por todo o continente americano. Dos países aqui pesquisados (Brasil, Colômbia e Equador), guardadas as suas diferenças e complexidades próprias de cada nação, fica evidenciada a presença da população negra na realidade nacional, seja nas lutas ou nas conquistas, desses setores, em cada país.

É importante destacar também que a educação se tornou, historicamente, uma pauta central para a população negra e o movimento negro (de forma geral), enquanto estratégia de resistência em nosso continente. Disto, resultam pautas em agendas de políticas públicas que se tornaram centrais, não apenas na administração pública dos distintos governos, como, também, nos interesses de organismos internacionais. A educação como instrumento de combate ao racismo e todas as formas de discriminação se torna uma importante ferramenta de toda a nação no combate às desigualdades.

No caso das “comunidades tradicionais”: quilombos, *comunidades negras*, *palenques*, *raizales*, *afroecuadoriano(s)*, *cimarrones* e outras, a educação é a possibilidade de valorização da cultura, do resguardo histórico das tradições e, também, um instrumento que pode garantir a autonomia da comunidade. Porém, em nossa sociedade, ainda fortemente orientada pela lógica do capital, o campo da educação (e dos saberes) se torna um espaço de disputas entre forças muitas vezes desiguais. Portanto, saber compreender as diferentes possibilidades que cada uma dessas populações encontra, nos distintos cenários, em cada um dos Estados nacionais é necessário para não condicionarmos as conquistas de uma população em relação a outras.

A lógica do Estado nação, que regulamenta as instituições e determina critérios legais a população submetida ao seu território, nem sempre é absorvida e “entendida” por grupos historicamente marginalizados do contexto nacional. A

solidariedade⁷⁹, conceito sociológico, entendida por esses grupos, pode não ultrapassar as fronteiras da própria comunidade, principalmente em ambientes historicamente hostis, como no interior dos Estados nacionais marcados pela violência contra essas populações, como é o caso dos três países aqui pesquisados (Brasil, Colômbia e Equador).

Como pudemos observar pelos relatos contidos nos distintos escritos de moradores e pesquisadores quilombolas, entre eles Antônio Bispo dos Santos (2015), Oriel Rodrigues de Moraes (2020) e Benedito Florindo de Freitas Jr. (2021) e de comunidades negras com os olhares de Eduardo Restrepo e Jesus Natividad Pérez (2010), a atividade de vivência é sempre um exercício coletivo em que as práticas do cotidiano estão condicionadas as relações comunitárias que se relacionam, por sua vez, com o exercício de um modo de vida que busca um *bien vivir* comunitário. A articulação dessas vivências com as “ensinanças” tradicionais dessas populações, se articuladas com as pedagogias da sala de aula, podem refletir ensinamentos desde a “casa adentro” para as escolas quilombolas e escolas com estudantes quilombolas, tendo o objetivo de garantir por meio dessas *pedagogías otras* a conservação da identidade socio-cultural dessas comunidades.

Importante, também, realizar um exercício de compreensão das especificidades próprias dessas comunidades. Mesmo os quilombos brasileiros, distribuídos por um amplo território geográfico, possuem necessidades próprias que são condicionadas pela realidade material que objetivamente os envolvem. Assim como na Colômbia, em que a comunidade de *San José de Palenque* está geograficamente distante do arquipélago de *San Andres y Providencia* (em que vivem os *raizales*), como das *comunidades negras* no sul do país, no Equador, onde *cimarrones* e *palenques* se “confundem” com toda a população de *afroecuatoriano(s)* a realidade possivelmente se aproxime.

Ao longo dessa pesquisa, foi possível perceber que a conquista de direitos também esteve relacionada com a pressão exercida por setores populares/civis junto da conquista política de forças consideradas “progressistas”, que de alguma maneira traziam consigo as reivindicações (ou parte delas) de setores marginalizados da população, como das populações negras, tais quais: a

⁷⁹ Segundo Graham Crow (2010, p. 201): “O conceito de solidariedade se refere à identificação de pessoas com outros membros do grupo a que pertencem, assim como sua tendência a apoiá-los [...]”.

Carta Constitucional brasileira de 1988, chamada de Constituição Cidadã, promulgada em um momento de ascensão popular, com o término da Ditadura Militar, mais tarde o exercício do governo do Partido dos Trabalhadores, no Brasil (2003 a 2016), que avançou na regulamentação de uma série de legislações voltadas para a educação e direcionado para os setores subalternos da sociedade⁸⁰.

Os governos liberais na Colômbia (1986 a 1998) que orientaram a elaboração da Constituição de 1991, substituindo a conservadora Constituição de 1986, bem como, dos dois primeiros governos do *Alianza País* no Equador (2007 a 2017), que na conformação do *Movimiento Revolución Ciudadana* abalizou o Estado equatoriano como intercultural e plurinacional⁸¹, criando novas instâncias de governo como o *Ministerio de Cultura y Patrimonio*, em 2007, também mostram importantes movimentos nas garantias de direitos.

É possível vislumbrar, portanto, a existência de uma progressividade no caminho dos direitos que se opera na gênese do reconhecimento. As Cartas Constitucionais dos distintos países, aqui pesquisados, ao reconhecerem a existência dessas populações, possibilitam a luta por mais direitos e garantias. Dada as características próprias das comunidades negras de cada país, visualizamos como essas distintas leis voltadas para a educação são materializadas em seus textos.

