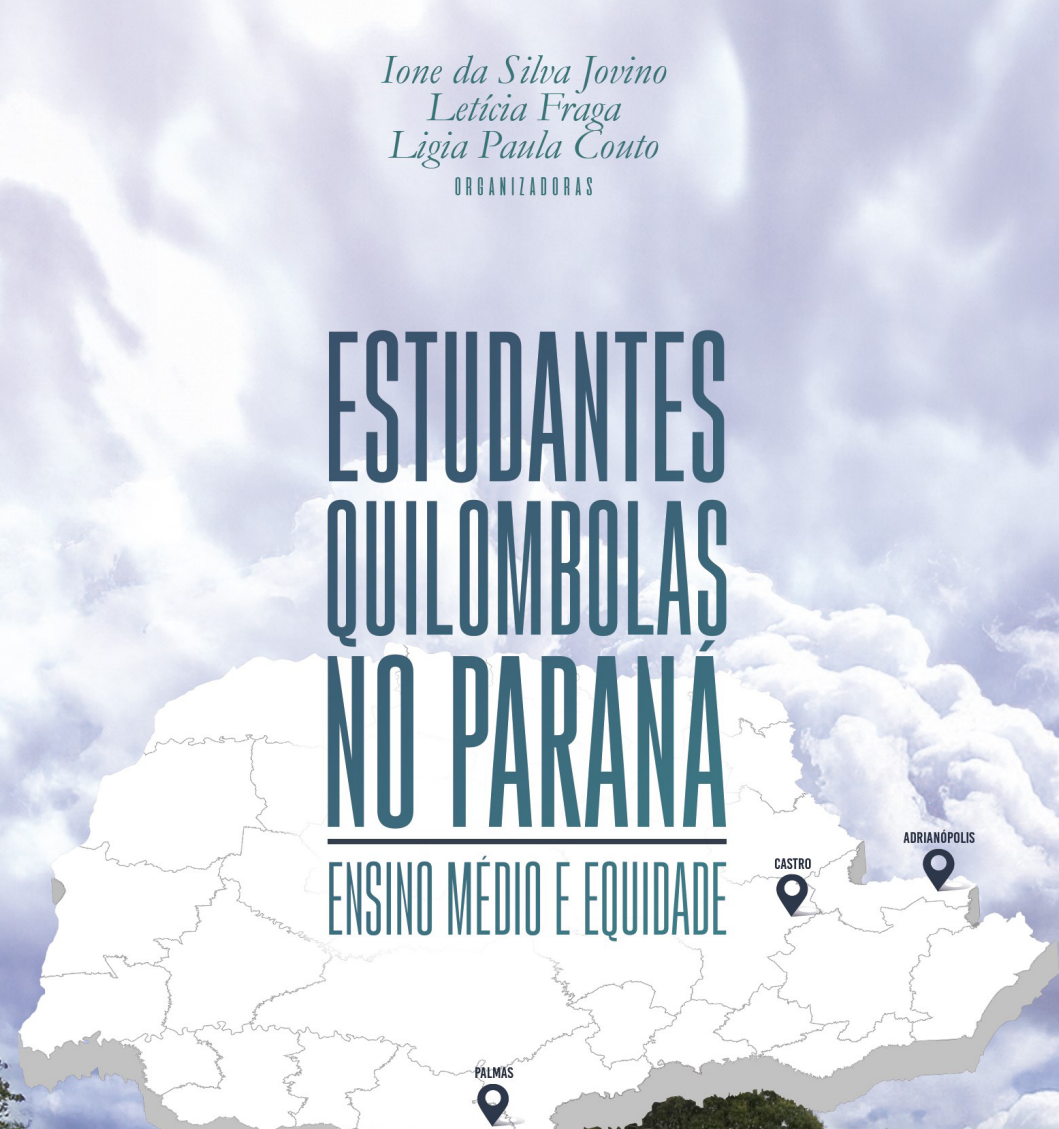
Ione da Silva Jovino
Letícia Fraga
Ligia Paula Couto
ORGANIZADORAS

ESTUDANTES QUILOMBOLAS NO PARANÁ

ENSINO MÉDIO E EQUIDADE



Texto e Contexto
EDITORA

ESTUDANTES QUILOMBOLAS NO PARANÁ

ENSINO MÉDIO E EQUIDADE

VOLUME 1

Ione da Silva Jovino
Letícia Fraga
Ligia Paula Couto
ORGANIZADORAS

ESTUDANTES QUILOMBOLAS NO PARANÁ

ENSINO MÉDIO E EQUIDADE

VOLUME 1

Texto e Contexto
EDITORA

© 2024 Ione da Silva Jovino; Letícia Fraga; Ligia Paula Couto.

Texto e Contexto Editora

Capa Dyego Marçal
Projeto gráfico e diagramação Equipe Texto e Contexto
Coordenação Editorial Vendelino Hauer

I64 Estudantes quilombolas no Paraná. Ensino Médio e Equidade/ organizado por Ione da Silva Jovino; Letícia Fraga; Ligia Paula Couto. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2024.
169 p. Série Ensino Médio e Equidade Vol. 1

ISBN: 978-65-6080-043-4
Ebook PDF Interativo

1. Educação 2. Equidade. I. Jovino, Ione da Silva (Org.). II. Fraga, Letícia. (Org.). III. Couto, Lígia de Paula (Org.). IV. T.

CDD: 300.373

Ficha Catalográfica por Cibele Maria Dias - CRB-8/9427

APOIO:

CENTRO LEMANN
DE LIDERANÇA PARA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

UEPG
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Texto e Contexto Editora
www.textoecontextoeditora.com.br
contato@textoecontexto.com.br

Sumário

Apresentação **7**

Capítulo 1 ..... **11**
A proposta e seus objetivos
Ione da Silva Jovino; Letícia Fraga e Ligia Paula Couto

Capítulo 2 ..... **19**
Os caminhos da pesquisa
Letícia Fraga; Ligia Paula Couto; Ione da Silva Jovino; Jefferson Olivatto da Silva e Ronna Freitas de Oliveira

Capítulo 3 ..... **51**
O conceito de equidade e a educação escolar quilombola
Ligia Paula Couto; Ione da Silva Jovino; Letícia Fraga e Ronna Freitas de Oliveira

Capítulo 4 ..... **66**
O contexto da pesquisa: mapas dos territórios, população e escolas
Ligia Paula Couto; Edicleia Furlanetto e Ronna Freitas de Oliveira

Capítulo 5 ..... **84**
Educação escolar quilombola e quilombolas no sistema educacional do Paraná
Vanessa Gonçalvez da Rocha e Lucimar Rosa Dias

Capítulo 6 ..... **94**

Equidade no acesso e permanência de estudantes quilombolas do EM no Paraná

Benedito Florindo de Freitas Júnior

Capítulo 7 ..... **112**

Estudantes quilombolas paranaenses e sua relação com o EM e o ES

Giuvane de Souza Klüppel; Ione da Silva Jovino

Capítulo 8 ..... **125**

Apontamentos para as escolas e sistemas de ensino a partir dos itens elaborados com estudantes quilombolas

Ligia Paula Couto; Ione da Silva Jovino e Letícia Fraga

Posfácio **139**

Djane Antonucci Correa

Referências **158**

Apresentação

Este volume 1 é o resultado de uma pesquisa aplicada desenvolvida na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) intitulada "Equidade no Ensino Médio: Monitoramento de permanência e conclusão do Ensino Médio por indígenas e quilombolas". Essa pesquisa foi realizada no período de julho de 2022 a junho de 2024, com ênfase no contexto paranaense. Ainda que nossas investigações tenham abordado a educação escolar indígena e quilombola, esta publicação concentra-se principalmente no Ensino Médio (EM) no que se refere ao atendimento a estudantes quilombolas.

Por se tratar de uma pesquisa aplicada, realizamos estudos teóricos sobre o conceito de equidade e educação escolar quilombola. Trabalhamos com dados qualitativos e quantitativos, desenvolvemos metodologias específicas e visitamos escolas quilombolas, interagindo com professores, professoras e estudantes do EM, além de lideranças quilombolas. Nessas interações, ouvimos o que os(as) estudantes tinham a dizer a respeito de sua última etapa na Educação Básica (EB).

No Paraná, existem dois colégios quilombolas com realidades bastante distintas, e visitamos ambos espaços para conversar com os(as) estudantes e seus professores e professoras. O Colégio Maria Joana Ferreira está localizado na cidade de Palmas e é urbano; já havíamos visitado essa escola em 2015 para conhecer sua estrutura. O Colégio Estadual Diogo Ramos está situado no município de Adrianópolis, fora da zona urbana, em um território reconhecido[2] como quilombola.

1. Você também encontra esta publicação no formato de e-book para download gratuito no site da Editora Texto e Contexto https://www.textoecontextoeditora.com.br .

2. Trataremos do processo de reconhecimento dos territórios quilombolas no capítulo 4 desta obra.

Além desses dois espaços escolares, decidimos também trabalhar com as comunidades quilombolas de Castro, localizadas a 110km de nossa universidade. No entanto, não há escola quilombola que atenda aos(às) estudantes de EM nessa região. A escolha por essas comunidades quilombolas de Castro baseou-se em três motivos: a proximidade geográfica, o contato prévio que tínhamos com algumas lideranças e a importância de avaliar o contexto dos(das) estudantes de EM que não são atendidos pela escola quilombola e precisam se matricular em uma escola regular.

É importante informar ao leitor e à leitora que não havíamos realizado atividades diretamente com os(as) estudantes quilombolas em projetos anteriores. Portanto, esse foi um processo de aprendizado e novas descobertas para nós.

Embora nosso foco tenha sido os(as) estudantes quilombolas do EM do estado do Paraná, acreditamos que as descobertas desta pesquisa podem ser generalizadas para outras regiões, especialmente na promoção de políticas públicas que atendam às demandas da educação escolar quilombola de maneira mais efetiva, considerando a equidade.

Em nossa compreensão, este livro pode interessar a um público amplo, incluindo profissionais que trabalham nas escolas quilombolas e/ou estudam a educação escolar quilombola, lideranças das comunidades quilombolas que buscam fortalecer as lutas por políticas públicas, gestores(as) que atuam em Ministérios voltados a questões quilombolas e em Secretarias de Educação responsáveis pelo atendimento à educação escolar quilombola e demandas do EM. Ainda, o livro é relevante para universidades que precisam repensar seus currículos de licenciaturas e suas formas de acesso e acolhimento a estudantes quilombolas.

Na organização desta publicação, os três primeiros capítulos contextualizam a produção da pesquisa. No capítulo 1, de autoria de Ione da Silva Jovino, Letícia Fraga e Ligia Paula Couto, explicamos os objetivos da proposta. No capítulo 2, de autoria de Letícia Fraga, Ligia Paula Couto, Ione da Silva Jovino, Jefferson Olivatto da Silva

e Ronna Freitas de Oliveira, descrevemos nossas opções metodológicas. No capítulo 3, de autoria de Ligia Paula Couto, Ione da Silva Jovino, Letícia Fraga e Ronna Freitas de Oliveira, discutimos o conceito de equidade na relação com a educação escolar.

Nos capítulos seguintes, apresentamos o desdobramento das reflexões sobre as descobertas da pesquisa de campo e aplicada. No capítulo 4, de autoria de Ligia Paula Couto, Edicleia Furlanetto e Ronna Freitas de Oliveira, trazemos uma reflexão que envolve o mapa dos territórios, as escolas e a população quilombola atendida. O capítulo 5 é parte da dissertação intitulada "A constituição da docência para a educação escolar quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na Comunidade de João Surá - PR", escrita pela professora do colégio e participante desta pesquisa, Vanessa Gonçalves da Rocha. No capítulo 6, apresentamos a produção de outro professor do Colégio Diogo Ramos, Benedito Florindo de Freitas Júnior, também resultado de sua dissertação, que explicita questões de equidade para estudantes quilombolas no contexto paranaense. No capítulo 7, de autoria de Giuvane de Souza Klüppel e Ione da Silva Jovino, temos a análise de respostas de 26 jovens quilombolas integrantes do EM, de 3 diferentes comunidades, a perguntas relacionadas ao EM e ao ingresso no ES. Por fim, o capítulo 8, de autoria de Ligia Paula Couto, Ione da Silva Jovino e Letícia Fraga, organiza-se com o intuito de trazer sugestões para pensar a implantação da educação escolar quilombola em nosso estado, sob a perspectiva da equidade.

Nosso grupo, ao concluir esta pesquisa aplicada, lançar materiais resultantes dela, compartilhá-los e discuti-los com as comunidades que foram parceiras em sua construção, certamente sente-se fortalecido e munido de mais elementos para seguir nas lutas pela educação escolar quilombola no Paraná.

Nessa perspectiva, agradecemos imensamente a todos(as) os(as) estudantes que cooperaram conosco, aos professores e professoras que nos receberam e foram parceiros(as) do estudo, e às comunidades que compartilharam suas histórias sobre os processos

educativos vivenciados. Chegou a nossa hora de retribuir, com a produção de materiais que deem destaque à educação escolar quilombola e possibilitem uma reflexão crítica a respeito de como essa educação está sendo conduzida em nosso estado, além de como o EM tem atendido os(as) estudantes quilombolas. Esperamos que, a partir dessas reflexões, políticas públicas sejam atualizadas, revisadas, alteradas, reorganizadas e efetivamente implantadas.

Ione da Silva Jovino
Letícia Fraga
Ligia Paula Couto

Capítulo 1

A proposta e seus objetivos

Ione da Silva Jovino
Letícia Fraga
Ligia Paula Couto

Nossa proposta nasce em um repensar da universidade e seus movimentos. Para nós, Ione, Letícia e Ligia, três professoras dos cursos de Letras da UEPG, o ensino, a pesquisa e a extensão estão intrinsecamente articulados e brotam e florescem no encontro, na ação conjunta, e na alegria de querer fazer na coletividade. Mas não foi sempre assim. Temos consciência de que fomos construindo outras maneiras de compreender e praticar as vivências no Ensino Superior (ES) a partir das nossas leituras que confrontam a visão eurocêntrica de pesquisa e de mundo. Isso se intensificou, especialmente, por meio do acompanhamento e colaboração com os movimentos sociais, estabelecendo relações mais horizontais pela construção de laços de amizade e respeito com as comunidades junto às quais atuamos.

Nessa perspectiva, desde 2016, temos trabalhado juntas, focando a questão étnico-racial de maneira ampla na área da linguagem, literatura e formação de professores e professoras, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Ione foca mais nas discussões raciais negras, Letícia nas discussões étnicas indígenas, e Lígia transita entre esses dois caminhos.

Em 2022, nos unimos para organizar e desenvolver uma proposta com vistas a discutir questões raciais centradas na educação

escolar quilombola, partindo do conceito de equidade na educação na etapa do EM, com ênfase no contexto paranaense.

Em outras palavras, nossa problemática principal envolveu o **monitoramento da equidade no EM, com relação à permanência e conclusão por quilombolas no Paraná.** Em parte, o enfoque na equidade foi impulsionado a partir da Chamada Aberta 0001/2022 para Pesquisas Aplicadas do Centro Lemann, que se voltava a "temas relevantes para a promoção de aprendizagem com excelência e equidade na educação brasileira". Especificamente, o eixo 6 dessa chamada tratava do "Monitoramento e avaliação para a equidade educacional".

Como vimos contando, não chegamos ao objetivo da pesquisa sem contexto prévio. Pelo contrário, nossas ações articuladas de ensino, extensão e pesquisa já haviam revelado as adversidades e dificuldades na educação pública paranaense em relação à equidade. Dado nosso estudo contínuo sobre a temática étnico-racial, decidimos focar na educação escolar quilombola e buscar explicitar essa problemática tanto numa análise quantitativa quanto qualitativa.

Assim, o objetivo delineou-se da seguinte maneira: *Analisar a etapa do EM da EB, com foco principalmente no monitoramento e avaliação para a equidade educacional na permanência e conclusão do EM por estudantes quilombolas no PR.* Além desse objetivo geral, buscamos desenhar objetivos específicos, que se articulam. São eles:

- Realizar um levantamento dos territórios quilombolas no PR e da população em idade escolar correspondente ao EM;
- Identificar todas as escolas públicas no PR que atendem estudantes quilombolas no EM;
- Coletar dados sobre estudantes quilombolas em relação à idade/ciclo adequado, concluintes do EM, acesso e matrícula no ES nos últimos anos, comparando estes dados com os nacionais mais recentes quanto à escolarização destes grupos no EM e ES;

- Verificar, na amostragem representativa, junto às escolas selecionadas, se existem e quais ações são realizadas especificamente para promover/motivar o acesso ao ES de seus estudantes;
- Elaborar, junto ao público-alvo, instrumentos inovadores de coleta de dados e produção de materiais para expressar seus pensamentos acerca da educação, da permanência no EM, das barreiras psicoeducacionais enfrentadas, como as informações sobre acesso ao ES chegam até eles e como transformam essas informações recebidas em decisões relativas ao ingresso no ES;
- Construir materiais que possam ser utilizados para informar e motivar os(as) estudantes quilombolas;
- Produzir materiais orientadores para as escolas e sistemas de ensino a partir dos itens elaborados com estudantes.

Tendo em vista os objetivos delineados, a equipe foi organizada em concordância com o edital, que indicava a inclusão de informações sobre diversidade. Assim, estiveram conosco durante a caminhada duas estudantes de graduação, duas mestres, um doutor e uma doutora, entre eles(as) pessoas negras e trans.