No caso brasileiro, o reconhecimento dos quilombos e da necessária reparação histórica da população negra no país, possibilitou a construção de uma série de políticas de reconhecimento e de legislação fundamentada no combate ao racismo e da defesa da cultura do povo negro, historicamente submetido ao apagamento histórico. Mesmo que recentes, tais quais as políticas de cotas, a Lei n.º 10.639/03 sobre o ensino da cultura africana na educação básica ou ainda as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” de 2012, apontam para um importante caminho a se seguir.

No caso das Diretrizes, se concretizadas, pode permitir ao povo negro quilombola a defesa da sua tradição, de sua cultura e da territorialidade e também, a construção de identidades positivas e da recuperação do pertencimento de suas

⁸⁰ Podemos destacar, entre outros exemplos, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental da educação básica (Lei 10.639/03) a criação da Lei de Cotas Raciais na educação superior (Lei nº 12.711/2012);

⁸¹ Por outro lado, nossa investigação encontrou dificuldades com lacunas de informações e dados, em plataformas oficiais, durante os mandatos de governos considerados conservadores por exemplo na Colômbia após o ano de 2002 (no primeiro governo de Álvaro Uribe) e no Brasil após 2018.

raízes ancestrais. Como as “Diretrizes” estão subordinadas a aplicação do poder público, as recomendações contidas nessa Resolução necessitam passar pelo interesse do Estado e, nessa lógica, da pressão da sociedade civil (e da população diretamente ‘interessada’ em sua aplicação).

No Brasil, o interesse de cada estado (província) em desenvolver políticas próprias voltadas para essas populações negras, somam uma valorosa contribuição ao possibilitar (fora do âmbito da União) às comunidades desenvolverem seus próprios marcos legais, como foi o caso da “Política de Educação Escolar Quilombola”, desenvolvida no estado de Santa Catarina (2018), com o auxílio das comunidades e autores (pesquisadores) quilombolas de todo o estado⁸².

Que pese as dificuldades e o desinteresse dos distintos governos, existe a tentativa, na regularização “Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas”, com Parecer aprovado nos anos de 2020 e 2021, em propiciar estruturas básicas e com reais condições de ensino nessa modalidade de Educação Quilombola.

O Estado colombiano tem um histórico de pioneirismo em assuntos relacionados a criação de leis para as suas diferentes populações. No caso das populações negras colombiana, que em seu histórico de marginalização, não se difere dos outros países latino-americanos, o reconhecimento das *comunidades negras, raizales e palenques* possibilitou a posterior criação da histórica *Ley 70*. Esta importante ferramenta do povo negro colombiano ajudou a garantir a criação de instrumentos, a exemplo do Decreto 804, que regulamentou a atenção educativa para grupos “*étnicos*”. É possível que o enfoque sobre as duas principais *comunidades negras*, colombianas: *raizales e palenques*, acabe por encobrir outras populações negras semelhantes. Isso, no entanto, não impede a utilização das ferramentas disponíveis por toda a população.

Segundo autores como Sander Laurent (2009) Erica Sarmiento da Silva e Ana Taisa da Silva Falcão (2018), não é possível, no entanto, falar dos negros colombianos, sem levar em conta a histórica violência, em termos de uma guerra-civil, que assola o país desde meados do século passado, o que promove

⁸² Comunidade Invernada dos Negros na cidade de Campos Novos e Abdon Batista; São Roque no município de Praia Grande; Comunidade de Maria Rosalina na cidade de Araranguá; Aldeia e Morro do Fortunato na cidade de Garopaba; Santa Cruz no município de Paulo Lopes; Caldas do Cubatão, em Santo Amaro da imperatriz; comunidade Vidal Martins e Morro da Queimada em Florianópolis; Campos do Poli em Monte Carlo, comunidade de Itapocu em Araquari e a comunidade de Ribeirão do Cubatão na cidade de Joinville.

estratégias distintas de sobrevivência no interior do país, locais muitas vezes não administrados pelo Estado nacional. Esse tensionamento ecoa em uma série de movimentos de deslocamento entre as fronteiras dos países vizinhos (principalmente Equador, Panamá e Brasil). Nesse sentido, e para essas comunidades o Estado acaba perdendo sua função.

No caso equatoriano, o reconhecimento legal se generaliza por toda a população negra em “*afroecuatoriano*”⁸³, porém, a *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (2011) ao inicialmente tratar toda educação de seu território como intercultural e plurinacional dá garantias prévias a todas as “populações” no Equador de dispor de ferramenta educacional que possa validar seus interesses. Posteriormente, em 2016, o Estado equatoriano regulamentou um acordo específico para a “*Etnoeducación afroecuatoriana*”, nesse sentido, o documento se volta para regiões e localidade de população majoritariamente formada por *afroecuatoriano(s)*.

O Movimento *Afroecuatoriano* se coloca como um dos mais influentes junto ao Estado nacional. É comum parte dos militantes e, mesmo, da intelectualidade que compõe esse movimento, alcançar espaços junto a importantes instâncias do Estado e do governo, articulando, assim, agendas em benefícios desses setores, como são o caso do Congressista Jesús Chalá Cruz, a *vicepresidenta del Concejo Metropolitano* de Quito e importante militante *afroecuatoriana* Gissela Chalá Reinoso, ou, ainda, do poeta afroecuatoriano e ex-ministro de *Cultura y Patrimonio* Antônio Preciado Bedoya.

Porém, ainda, há poucas pesquisas no âmbito nacional (Brasil) que relacionem estudos que envolvam as comunidades *afroecuatoriana(s)*, ao contrário de uma significativa produção sobre as populações negras colombianas. É de se esperar, no entanto, que com os recentes interesses de pesquisas voltadas para esses setores da sociedade, aliadas as novas possibilidades tecnológicas e de informação, sejam desenvolvidos novos trabalhos relacionados aos *cimarrónes afroecuatoriano(s)*, assim como de outras populações negras na América Latina.

Concluimos que sim, as “ferramentas” existem, porém não foi possível, nesse trabalho de pesquisa dimensionar a forma como estas políticas estão sendo colocadas em prática nos distintos países. No caso brasileiro, as “Diretrizes” de 2012, recentemente aprovada, é difícil constatar, mesmo que de forma bibliográfica, se houve avanços significativos em sua implementação. Pretendemos no futuro, em

⁸³ No singular.

uma pesquisa de doutorado, encontrar respostas para essas dúvidas. No entanto, compreendemos que apesar dos avanços, a luta do povo negro por justiça e equidade social, longe de se findar, se apresenta, atualmente, cada vez mais, como uma das únicas alternativas para essas populações historicamente marginalizadas.

Descobrir e conhecer um pouco dessas comunidades, neste trabalho de pesquisa, resultou não somente no desenvolvimento dessa dissertação, como também, em uma realização pessoal deste que vos escreve. Esse encontro com outros “eu’s” me possibilitou conhecer um pouco mais de meus antepassados e de uma história vitoriosa que me foi negada. Que este trabalho sirva, de alguma forma, como um “pequeno tijolo” na edificação de um saber que aproxime as populações negras de nosso continente e de toda as populações negras e marginalizadas espalhadas pelo mundo.

*Vem amor contar agora
Os cem anos da libertação
A história e a arte dos negros escravos
Que viveram em grande aflição
E mesmo lá no fundo das províncias do Sudão
Foram o braço forte da nação*

*Eu sou negro
E hoje enfrento a realidade
E abraçado à Beija-Flor, meu amor
Reclamo a verdadeira liberdade (já raiou)*

*Raiou o Sol, sumiu
E veio a Lua
Eu sou negro, fui escravo
E a vida continua*

*Liberdade raiou
Mas a igualdade não (não, não, não)
Resgatando a cultura
O grande negro revestiu-se de emoção*

*(Ih! A Mãe Negra!)
Oh, Mãe Negra faz a festa
O povão se manifesta
Cantando para o mundo inteiro ouvir
Se faz presente a força de uma raça
Que pisa forte na Sapucaí*

*Dunga Tara Sinherê
Êre rê rê rê
Êre ré rê rê*

GRES Beija-Flor de Nilópolis (1988). **Sou Negro, do Egito à Liberdade.**
(composição de Ivancué, Cláudio Inspiração, Marcelo Guimarães e Aloísio Santos).

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE Notícias. **Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas em 1.696 municípios**. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Lucia M. de; BELLINGER, Carolina. Quilombos latinoamericanos. *In*: **Agência de Informação Frei Tito para a América Latina**, 2009. Disponível em: <https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2018/09/QuilombosLatinoamericanos.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ANDRÉS-GALLEGO, José. **La esclavitud en la América española**. Madrid: Ediciones Encuentro, 2005.

ANDREWS, George Reid. **América Afro-latina, 1800-2000**. São Carlos: EduFSCar, 2007.

ANTÓN SÁNCHEZ, Jhon; MINDA, Pablo (coords.). **Objetivos de desarrollo del milenio**: estado de situación 2007: pueblo afroecuatoriano Quito: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2008. Disponível em: https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=120751&tab=opac. Acesso em 20 jan. 2022.

ANTÓN SÁNCHEZ, John. El movimiento social afrodescendiente en el Sistema Político Ecuatoriano. *In*: BECERRA, María José; BUFFA, Diego; NOUFOURI, Hamurabi; AYALA, Mario (comps.). **Las poblaciones afrodescendientes de América Latina y el Caribe**: pasado, presente y perspectivas desde el siglo XXI. Córdoba: Programa de Estudios Africanos CEA : FCS : UNC, 2012.

ANTÓN SÁNCHEZ, John; GARCÍA SERRANO, Fernando. La presión sobre el derecho al territorio ancestral del pueblo afroecuatoriano. El caso de la Federación de Comunidades Negras del Alto San Lorenzo. **Revista Colombiana de Sociología**, Bogotá, v. 38, n. 1, p. 107-144, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcs/v38n1/v38n1a07.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