As estudantes de graduação eram Aline Chociai e Edicleia Furlanetto. Aline, estudante de contabilidade, ficou responsável pela parte financeira, pelo contato com as escolas, pela compra de equipamentos e materiais diversos e pelo apoio a eventos e outras ações necessárias ao projeto. Edicleia, estudante de matemática, estabeleceu contato com as escolas, buscou e organizou informações de dados quantitativos referentes à matrícula de estudantes quilombolas no EM.

Elisangela Wilchak Queiroz e Ronna Freitas de Oliveira, ambas mestres na área de Letras, trabalharam na elaboração de oficinas para discutir a questão do EM com os(as) estudantes, na aplicação desses materiais, no levantamento e análise de pesquisas relacionadas à equidade, na coleta de falas e textos de estudantes sobre a temática do EM, na construção da metodologia da pesquisa durante

a vivência com as comunidades, na análise de todo o processo e na redação de partes deste livro.

Jefferson Olivatto da Silva, doutor que se volta à área da Psicologia da Educação, orientou o grupo na aplicação da metodologia do grupo focal que foi ajustada ao longo da pesquisa. Cristiane Gonçalves de Souza, doutora que atua na área do Serviço Social, colaborou na elaboração do sumário e na edição desse material. Durante o desenvolvimento da pesquisa, também contamos com a participação de Giuvane Klüppel na metodologia e análise dos dados qualitativos. Ele nos auxiliou com a composição das "redes de palavras", uma forma de organizar e dispor os dados discursivos para análise de conteúdo.

Após a aprovação da nossa proposta de pesquisa aplicada pelo Centro Lemann, registramos a ação como projeto de pesquisa na UEPG e, na sequência, submetemos ao Comitê de Ética e Pesquisa (COEP). Com a aprovação do COEP, iniciamos as ações do projeto e obtivemos bolsas de iniciação científica para dois estudantes de graduação sob orientação da professora Ione. Ambos estudantes focaram seus estudos no conceito de equidade e no levantamento de pesquisas sobre esta temática, principalmente na discussão concentrada no contexto escolar e no EM.

É importante destacar que o edital do Centro Lemann previu o desenvolvimento da pesquisa aplicada pelo período de 18 meses. A maior parte da equipe trabalhou durante todo este período, enquanto algumas/alguns integrantes atuaram por 12 meses. Portanto, todas as discussões apresentadas neste livro referem-se ao período de julho de 2022 a dezembro de 2023.

Com o projeto aprovado e a equipe selecionada, iniciamos nossas ações no 2º semestre de 2022. A coordenação do projeto realizou reuniões constantes para cumprir o cronograma proposto e orientar toda a equipe no cumprimento das atividades. Os primeiros movimentos se voltaram ao levantamento de dados sobre a matrícula de estudantes quilombolas no EM, ao acesso de estudantes quilombolas ao ES e às publicações (em revistas científicas, dis-

sertações e teses) que tratavam sobre a temática da equidade. Além disso, discutimos a metodologia do grupo focal, pois consideramos ser a mais adequada para pensar o contato com os(as) estudantes quilombolas.

A seguir, para facilitar ao leitor a compreensão do desenvolvimento dos nossos trabalhos em relação aos objetivos, apresentamos uma síntese de como as atividades foram encaminhadas durante a vigência do projeto:

Em julho de 2022, realizamos uma reunião para que toda a equipe se conhecesse, reforçássemos o foco de nosso projeto e discutíssemos as ações a serem iniciadas em agosto. As primeiras ações elencadas com foco em responder às demandas foram:

a) Levantamento de pesquisas (mestrado e doutorado) no Paraná que focam/mencionam quilombolas;

b) Levantamento das escolas próximas a territórios quilombolas (territórios reconhecidos e não reconhecidos);

c) Busca de dados referentes a estudantes quilombolas no EM no contexto paranaense.

Em setembro, nos reunimos para apresentar o que foi construído ao longo do mês de agosto e, novamente, definir as ações a serem desenvolvidas para atender às demandas. As ações delineadas foram:

a) Levantamento de pesquisas (mestrado e doutorado) nos demais estados do Sul e no Sudeste que focam/mencionam quilombolas no contexto paranaense;

b) Conclusão do levantamento de terras quilombolas próximas às escolas. As informações encontradas foram organizadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Quadro das escolas quilombolas no Paraná

Nome da comunidade	Escolas que atendem a comunidade	Município	NRE ao qual a escola pertence

c) Organização da secretaria do projeto: auxiliar no preenchimento de documentos para acessar os Núcleos Regionais de Educação (NREs) e outras instâncias, conforme necessidade;

d) Pesquisa de modelos de mapas para criar o mapeamento das escolas vinculadas a territórios quilombolas.

Em outubro, realizamos uma reunião para apresentar os progressos alcançados ao longo do mês de setembro e, novamente, elencar as ações a serem desenvolvidas a fim de responder às demandas. As ações levantadas foram:

a) Contatar a área responsável pelo Censo Escolar e pelo Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) na SEED para obter acesso aos dados de matrículas de estudantes quilombolas no EM;

b) Estabelecer contato com os NREs na área de "Articulação Acadêmica", utilizando a tabela organizada nos meses de agosto e setembro, para registrar o projeto como pesquisa aprovada na UEPG e no COEP;

c) Confirmar com funcionários(as) das escolas os dados de matrículas de estudantes quilombolas no EM, após o registro da pesquisa nos NREs e o envio de todos os documentos que validam a pesquisa e o acesso às escolas;

d) Elaborar texto sintetizando os achados do levantamento bibliográfico referente a teses e dissertações realizado nos meses de agosto e setembro;

e) Construir o roteiro metodológico para trabalhar com grupo focal, considerando que os participantes seriam estudantes quilombolas do EM.

Entre os meses de outubro, novembro e dezembro, dedicamo-nos à compreensão e organização da metodologia baseada no grupo focal. Destacamos que, ao concluir a primeira etapa de compreensão de como a metodologia do grupo focal poderia nos ajudar, delineamos as comunidades quilombolas com as quais poderíamos

trabalhar. Um dos critérios utilizados foi a busca por escolas quilombolas do Paraná. Outro critério foi buscar as comunidades quilombolas próximas à nossa universidade. Com base nesses critérios, selecionamos três regiões para desenvolver a pesquisa: Adrianópolis, Castro e Palmas.

O ano de 2023 foi dedicado às atividades em campo. Essas atividades focaram em motivar os(as) estudantes a produzirem textos orais, escritos e em vídeo sobre a temática do EM. Além disso, durante todo o ano, organizamos nosso grupo para aprofundar as leituras e debates sobre o conceito de equidade e produzir materiais que orientassem a educação escolar quilombola. Este livro é um dos resultados dessa ação.

O debate sobre os resultados de todo o percurso descrito será o foco deste livro. Inicialmente, não havia a pretensão de uma publicação neste formato, mas à medida que vivenciamos as realidades das escolas quilombolas, as demandas para pensar o EM para os(as) estudantes dessas escolas e as perspectivas de projeto futuro para eles(as), entendemos a necessidade desta escrita.

Nessa perspectiva, compreendemos que este material proporciona uma oportunidade para discutir e repensar questões fundamentais relacionadas à educação escolar quilombola, principalmente no contexto paranaense. Ao afirmarmos que é uma oportunidade para a temática, é porque identificamos a escassez de publicações na área e, embora reconheçamos que este trabalho seja uma primeira aproximação, consideramos importante sua divulgação para que outros grupos possam aprofundar aspectos que não conseguimos contemplar de maneira totalmente satisfatória aqui.

Além disso, entendemos a importância das universidades em integrar a educação escolar quilombola nos currículos de graduação, nas pesquisas na graduação e pós-graduação, e nos projetos de extensão. O governo também precisa rever suas práticas de gestão, acompanhamento e formação pedagógica nessas escolas, especialmente no contexto do EM. As próprias escolas precisam de apoio na produção de materiais de orientação que as auxiliem na organi-

zação e preparação para atender às demandas de estudantes do EM. Por fim, os professores e as professoras desses(as) alunos(as) também precisam de acesso a pesquisas, estudos, materiais que possam orientá-los(as), bem como o apoio para a organização e publicação de seus próprios materiais.

Assim, a proposta com seus objetivos está lançada, para que juntos(as) possamos promover a equidade no EM no contexto das escolas quilombolas do PR.

Capítulo 2

Os caminhos da pesquisa

Letícia Fraga
Ligia Paula Couto
Ione da Silva Jovino
Jefferson Olivatto da Silva
Ronna Freitas de Oliveira

Na prática, podemos dizer que esta pesquisa seguiu três caminhos bem diferentes. Um deles foi construído com a participação de lideranças quilombolas da região de Castro; outro envolveu alunos(as) e professores e professoras do Colégio Estadual Diogo Ramos em Adrianópolis; e o terceiro foi conduzido no Colégio Estadual Maria Joana Ferreira, em Palmas, onde os(as) estudantes participaram respondendo a um questionário online.

A metodologia de trabalho adotada buscou estabelecer uma base comum, com parte voltada para o grupo focal, contando com a orientação do professor Jefferson Olivatto da Silva. Desta forma, abordaremos essa base comum inicialmente, para então detalhar como trabalhamos com cada uma das comunidades.

Bernadet Gatti (1999) chama nossa atenção para o fato de que, tradicionalmente, nas pesquisas educacionais, o método está fora e não dentro da pesquisa. Para a autora,

> A análise da construção de uma obra por determinado autor é a melhor via para se compreender o método. Como criou seu problema, que críticas fez e como, de que forma propôs novas hipóteses, em que contexto, porque?, quais

> seus interlocutores, de que maneira foi aos fatos, como os levantou e trabalhou, que dificuldades enfrentou, como contornou problemas de percurso no plano de seu trabalho - tudo isto põe realidade a um método, com isto ele adquire significado, um significado dinâmico, e as técnicas empregadas podem ser discutidas não só quanto a características de adequação, consistência e forma de realização, como dentro de uma perspectiva teórica e epistêmica. Este trabalho demanda uma certa cultura transdisciplinar, ou seja, uma especialização ampliada por conhecimentos de diferentes origens (Gatti, 1999, p. 78).

Dessa forma, nos arriscamos a dizer que apresentamos alguns direcionamentos teórico-metodológicos e nos debruçamos sobre a elaboração de métodos e procedimentos ao longo da pesquisa. Esta etapa privilegiou conhecimentos de diversas áreas de formação da equipe, incluindo Educação, Linguística, Serviço Social e Psicologia.

Gatti (1999) ainda assevera que o método não se resume a um conjunto rígido de regras, mas algo a ser também experienciado na troca:

> (...) é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado. Não é externo, independente de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. No exercício da pesquisa certas orientações e regras existem e são úteis e necessárias como referentes de validação e plausibilidade das análises. Mas se não forem apropriadas e integradas pelo pesquisador em suas formas de pensar e agir, num certo conjunto lógico-vivencial, num estado de espírito que leva a um certo tipo de olhar, de perspectiva ante os eventos, estas orientações e regras se tornam estéreis, porque mecânicas (...) (Gatti, 1999, p. 72).

Nesta perspectiva, a metodologia estabelecida buscou privilegiar a ação conjunta e a observação dos aspectos éticos específi-

cos que envolvem pesquisas em comunidades tradicionais ou com seus integrantes. Acreditamos que ouvir, por meio de seus registros, as falas, compreensões e pensamentos dos(das) estudantes é uma opção teórica/metodológica na qual existe a certeza de que adolescentes e jovens têm o que dizer. Isto posto, cremos que tomar as falas dos estudantes como saber e positividade, ouvi-los para além de suas vivências escolares foi a opção firmada aqui. Esses dizeres vieram por registro escrito, por áudio, por formulário.

A princípio, os instrumentos de escuta dos(as) estudantes viriam com a organização de grupo focal (GF). Porém, precisamos realizar adequações e modificações. Abordaremos essas modificações mais detalhadamente quando tratarmos de cada uma das comunidades. Por enquanto, vamos abordar a metodologia do GF que foi discutida em nossa equipe.

A origem do GF é um tema controverso em termos de autores e datas. Hennink (2017) sugere que o GF teria surgido na década de 1920 e sido adotado na década de 1930 nas ciências humanas, sem apontar uma autoria específica. Um aspecto interessante desde sua origem é a capacidade do GF de utilizar métodos quali-quantitativos ao ponderar a quantificação de respostas a determinados estímulos, que, por sua vez, eram filtrados e interpretados pela subjetividade das dos participantes (Tadajewski, 2015).

Observa-se, portanto, que o GF oferece um cenário interessante para a pesquisa de temas em grupos pequenos, grandes ou vários grupos que apresentam nuances da realidade social que faltam em um levantamento por *survey*. Além disso, o ambiente em que os membros de um grupo se sintam à vontade para expor suas opiniões por meio de gestos, palavras, olhares e argumentos instrumentaliza pesquisadores(as) a detectar tensões, que podem ser aprofundadas no próprio grupo ou mesmo com entrevistas individuais, como aqui se propõe.

Nesse ínterim, o GF é uma estratégia metodológica na qual o processo dialógico pode ser rico em dados, aprofundando o contexto observado, desvelando reflexões críticas e discordâncias du-

rante sua realização. Esse tipo de interação também pode contrastar e aprofundar dados entre os(as) participantes, em vista de questionamentos propostos pela equipe de pesquisa. Por isso, é necessário que a equipe de pesquisadores(as) tenha o cuidado com respostas prontas e evasivas do grupo.

Morgan (1997) destaca algumas vantagens do uso do GF, que se adequam aos propósitos do projeto em questão. Com base na releitura das descrições de Morgan, consideram-se os seguintes pontos: a) as questões direcionadas aos(às) estudantes fornecem critérios para discutir o consenso emergente de determinadas problemáticas do EM e a maneira como os(as) estudantes lidam com suas divergências em relação ao suposto consenso; b) o(a) pesquisador(a)/moderador(a) pode utilizar metáforas e imagens, bem como empregar atividades que evoquem respostas projetivas, isto é, que tenham uma relação estreita com sua experiência escolar; c) o ambiente de partilha e contraste de experiências escolares pode constituir interações delineadas por interesses e preocupações comuns, englobando circunstâncias vivenciadas por todos, demonstrando que, em casos raros, essas circunstâncias são produzidas por uma única pessoa.

À medida que o processo dialógico acontece, podem aflorar situações oportunas de falas de outros membros, resultando em mudança de opinião. Assim, o GF se revela uma experiência valiosa de pesquisa para alcançar dados silenciados e distantes dos dados oficiais. Em relação a temas sensíveis, o GF pode desvelar interações sociais encobertas e tabus, além de expor a própria vulnerabilidade de quem compartilha experiências (Oliveira, 2011).

Devido à natureza dos grupos quilombolas, deve-se considerar o aspecto cultural relacionado à interação entre jovens e adultos, com uma prevalência do segundo sobre o primeiro. Por isso, é necessário ter o cuidado ao lidar com a presença de outros adultos (como professores, diretores e lideranças comunitárias, visto que lógicas internas às escolas podem implicar nessas presenças), pois podem se sobrepor às respostas dos(as) estudantes. Nesse contexto, uma abordagem possivelmente mais apropriada seria a condução de

grupos mais homogêneos, compostos por estudantes (jovens) e de equipe e lideranças (adultos). Caso seja viável, isso aumentaria a probabilidade de obter dados conflitantes sobre a compreensão de cada grupo, e a partir destes dados agendar entrevistas para aprofundar reflexões específicas.

Dada a importância da comunidade na construção dos métodos mais adequados para o levantamento de dados sobre o contexto escolar no EM, a participação dos(as) estudantes e atores escolares e/ou comunitários é fundamental no protagonismo da pesquisa em relação aos dados de sua historicidade e processos próprios de aprendizagem, muitas vezes não considerados por pesquisadores(as) externos(as) (Mato, 2012). Conforme destaca Hennink (2017), à medida que a comunidade participa na decisão dos métodos, os resultados obtidos têm maior adesão como instrumentos que podem ser utilizados por eles na busca de novas alternativas, devido à sua estreita pertinência comunitária. Isso inclui o aprimoramento de estratégias pedagógico-administrativas pela incorporação de novas tecnologias metodológicas e dos resultados encontrados, a condução de outras narrativas relativas ao EM para os(as) estudantes, outras aproximações com o ES e suas diferentes áreas e possibilidades por meio dos(as) pesquisadores(as), além de decisões sobre conteúdos escolares, entre outras.

Os procedimentos de GF e entrevista semiestruturada geram dados qualitativos a serem tratados e analisados. A análise de dados qualitativos, inicialmente, baseia-se nos referenciais das pesquisas utilizadas em projetos, orientando também a presente proposta. Um dos métodos utilizados, presente na pesquisa de Klüppel (2021) e aplicável à análise de entrevistas e produções textuais, é a criação de "rede de palavras", uma forma de organização e disposição de dados discursivos para análise de conteúdo.

A partir dessa metodologia, diferentes palavras evocadas em um conjunto textual são organizadas em uma rede semântica. Nesta rede, diversos elementos podem ser analisados, como a frequência de utilização de palavras, as relações que elas estabelecem entre si e

sua implicação em determinadas comunidades, escolas, etc. A análise dessas relações mais fortes entre determinadas palavras dentro do conjunto (aquelas que costumam aparecer juntas num mesmo contexto e que se repetem para se formar subgrupos) pode revelar estruturas de sentido dentro do conjunto textual, destacando as tendências de sentido produzidas em um conjunto discursivo.