ANTÓN SÁNCHEZ, Jhon. **Etnicidad y educación en Ecuador**: la población afrodescendiente e inclusión escolar en Ecuador. 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374764>. Acesso em 20 jan. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARRUTI, José Maurício. Direitos étnicos no Brasil e na Colômbia: notas comparativas sobre hibridização, segmentação e mobilização política de índios e

negros. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 93-123, nov. 2000.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. *In*: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3tqqd>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BALDA, Martin José; GARCÍA Salazar, Juan; CHALÁ Angulo, Catherine (cords.). **Enciclopedia del Saber Afroecuatoriano**. Gráfica Iberia: Quito, 2009. Disponível em: <https://afroindoamericaunam.wordpress.com/2018/04/30/ifa-centro-cultural-afroecuatoriano-y-vicario-apostolico-de-esmeraldas-enciclopedia-del-saber-afroecuatoriano/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acessado em: 09 fev. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 jan. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria FCP n.º 40, de 13 de julho de 2000**. Estabelece as normas que regerão os trabalhos para a identificação, reconhecimento, delimitação e demarcação das autodenominadas “Terras de Pretos”, “Comunidades Negras”, “Mocambos”, “Quilombo”, dentre outras denominações congêneres. Brasília, 2000. Disponível em: <https://cpisp.org.br/portaria-fcp-n-o-40-de-13-de-julho-de-2000/>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História

e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 20 jan. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Resolução n.º 7. de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2022.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Notas para uma metodologia jurídica de análise de políticas públicas. In: FORTINI, Cristina; ESTEVES, Júlio César dos Santos; DIAS, Maria Teresa Fonseca. **Políticas Públicas: Possibilidades e Limites**. Belo Horizonte: Editora Forum, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

CHALÁ CRUZ, José Franklin. **Representaciones del cuerpo, discurso e identidad del pueblo afroecuatoriano**. 2012. 153 f. Tesis (Maestría en Antropología y Cultura) – Universidad Politécnica Salesiana, 2012. Disponível em: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12077/6/UPS-QT03465.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

CHALÁ CRUZ, José. Siembras ancestrales de libertad: sabiduría y pedagogía cimarróna de la afrochoteñidad. **Diálogo Andino**, n. 63, p. 25-35, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/rda/n63/0719-2681-rda-63-25.pdf>. Acesso em 12 ago. 2023.

CHAVES, Margarita; ZAMBRANO, Marta. Desafíos de la nación multicultural. Una mirada comparativa sobre la reindianización y el mestizaje en Colombia. In: MARTÍNEZ NOVO, Carmen. **Repensando los Movimientos Indígenas**. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador : FLACSO, 2009. Disponível em: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41818.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

COLOMBIA. Constitución (1991). **Constitución Política de la República de Colombia**. 1991. Disponível em: <http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>. Acesso em: 20 ago. 2022.

COLOMBIA. **Decreto 804, mayo de 1995**. 1995. Departamento Administrativo de la Función Pública. Disponível em:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>. Acesso em: 12 fev. 2022.

COLOMBIA. Congresso de Colombia. **Ley 70, de 1993**. 1993. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

COLOMBIA. **Ley 115, de Febrero 8 de 1994**. 1994. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

COLOMBIA. Ministério de Educación Nacional. **Palenqueros, descendientes de la insurgencia anticolonial**. 2010a. Disponível em: <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidad%20palequera.pdf>. Acessado em: 20 jan. 2022.

COLOMBIA. Ministério de Educación Nacional. **Raizales, isleños descendientes de europeos y africanos**. 2010b. Disponível em: <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidad%20Raizal.pdf>. Acessado em: 20 jan. 2022.

COMISSÃO Pró-índio de São Paulo. **Quilombolas no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://cpisp.org.br/direitosquilombolas/observatorio-terras-quilombolas/quilombolas-brasil/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CONGO PIÑERO, María Belén. **Propuestas y prácticas etnoeducativas afrodescendientes con enfoque de género el caso de la Unidad Educativa Valle del Chota**. 2018. 123 f. Dissertação (Maestría en Estudios de la Cultura). Área de Letras y Estudios Culturales – Universidad Andina Simón Bolívar, Belo Quito, 2018.

CONSEJO de Protección de Derechos del Distrito Metropolitano de Quito. **Reflexión Técnica – Día Nacional del Pueblo Afroecuatoriano**. Disponível em: <https://proteccionderechosquito.gob.ec/2019/10/03/3287629/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação**. 1. ed. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público e Ação Coletiva, 2015.

CONTENTO LOZANO, Susy Rocio. **O lugar da memória palenquera: análise da experiência etnoeducativa em San José de Uré - Colômbia, à luz do pensamento decolonial**. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

COORDENAÇÃO Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. **Nota de repúdio**: coletivo nacional de educação. Brasília, 2020. Disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/dcneeq/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CROW, Graham. Solidariedade. In: SCOTT, John (org.). **Sociologia: conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CRUCES, Guillermo Antonio; GASPARINI, Leonardo Carlos; CARBAJAL ESPINA, Fedora. **Situación socioeconómica de la población afrocolombiana en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio**. PNUD, 2010a.

CRUCES, Guillermo Antonio; GASPARINI, Leonardo Carlos; CARBAJAL ESPINA, Fedora. **Situación socioeconómica de la población afroecuatoriana en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio**. PNUD, 2010b.

CUPERTINO, Maria Cristina. **Juventude Rural Quilombola: identificação, reconhecimento e políticas públicas**. 2012. 217 f. (Mestrado em Extensão Rural) – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

DEPARTAMENTO Administrativo Nacional de Estadística - DANE. **Censo Nacional de Población y Vivienda**. 2019. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>. Acesso em: 24 ago. 2021.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC : Secad, 2005.

DOMINGUES, Patrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DULCI, Maria Tereza Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. **Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina**. In: Espirales, Edição Especial, VII Encuentro de Estudios Sociales desde América Latina y el Caribe, p. 174-193, jan. 2021.