Para realizar essa análise, várias ações são necessárias. A primeira é a transcrição de textos das entrevistas e grupos focais, bem como das produções escritas, caso sejam elaboradas à mão. A segunda ação envolve o tratamento desses textos em *softwares* de criação de redes, conforme descrito por Klüppel (2021). Uma terceira ação refere-se à padronização de termos, incluindo questões de grafia, plural, palavras compostas, etc.

Após completar essas etapas, o material é inserido no programa destinado à criação, visualização e análise de rede. A partir desse ponto, são criados grafos com a importação das tabelas no programa adequado, e as estatísticas gerais da rede são calculadas utilizando as ferramentas disponibilizadas pelo programa. Por fim, são feitos alguns ajustes para possibilitar a exportação do grafo, permitindo sua visualização e análise (Klüppel, 2021).

A combinação de métodos qualitativos e quantitativos oferece uma compreensão mais ampla da realidade escolar desses estudantes. Além disso, o diálogo com eles, baseado em suas indicações de escolas e atores a serem entrevistados, conforme apontado por Green e Thorogood (2009), enriquece a pesquisa. Ainda, a condução de entrevistas com membros da comunidade, tanto aqueles que participaram quanto os que não participaram do GF, auxilia na obtenção de dados que podem elucidar e contrastar com dados expostos pelo grupo ou pelo levantamento de dados.

As entrevistas semiestruturadas têm o objetivo de revelar detalhes aprofundados e nuances a respeito da tomada de decisão que permeiam o contexto da respectiva trajetória escolar e suas interlocuções (Gaskell, 2002). Dessa maneira, há a possibilidade de descrever com maior precisão a complexidade que envolve o EM dos(as)

estudantes quilombolas. Embora o GF e a entrevista possam parecer métodos distintos, seu uso combinado permite uma compreensão ampla e profunda dos aspectos do EM, desvelando interações simbólicas, experiências compartilhadas e observações detalhadas da problemática. Além disso, o uso de métodos quali-quantitativos é crucial para tratar de dados silenciados pela historicidade do sistema educacional tradicional.

Com base nesse estudo sobre o GF, nossa equipe se preparou para realizar trabalho de campo com algumas orientações básicas. Entre elas, a organização de encontros com as comunidades quilombolas para conversar diretamente com os(as) estudantes, utilizando um roteiro de perguntas prévias sobre a temática do EM, e a realização de entrevistas com outros membros da comunidade que pudessem colaborar com a compreensão da problemática da nossa pesquisa. O roteiro inicial de conversa com os(as) estudantes incluía:

1- Para você, qual a importância de concluir o EM?
2- O que você mudaria no EM?
3- Você recebeu informações sobre o vestibular na escola? Quais informações?
4- Você se sente estimulado e tem vontade de fazer faculdade?
5- Quais são os seus planos para o futuro?

Além disso, no processo de escuta dos(as) estudantes, foram considerados aspectos éticos que primam pelo respeito às pessoas quilombolas, contrastando com o histórico de pesquisas realizadas nesses contextos. Segundo Silva e Grubits (2006), são inúmeros os casos de pesquisadores(as) que, após coletarem dados, não retornaram para apresentar e discutir resultados com os grupos investigados, ou que publicaram trabalhos sem autorização prévia. As autoras destacam que as pesquisas com povos tradicionais precisam evoluir, uma vez que "os pesquisadores têm pouco ou nenhum envolvimento político com a questão indígena [e quilombola] e de que suas pes-

quisas servem apenas para si mesmos e não para os grupos aos quais se referem" (Silva; Grubits, 2006, p. 49).

Smith (2018) discute o perigo das pesquisas que apresentam questões desrespeitosas formuladas por pesquisadores(as) brancos(as), destacando que esse tipo de pesquisa serve para legitimar ideologias e políticas de extermínio. Tais pesquisas são completamente inúteis para aqueles que são objeto de estudo e possuem "absoluta utilidade [...] para aqueles que a manuseavam como um instrumento para o seu próprio proveito" (Smith, 2018, p. 13).

Então, como realizar pesquisas com comunidades quilombolas de forma ética? De acordo com Silva e Grubits (2006), um trabalho ético deve seguir a direção da interintegração. Segundo as autoras, a ideia de interintegração visa dialogar com as culturas, neste caso, as culturas quilombolas, sempre respeitando suas identidades. Por outro lado, o conceito de integração é a "imposição de uma cultura sobre a outra" (Silva; Grubits, 2006, p. 52). Assim, a ideia de transformação carrega o sentido de "diferentes culturas interintegrando-se, trocando experiências, numa relação que implique simultaneamente igualdade de direitos e respeito às diferenças" (Silva; Grubtis, 2006, p. 53).

Compreendemos, portanto, que o(a) pesquisador(a) deve considerar a questão ética em qualquer contexto, não apenas em comunidades tradicionais, levando em conta as especificidades das comunidades com as quais trabalha.

Além dos aspectos éticos relativos aos povos tradicionais aos quais pertencem os(as) estudantes quilombolas, é necessário considerar também os aspectos éticos relacionados à pesquisa com adolescentes. No caso das comunidades escolares quilombolas, obtivemos a aprovação das lideranças e/ou da equipe pedagógica da escola.

Em todos os territórios, buscamos coletar falas e/ou textos dos(as) estudantes sobre o contexto do EM, pautados em uma metodologia fundamentada no GF. No entanto, nem sempre foi possível, pois não conseguimos permanecer nas comunidades quilombo-

las por mais de um dia. Nesse sentido, adaptamos a metodologia do GF para cada um dos contextos em que nos inserimos para desenvolver a pesquisa.

As falas de estudantes foram transcritas, lidas e analisadas com base em categorias pré-definidas, relacionadas ao EM, ES e outras demandas que surgiram. Para esta análise, como já mencionado, contamos com a colaboração do pesquisador Giuvane de Souza Klüppel, que já havia desenvolvido um trabalho metodológico com redes de palavras em sua dissertação de mestrado.

Com base nas narrativas analisadas, geramos grafos que permitem visualizar as problemáticas elencadas pelos estudantes quilombolas com relação ao EM.

De forma resumida, os fundamentos de nossa metodologia para coleta e análise de dados foram os seguintes:

- Organização de uma equipe com conhecimento em diferentes áreas para ampliar a perspectiva analítica;
- Construção de um método flexível, com o primeiro direcionamento sendo o GF;
- Escuta de estudantes quilombolas para refletir sobre o EM, incluindo a coleta de textos;
- Consideração da ética na perspectiva das pessoas quilombolas;
- Análise dos textos a partir de grafos.

Na sequência, apresentamos como a pesquisa foi desenvolvida em cada um dos territórios, incluindo uma problematização do uso do GF nos diferentes contextos.

2.1 Comunidade Quilombola de Castro

Na região de Castro, existem quatro comunidades quilombolas certificadas: Serra do Apon, Limitão, Mamãs e Tronco. Apesar da existência dessas comunidades, não há escolas quilombolas na região. A seguir, apresentamos uma breve síntese de cada uma dessas comunidades, com base nas informações do Relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho Clóvis Moura (GTCM) (2010), referente ao período de 2005 a 2008.

A comunidade da Serra do Apon está localizada a 50km da cidade de Castro. Segundo a moradora Vani Rodrigues dos Santos, o nome tem a seguinte origem: "Onde eu moro era chamado de Faxinal dos Prudente, que Prudente era meu bisavô, agora é Serra do Apon, nome da serra" (GTCM, 2010, p. 116). A comunidade está estabelecida na localidade há 265 anos, situada entre a Serra do Apon e o Ribeirão. A população descende dos escravizados na Fazenda Capão Alto e se organiza em quatro núcleos: Faxinal de São João (sede), Paiol do Meio, Santa Quitéria, Lagoa dos Alves.

Foi na Fazenda Capão Alto que ocorreu a última revolta de escravizados no estado do Paraná, em 1864. Após mais de um século vivendo livres no local, abandonados pelos religiosos que comandavam aquela terra, a área foi vendida para uma empresa paulista que quis levar todas as pessoas da comunidade como escravizados para São Paulo. Elas resistiram, inclusive aos reforços que foram trazidos de Ponta Grossa e Curitiba, e fugiram para a Serra do Socavão, dividindo-se em dois grupos: a) os Acróbio e os Prudente, que se dirigiram para a Serra do Apon (ou Apan), permanecendo nos núcleos quilombolas do Faxinal de São João, Paiol do Meio, Santa Quitéria, Lagoa dos Alves e Porteira; b) os Mamãs, que se deslocaram para a região que posteriormente recebeu esse nome inclui os núcleos do Ribeirão e Imbuial.

A senhora Vani, ao ser questionada sobre seus antepassados, respondeu:

> A mais antiga era africana; ela era africana. Agora, a Maria Sampaia era minha bisavó, mas não lembro de que lado ela era. A mãe contava que a Maria Sampaia era muito esperta. Quando eu fazia traquinagem, a mãe falava ansim: "Lá foi a Maria Sampaia aprontá". Ela dizia porque eu era daninha e sapeca. Quando eu escapava da roda da mãe, se eu não tava trabaiando, tava aprontando. Agora, meu avô era o Raimundo e minha avó era Durcelina, irmã do Chico Mamã (GTCM, 2010, p. 118).

Quanto às atividades desempenhadas pelos membros mais antigos da comunidade, a senhora Vani relata que os homens mais velhos exerciam funções como tropeiros e cuidavam de criações de porcos, cavalos e vacas, e também trabalhavam construindo as estradas da região, trabalho que era supervisionado por um inspetor. Este inspetor castigava os trabalhadores, fato que resultou na localidade ser conhecida como Subida do Castigo.

O padroeiro da comunidade é São Cristóvão, entretanto, Nossa Senhora Aparecida também é venerada por seus habitantes. Embora o ritual de "Recomenda das Almas" não seja mais praticado, a senhora Vani compartilha as memórias que possui do rezador da comunidade.

> O pai era rezador, ele reunia os parentes, os compadres, os vizinhos para a Recomenda e ele levava a matraca na cintura, batia palma nas casa. O dono da casa mandava entrar, dava chimarrão, café e cada pessoa levantava da cama e acompanhava a reza das almas nas outras casa . "As almas vêm rezá, se não levantá pra rezá", a mãe dizia ansim, e eu fiquei encasquetada com isso e uma noite eu chamei a mãe pra ouvi as armas rezano, mas ela disse que era meu tio (GTCM, 2010, p.119).

Ela também preserva lembranças sobre cantigas, rezas e histórias antigas da comunidade:

> ... Sei também cantar versinho que aprendi com os mais velho do Socavão. Minha mãe cantava:
>
> "Joguei meu lápis pra cima pra vê onde ele caía.
>
> Caiu no chão,
>
> fez um esse,
>
> de tudo você se lembra só de mim você se esquece.
>
> Marmelo é fruta gostosa, enquanto não apodrece.
>
> Que nem amor novo enquanto não aborrece.
>
> Cumpanherada tá na hora da despedida. É madrugada que o galo já cantô
>
> É fim do baile que o dia já clareou" (GTCM, 2010, p. 119-120).

No que se refere ao trabalho, a senhora Vani relata que aprendeu a trabalhar na roça e que não frequentou escola. Ao longo de sua vida, aprendeu apenas a escrever seu nome e a trabalhar na roça, que ficava longe de casa. Ela deixava os filhos dormindo para trabalhar.

Além disso, a senhora Vani menciona que a comunidade tinha uma grande quantidade de terra, onde era possível plantar seu próprio alimento e ainda vender os lotes não cultivados. No entanto, atualmente, a quantidade de terra disponível é pequena e insuficiente para o cultivo, pois nas áreas vendidas foi plantado apenas eucalipto.

As culturas mais importantes são milho e feijão, e a água é obtida de um riacho próximo. Entretanto, a comunidade tem sofrido com ameaças de invasão e queimadas, com o intuito de forçá-los a abandonar suas terras, contra as quais têm resistido.

O núcleo de Santa Quitéria está situado a 55 km da cidade de Castro. Segundo a senhora Ema Maria Rodrigues da Silva, o nome da comunidade se deve ao fato de que a "A dona do bairro é Santa Quitéria. A igreja está na terra do quilombo" (GTCM, 2010, p. 122).

A história do Núcleo Santa Quitéria é a mesma da comunidade da Serra do Apon.

No que tange à cultura e tradição presentes no Núcleo, a senhora Ema menciona as festas organizadas por sua mãe, Maria da Luz Soares Rodrigues, que já não acontecem mais:

> Os parentes vinham para a fogueira na noite de São João, com quentão, cachorro-quente, pinhão, bolo e polvilho. Enquanto a fogueira queimava, ficava só brasidão. Nós fazia procissão, lavava São João. Ia lavando e rezando, cantando as rezas para São João e tomava banho no rio, subia e passava por meio das brasas. Quem tem fé passa sem queimar. Meu pé nunca queimou. Depois leva São João no Altar e tem dança até clarear o dia (GTCM, 2010, p. 123).

Sobre o território, a senhora Ema relata que seu pai possuía terras que foram invadidas por um homem branco chamado José Pedro Canha Filho. Nas terras do pai da senhora Ema, havia uma plantação de araucárias e de árvores de lei, como a imbuia. Após invadir as terras, José Pedro devastou catorze alqueires, plantou abóbora e, em seguida, entrou com um pedido de usucapião. A senhora Ema sente muita tristeza pelo ocorrido e afirma que sua mãe não deixará das terras.

> Nossos parente nunca queria sair da terra. Aí gente estranha foi chegando e até abriu um armazém dentro das terras dos "morenos" e nosso parente foi fazê compra e lá deram café com veneno pra ele (GTCM, 2010, p. 124).

Em termos de cultura, a comunidade planta milho e feijão e cria vacas, galinhas e porcos para consumo interno. Já as comunidades dos Núcleos Faxinal de São João, Paiol do Meio e de Lagoa dos Alves apresentam relatos de formação, cultura e tradições semelhantes aos do Núcleo de Santa Quitéria.

A comunidade Quilombola do Limitão, localizada a 65 quilômetros da cidade de Castro, recebeu esse nome em homenagem a uma das primeiras pessoas a chegar à comunidade, apelidada de Limitão.

Quanto à história da comunidade, os membros relatam que, assim como as famílias da Serra do Apon (de quem são parentes), os primeiros moradores se instalaram no território há mais de duzentos anos, muitos deles fugindo da fazenda Capão Alto para evitar a recaptura. Outros núcleos familiares vieram a pé de outros estados da região Sul, como o Rio Grande do Sul, e permaneceram na região devido ao difícil acesso. O senhor Sebastião da Silva menciona não saber se essas pessoas tinham fugido de fazendas onde eram escravizadas, se já eram libertas ou se eram egressas da guerra do Paraguai.

A água que abastece a comunidade provém de uma fonte ou do rio que passa próximo, e o meio de transporte mais utilizado é o cavalo. São João Batista é o padroeiro da comunidade, cujas festas atualmente apresentam um estilo diferente das tradicionais celebrações. Além disso, a prática de artesanato com taquara e palha de milho continua presente na comunidade. As plantas usadas na medicina tradicional presente na comunidade são cultivadas nos quintais e nas roças. O chá de hortelã é usado para combater vermes; o de alecrim, para combater o desânimo e abrir o apetite; o gengibre trata a dor de garganta; o boldo é bom para o fígado; a carqueja melhora problemas de bexiga; a maçanilha cura cólica infantil; e a losna combate diarreia.

A senhora Izilda de Oliveira e Silva relata que as parteiras já não atuam mais como antigamente:

> Antes era muito mais pior e os pai conseguiram criá nóis. Pra quem já lavou cachorro com pedra e não morreu, tá tudo bem sadio, e nóis dantes se criamo muito mais sadiu que os de hoje. Hoje em dia Deus o livre uma muié tê o fio em casa! Fica sabendo que tá grávida, já tá grávida, já tá debaixo de médico, de hospital e no fim as criança são

> menos sadia que nóis que nascemo tudo em casa (GTCM, 2010, p. 126).

Segundo o senhor Sebastião da Silva, as consequências dos conflitos ocorridos em um passado remoto e, mais recentemente, na década de 1960, ainda são sentidas na realidade atual da comunidade. Ele denuncia as ameaças de morte feitas por dois fazendeiros, especialmente contra aqueles que desejam prosseguir com o processo de reconhecimento da comunidade como quilombola.

> Foi um medidor de terras chamado Alexandre que veio aqui, mediu as terras, daí, quando fizeram a cerca, o pai foi lá no doutor Lauro (advogado) e reclamou. Ele autorizou desmanchar a cerca, mas não deu papel nenhum, foi só de boca. Dali uns dia veio o recado pro pai que era pra ele levantá a cerca de volta senão ia preso. Nós fomo lá, os irmãos e o pai, e levantamo a cerca de volta, que tá lá até o dia de hoje. Perdemos nessa área mais ou menos uns oito alqueires. Do pai da Izilda, ficaram com tudo a terra pro Banestado, o tal do Alexandre, o medidor de terras foi que "comprou" (GTCM, 2010, p. 126).

Essas ameaças são as principais responsáveis pelo medo que a comunidade sente ao se autodeclarar quilombola, como relata a senhora Izilda:

> Uma hora vem um, outra hora vem outro e os vizinhos diz que o governo quer roubar nossas terras, mais eu num acredito nisto. Eu acho que o Limitão deve ser um quilombo sim. Falaram que iam tomá de nóis a terra, Deus o livre! A gente tem a criaçãozinha da gente. Quando vuivei, a Daluz queria que vendesse as terra. O pai dizia que quando ele fechasse o olho, nóis ia pôr fora a terra (GTCM, 2010, p. 127).

A comunidade do Tronco está situada a 10 km da cidade de Castro. De acordo com o senhor Wilson de Oliveira, a comunidade permanece no local há mais de cem anos. Seu avô, senhor João Preto Alves, relata que os escravizados que deram origem à comunidade fugiram inicialmente da fazenda Cunhaporanga e, posteriormente, da fazenda Cipó (localizada em uma região denominada Fomento). De lá, dirigiram-se para o Ronca Porco, no Catanduva de Fora, e, em seguida, para o Tronco.

Na comunidade, ainda atuam rezadores(as), benzedores(eiras) e curandeiros(eiras), preservando a prática da medicina tradicional com o uso de chás: boldo e losna para tratar problemas estomacais; ginseng para combater dores no corpo, problemas nervosos e dores de cabeça; malva para tratar machucados e feridas; erva-doce contra gases, gripe e diarreia; camomila para problemas nervosos; e poejo contra bronquite e resfriado.

Em termos de artesanato, a comunidade produz bordados, tricô e cestos. As festas celebradas são em homenagem a São Benedito, ao Divino Espírito Santo e à Nossa Senhora Aparecida.

Quanto ao território, a comunidade não cultiva mais, pois não há mais terras disponíveis para isso, conforme afirma o senhor Wilson de Oliveira: "A terra é pra todo mundo trabalhar junto, terra é pra plantar junto" (GTCM, 2010, p. 128).

O senhor Severiano Alves menciona plantar milho e feijão nas proximidades dos trilhos do trem, com autorização do responsável pela linha ferroviária. Segundo ele, "É necessário um aprendizado para as crianças que não têm o que fazer e acabam partindo para as coisas" (GTCM, 2010, p. 128). Além disso, há o cultivo de milho, feijão, mandioca, abóbora e de batata-doce, embora em pequena escala, o que não resolve completamente o problema do abastecimento da comunidade, apesar das melhorias proporcionadas pela implantação de uma horta comunitária.

A comunidade Mamãs, por sua vez, está localizada a 60 km da cidade de Castro. O nome da comunidade originou-se do apelido dado a dois irmãos bebês escravizados, conhecidos por mamarem

bastante, sendo chamados de "mamãos". A formação da comunidade se deu a partir das famílias descendentes dos dois irmãos "mamões", que fugiram da Fazenda Capão Alto. A data de criação da comunidade coincide com a data da rebelião ocorrida na Fazenda.

A comunidade é composta por vários núcleos, distantes cerca de 70 km entre si. Os núcleos Ribeirão do Meio, Pinhalzinho e Pinhal Grande estão localizados na cidade de Cerro Azul e Vale do Ribeira. Na cidade de Castro está situado o Núcleo Imbuial, onde se encontra a sede da comunidade.

A tradição alimentar da comunidade inclui pratos como virado de feijão com torresmo, quirera com carne de porco, canjica com feijão, canjica com torresmos, farofa, pamonha, bolo de milho, buchada, galinha com mandioca, vaca atolada e frango caipira.

O padroeiro da comunidade é São Cristóvão, mas também são celebrados Nossa Senhora Aparecida, Santo Antônio, São Sebastião, Maria, Jesus e o Espírito Santo.

A medicina tradicional ainda se faz presente na comunidade por meio da utilização de folhas e raízes no preparo de chás. A cânfora e o alevante (hortelã do mato) é utilizada para problemas estomacais; a losna para problemas no fígado; a maçanilha combate diarreia e nervosismo; o alho assado na chapa com folha de laranja é utilizado contra a gripe; a erva doce também para problemas estomacais e nervosos; e, por fim, a flor de laranjeira contra a gripe e problemas nervosos.

Os conflitos decorrentes da invasão de terras por fazendeiros e madeireiros que plantam pínus resultaram principalmente na diminuição da extensão de terras da comunidade, anteriormente utilizadas para o plantio. A comunidade enfrenta o risco de perder suas terras, em função das solicitações de usucapião por parte desses fazendeiros e madeireiros.

Assim como os núcleos da comunidade de Mamãs, os núcleos do Ribeirão do Meio, Pinhalzinho e Pinhal Grande, situados no município de Cerro Azul, compartilham históricos de forma-

ção, de cultura e de tradições semelhantes aos núcleos da cidade de Castro.

Após essa introdução às comunidades quilombolas na região, explicamos nossa aproximação e vivências com elas. Com as comunidades de Castro, conseguimos nos reunir em março de 2023 e, ao longo do ano, estabelecemos parcerias para acessar os(as) estudantes de EM. Os parceiros nessa caminhada foram Geovano Rodrigues da Silva, Liliane Cardoso e Silva e Rozilda Oliveira Cardoso.

No encontro de março, tivemos a oportunidade de ouvir os representantes da comunidade quilombola de Castro e um estudante do EM. Um dos primeiros pontos levantados foi a dificuldade de acesso ao ES em municípios vizinhos de Ponta Grossa, especialmente para comunidades rurais, como várias Comunidades Quilombolas do Estado do PR.

Além disso, discutiu-se sobre como equidade também se refere à possibilidade de todas as alunas e alunos acessarem as informações adequadas sobre as inúmeras oportunidades de inserção no ES público. Os(as) representantes também sinalizaram as dificuldades de concluir a EB e o ES, considerando a vulnerabilidade social e econômica que afeta os membros das comunidades quilombolas. Muitas vezes, eles precisam trabalhar, o que impede a conciliação com os estudos na modalidade presencial. Nesses casos, a única possibilidade de continuar estudando é por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD).

Na sequência, os(as) participantes relataram a falta de letramento racial nos espaços escolares, bem como sobre as dificuldades em diferenciar conceitos como "pertencimento racial", "cor", "raça", "etnia", entre outros. Essas dificuldades são frequentemente observadas, especialmente nas aplicações de provas oficiais de "avaliação diagnóstica" nos níveis municipal, estadual e federal (como a Prova Brasil, Prova Paraná, etc.). Nesse sentido, foi possível refletir sobre a importância do processo de formação aliado ao letramento racial para possibilitar a autodeclaração adequada e direcionamento

correto por parte da professora aplicadora, garantindo que a autodeclaração seja realizada corretamente.

Além disso, foi destacado que, eventualmente, há apenas uma pessoa com conhecimentos mínimos sobre questões étnico-raciais em um ambiente escolar, enquanto o restante do corpo docente permanece desconhecedor dessas questões. Essa pessoa se torna a única referência para qualquer demanda relacionada à temática, quando, na verdade, tal conhecimento deveria ser a regra de formação do corpo docente, não uma exceção.

Nesse sentido, foram elencadas algumas problemáticas que envolvem outras instâncias além da escola, mas, que possuem relações diretas ou indiretas com os espaços educacionais, a saber:

1. Problemáticas relacionadas ao IBGE: a recusa de autodeclaração de pertencimento étnico-racial quilombola para pessoas que, por diversas razões, vivem fora das comunidades quilombolas;
2. Problemas no CADÚnico: o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) evita e impede que pessoas quilombolas se autodeclarem, solicitando documentos comprobatórios e gerando situações constrangedoras;
3. Problemáticas na autodeclaração escolar: alguns alunos e alunas não informam suas origens quilombolas, pois utilizam comprovante de residência de outras pessoas para conseguir vagas em escolas mais centrais, consideradas de melhor qualidade educacional.

Diante dos relatos das(os) representantes de comunidades quilombolas, ao final da atividade foi sugerida a construção de um questionário com versão digital e impressa para coleta de dados que subsidiariam o projeto.

Ao longo do ano de 2023, Geovano, Liliane e Rozilda dialogaram com as comunidades e coletaram respostas para o questionário, utilizando, às vezes, material impresso e, outras vezes, o formato

online via aplicativo *WhatsApp*. O questionário, de maneira sintética, perguntava sobre a série cursada no ano letivo de 2022, idade, raça e gênero, se o respondente residia em comunidade quilombola (zona rural ou urbana), o meio de transporte utilizado para ir à escola e se considera a escola próxima ou distante de sua residência.

A partir desse questionário, a intenção era obter uma visão da situação educacional na região e conseguir acessar os(as) estudantes do EM. No entanto, apesar da colaboração das lideranças quilombolas, conseguimos a resposta de apenas dezoito pessoas. Um estudante do EM respondeu ao roteiro utilizado para todos(as) os(as) estudantes, que incluía as seguintes perguntas:

1. Para você, qual a importância de concluir o EM?
2. O que você mudaria no EM?
3. Você recebeu informações sobre o vestibular na escola? Quais informações?
4. Você se sente estimulado e tem vontade de fazer faculdade?
5. Quais são os seus planos para o futuro?

Dessa forma, apesar de nossos esforços e nosso objetivo inicial de desenvolver a estratégia de GF, conseguimos realizar um encontro com as lideranças quilombolas e estabelecer uma parceria para levantamento de mais dados e informações. Porém, enfrentamos grandes dificuldades para acessar esses(as) estudantes, que estão espalhados(as) pelas escolas da região de Castro, uma vez que não existe uma escola quilombola destinada a atendê-los(as).

Assim, conseguimos compreender o contexto vivenciado por estudantes quilombolas do EM na região de Castro por outros meios que não pela estratégia de GF, principalmente contando com as parcerias com as lideranças quilombolas mencionadas anteriormente e com levantamento de dados, cuja análise aprofundaremos em outros capítulos.

2.2 Comunidade Quilombola de Adrianópolis

Nossa visita à região de Adrianópolis ocorreu entre os dias 28 e 29 de junho de 2023, em dois espaços: no Colégio Estadual Santa Bárbara, localizado na região central, e no Colégio Quilombola Diogo Ramos, situado na Comunidade Quilombola João Surá.

Antes de abordar especificamente o trabalho que desenvolvemos nas duas instituições, apresentaremos Adrianópolis e sua relação com as comunidades quilombolas. Para isso, recorremos à tese "Redes de Re-existências desde o Quilombo João Surá", de Rosilene Komarcheski, defendida em 2019, bem como a dois artigos da mesma autora, à dissertação de Benedito Florindo de Freitas Júnior, "Escola quilombola e escola de campo: A luta por uma educação decolonial no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e na Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula" (2021), e à dissertação de Vanessa Gonçalves da Rocha "A constituição da docência para a educação escolar quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na comunidade de João Surá-PR" (2020), além do material "Quilombola: Nossa história, cultura e resistência" (2023)[1].

Geograficamente, Adrianópolis está situada no Vale do Ribeira, e ao cruzar o Rio Ribeira, que delimita a cidade, já se entra no estado de São Paulo. Segundo Komarcheski (2019), entre os anos de 2004 e 2017, a região do Vale do Ribeira teve trinta e sete comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares.

Segundo dados do Censo do IBGE (2023), Adrianópolis possui uma população de 6.256 habitantes e ocupa um território de 1.349,311 km², sendo esta área a maior extensão contínua de Mata Atlântica preservada em nosso país (Komarcheski, 2019). Komarcheski (2019, p. 237) ainda destaca que:

1. Este material foi produzido pela equipe do Mandato Goura, Deputado Estadual. Tivemos acesso à 3ª edição, impressa em abril de 2023.

> Tamanha riqueza tem atraído a atenção de muitos empreendedores ao longo do tempo, que enxergam nos bens naturais da região um potencial de mercantilização e consequente acumulação de capital, o que tem provocado a instalação de empreendimentos extrativistas em Adrianópolis desde meados do século passado. A crescente investida minerária que desponta no município em anos recentes já tem se refletido em diversos danos socioambientais aos territórios e populações locais. Além disso, essa expansão de atividades minerárias representa ainda a existência de uma série de ameaças latentes que podem incidir sobre esses territórios e populações no decorrer dos próximos anos, caso o "negócio" da mineração continue a prosperar na região.

Ou seja, Adrianópolis encontra-se em um cenário extrativista, especificamente voltado para a exploração de calcário destinado à produção de cimento[2]. Ainda, existem processos minerários em curso envolvendo mais de dez substâncias que ainda não foram exploradas no município. Esses dados sobre tais processos ativos indicam o possível crescimento de atividades extrativistas nos próximos anos, "o que implica no risco do desencadeamento de uma série de consequências, algumas ainda imprevisíveis" (Komarcheski, 2019, p. 246).

No que se refere ao extrativismo em relação às comunidades quilombolas nesta região, Komarcheski (2019) alerta para a possibilidade de avanço dessas atividades sobre territórios quilombolas. Segundo a autora, as comunidades "vêm sendo ameaçadas pelo avanço de empreendimentos ligados à indústria da mineração na região, o que é evidenciado, por exemplo, pela existência de processos minerários ativos sobre três territórios quilombolas" (Komarcheski, 2019, p. 253). As ameaças aos territórios quilombolas são muitas, es-

2. Em nossa ida a campo, ao entrar na cidade de Adrianópolis, nos deparamos com a Fábrica Supremo Cecil Cimento. Segundo o site da empresa, foi fundada em 2003 em Pomerode/SC. A fábrica de Adrianópolis tem capacidade para a produção de 1,7 milhões de toneladas de cimento ao ano e é a mais moderna do Brasil.

pecialmente porque "a lógica que se encontra inscrita nos processos de instalação e operação de empreendimentos neoextrativistas contrasta com a lógica tradicional de uso e ocupação territorial realizada ancestralmente pelas comunidades quilombolas" (Komarcheski, 2019, p. 255). Todavia, atualmente, essas comunidades se organizam em grupos para o enfrentamento, a fim de confrontar e resistir para proteger seus territórios.

> Tal contraste se explicita, fundamentalmente, na forma da propriedade privada da terra e demais bens naturais pela qual operam os empreendimentos, que promovem o cercamento de terras e a mercantilização da natureza, em contraponto às normas costumeiras de apossamento e uso comum das terras e bens naturais praticadas pelas comunidades quilombolas. Nesse sentido, ocorre uma sobreposição de dinâmicas do desenvolvimento capitalista às dinâmicas específicas dessas comunidades, o que ameaça a territorialidade e os modos de vida próprios desses grupos.
>
> Entretanto, à medida que atividades ligadas ao setor da mineração avançam sobre territórios quilombolas em Adrianópolis, assim como no Vale do Ribeira de modo geral, verifica-se também o fortalecimento e a ampliação da luta contra empreendimentos de caráter neoextrativista na região, que incluem ainda, além de empresas mineradoras, a expansão de grandes monocultivos madeireiros de pinus e eucalipto e projetos de geração de energia hidrelétrica nos quais é prevista a construção de barragens no rio Ribeira. Nesse cenário, as comunidades têm se organizado e lutado em defesa de seus territórios tanto a partir de associações comunitárias como em conjunto com movimentos sociais diversos, como a Federação das Comunidades Quilombolas do Paraná (Fecoqui), o Movimento dos Ameaçados por Barragens (MOAB), a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (EAACONE), o Movimento

> dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento pela Soberania Popular frente à Mineração (MAM), por exemplo (Komarcheski, 2019, p. 255).

É importante destacar que a região de Adrianópolis é a que possui a maior concentração de remanescentes de quilombos, no estado do Paraná, totalizando nove comunidades (Komarcheski, 2019). Segundo o material "Quilombola: Nossa história, cultura e resistência" (Mandato Goura, 2023), apesar dos relatos das lideranças de diferentes territórios de que existam "mais de 100 localidades em todo o Paraná, cerca de 60 delas, ainda não certificadas se reconhecem como Comunidades Negras Rurais e já estão aptas a reivindicar sua certificação quando assim o desejarem". Atualmente, 38 comunidades são reconhecidas como quilombolas pela Fundação Cultural Palmares, sendo que somente uma delas conseguiu ter o território titulado: a comunidade quilombola do Paiol de Telha, localizada no centro-sul do PR.

Ainda que Adrianópolis seja reconhecida pelos dados geográficos e estatísticos[3] como a cidade paranaense com o maior número de quilombolas, nosso grupo identificou que há apenas uma escola na região que recebe este título e pode explicitamente desenvolver um trabalho específico e pautado na educação escolar quilombola. Essa escola, reconhecida pela SEED-PR, é o Colégio Estadual Diogo Ramos[4], fundado em 2009, localizado na Comunidade Quilombola João Surá.

---

3. Dados do IBGE (2023), apontam o número de 7.113 pessoas quilombolas no território paranaense. E o PR como o estado da região sul com a maior média de moradores quilombolas em domicílios particulares permanentes ocupados. Porém, somente 9,11% das pessoas vivem dentro dos territórios oficialmente delimitados.

4. Como mencionado anteriormente, além do Colégio Estadual Diogo Ramos na Comunidade Quilombola João Surá, há apenas mais uma escola quilombola reconhecida no PR: o Colégio Estadual Maria Joana Ferreira, localizado no município de Palmas e atendido pelo NRE de Pato Branco. De acordo com dados no site da SEED, em 2023, esta escola contava com 7 turmas de EM e um total de 95 matrículas.

> A comunidade de João Surá tem 216 anos de história e, segundo dados do Censo do IBGE (2023), é composta por 159 pessoas, das quais 148 se autodeclaram quilombolas. Apesar de não ter seu território titulado como quilombola, conforme os dados do IBGE (2023), há um processo de portaria encaminhado para essa certificação.