DUPRAT, Deborah (org.). **Convenção n. 169 da OIT e os Estados Nacionais**. Brasília: ESMPU, 2015.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ECUADOR. Constitución (2008). **Constitución de la República del Ecuador**. 2008. Disponível em: <https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ECUADOR. Debates de la Asamblea Nacional. **Segundo debate de la Ley Orgánica de Educación Intercultural**. 2010.

ECUADOR. **Modalidades de Atención Educativa**. Ministerio de Educación del Ecuador, Quito, 2013.

ECUADOR. **ACUERDO n.º. MINEDUC-ME-2016-00020-A**. Ministerio de Educacion del Ecuador, Quito, 2016.

ECUADOR. **Marco Legal Educativo**. Ministerio de Educación del Ecuador, Quito, 2012. Disponível em: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/6.-Marco_Legal_Educativo_2012.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

EDITORIALISTAS. Los afroecuatorianos en el censo de población 2010. **EI Telégrafo**, Quito, 11 set. 2011. Disponível em: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/zoo/1/los-afroecuatorianos-en-el-censo-de-poblacion-2010>. Acesso em: 20 jan. 2022.

EFRÉN AGUDELO, Carlos. **Multiculturalismo en Colombia**: política, inclusión y exclusión de poblaciones negras. Medellín: La Carreta : IRD : ICANH : IERI, 2005. Disponível em: <https://blog.utp.edu.co/etnopediatria/files/2015/03/MULTICULTURALISMOENCOLOMBIAcarlosagudelo.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ESCALANTE, Aquiles. Palenques en Colombia. **Revista del CESLA**: International Latin American Studies Review, Varsovia, n. 7, p. 285-390, mai. 2005. Disponível em: <https://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/265>. Acesso: 20 jan. 2021.

ESPINOSA APOLO, Manuel. **Mestizaje, cholificación y blanqueamiento en Quito**: primera mitad del siglo XX. 1. ed. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar : Ediciones Abya-Yala, 2003.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. **Os Nuer**: uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EXPECTATIVA, La clave de la información. José Chalá: **“El término negro es un invento de la colonia”**. 2017. Disponível em: <https://www.expectativa.ec/jose-chala-el-termino-negro-es-un-invento-de-la-colonia/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

FAHS, Ana C. Salvatti. Movimento Negro: história, conquistas e polêmicas!. *In*: **Politize!**, 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/movimento-negro/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Ciudad de Buenos Aires : Bogota: CLACSO : Siglo del Hombre Editores, 2009.

FARIAS, Francisco Adjacy. Gellner, A Educação e os Organismos Multilaterais. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 11, n. 20, p. 185-208, mai. 2015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/425>. Acesso em: 22 dez. 2022.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

FERNANDEZ MOUJÁN, Inés. Miradas Decoloniales en la Educación. **Revista Intersticios**: de la política e la cultura. Córdoba, v. 3, n. 6, p. 6-19, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/issue/view/929>. Acesso em 21 jul. 2023.

FIGUEROA, Isabel. Povos indígenas versus petrolíferas: controle constitucional na resistência. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo, n. 4, p. 48-79, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/ymVHZKRWwVVKDB8fGM3x5sJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras**: uma história de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS Jr., Benedito Florindo de. **Escola Quilombola e Escola do Campo**: a luta por uma educação decolonial no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e na Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2022.

FRIEDMANN, Nina S. de; CROSS, Richard. **Ma Ngombe**: guerreros y ganaderos en Palenque. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1979. Disponível em: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/2789>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FUNDAÇÃO Palmares. **Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs)**. 2022. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-30-06-2022.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FUNDO de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. **Estratégia de Etnoeducación**. 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/colombia/sites/unicef.org.colombia/files/2020-04/Brief_Etnoeducacion.pdf. Acesso em 20 ago. 2022.

GARAEIS, Vítor Hugo. A História da Escravidão Negra no Brasil. In: **Portal Geledés**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GARCÍA ARAQUE, Fabio Alberto. La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. **Diálogos sobre Educación**, n. 15, jul./dez., 2017.

GARCÍA CORREDOR, Laura. **Eywatta Las claves de la alteridade**: Prácticas y políticas culturales ne San Andrés Islas. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em

Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GARCÍA SALAZAR, Juan. **La tradición oral**: una herramienta para la etnoeducación; una propuesta de las comunidades de origen africano para aprender casa adentro. Quito: Génesis Ediciones, 1983. Disponível em: <https://core.ac.uk/works/7792420>. Acesso em 12 jan. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOES, Fernanda Lira; SILVA, Tatiana Dias. **O regime internacional de combate ao racismo e à discriminação racial**. Rio de Janeiro: IPEA, 2013. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2007/1/TD_1882.pdf. Acesso em 12 jan. 2022.

GOMES, Glauber Coutinho. **A Educação Escolar Quilombola**: território da memória no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2022.

GOMES, Joceline. **Cidadania quilombola passo a passo**. 2010. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=1193&lang=en>. Acesso em: 06 jan. 2022

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

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil. Volume 2. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: da independência do Brasil à Lei Áurea. Volume 2. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2022.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafio colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GÓMES SOLLANO, Marcela. Prólogo. *In*: MEDINA MELGAREJO, Patricia (coord.). **Pedagogías Insumisas**: Movimientos Político-Pedagógicos y Memorias Coletivas de Educaciones otras en América Latina. 1. ed. Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica : Coyoacán: Juan Pablos Editor, 2015.