A respeito da Comunidade de João Surá, de acordo com Freitas Júnior (2021, p. 37-38):

> A comunidade está situada na margem esquerda do Rio Pardo, no município de Adrianópolis, estado do Paraná, divisa com o estado de São Paulo. À margem direita está a comunidade quilombola Praia Grande, que pertence ao município de Iporanga, SP. Antes, essa região era conhecida pelas autoridades da província de São Paulo como Sertão do Rio Pardo, a descreviam como sendo serras, mata fechada nas duas margens do rio com bastante corredeiras. Era ponto estratégico dos indígenas e negros que se refugiavam da pressão de colonizadores. (...) As famílias negras que chegaram no Sertão do Rio Pardo contaram com ajuda dos indígenas que viviam e conheciam o território (...).

Em Adrianópolis, visitamos dois espaços escolares: o Colégio Estadual Santa Bárbara, localizado no centro da cidade, e o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, situado na Comunidade Quilombola João Surá. As visitas ocorreram em dias distintos, sendo a primeira realizada no dia 28 de junho de 2023, no Colégio Estadual Santa Bárbara, que atende estudantes de EF e EM.

Durante a visita, constatamos dificuldades relacionadas à realização do sexto horário de aulas, devido à falta de apoio da prefeitura para reorganizar os horários do transporte escolar. O Colégio atende não apenas estudantes que residem na cidade de Adrianópolis, mas também aqueles de cidades vizinhas, como Ribeira-SP, além de outras comunidades rurais e quilombolas da região.

O transporte escolar, que atende estudantes do EF II e EM do colégio estadual, é o mesmo que serve os colégios municipais da cidade. Com a implementação do sexto horário para as turmas de EM, surgiu a necessidade de reorganizar os horários de um dos transportes escolares. Porém, essa demanda foi negada pela prefeitura. Como consequência, o colégio passou a reorganizar este horário de forma independente, alocando os estudantes para cumprir essas aulas no contraturno, uma vez por semana.

Além de nos receber com muita atenção e demonstrar interesse em nossa pesquisa, a direção escolar facilitou o diálogo para que nossa equipe conversasse com todos(as) os(as) estudantes do EM. Durante nosso trabalho com as turmas, apresentamos os cursos de graduação da UEPG, discutimos um pouco as formas de acesso à universidade e distribuímos um questionário para que eles(as) pudessem responder sobre questões relacionadas a pertencimento racial, identidade quilombola, idade e gênero. Nenhum estudante do EM desta escola central se autodeclarou quilombola.

Ademais, ouvimos relatos sobre uma empresa que extrai rocha nos morros circundantes à cidade de Adrianópolis, revelando a construção discursiva da importância da formação educacional para o acesso ao trabalho nesta grande indústria. Esta mesma indústria é responsável pela destruição de casas próximas aos cabos de transporte de rocha, que atravessam grande parte da cidade e do campo. Ouvimos relatos de que algumas pessoas foram obrigadas a deixar suas casas e receberam novas residências no centro da cidade, após terem suas casas destruídas pela queda de rochas transportadas pela indústria.

O segundo dia de pesquisa de campo ocorreu em 29 de junho de 2023, no Colégio Quilombola Diogo Ramos, que atende estudantes de EF e EM. A escola conta com aproximadamente 30 estudantes e uma equipe docente e pedagógica de 10 pessoas. O Colégio propôs adequações em algumas disciplinas e ementas da grade curricular do estado do Paraná, considerando a realidade da escola. Como exemplos, podemos citar as disciplinas de "educação

financeira" e "projeto de vida", conhecidas dessa forma em escolas regulares. No Colégio Diogo Ramos, a primeira passou a chamar-se "economia solidária" e a segunda, "identidade quilombola". Houve também a adição de disciplinas como "afromatemática", em um processo político-pedagógico voltado para a construção da autonomia comunitária e aproximação real das demandas da comunidade e do contexto escolar, organizando suas produções curriculares de formas atentas às experiências das pessoas envolvidas no processo escolar e comunitário quilombola deste território.

O colégio possui uma horta organizada por alguns professores e professoras e alunos(as), planejada com o objetivo de reavivar o interesse e a proximidade dos jovens com a terra e o plantio, promovendo a manutenção do saber cultural deste território e comunidade. Contudo, tanto a Comunidade Quilombola João Surá, quanto outras comunidades quilombolas próximas têm enfrentado problemas com uma infestação de caramujos africanos, que se reproduzem intensamente na região[5]. Uma das professoras relatou que, durante os períodos noturnos, ela e outros professores e professoras acabam coletando estes caramujos que se aproximam das hortas, para evitar que se alimentem das plantas, em uma tentativa de realizar um "controle de pragas".

A comunidade já enfrentou diversos momentos de dificuldade relacionados a questões socioambientais. Uma das professoras relatou que, anos atrás, houve um período de chuvas intensas, durante o qual um dos morros ao redor da cidade estava em risco de desabamento. A comunidade fez uma promessa, esperando pelo fim das chuvas excessivas. Quanto a chuva cessou, a promessa foi mantida, e a comunidade continua a cumprir a promessa com visitas ao morro duas vezes ao ano.

Em relação aos relatos dos professores e professoras, também ouvimos sobre a vulnerabilidade no acesso à EB. Antes da fun-

5. Boaventura, Thiengo e Monteiro (2011) apresentam um relato sobre a gravidade de infestação desses animais no Brasil e defendem que as escolas devem realizar um trabalho de esclarecimento sobre o fato.

dação do Colégio Diogo Ramos, as crianças da comunidade João Surá precisavam percorrer uma grande distância para frequentar outra escola próxima. A chuva era um dos maiores obstáculos, dificultando o acesso à escola, devido à distância pelas condições da estrada. Uma das professoras da escola contou que, em um dos anos de EF, conseguiu frequentar apenas 14 dias de aula, sendo impedida de comparecer nos outros dias por diversas razões. Assim, a criação do Colégio Diogo Ramos foi fundamental para viabilizar um processo formativo para as pessoas desta comunidade.

As professoras e os professores formados nestas condições compartilham uma narrativa comum: a formação no ES ocorreu via educação a distância, em faculdades particulares. Estes relatos nos fazem compreender a precariedade do acesso à universidade pública no Brasil, principalmente quando falamos de comunidades tradicionais, comunidades do campo e/ou de grupos socio-historicamente hipervulnerabilizados. Nesse sentido, as cotas e demais ações afirmativas são essenciais para garantir o direito ao acesso a esses espaços, embora ainda seja necessário avançar na divulgação e permanência desses alunos.

Além disso, conhecemos um dos alunos, Diogo Ramos, da quarta geração familiar. Diogo Ramos, homenageado com seu nome na escola, foi a primeira pessoa a se tornar professor na comunidade, e sua história permanece viva na sua descendência e na memória da comunidade João Surá. A memória é fundamental para a comunidade, que nomeia seus espaços escolares em homenagem a ancestrais e lideranças importantes. A comunidade também mantém um altar com objetos simbólicos ao lado da foto de uma das lideranças quilombolas, já falecida, destacando a importância da manutenção da memória na construção identitária. Isso reforça a produção de pertencimento e de continuidade na luta pela terra e pela produção de saber tradicional.

Durante o dia que passamos com a comunidade, apresentamos os cursos de graduação e discutimos as formas de ingresso aos alunos e alunas do EM de ambas as escolas. Na comunidade de João

Surá, doze estudantes responderam a um questionário com as seguintes perguntas:

1. Para você, qual a importância de concluir o EM?
2. O que você mudaria no EM?
3. Você recebeu na escola informações sobre o vestibular? Quais informações?
4. Você se sente estimulado, tem vontade de fazer faculdade?
5. Quais são os seus planos para o futuro?

Após responderem ao questionário, no Colégio Diogo Ramos, nos reunimos em roda para discutir se o grupo tinha alguma pergunta ou comentário. Tentamos aplicar alguns princípios do GF, mas os(as) estudantes não apresentaram questionamentos ou comentários adicionais, encerrando nossa atividade com eles(as).

Não foi possível retornar à comunidade de João Surá para aprofundar a metodologia do GF com os(as) estudantes do EM. Assim, todas as respostas ao questionário foram digitadas para análise, considerando a rede de palavras (Klüppel, 2021). Essa análise fundamentará, portanto, uma parte significativa de nossas discussões.

Outro momento importante de nossa aproximação com o Colégio Diogo Ramos ocorreu em agosto de 2023, quando três de seus professores vieram a Ponta Grossa a nosso convite e participaram de uma mesa-redonda a respeito da educação quilombola. Essa ação nos proporcionou a oportunidade de conhecer mais sobre a escola e suas práticas diferenciadas para a implementação do que é previsto para a escola quilombola.

2.3 Comunidade Quilombola de Palmas

Palmas é um município paranaense com uma população de pouco mais de 51 mil habitantes, dos quais 90% residem na área urbana. Geograficamente, Palmas está próximo à fronteira com Santa Catarina e a 366 km de Curitiba. No site da prefeitura, destaca-se que os povos indígenas foram os primeiros habitantes do território, com o estabelecimento dos primeiros não indígenas na região ocorrendo entre os anos de 1836 e 1839.

Atualmente, a economia de Palmas é sustentada pela agropecuária e pela indústria. Além disso, ao nos aproximarmos da cidade, encontramos um grande parque eólico, inaugurado em 1999. Palmas abriga duas comunidades quilombolas: Adelaide Maria Trindade Batista e Castorina Maria da Conceição.

A comunidade Adelaide Maria Trindade Batista está localizada a 8 km da sede do município e leva esse nome em homenagem à sua matriarca, fundadora e primeira líder. A comunidade é composta pelas famílias Batista, Ferreira, Lima, Silva, Silveira e Santos, e tem uma história marcada por muitas lideranças femininas. Além disso, "a história da comunidade está repleta de descrições de luta e de sofrimentos, que deixaram as marcas da escravidão nas pessoas mais antigas" (GTCM, 2010, p. 175). A comunidade Castorina Maria da Conceição também é nomeada em homenagem à sua matriarca e fundadora, que era irmã de Adelaide (GTCM, 2010).

O Colégio Estadual Quilombola Maria Joana Ferreira atende essas duas comunidades. Nossa equipe visitou a escola em novembro de 2023 para participar de uma Mostra Cultural realizada pelo Colégio. A mostra, que já está em sua décima quarta edição, contou com uma mesa de abertura composta por lideranças comunitárias e outras autoridades relacionadas à comunidade escolar e às comunidades quilombolas do município.

Além da mesa de abertura, houve apresentações culturais de dança e capoeira, realizadas pelos(as) alunos(as) e professores e professoras da escola. Também foram exibidos trabalhos realizados

pelos(as) estudantes, organizados por turma, que incluíam desde apresentações de produção de velas e óleos essenciais até apresentação sobre história da capoeira e jogos tradicionais africanos. O público-alvo da mostra incluiu pessoas das comunidades quilombolas da região, estudantes do EM de colégios da cidade e arredores, e estudantes de universidades próximas.

Em contato com a comunidade escolar, soubemos que, em 2023, o colégio passou por uma mudança de estrutura, migrando do prédio de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) para um prédio próprio, com estrutura nova. Além disso, o colégio incorporou ao seu corpo docente duas professoras de línguas indígenas, uma de língua Kaingang e outra de língua Guarani.

O Colégio atende estudantes de EF II e EM, incluindo 16 estudantes indígenas das etnias Guarani e Kaingang, além dos estudantes das comunidades quilombolas da região. A equipe é composta por aproximadamente 14 docentes, além da direção, equipe pedagógica, pessoal de limpeza e de merenda.

Como visitamos a comunidade escolar em um dia festivo, não foi possível nos reunirmos com os(as) estudantes em sala de aula, como fizemos em Adrianópolis. No entanto, conversarmos com eles(as) nos espaços da mostra, compartilhamos informações sobre nosso projeto e solicitamos que respondessem ao questionário online. Nesse caso, a equipe pedagógica e docente colaborou na divulgação do questionário e incentivou a participação de estudantes. No total, tivemos a participação de treze alunos(as).

No questionário, as perguntas que guiaram a discussão permaneceram as mesmas:

1. Para você, qual a importância de concluir o EM?
2. O que você mudaria no EM?
3. Você recebeu na escola informações sobre o vestibular? Quais informações?
4. Você se sente estimulado, tem vontade de fazer faculdade?
5. Quais são os seus planos para o futuro?

Mais uma vez, não foi possível desenvolver o ciclo do GF nos moldes tradicionais. Realizamos uma pesquisa descentralizada, estendendo a responsabilidade da aplicação dos instrumentos de coleta de dados aos participantes que aceitaram colaborar como membros da pesquisa. As respostas de treze estudantes às perguntas foram analisadas posteriormente, considerando a rede de palavras (Klüppel, 2021).

De maneira geral, entendemos que a comunidade de Adrianópolis foi a única onde conseguimos uma aproximação com estudantes do EM, considerando os princípios para iniciar o ciclo do GF. Ainda assim, entendemos que se tratou de um movimento inicial. Nos outros espaços, a própria comunidade assumiu essa responsabilidade. O grupo de Castro, por exemplo, sugeriu a criação de duas versões do questionário, uma online e outra impressa, e se prontificou a aplicá-las, pois os dados eram importantes para eles.

Como nossa equipe não tinha experiência prévia com comunidades quilombolas, levamos mais tempo do que o previsto para acessar essas comunidades e, mais especificamente, contactar os(as) estudantes do EM. No caso da região de Castro, onde não há uma escola quilombola para atender esses(as) alunos(as), foi ainda mais difícil obter respostas ao questionário e incentivar a participação em atividades do GF. Neste caso, como explicamos anteriormente, as lideranças propuseram alternativas.

Compreendemos que os dados levantados nos permitem analisar os motivos dessas dificuldades e sugerir melhorias para atender a educação escolar quilombola, baseando-se nas experiências vivenciadas durante a pesquisa.

Capítulo 3

O conceito de equidade e a educação escolar quilombola

Ligia Paula Couto
Ione da Silva Jovino
Letícia Fraga
Ronna Freitas de Oliveira

Para debater a definição de equidade, é importante considerar que não há produção conceitual estável nem homogênea. Há sempre uma dificuldade epistemológica em demarcar uma compreensão fixa de todo conceito, esse movimento envolve a busca por uma estabilização de algo que é/está necessariamente instável. As intencionalidades, os lócus enunciativos, as bases epistemológicas e as cosmovisões são campos que também fundamentam os modos pelos quais circulamos e produzimos diversas concepções. Em termos gerais, as produções conceituais e as aplicabilidades práticas de conceitos, especialmente no caso da "equidade", variam historicamente e, também, ideologicamente.

Equidade é geralmente compreendida como um modo de buscar e proporcionar uma distribuição de direitos, recursos e oportunidades de maneira mais justa, com *imparcialidade*. Tentando escapar da uniformização que a igualdade impõe, a equidade se volta para observar as diferentes demandas e circunstâncias envolvidas nos processos sociais. Ou seja, se estamos falando de acesso à educação, a busca por um acesso equitativo implica garantir que todos(as) tenham acesso, uma vez que se realiza a partir da compreensão da diferença e da desigualdade existente. Isso inclui um caminho

de realocação de recursos de maneira diferenciada ou a produção e promoção de medidas historicamente reparatórias. Contudo, é possível compreender equidade a partir de múltiplos contextos políticos-ideológicos, os quais interferem diretamente na forma o conceito é pensado e aplicado, como citado anteriormente.

A variabilidade da construção deste conceito já foi apontada há anos, além da própria questão de como a compreensão conceitual orienta e diferencia as formas de aplicabilidade:

> Nota-se que ora o conceito é entendido como em tratar de forma igual os desiguais (igualdade de oportunidade, por exemplo) ora em tratar de forma desigual os desiguais (dar mais a quem tem menos). Atente que não se trata de um jogo de palavras, mas de conceitos que orientam as políticas públicas que se implementam referenciadas nestas concepções. A aplicação prática de "tratar de forma igual os desiguais" produz resultados diferentes de "tratar de forma desigual os desiguais" e este é o conceito de equidade que consideramos correto, pois de alguma forma, isto pode contribuir para resultados mais igualitários (Lima; Rodríguez, 2008, p. 61).

Mais recentemente, Vasques (2021), em sua tese de doutoramento, apresenta um levantamento interessante sobre as produções bibliográficas relativas à temática. A pesquisadora destaca nuances na aplicação do conceito e reconhece tendências gerais que guiam sua organização epistemológica[1].

Assim, partindo deste acúmulo que nos aponta diversificação nos modos de compreender o conceito de equidade, podemos analisar mais especificamente as relações entre equidade e o campo

1. A autora elenca cinco tendências que, segundo ela, predominam enquanto aplicação do conceito de equidade, que seriam: (a) equidade como igualdade de oportunidade; (b) equidade como conceito que engloba recursos, processos e resultados; (c) equidade em relação ao desempenho escolar; (d) equidade como justiça social e; (e) equidade como acesso ao conhecimento (Vasques, 2021).

educacional. Em um país desigual como o Brasil, com um histórico marcado por intensas violências étnicas, raciais, de gênero e de classe, o acesso e a permanência nos espaços educacionais são sempre organizados a partir da diferenciação.

Para sua formulação, o conceito de equidade se fundamenta em diversos outros conceitos, como a noção de construção de igualdade a partir das diferenças e o próprio conceito de democracia. Em muitos momentos, a movimentação conceitual parece estar imbricada a uma percepção neutra, de imparcialidade. Neste sentido, os modos diversos como o conceito de equidade se aplica na vida acabam definindo, de fato, os modos como estas questões e outras são observadas. É fato que também há uma aplicabilidade neoliberal do conceito, que busca objetivamente levantar dados de acesso aos espaços educacionais, em uma corrida por *resultados*. Nesta lógica, parece haver a busca por uma construção discursiva de possibilitação de acesso, que não se manifesta de maneira ativa na realidade cotidiana.

Para pensarmos sobre o contexto educacional brasileiro, consideraremos alguns dados do Censo Escolar de 2020, que permitem observar que:

> Quanto à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na educação de jovens e adultos do ensino fundamental e médio. Pretos e pardos representam 74,9% do EJA fundamental e 68,1% do EJA médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 23,0% do EJA fundamental e 30,7% do EJA médio (Brasil, 2021, p. 30).

A questão que se coloca é: o que explica essa predominância? Quais razões levam parte da população negra brasileira a não concluir a EB na idade regular, senão fatores racistas fundantes na sociedade brasileira? Se há um maior número de pessoas negras bus-

cando a EJA para concluir a EB, então existem diversos fatores e razões que impedem esses estudantes de completar esta etapa do ensino na idade regular. Esses fatores estão necessariamente atrelados aos regimes da raça, do gênero e da classe, como o empobrecimento compulsório e o alijamento social, por exemplo. No mesmo caminho, o Censo Escolar de 2020 também aponta que:

> A EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 61,3% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 56,8%. **Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, representando 59,0%** (Brasil, 2021, p. 30, grifo nosso).

Partindo do pressuposto de que a maioria das respondentes que se autodeclaram como do "sexo feminino" seriam mulheres cisgêneros, os dados sugerem uma diferenciação generificada tanto no impedimento da conclusão da EB na idade regular quanto na busca pela conclusão da EB na EJA. Quando percebemos que uma maior porcentagem de pessoas do "sexo feminino" busca a formação na EJA após os 30 anos, podemos analisar que isso ocorre porque, a partir desta idade, estas pessoas já constituíram família, tiveram filhos e *os criaram*[2], seguindo o caminho hegemônico compulsoriamente direcionado para a mulheridade cisgênero.

Reconhecendo que o Brasil não coleta nem organiza dados acerca do acesso e permanência nos espaços educacionais com base na identidade de gênero, observemos alguns dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA):

> Devido ao processo de exclusão familiar, social e escolar, como já mencionado em diversas ocasiões e em pesquisas anteriores, estima-se que 13 anos de idade seja a média em

2. No sentido de que estes filhos não são mais tão pequenos e dependentes.

> que travestis e mulheres transexuais sejam expulsas de casa pelos pais (ANTRA, 2017) - e que cerca de 0,02% estão na universidade, 72% não possuem o ensino médio e 56% o ensino fundamental (Dados do Projeto Além do Arco-íris/ Afro Reggae) (Benevides; Nogueira, 2021, p. 43).

Importante destacar que estes dados, mesmo que aparentemente analisados separadamente, estão necessariamente entrecruzados identitariamente. Estas são apenas algumas considerações que podem ser feitas para demonstrar como as desigualdades se estabelecem no Brasil, a partir das diferenciações nos campos do gênero, raça e classe, embora, infelizmente, ainda existem outras incontáveis diferenciações.

Nesse sentido, a entrada nos espaços educacionais não garante equiparação sócio-histórica, pois a permanência nesses espaços não se regula de forma autônoma, sendo necessárias políticas mais amplas de reparação e equiparação. Além disso, a equidade nos espaços educacionais precisa ir além de uma análise quantitativa de entrada e conclusão. Ela deve se encaminhar para um aprofundamento das construções documentais, curriculares, formativas, entre outras. Ainda, a equidade educacional não pode ser dissociada da justiça alimentar, da saúde, do direito à cidade, etc. Essas colocações são fundamentais, pois nos fazem refletir sobre a necessidade de uma compreensão mais integral dos campos da vida, muitas vezes impedida pelas cosmovisões moderno/coloniais e de seus sistemas de monocultura (Núñez, 2021). Portanto, a questão que parece ser fundante aqui é buscar observar e aplicar os princípios de equidade em diversos campos da vida, que se constituem de maneira sempre interrelacionadas.

Quanto aos quilombolas, no Brasil o debate sobre o direito à educação como componente da construção da igualdade social para essas comunidades foi iniciado pelo Movimento Negro brasileiro. Este movimento trouxe à cena pública e exigiu da política educacional a urgência na construção da equidade como uma forma de

garantir aos coletivos diversos – tratados historicamente como desiguais – a concretização da igualdade. A luta pela educação também é compromisso do movimento quilombola. Conforme defende o Coletivo de Educação da CONAQ (Silva, 2021, p. 15)[3], "a Educação Escolar Quilombola é fruto da luta do movimento quilombola em todo o Brasil".

Nilma Lino Gomes (2011, p. 112) nos alerta para a importância da educação nas "ações e lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e no começo do século XXI" devido ao seu papel estratégico na sociedade. Segundo ela, o Movimento Negro reconhece que a educação não é única solução para os problemas enfrentados, mas "contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros" (Gomes, 2011, p. 112).

Souza e Vazquez (2015) investigaram jovens de diferentes idades e classes sociais, estudantes de escolas públicas, e observaram que a expectativa de continuidade de estudos é menor entre jovens do sexo masculino e negros; "aqueles cujos pais/responsáveis têm inserção laboral como assalariados manuais e possuem menor escolaridade; que se definem como 'pobres'; que trabalham ou já trabalharam" (Souza; Vasquez, 2015, p. 411). Eles também indicam que grande parte dos jovens envolvidos na pesquisa desconhece as políticas públicas de acesso à universidade ou formas de permanência, o que os afasta da expectativa de ingresso no ES. Por outro lado, uma parte significativa deles se mantém otimista em relação às chances e expectativas de ingresso em universidades públicas, o que aumenta a responsabilidade de instituições públicas na criação de canais para o diálogo com este público.

3. CONAQ é a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Em apresentação do livro "Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos" (2021), o Coletivo CONAQ afirma que o movimento quilombola teve grande importância nas lutas pela educação escolar quilombola.

A questão da educação escolar quilombola, principalmente no que tange à questão da equidade no acesso e permanência, é um dos pontos-chave dos trabalhos desenvolvidos por nosso grupo. No entanto, precisamos compreender como está sendo discutido o conceito de quilombo atualmente e, em seguida, nos voltarmos às questões educacionais.

Para começar, trazemos uma produção paranaense sobre o termo. A cartilha "Quilombola. Nossa história, cultura e resistência", organizada pelo Mandato Goura (2023, s. p.), traz a seguinte definição para quilombo:

> O termo Quilombo remete às línguas de origem Bantu e é descrito como organização social, militar, política e econômica criada pela população negra que resistia ao sistema escravista instalado no Brasil desde o início da colonização. Além de um símbolo de resistência, os quilombos são territórios de preservação das tradições e experiências socioculturais africanas no novo continente.

No livro "Escola quilombola: revisitando tradições culturais do quilombo da fazenda na toca da mãe do ouro", organizado por Oliveira e Martins (2018, p. 155-157), encontramos que:

> O pilar para a definição de quilombo está na organização política e não na homogeneidade racial.
>
> Nós, remanescentes de quilombos, somos em grande parte herdeiros dessa mistura de grupos étnicos excluídos e temos em comum uma luta que une nossos ideais.
>
> Desse modo, os descendentes de escravos organizaram-se historicamente com outros grupos sociais excluídos, nas lutas pelos direitos e cidadania. (...)
>
> (...) a nossa reivindicação pela terra coletiva já demonstra outra noção de terra, terra para trabalho e não para a venda.

> Nós não somos descendentes diretos do Quilombo dos Palmares ou de outros quilombos de escravos fugitivos do tempo da escravidão. Podem até existir atualmente alguns quilombos que tenham origem em quilombos da época da escravidão, mas a grande maioria dos quilombos contemporâneos é formada por comunidades que depois da escravidão permaneceram nas fazendas onde trabalhavam ou em regiões próximas.

Nesse sentido, concordamos com Araújo ao problematizar o conceito de quilombo na atualidade. Segundo ela (2019), há uma reapropriação do termo quilombo. A construção jurídico-formal desse conceito, ocorrida no século XVIII, passa a ganhar novos significados e dimensões. Assim, "o uso do *quilombo histórico* faz parte de sistema de classificação ligado a um tempo pretérito" (Araújo, 2019, p. 55).

Araújo (2019, p. 69-70) ainda afirma que a primeira definição de quilombo no Brasil data de 1740, quando era definido como "toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele". Tal definição permeou o período colonial e fundamentou o que se produziu acerca do tema. Somente com a Constituinte de 1988, o termo quilombo se desloca da linha semântica associada a algo fora da lei e contra a ordem, para entrar na categoria de autodefinição. A "autodefinição apareceria, posteriormente, como um avanço para o processo de regularização das terras ocupadas por esses grupos" (Araújo, 2019, p. 81).

Araújo (2019, p. 81) também menciona Almeida (1996), afirmando que cada grupo possui sua própria história, com uma construção identitária embasada nesse percurso histórico. Isso faz com que o significado "original" de quilombo se distancie de sua raiz colonial, adquirindo outras redes significativas:

> Quilombo se mescla com conflito direto, com confronto, com emergência de identidade para quem enquanto escravo é "coisa" e não tem identidade, "não é". O quilombo como possibilidade de ser, constitui numa forma mais que simbólica de negar o sistema escravocrata. É um ritual de passagem para a cidadania, pra que se possa usufruir das liberdades civis (Almeida *apud* Araújo, 2019, p. 81).

O "Censo Demográfico 2022 Quilombolas Primeiros resultados do universo", organizado pelo IBGE, apresenta discussões semelhantes a respeito do termo quilombo e quilombola:

> Não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória e continuidade enquanto grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (Associação Brasileira de Antropologia, Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais, 17/18 de outubro de 1994, Rio de Janeiro/RJ) (IBGE, 2023, p. 7).

Nessa nova teia de significados que vai se formando, a palavra "remanescente" é incorporada. No entanto, o uso dessa palavra atende a determinadas necessidades, mas também pode gerar conflitos, uma vez que:

> "remanescentes de comunidades de quilombos" foi sendo gradualmente substituído pelo termo "quilombolas" nas referências a esse grupo populacional, considerando-se que a ideia de "remanescentes" está associada a um passado do qual "sobraram" algumas pessoas com características em comum. Essa ideia é fortemente questionada pelas organizações representantes da população quilombola, que afirmam sua existência no tempo presente (IBGE, 2023, p. 8).

No capítulo "Fuga, escola e oráculo", Givânia Maria da Silva e Antônio Bispo dos Santos, dois grandes representantes dos quilombolas no Brasil, nos presentearam com uma compreensão de significados relacionados ao quilombo, suas vivências e saberes quilombolas, por meio de diversas falas e defesas:

> Quilombo não é só um espaço de negro fugido, não era um lugar só para negros e não era conduzido apenas pelos homens. Porque até hoje os quilombos não são conduzidos apenas pelos homens. Eu estou dizendo agora na minha tese de doutorado que quilombo é uma invenção negra e das mulheres. (...) O que para as outras pessoas pode ser normal, achar que a fuga é um ato de covardia, para nós não. Para nós é um ato, é uma estratégia de resistência. O quilombo continua sendo esse lugar de resistência, do saber de muita gente. (...) Fuga não é um ato de covardia, quilombo não é um lugar do medo, é um lugar de busca pela liberdade. E não é a liberdade para mim, a liberdade individual, é a liberdade coletiva (SILVA; SANTOS, 2022, p. 79-81).

Silva (2022) também alerta que delimitar o significado de quilombo a um espaço de fuga é uma interpretação muito simplista e inadequada, e ressalta a complexidade na definição do termo, destacando que não existe uma teoria capaz de abarcar a inteireza do conceito.

Para aprofundar a problematização da terminologia quilombo, seguimos com as discussões de Silva (2022, p. 83), para quem não é possível definir se um quilombo é velho ou novo. Segundo ela, "(...) quilombo é quilombo. O que pode ser mais novo ou mais velho é a relação do externo com esses lugares, aí pode ser que seja novo".

Considerando as questões previamente abordadas sobre o termo quilombo, retomamos a temática da educação escolar quilombola. A Constituinte de 1988 reconheceu a questão quilombola, mas, ao iniciar nossos estudos, ficamos surpresos(as) ao descobrir que tal reconhecimento não foi contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996. Diante disso, um dos principais documentos oficiais que orienta a educação escolar quilombola são as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica"[4], publicado em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pouco mais de uma década. Ou seja, o reconhecimento e organização dessa modalidade educacional tem ocorrido de forma tardia após a Constituinte de 1988.

As Diretrizes para a educação escolar quilombola, portanto, orientam a implementação dessa educação nas diferentes etapas e modalidades da EB, abarcando desde os fundamentos educacionais até questões de logística e gestão para promover a escola quilombola. Entre os fundamentos educacionais, encontramos a explanação dos princípios e da forma de organização dessa educação.

À medida que apresentam os fundamentos, as Diretrizes enfatizam alguns elementos basilares da educação escolar quilombola: a memória coletiva, as línguas reminiscentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e formas de produção de trabalho, os acervos e repertórios orais, os festejos e tradições das comunidades quilombolas e a territorialidade (CNE, 2012). Dessa

4. Segundo Souza e Silva (2021), além dessas Diretrizes, outras legislações são fundamentais para garantir o avanço da educação escolar quilombola. Entre elas, a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004 e o Estatuto da Igualdade Racial de 2010.

forma, o trabalho com a temática quilombola, considerando os princípios e valores das comunidades, será o eixo articulador da construção do projeto político pedagógico e da estrutura curricular dessas escolas.

Além disso, as Diretrizes definem que a oferta da educação escolar quilombola pode ocorrer dentro dos territórios reconhecidos como quilombolas ou em espaços escolares próximos a esses territórios, que recebam muitos(as) estudantes quilombolas. Assim, passa a ser direito dos(as) estudantes "se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade" (CNE, 2012, p. 61).

Sobre a educação escolar quilombola, encontramos ainda outras definições e aspectos discutidos por estudiosos(as) quilombolas ou por aqueles(as) que trabalham em escolas quilombolas, as quais dialogam ou complementam o que foi apresentado nas Diretrizes.

Para iniciar, é importante compreender que não há como separar o direito à terra das questões educacionais.

> Terra e educação são pautas centrais e estruturam a luta pela afirmação dos direitos quilombolas no Brasil. (...) A identidade quilombola é estruturada pelos seus territórios tradicionais. Pensar a Educação Quilombola demanda, necessariamente, refletir sobre o território e sobre as lutas envolvidas para assegurar esse direito (Souza; Silva, 2021, p. 33).

Nessa perspectiva, é necessário considerar quais são os territórios quilombolas no Paraná, como estão os processos de reconhecimento e titulação, bem como outros aspectos relacionados à certificação e posse da terra pelos(as) quilombolas. Conforme explicam Souza e Silva (2021), a compreensão de terra e território se amplia para além do espaço físico, abrangendo as vivências culturais, os saberes ancestrais e a formação política. Ou seja, os processos de

resistência, os enfrentamentos históricos e os modos de vida compõem a concepção de território na relação com a identidade quilombola, impactando diretamente na educação escolar quilombola. Acerca disso, destaca-se que "a Educação Escolar Quilombola tem no território quilombola sua principal matriz epistemológica" (Souza; Silva, 2021, p. 50).

Outro aspecto relevante é que a escola quilombola se configura como um espaço onde os(as) estudantes passam por processos formativos que promovem o desenvolvimento de "uma consciência crítica das suas histórias de vida" (Nazario, 2021, p. 60), estabelecendo um equilíbrio entre os conhecimentos, saberes e trajetórias de vida da comunidade com os conhecimentos acadêmicos. Nessa perspectiva, as tradições e costumes da comunidade podem ser reinventados, de modo que os(as) jovens passem a valorizá-los.

> Os saberes dos mais velhos são importantes na escola. (...) Em muitos casos, esse conhecimento é desvalorizado pelos mais jovens. (...) Por isso, ao levar esse conhecimento para a escola, ele se transforma por estar em outro ambiente de circulação e socialização (...). O conhecimento é reinventado na escola. Mas corre o risco de ser despolitizado, caso seja tratado de maneira exótica e folclórica.
>
> (...) Por exemplo, uma escola que queira inserir a prática do jongo numa comunidade que não o pratica mais. Essa é uma ação de reinvenção e não de salvamento, pois já não é exatamente o mesmo e nem as mesmas pessoas que o dançavam há oitenta anos. Para que a prática do jongo se torne eficazmente politizada, é necessário considerar sua historicidade na trajetória da comunidade e pensar por qual motivo ele deixou de ser praticado (...) (Nazario, 2021, p. 60-61).

Nessa perspectiva, a educação escolar quilombola atuaria inclusive na elevação da autoestima de estudantes, mobilizando-os para as causas quilombolas e para confrontarem a reprodução de

relações sociais que inferiorizam a população negra e quilombola (Nazario, 2021).

Para atender essa relação com a terra e território e a construção da consciência crítica de estudantes para suas histórias de vida e de suas comunidades, a escola quilombola precisará de um quadro composto por professores e professoras quilombolas ou por docentes com formação específica para atender essa perspectiva educacional. Assim, a prática docente no espaço escolar quilombola deve ser uma prática de resistência (Silva, 2021). Nesse movimento de resistência, temos a questão curricular, que implica o enfrentamento a currículos engessados e que respondam a demandas governamentais que desconsideram as necessidades das escolas quilombolas:

> Mas essa educação só se tornará luta política ou ferramenta para luta política se sair dessas algemas que a aprisionam, se sair das grades. Enquanto a gente se contentar com as grades e ainda se está muito aprisionado nisso, como a grade curricular, a gente vai continuar enjaulado, nisso que o mestre Bispo nos aponta como adestramento (Silva; Santos, 2022, p. 79).