GONDARD, Pierre; MAZUREK, Hubert. **30 años de Reforma Agraria y Colonización en el Ecuador (1964-1994)**: dinámicas espaciales. *In*: Estudios de

Geografia. vol. 10, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE, 2001.

Disponível em:

https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1278018242.gondard_pi_erremazurekhubert30anosreformaagraria.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1980.

GUERREIRO ARIAS, Patricio. **Corazonar**. Una antropología comprometida con la vida: Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito: Abya-Yala, 2010.

HOOKER, Juliet. Inclusão indígena e exclusão dos afro-descendentes na América Latina. **Tempo Social**: revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2, 2006.

HURTADO, María Luisa. **Los movimientos cimarrones en la costa del Pacífico**: héroes para la memoria y la resistencia. Encuentro internacional de reflexión y participación. Universidad Politécnica Salesiana, Quito: UPS, 2012. Disponível em: <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10812>. Acesso em: 22 ago. 2023.

IBARRA, Hernán. **La otra cultura**: imaginarios, mestizaje y modernización. 1. ed. Quito: Marka : Abya-yala, 1998.

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/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102016>. Acesso em: 22 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Guia Básico para Elaboração de Produções Acadêmicas**. 3. Ed. Blumenau: IFC, 2021.

KEMPF, Renata Borges. **Saberes e fazeres de mulheres camponesas e quilombolas nas agriculturas**: produzindo formas de resistências e existências. 2012. 266 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) - Setor de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

KLEIN, Herbert. **O tráfico de escravos no Atlântico**. Ribeirão Preto: FUNPEC Editora, 2004.

KRAINER, Anita; GUERRA, Martha. **Interculturalidad y educación**: desafíos docentes. Quito: FLACSO, 2016.

LAURET, Sander. **La frontera norte ecuatoriana ante la influencia del conflicto colombiano**: las sorprendentes dimensiones de la dinámica transfronteriza entre la provincia de Carchi y el departamento de Nariño. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

LEITE, Gisélia Maria Coelho. **Políticas públicas e olhares sobre a diferença**: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimento social quilombola: processos educativos**. 1. ed. Curitiba: Appris editora, 2016.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de. Organismos multilaterais e educação: as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 218-245, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10959>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LÓPEZ SEGREGA, Francisco. Abrir, impensar e redimensionar as ciências sociais na América Latina e Caribe. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em 19 de fev. 2022.

MACLEOD, Murdo J., Aspectos da economia interna da América Espanhola colonial: mão-de-obra, tributação, distribuição e troca. *In*: BETHELL, Leslie (org.) **História da América Latina: América Latina colonial**. Vol. 2. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

MAESTRI Filho, Mário. **A servidão negra**. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1988.

MARQUES, Patrícia de Barros. **Educação escolar quilombola e etnoeducação palenquera: educação dos povos negros pelos povos negros em Conceição das Crioulas e Nariño (Brasil e Colômbia)**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional). Centro de Estudos Avançados Multidisciplinar – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MÁRQUEZ JARAMILLO, Javier. **Soberania colombiana en el archielago de San Andres y Providencia**. Armenia: Universidad la Gran Colombia, 2009.

MASAQUIZA MASAQUIZA, Elsa Petrona. **La gestión social comunitaria y el presupuesto participativo en las parroquias rurales del cantón Ambato afiliados al CONAGOPARE**. 2020. 157 f. Dissertação (Maestría en Finanzas Públicas). Universidad Tecnica de Ambato, Ambato, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/31908/1/4904M.pdf>. Acesso: 21 ago. 2023.

MEDINA MELGAREJO, Patricia; VERDEJO SAAVEDRA, Rocio; CALVO LÓPEZ, Mónica. A manera de introducción... Pedagogias otras/insumisas... Movimientos pedagogicos como memorias colectivas e historicas en el horizonte de los movimientos sociales em América Latina. *In*: MEDINA MELGAREJO, Patricia. (Org.). **Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina**. [S. l.]: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica / Educación para las Ciencias en Chiapas A.C. / Juan Pablos Editor,

2015. Disponível em: <https://repositorio.cesmecca.mx/handle/11595/847>. Acesso em: 4 mar. 2023.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 13, n. 24, p. 252-273, jan./jul. 2021.

MORAES, Giselle; BARBOSA, Isabel. Genocídio da população negra e política de embranquecimento, alguns apontamentos. *In*: Congresso Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as - Sudeste, 3., 2019, Vitória. **Resumo**, 2019. p. 01-14.

MORAES, Oriel Rodrigues de. **Quilombo Ivaporanduva**: o caminho da gestão territorial como perspectiva de reexistência e do bem viver. 2020. 66 f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOSQUERA HERNÁNDEZ, Edwin. Etnoeducación afrocolombiana en el contexto de la interculturalidad en Colombia. **Revista Digital de Investigación y Postgrado**, Bravo Norte, v. 2, n. 4, p. 97-107, jul./dez. 2021.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 1. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NÉSPOLI, Daniella De Souza Santos. **Raízes e sombras**: luta e resistência na formação da identidade quilombola. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2013.

NETO, Joaquim Shiraishi (org.). **Direito dos Povos e das Comunidades Tradicionais no Brasil**: Declarações, Convenções Internacionais e Dispositivos Jurídicos definidores de uma Política Nacional. Manaus: UEA, 2007.