Nos capítulos 5 e 6, aprofundaremos a discussão sobre a educação escolar quilombola a partir das pesquisas e na visão da professora Vanessa e do professor Benedito, que atuam na escola quilombola de Adrianópolis.

Desse modo, ao abordar o conceito de equidade em educação, buscamos direcioná-lo para o atendimento de estudantes quilombolas do EM no contexto paranaense. Nesse movimento, compreender as discussões atuais acerca do conceito de quilombo e os princípios da educação escolar quilombola foi fundamental.

Além disso, a questão da equidade se volta para compreender a localização e a quantidade de estudantes quilombolas, ou seja, em quais territórios eles estão e quantas são as matrículas de estudantes quilombolas. Na medida do possível, também buscamos entender se

as escolas desenvolvem ações para promover/motivar o acesso ao ES, e se elas escutam esses(as) estudantes para que possam expressar seus pensamentos sobre a educação, a permanência no EM, as barreiras psicoeducacionais enfrentadas, e como as informações sobre acesso ao ES chegam até eles e elas, bem como essas informações recebidas influenciam suas decisões relativas ao ingresso no ES.

Assim, este estudo, que buscou ouvir estudantes quilombolas sobre o ambiente educacional no que se refere à equidade, também abriu espaço para que eles e elas discutam sua relação com informações e motivações para o acesso ao ES.

Capítulo 4

O contexto da pesquisa: mapas dos territórios, população e escolas

Ligia Paula Couto
Edicleia Furlanetto
Ronna Freitas de Oliveira

No capítulo anterior, abordamos a questão da equidade na relação com o campo educacional. De maneira geral, equidade refere-se ao princípio de oferecer oportunidades justas de acesso a uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua localidade, origem econômica, étnica, racial, de gênero ou qualquer outra característica social. O objetivo é garantir que todos tenham as mesmas chances de acessar, permanecer e concluir seu percurso educacional, alcançando sucesso acadêmico, desenvolvimento pessoal e social.

A equidade na educação reconhece que os(as) alunos(as) têm necessidades diferentes e enfrentam diferentes barreiras para o aprendizado. Portanto, é necessário fornecer suporte adicional e recursos para aqueles(as) que enfrentam desvantagens, a fim de nivelar o campo de jogo. Isso pode incluir programas de intervenção precoce, aulas de reforço, apoio emocional, recursos educacionais adequados, acesso à tecnologia, transporte e instalações adequadas, entre outros.

Além disso, a equidade na educação implica combater disparidades sistemáticas e injustiças que existem no sistema educacional. Isso requer políticas e práticas que abordem as desigualdades estru-

turais, como a distribuição de financiamento escolar, segregação racial ou étnica, discriminação de gênero, barreiras linguísticas, etc.

Um dos fatores a serem observados neste processo de garantir a equidade é o registro de informações de estudantes, principalmente aqueles de comunidades quilombolas, pois podem ser avaliadas barreiras potentes não consideradas nas camadas sociais. Por isso, neste estudo, a problemática da equidade na educação para estudantes quilombolas também é observada em relação ao território. Assim, a visualização espacial, associada ao número de habitantes e escolas quilombolas, pode apontar Políticas Públicas (PP) direcionadas a territórios e delimitações geográficas. Isto é, a geoinformação atua como uma ferramenta para corroborar com as PP de educação.

Para iniciar a reflexão acerca dos territórios quilombolas no Paraná, apresentamos um mapa elaborado pelo Mandato Goura.

Mapa 1: Paraná Quilombola

Fonte: Cartilha do Mandato Goura (2023).

Ao observar o destaque dos territórios quilombolas no Mapa 1, constatamos que há um número maior de comunidades quilombolas mapeadas em comparação com as certificadas. Ou seja, das 58

comunidades quilombolas do Paraná, 20 ainda não estão certificadas pela Fundação Cultural Palmares.

Entretanto, o certificado não garante a titulação da terra. Isso é evidenciado pelo fato de que, somente em 2021, ocorreu a primeira titulação parcial de território quilombola em nosso estado, no Quilombo Invernada Paiol de Telha[1]. De acordo com Borges (2023, s. p.):

> O estado do Paraná possui apenas uma comunidade quilombola com titulação parcial, dentre os 39 territórios com processos abertos no Incra. A finalização do longo processo de regularização fundiário de Paiol de Telha só foi possível com o acionamento da justiça, por meio de uma Ação Civil Pública (ACP), ajuizada em 2019 pela associação da comunidade. A comunidade ainda luta para titular a totalidade da área a que tem direito. Nas demais etapas do processo de regularização fundiária, o estado acumula 9 RTID[2]s publicados e 3 portarias de reconhecimento publicadas. Com isso, 29 comunidades se encontram ainda em estágio inicial do processo.

O Mapa 1 destaca dois dos três territórios envolvidos em nossa pesquisa: o território de João Surá que, segundo a cartilha, "possui a maior concentração de quilombola do Paraná e uma das maiores do Brasil"; e o território nos Campos Gerais, que abriga os Quilombos de Castro, compostos de quatro comunidades: Limitão, Tronco, Mamãs e Serra do Apon.

---

1 Agradecemos a Daniel Paulino Filho, estudante do 4º ano do curso de Direito da UFPR e integrante do projeto "Direitos Aquilombados: Perspectivas situadas sobre o direito e a justiça nas lutas dos povos tradicionais no Brasil", coordenado pelo Professor Thiago de Azevedo Pinheiro Hoshino. Daniel, gentilmente, compartilhou suas leituras sobre o direito à terra e ao território por populações quilombolas com nosso grupo, o que possibilitou algumas discussões deste capítulo.

2. O RTID consiste em um Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) elaborado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Prioste (2017, p. 97), em sua dissertação intitulada "Terras fora do mercado: a construção insurgente do direito quilombola", investiga o direito à terra das populações quilombolas e as lutas do Movimento Negro e outras lideranças para inserir, na Constituinte de 1988, um texto que garantisse direitos às populações quilombolas. A partir de sua pesquisa, Prioste (2017, p. 97) constata que:

> A luta negra pelo reconhecimento do direito constitucional à terra para quilombolas na Constituição de 1988 é expressão viva da oposição aos mecanismos de mercado como instrumentos reguladores do acesso à terra. Essa sistemática atendeu prioritariamente, desde o início do processo de colonização no Brasil, aos interesses das classes sociais brancas católicas, e aí os homens em detrimento das mulheres, que detinham condições materiais de perpetuar sua organização social opressiva. Aos negros e negras desprovidas de condições materiais de realização digna de suas existências coube lutar contra essa sistemática de mercantilização da terra, sendo uma das facetas dessa luta o reconhecimento formal de direito à terra baseados no fato de serem negros em uma nação racista e dividida em classes sociais.
>
> A aprovação do texto constitucional contendo o direito quilombola à terra, como era de se esperar, não pôs fim ao longo caminho percorrido pelas comunidades na busca dialética pela superação da opressão histórica sofrida. A realização do direito na prática depende de muitas variáveis, sendo uma delas a regulamentação de sua aplicação, uma vez que necessário no âmbito do direito brasileiro positivo regrar ao menos o modo que o Estado deve agir para efetivar o comando constitucional.

O artigo 68 da Constituinte efetiva o direito à terra para as comunidades quilombolas com o seguinte texto: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas ter-

ras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos". No entanto, o registro em termos legais não garantiu que os territórios quilombolas fossem imediatamente reconhecidos.

Atualmente, o Decreto Federal 4887/03 "Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos", e a Fundação Cultural Palmares é responsável pela "emissão de certidões às comunidades quilombolas e sua inscrição em um cadastro geral".

Ainda de acordo com Prioste (2017), o conceito de quilombo foi ampliado a partir do Decreto 4887/03, passando a ser reconhecido como um espaço de resistência, tanto no passado quanto no presente, contra a opressão referente ao racismo. O autor também destaca que, além das opressões raciais, é também necessário "que a comunidade beneficiária tenha relações territoriais específicas com a terra a ser titulada" (Prioste, 2017, p. 112).

> É evidente que no Decreto Federal nº 4887/03 a titulação das terras quilombolas guarda estreita relação com a finalidade de garantir às comunidades quilombolas acesso à terra que lhes viabilize possibilidade de existência digna por seus próprios meios. Ou seja, a titulação das terras quilombolas no marco do decreto de 2003 busca criar condições, através do acesso à terra, para que as comunidades possam dispor de meios para prover o próprio sustento de forma autônoma, trabalhando para si mesmos da forma com que entenderem mais conveniente (Prioste, 2017, p. 113).

Outro aspecto relevante no processo de titulação das terras quilombolas é que a titulação deve ser concedida ao coletivo, e a gestão do território cabe a toda a comunidade.

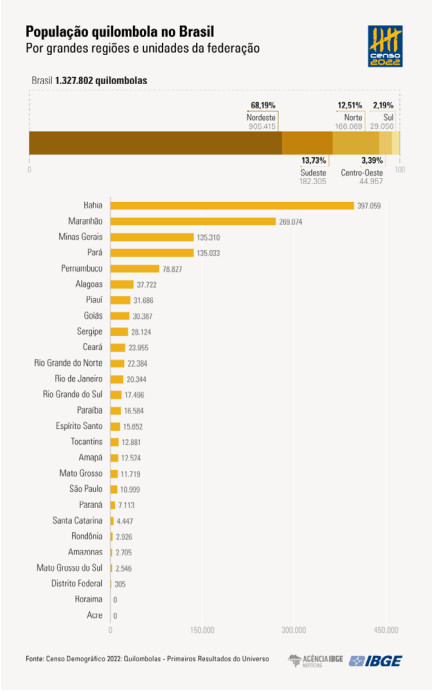
Assim como a certificação e a titulação das terras quilombolas são recentes, em termos de dados oficiais, a identificação da po-

pulação quilombola no Brasil também é recente, com o censo do IBGE de 2022 sendo o primeiro a trazer essa informação.

> Pela primeira vez em um levantamento censitário brasileiro, a população quilombola foi identificada, enquanto grupo étnico, no mais importante retrato demográfico, geográfico e socioeconômico do País. Para tal, o Censo Demográfico 2022 fez um recorte para abordar as características desse contingente populacional, ao inserir nos questionários, com metodologia adaptada, às perguntas: Você se considera quilombola? e Qual o nome da sua comunidade?
>
> A investigação dessa temática contou com o apoio das lideranças comunitárias quilombolas de todo o País, as quais atuaram no apoio ao mapeamento das comunidades e como guias para os recenseadores, garantindo que todos os territórios fossem visitados (IBGE, 2023, p. 4).

No quadro 2, observa-se a informação de que a região sul do Brasil apresenta a menor quantidade de quilombolas, totalizando 29.056. Dentro dessa região, o estado do Paraná é o que apresenta a segunda maior população quilombola, com 7.113 indivíduos.

Quadro 2 – População quilombola no Brasil por regiões e estados



Fonte: Agência IBGE Notícias (2022).

Com base nos dados atualizados do IBGE (Quadro 2) sobre a população quilombola no Paraná e tendo discutido a questão territorial em nosso estado, podemos concluir que há um número significativo de quilombolas residindo em territórios não titulados. Além disso, conforme discutido em capítulo anterior, quando descrevemos a síntese das reuniões com lideranças quilombolas da região de Castro, foi identificada a problemática de que o IBGE não aceitava a autodeclaração de pertencimento étnico-racial quilombola de pessoas que estavam vivendo fora das comunidades quilombolas por diversas razões. Nesse sentido, é provável que a população quilombola no Paraná seja mais próxima do número 9.631 apresentado na Cartilha do Mandato Goura (Mapa 1).

No que tange à relação entre território e educação, foco do nosso estudo, das 2090 escolas estaduais, apenas duas são quilombolas. Isso significa que há um número considerável de estudantes quilombolas cursando o EM frequentando escolas não quilombolas.

Em março de 2023, durante um encontro com lideranças quilombolas de Castro e um estudante do EM, ouvimos relatos desse estudante sobre a dificuldade de conseguir matrícula e estudar em escola pública, uma vez que não há escola quilombola na região, apesar da existência de quatro comunidades quilombolas. Aos 18 anos e cursando o 3° ano do EM no Colégio Estadual Antônio e Marcos Cavanis (Castro - PR), o estudante mencionou que conseguiu sua vaga por meio de uma amiga de sua mãe, que o inscreveu na instituição. Por ser um colégio de prestígio na cidade, o estudante explicou ter recebido incentivo dos professores e professoras sobre o ES e manifestou ambições quanto ao seu futuro. No entanto, segundo ele, havia apenas dois alunos quilombolas no colégio, e que a identidade quilombola não podia ser revelada devido à má aceitação por parte dos colegas e da coordenação.

É importante ressaltar que foi muito difícil obter informações sobre estudantes quilombolas de EM, pois, no contexto paranaense, as escolas não quilombolas não são orientadas a monitorar as matrículas com base na declaração de pertencimento étnico-racial, problemática que aprofundaremos adiante. A coleta de dados sobre os(as) estudantes quilombolas matriculados no EM foi realizada ao longo do segundo semestre de 2022, em duas etapas: primeiro, solicitando os dados sobre o total de estudantes quilombolas matriculados(as) e suas respectivas escolas para cada Núcleo Regional de Educação (NRE), por meio de ofício; segundo, solicitando as mesmas informações para a SEED/SERE[3], também por meio de ofício.

Na primeira etapa, ao receber os dados das matrículas de estudantes quilombolas de cada NRE, dividimos as listas entre quatro pesquisadoras do projeto, que entraram em contato com cada escola para conferir se os dados fornecidos pelo NRE condiziam

3. SERE é o Sistema Estadual de Registro Escolar da SEED-PR.

com o conhecimento da equipe escolar acerca do atendimento do(a) aluno(a) quilombola. Em muitos casos, constatamos discrepâncias, com o NRE indicando a presença de estudantes quilombolas matriculados no EM, mas a equipe escolar desconhecendo tais matrículas, especialmente quando a escola não era quilombola.

Em um caso específico, a secretaria de uma escola informou que somente uma pessoa da equipe pedagógica poderia nos fornecer as informações, e essa pessoa colaborou com os dados necessários para a pesquisa. Nesse sentido, observamos que é comum a presença de uma única pessoa com conhecimento mínimo sobre questões étnico-raciais, enquanto o restante da equipe possui pouco ou nenhum entendimento sobre o assunto. Essa pessoa torna-se a única referência por qualquer questão ou demanda relacionada à temática, quando, na verdade, tal conhecimento deveria ser a regra de formação do corpo pedagógico e docente, e não uma exceção. Na ausência dessa única pessoa na equipe, os dados frequentemente se perdem entre outras demandas burocráticas da secretaria escolar.

Ademais, ao conversar com as equipes escolares (geralmente, secretário(a), pedagogo(a) ou diretor(a)) de escolas não quilombolas, descobrimos que os documentos de matrícula não exigem a declaração de pertencimento étnico-racial de estudantes. Isso indica que o Estado não orienta suas equipes pedagógicas quanto a essa questão nem elabora formulários ou documentos para identificar a presença desses(as) estudantes quilombolas e oferecer um atendimento diferenciado a eles(as). Dessa maneira, há uma falha no processo de matrícula, o que gera dados equivocados sobre a matrícula de estudantes quilombolas no EM, principalmente em escolas não quilombolas.

Consequentemente, todo o contingente de estudantes quilombolas do EM que não frequenta uma escola quilombola pode acabar sofrendo um processo de apagamento. Como resultado, esses(as) alunos(as) podem não ter acesso a uma educação escolar diferenciada, como previsto em lei. Essa questão pode ser constatada na Tabela 1[4], na qual as matrículas de estudantes quilombolas

4. Esta tabela se trata de material que nos foi enviado pela SEED, após solicitarmos via ofício no e-protocolo.

no EM aparecem exclusivamente nos municípios de Adrianópolis e Palmas, localizações das duas escolas quilombolas do estado.