OFFEN, Karl. O mapeas o te mapean: Mapeo indígena y negro en América Latina. *In*: **Tabula Rasa**, n. 10, p. 163-189, jan./jun., Bogotá, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39612022006>. Acesso em: 22 jul. 2021.

OLIVEIRA, Brenda Cardoso de; MELO, Clarice Nascimento. Por uma educação antirracista: reflexões sobre o currículo de História para a promoção das relações étnico-raciais. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 81-100, dez. 2021.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola**: o caso da Bahia e o contexto nacional. 2013. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ORGANIZAÇÃO dos Estados Ibero-americanos. **Metas Educativas, 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios.** Madrid: OEI, 2010.

ORGANIZAÇÃO de Estados Ibero-americanos. **Encuentros de Etnoeducación afroecuatoriana: memorias 2019-2020.** OEI, 2021. Disponível em: <https://oei.int/oficinas/ecuador/publicaciones/encuentros-de-etnoeducacion-afroecuatoriana>. Acesso em: 21 jul 2023.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.** 2011. Disponível: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO de Estados Americanos. **Convención Interamericana Contra el Racismo, La Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia (A-68).** Washington D.C., 2013.

ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT.** 5. ed. Brasília: OIT, 2011.

PALACIOS OCLES, Diego Fernando. **Afroecuatorianos sospechosos: la educación afroecuatoriana en la agenda pública.** 2015. 127 f. Tese de maestria (Políticas Públicas do Departamento de Assuntos Públicos) - Facultad Latinoamericana de Ciências Sociais, Quito, 2015.

PARRA, Alejandro. **Etnopedagogía y Nuevos Paradigmas en Educación: Un abordaje a los modelos de enseñanza en culturas no-occidentales.** Buenos Aires: Universidade Aberta Interamericana, 2003.

PICELLI, Isabelle A. Lopes. **A emergência das minorias étnicas no Brasil: agendamento das políticas públicas para comunidades quilombolas.** 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2014.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil.** 21. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PORTAL GELEDÉS. **Datas da abolição da escravidão nos países americanos.** 2015. Disponível em: <https://bityli.com/BBxkOiL>. Acesso em: 20 ago. 2022.

POSADA, Consuelo. La raza negra en Colombia: antioqueños y chocoanos. *In: Estudios de Literatura Colombiana*, [S.l.], n. 12, p. 103-109, jan./jun 2003.

QUITO Informa. **La lucha del pueblo Afroecuatoriano se reivindica cada día.** 2022. Disponível em: <http://www.quitoinforma.gob.ec/2022/10/05/la-lucha-del-pueblo-afroecuatoriano-se-reivindica-cada-dia/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

REAL Academia Española. **Diccionario de la lengua española.** 23. ed. Barcelona: Espasa Libros, 2014. E-book. (9135 p.). ISBN 978-84-670-4788-2.

REINO Zambo. *In: Pueblos Originarios: Culturas*. 2023. Disponível em: <https://pueblosoriginarios.com/sur/andina/zambo/zambos.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José. A presença negra: encontros e conflitos. *In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro, 2000.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, p. 14-39, dez.-fev. 1995.

RESTREPO, Eduardo; NATIVIDAD PÉREZ, Jesus. San Basilio de Palenque: caracterizaciones y riesgos del patrimonio intangible. **Jangwa Pana**. Revista del Programa de Antropología de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, v. 4, p. 58-69, 2005.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colección Políticas de la alteridad. 1. ed. Popayán: Editorial Universidad del Cauca : Instituto Pensar : Universidad Javeriana, 2010. Disponível em: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43099.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana Ferreira; RODRIGUES, Adriège Matias; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017.

RODRIGUES, Cristiano. **Reforma constitucional, políticas públicas e desigualdades raciais no Brasil e Colômbia**: um (breve) apontamento analítico. *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 236-274, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/1270/1190>. Acesso em: 15 dez. 2022.

RODRÍGUEZ, Maribel e MALLO, Tomás. **Los Afrodescendientes frente a la Educación**: Panorama regional de América Latina. Fundación Carolina, Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional : CeALCI, Madri, 2012.

ROSALES, Vannesa. **Etnopedagogía**: una aproximación desde la metodología contextual: Epistemología del método pedagógico (andragógico) contextualizada en el territorio. Mérida: UPTM - Kléber Tamírez, 2015.

RUBIO CASANOVA, Guido Santiago. **Poética del combate**: mandinga y resistencia del discurso cimarrón ecuatoriano. 2020. 294 f. Tese (Doctorado en Literatura latinoamericana). Área de Letras y Estudios Culturales, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2020.

- RUEDA NOVOA, Rocío. **De esclavizados a comuneros en la cuenca aurífera del Río Santiago - Río Cayapas (Esmeraldas)**. Etnicidad negra en construcción en Ecuador siglos XVII-XIX. 2010. 377 f. Tese (Doutorado e História). Universidade Andina Simón Bolívar, Quito : Universidad Pablo de Olavide, Sevilha, 2010.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI : UnB, 2015.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **Na Rota dos Tubarões**: o tráfico negreiro e outras viagens. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **O Movimento Negro e a Crise Brasileira**. 1985. Disponível em: <http://joelrufinodossantos.com.br/paginas/artigos/o-movimento-negro-e-a-cri-se-brasileira.asp>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Políticas Educacionais antirracistas Brasil e Colômbia**: estudo comparado. 2017. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- SCHIMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, ano V, n. 10, 2002.
- SCHRAMM, Franciele Petry. No atual ritmo, Brasil levará mil anos para titular todas as comunidades quilombolas. **Terra de Direitos**. 2019. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/no-atual-ritmo-brasil-levara-mil-anos-para-titular-todas-as-comunidades-quilombolas/23023>. Acessado em: 20 jan. 2022.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- SILVA, Allyne Andrade e. **Direito, Desenvolvimento e Políticas Públicas**: uma análise jurídica do programa Brasil Quilombola. 2015. 253 f. Dissertação (Mestrado em Direitos humanos) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SILVA, Erica Sarmiento da e FALCÃO, Ana Taisa da Silva. **Migrações forçadas como consequência de massacres no conflito armado colombiano**: a trágica experiência de Caño Jabón. **Revista del CESLA**, Warszawski, n. 22, p. 403-425, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2433/243360086024/>. Acesso em: 27 ago. 2023.
- SILVA, Fabiane Moreira. **Escolas para quilombolas**: identidade, territorialidade no colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e na Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2020.

SILVA, Tatyana Léllis da Matta e. A memória enquanto instrumento na luta por reconhecimento das comunidades tradicionais. **Revista Sinais**, Vitória, n. 13, p. 27-43, jun., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/8583>. Acesso em 12 mai. 2023.

SILVA, Vera Rodrigues da. **Entre Quilombos e Palenques**: um estudo antropológico sobre políticas públicas de reconhecimento no Brasil e na Colômbia. 2012. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SLAVEVOYAGES. **Base de dados do comércio de escravos**. 2021. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/voyage/database>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SOUZA, Dávila Carolina Inácio de; VIEIRA, Vagner; HOEPERS, Idorlene da Silva. Afrodescendentes na América Latina: da liberdade aos processos de (in)exclusão. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-16, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20455>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SOUZA, Raquel Santos. **'Lumbalú' más allá de los tambores**: do transcender espiritual à insurgência em San Basilio de Palenque. 2020. 84 f. Dissertação (Mestrado em Integração Latino-Americana). Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TAMAYO, Eduardo. **Movimientos sociales**: la riqueza de la diversidad. Quito: Alai, 1996.

TERRA de Direitos; COORDENAÇÃO Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. **Racismo e violência contra quilombos no Brasil**. Curitiba: Terra de Direitos, 2018.

UNITED Nations Treaty Collection. **International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination**. Nova York, 1966. Disponível em: https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-2&chapter=4&clang=_en Acesso em: 21 ago. 2023.

UNITED Nations. **Report of the World Conference to Combat Racism and Racial Discrimination**, 14-25 August 1978, Geneva, 1978. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N79/055/79/PDF/N7905579.pdf?OpenElement>. Acesso em: 21 ago. 2023.

UNITED Nations. **Report of the Second World Conference to Combat Racism and Racial Discrimination**, 01-12 August 1983, Geneva, 1983. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N83/233/38/PDF/N8323338.pdf?OpenElement>. Acesso em: 21 ago. 2023.

UNITED Nations. **Report of the World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance**, Durban, 2001. Disponível

em: http://www.oas.org/dil/afrodescendants_durban_declaration.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

VALDIVIESO-SOLÓRZANO, Daniel Yoffre; ATENCIO-RAMÍREZ, Maxula. El pueblo Montuvio y su modelo de revitalización. **Polo del Conocimiento**, v. 63, n. 11, p. 606-657, nov. 2021.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos**: dos séculos XVII a XIX. São Paulo: Corrupio, 1987.

WABGOU, Maguemati; AROCHA RODRÍGUEZ, Jaime; SALGADO CASSIANI, Aiden José; CARABALÍ OSPINA, Juan Alberto. **Movimiento social Afrocolombiano, Negro, Raizal y Palenquero**: el largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012.

WADE, Peter. Repensando el mestizaje. *In*: **Revista colombiana de antropología**, Bogotá, v. 39, p. 273-296, jan.-dez. 2003.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simon Bolivar : Abya Yala: Quito, 2009a.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009b.

YOSHIOKA, Ana Paula. CLARET, Eduardo Faria. O negro no mundo do trabalho: descontentamento e luta. *In*: **Revista Sem Aspas**, v. 3, n. 1, p. 118–127, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/7737>. Acesso em: 28 fev. 2022.

YULISSA RIVAS, Nelly. **Políticas estatales ambientales y surgimiento de nuevos actores étnicos en el Pacífico Colombiano**: El Parque Natural Sanquianga, la Ley 70 y el Consejo Comunitario Odemap Mosquera Norte. Informe final del concurso: Globalización, transformaciones en la economía rural y movimientos sociales agrarios. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cehepy/ruffini.doc>. Acesso em: 22 dez. 2022.

ZÚÑIGA BALANTA, Luz Esperanza. **A etnoeducação**: uma dimensão pedagógica para a construção da identidade étnica afrodescendente no litoral do pacífico colombiano (1993-1999). 2000. 197 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.



Emitido em 01/11/2023

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC Nº 9/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 08/11/2023 09:04)

LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU

TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

CGES/CAM (11.01.03.56)

Matrícula: ###288#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **9**, ano: **2023**, tipo:
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC, data de emissão: **08/11/2023** e o código de verificação:
6a6d968c4e