Tabela 1: Relatório de alunos do Ensino Médio em escolas quilombolas, tradicionais negras e indígenas – ano de 2022

TABELA 1: RELATÓRIO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS QUILOMBOLAS, TRADICIONAIS NEGRAS E INDÍGENAS - ANO DE 2022

NRE	MUNICÍPIO	COMUNIDADES TRADICIONAIS NEGRAS			INDÍGENA	QUILOMBOLA
		Magistério	Médio	Médio Integrado	Médio	Médio
AREA METROP NORTE	ADRIANOPOLIS	0	0	0	0	16
AREA METROP NORTE	ADRIANOPOLIS	0	71	0	0	0
AREA METROP NORTE	DOUTOR ULYSSES	0	136	0	0	0
AREA METROP SUL	AGUDOS DO SUL	0	299	0	0	0
AREA METROP SUL	CAMPO LARGO	0	85	0	0	0
AREA METROP SUL	CONTENDA	0	301	69	0	0
AREA METROP SUL	CONTENDA	0	115	0	0	0
AREA METROP SUL	CONTENDA	0	52	0	0	0
AREA METROP SUL	TIJUCAS DO SUL	0	312	0	0	0
AREA METROP SUL	TIJUCAS DO SUL	0	209	37	0	0
CORNELIO PROCOPIO	S JERON SERRA	0	0	0	48	0
DOIS VIZINHOS	CRUZEIRO IGUACU	0	140	0	0	0
FOZ DO IGUACU	S MIG IGUACU	0	0	0	58	0
GUARAPUAVA	TURVO	0	0	0	34	0
IVAIPORA	CANDIDO ABREU	0	0	0	44	0
IVAIPORA	MANOEL RIBAS	0	0	0	103	0
LONDRINA	LONDRINA	0	347	133	0	0
LONDRINA	LONDRINA	0	107	0	0	0
LONDRINA	TAMARANA	0	0	0	123	0
PARANAGUA	PARANAGUA	0	0	0	15	0
PATO BRANCO	MANGUEIRINHA	0	0	0	61	0
PATO BRANCO	PALMAS	0	0	0	35	0
PATO BRANCO	PALMAS	0	0	0	0	90
PONTA GROSSA	CASTRO	88	544	61	0	0
PONTA GROSSA	CASTRO	0	89	0	0	0
PONTA GROSSA	CASTRO	0	0	141	0	0
PONTA GROSSA	CASTRO	0	139	0	0	0
PONTA GROSSA	PORTO AMAZONAS	0	137	0	0	0
TELEMACO BORBA	ORTIGUEIRA	0	0	0	49	0
WENCESLAU BRAZ	JAGUARIAIVA	0	92	0	0	0
LARANJEIRAS DO SUL	ESP ALTO IGUACU	0	0	0	13	0
LARANJEIRAS DO SUL	LARANJ DO SUL	0	0	0	10	0
LARANJEIRAS DO SUL	N. LARANJEIRAS	0	0	0	61	0
LARANJEIRAS DO SUL	N. LARANJEIRAS	0	0	0	31	0
LARANJEIRAS DO SUL	N. LARANJEIRAS	0	0	0	15	0
LARANJEIRAS DO SUL	N. LARANJEIRAS	0	0	0	117	0
Total		88	3175	441	817	106

FONTE: SEED/BASE SERE 03/2023

Fonte: SEED/BASE SERE 03/2023.

Durante as duas etapas de coleta de dados, as informações foram compiladas em planilhas eletrônicas, listando o quantitativo de alunos(as) por escola e município. Após um refinamento dos dados, ajustou-se a informação do endereçamento das escolas, utilizando o cruzamento com a base do Censo da Educação Básica-2022 para obter o CEP de cada instituição.

Para apresentação dos dados da pesquisa em formato de geoinformação, foram utilizadas algumas ferramentas apropriadas de Sistemas de Informações Geográficas (SIG), como o *Google Earth* e o *QGis*. Essas ferramentas permitem a conversão de informações de endereçamento em pontos geoespaciais e apresentação de mapas coropléticos de áreas, mostrando a distribuição das escolas e dos territórios nos municípios do estado do Paraná.

Adicionalmente, foram usadas bases geoespaciais dos territórios quilombolas oficiais disponibilizadas pelo INCRA, já disponíveis em formato *shapefile*. Na sequência, apresentamos os objetivos do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e mostramos gráficos, tabela e mapa gerados a partir dos resultados das duas etapas de coleta.

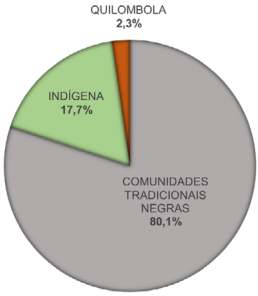
Nos sistemas atuais, a SEED-PR possui um banco de dados capaz de armazenar diversas informações dos(as) estudantes da rede estadual de ensino. Por isso, a busca inicial pelos quantitativos de estudantes matriculados(as) no EM utilizou a base de dados secundária. A base oficial da SEED-PR, com registros detalhados dos(as) estudantes, é o SERE. De acordo com a Secretaria, o SERE tem como principais objetivos[5]:

- Constituir um Banco de Dados Central visando o conhecimento e a quantificação permanente dos alunos do Estado do Paraná, o registro e o acompanhamento das ocorrências significativas da vida escolar – matrículas, transferências, evasão escolar, aprovação e reprovação;
- Fornecer informações para embasar a tomada de decisões com agilidade e segurança, possibilitando a implantação de um modelo de gestão consolidado no planejamento de ações com vistas à melhoria da qualidade de Ensino;
- Desenvolver, implantar e manter atualizado um sistema informatizado de Administração Escolar (Sistema Escola) para agilizar as rotinas específicas das secretarias das escolas, integrado com o Banco de Dados Central para as escolas que utilizam o Sistema Escola;
- Disponibilizar informações estatístico-educacionais para a comunidade escolar e para a sociedade, visando à democratização das informações e a transparência das ações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

5. Informações disponíveis no site da SEED-PR: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=598.

Dessa forma, entende-se que o sistema é capaz de fornecer detalhes precisos sobre o perfil dos(as) estudantes matriculados(as). De acordo com os registros da SEED, em 2022, a distribuição categorizada dos estudantes foi a seguinte: 80,1% pertencentes a Comunidades Tradicionais Negras, 17,7% a Indígenas e 2,33% a Quilombolas[6].

Gráfico 1: Alunos do ensino médio em escolas quilombolas, tradicionais negras e indígenas



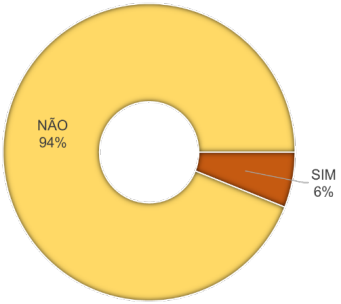
Fonte: SEED/BASE SERE 03/2023.

Essas classificações estão distribuídas conforme os municípios onde as matrículas foram registradas. Como observado na Tabela 1, segundo os dados apresentados, dos 399 municípios do estado do Paraná, apenas 2 apresentaram registros de estudantes matriculados(as) no EM em 2022, os quais pertencem a comunidades quilombolas.

Deste modo, o SERE indicou que, no ano de 2022, apenas 6% dos municípios têm registros de estudantes do EM identificados como indígenas, quilombolas ou pertencentes a comunidades negras. Em contraste, 94% dos municípios não têm estudantes com este perfil, matriculados(as) no EM.

6. Destacamos que, neste capítulo em específico, apesar de o foco do livro ser a educação escolar quilombola, vamos trazer alguns dados comparando as matrículas de estudantes indígenas, com estudantes quilombolas e de comunidades tradicionais negras, uma vez que a pesquisa integral financiada pelo Centro Lemann diz respeito a essas duas populações, como já explicamos.

Gráfico 2: O município possui alunos do ensino médio em escolas quilombolas, tradicionais negras e indígenas



Fonte: SEED/BASE SERE 03/2023.

Ao confrontar os dados do IBGE (2023), que indicam uma população de mais de 7 mil indivíduos quilombolas, com o mapa das comunidades quilombolas publicado na Cartilha do Mandato Goura (2023), podemos concluir que se o(a) estudante quilombola deixa seu território, ele tende a se tornar invisibilizado em escolas não quilombolas.

Portanto, existe uma estreita relação entre o território e o reconhecimento da identidade quilombola do(a) estudante do EM. Observa-se um comprometimento quase nulo por parte do Estado em reconhecer essa identidade no ato da matrícula em escolas não quilombolas.

Ainda, é importante ressaltar que o processo de levantamento de dados quantitativos realizado pelo IBGE considera os processos de autodeclaração. Porém, há relatos de casos de recenseadores que se mostram reticentes à autodeclaração dos sujeitos, principalmente quando a pessoa vive em contexto urbano e não está em território quilombola. Isso sugere que pode haver uma subnotificação dessa população.

Além do mais, é crucial considerar todo o processo sócio-histórico e cultural brasileiro, intensificado no sul do país, que silenciou e negou o reconhecimento identitário dos povos tradicionais deste

território. Esse processo gerou uma negação da identidade quilombola como estratégia de sobrevivência, principalmente por parte de gerações anteriores, que sofreram com processos bastante intensos de apagamento, violência e silenciamento.

É comum percebermos gerações mais jovens realizando movimentos de ressignificação, produzindo junto de suas comunidades critérios próprios de pertencimento comunitário e identitário, gerando um aumento de autodeclaração quilombola, sendo que a escola pode impactar nesse processo:

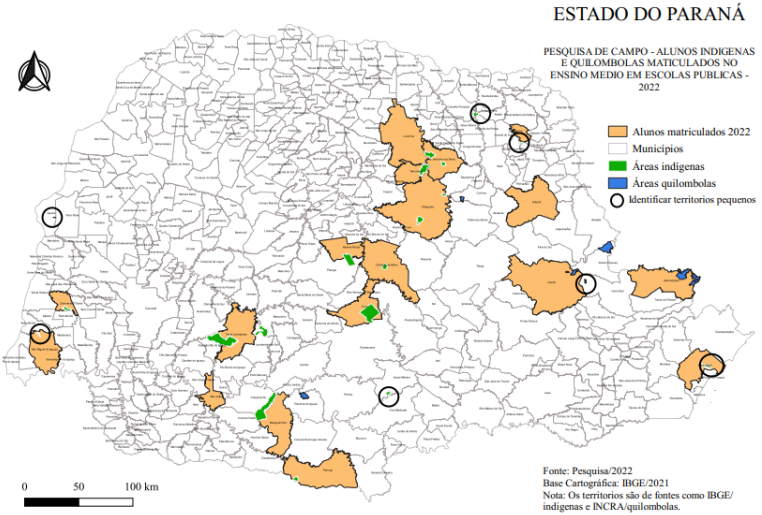
> Eu nunca aprendi, quando criança, a valorizar a história de meus antepassados. Muito menos a lembrar de seus nomes e de suas lutas por sobrevivência. Era algo completamente deslocado da história desenvolvida no meu espaço escolar. (...) Só fui capaz de olhar a minha realidade, assumir a minha identidade quilombola, por causa da formação universitária. (...) É nesse sentido que destaco o papel da Educação Escolar Quilombola para que as crianças e jovens possam se formar com uma consciência crítica das suas histórias de vida (Nazario, 2021, p. 59-60).

Esses fatos são essenciais para a análise dos dados quantitativos, pois ajudam a compreender as localidades e as marcações dos territórios. Com os processos de valorização e pertencimento que têm sido produzidos, os dados se transformam de maneira considerável.

Entretanto, em termos de matrículas de estudantes quilombolas no EM fora dos territórios nas escolas não quilombolas, o histórico processo de silenciamento e apagamento parece persistir. Apesar dos movimentos das gerações mais jovens para fortalecer sua identidade, reconhecer suas origens ancestrais e se autodeclarar quilombola mesmo em contextos urbanos, observamos que as escolas não quilombolas no Paraná tendem a manter essas identidades invisibilizadas.

Como já abordado anteriormente, os registros de campo foram obtidos por meio de visitas presenciais às escolas, ligações para escolas e NREs, ações fundamentais para contabilizar os quantitativos de alunos(as) quilombolas matriculados(as) no EM em 2022. Mas, apesar do quantitativo apresentado, algumas escolas não confirmaram o número de alunos(as) matriculados(as). Apesar disso, o mapa contém a informação da presença no município.

Figura 1: Pesquisa de campo – alunos indígenas e quilombolas matriculados no EM - 2022



Fonte: Pesquisa de campo/UEPG – 2023.

Em grande parte dos municípios onde existe um território identificado, seja indígena ou quilombola, os registros nas bases de dados da educação indicam a presença de alunos(as) matriculados(as) no EM em 2022. Contudo, há alguns municípios que, mesmo com delimitações territoriais de comunidades, não apresentam registros de estudantes pertencentes a essas comunidades matriculados no EM.

Tabela 2: Pesquisa - alunos indígenas e quilombolas matriculados no ensino médio - 2022

MUNICÍPIO	COMUNIDADE	ALUNOS MATRICULADOS 2022
ADRIANÓPOLIS	Quilombola	16
ARAPOTI	Quilombola	3
ARAPOTI	Indígenas	10
CANDIDO ABREU	Indígenas	71
CASTRO	Quilombola	12
DIAMANTE DO OESTE	Indígenas	17
GUAPIRAMA	Indígenas	7
LONDRINA	Quilombola	-
MANGUEIRINHA	Indígenas	102
MANOEL RIBAS	Indígenas	224
NOVA LARANJEIRAS	Indígenas	99
ORTIGUEIRA	Indígenas	67
PALMAS	Indígenas	143
PARANAGUA	Indígenas	5
PARANAGUA	Quilombola	-
SÃO JERÔNIMO DA SERRA	Indígenas	66
SÃO MIGUEL DO IGUAÇU	Indígenas	31
SAO JOÃO	Indígenas	-
TAMARANA	Indígenas	120
TURVO	Indígenas	10
Total		1003

Fonte: Pesquisa de campo - UEPG/2023.

Nota: Onde houver "-", isso indica que há alunos matriculados, porém não foi informado o quantitativo.

A análise realizada neste estudo revela que os sistemas de coleta e armazenamento de dados da SEED, sobre os(as) estudantes quilombolas podem refletir falta de informações detalhadas destes(as) alunos(as). Além disso, apesar da existência de registros de comunidades quilombolas, conforme indicado pelo mapa da Cartilha do Mandato Goura, as bases de dados da educação não refletem a presença de estudantes matriculados(as) no EM, o que pode indicar uma falha dos registros ou até mesmo a possibilidade de que estes(as) estudantes não chegam a ingressar no EM.

É necessário considerar tanto a possibilidade de uma subnotificação quanto a falta considerável de dados que reflitam a realidade. Este fato pode ser compreendido de diversas maneiras, como a ausência de autodeclaração na matrícula, ao mesmo tempo em que pode haver uma falta de preocupação da coordenação escolar com o reconhecimento de que há quilombolas nestas escolas do Estado. A falta de PP do governo para atender às demandas dos estudantes quilombolas em escolas não quilombolas pode contribuir para essa negligência.

É comum observar processos de universalização do corpo discente nos espaços escolares, o que muitas vezes leva à falta de interesse em reconhecer que a diversidade presente no ambiente escolar caminha de mãos dadas com este processo universalizador. Uma escola com um corpo discente diverso possui demandas diversas, que vão se apresentar estando demarcadas em dados quantitativos ou não. Contudo, um apagamento de dados pode justificar um trabalho pouco ou nada preocupado com essas diferenças. Logo, este apagamento de dados pode justificar as ausências de PP específicas para estes(as) estudantes e suas comunidades.

A discrepância entre os dados oficiais da SEED e os dados coletados pela equipe neste trabalho de campo demonstra uma falha no processo de registro das informações, fundamental para encaminhar os modos como o espaço escolar vai funcionar.

A questão que se coloca é: qual o interesse dos espaços escolares e da própria SEED em não registrar adequadamente estes

dados? Entendemos que a ausência de dados simboliza uma problemática política profunda, que é fundamentada justamente no processo universalizador, como discutimos anteriormente. Enquanto a escola brasileira convencional possui um histórico de buscar produzir uniformidade, o mesmo não se aplica às escolas quilombolas deste território. O apagamento destes registros demarca uma falta de compromisso por parte do Estado e das instituições escolares em reconhecer a multiplicidade cultural, étnica e social que compõe o Brasil e o Paraná. Esse comportamento perpetua um empenho político-institucional de seguir produzindo a uniformidade universal-colonial que se instaura neste território desde que ele se torna Brasil.

Portanto, a análise da relação entre população, território e escola no que se refere a quilombolas, mostra que a situação no contexto paranaense tem se delineado de maneira bastante complexa e pouco favorável à educação escolar quilombola.

Capítulo 5

Educação escolar Quilombola e Quilombolas no sistema educacional do Paraná

Vanessa Gonçalvez da Rocha[1]
Lucimar Rosa Dias[2]

Neste capítulo[3], discutiremos as questões que envolvem a educação escolar quilombola, assim como as questões relacionadas à presença de quilombolas no sistema educacional paranaense. Este capítulo é parte da dissertação intitulada "A constituição da docência para a educação escolar quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na Comunidade de João Surá - PR", defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2020.

Para realizarmos a discussão proposta, é importante iniciarmos com a conceitualização do termo *quilombo*. Entendemos que, para compreender a Educação Escolar Quilombola, é pertinente apresentarmos previamente este conceito, que, de acordo com Leite

1. Professora do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e autora da dissertação base para este texto.

2. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e orientadora do trabalho de dissertação base para este texto.

3. Este artigo contou com a colaboração de Ronna de Freitas de Oliveira para sua elaboração.

(2008), foi ressignificado, sendo a nova forma de entender tal fenômeno primordial para situarmos o lugar, os sujeitos e a modalidade de educação a que nos referimos.

Segundo Munanga (1996), a palavra Quilombo foi trazida ao Brasil pelos povos de línguas bantu que foram escravizados no país, com sua ortografia original sendo "Ki-lombo". O quilombo africano tinha uma conotação de centralização de uma instituição política e militar transétnica, isto é, estava aberta a receber diferentes etnias para compor o grupo. Em relação ao quilombo brasileiro, Munanga (1996) ainda afirma que é:

> [...] sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (Munanga, 1996, p. 63).

O mais conhecido e populoso quilombo de que se tem registro no Brasil é Angola Janga (Angola pequena), registrado na história como Quilombo de Palmares. Localizado em Alagoas, na Serra da Barriga, foi liderado por Aqualtune, Ganga-Zumba e, posteriormente, por Zumbi e Dandara. Angola-Janga resistiu ao sistema escravocrata de 1597 a 1695, articulando formas próprias de economia que possibilitaram que os mais de vinte mil aquilombados vivessem em liberdade. O governo brasileiro realizou muitas tentativas de extermínio do quilombo, todas frustradas até o ano de 1695, quando o líder Zumbi foi capturado, e, com armas de fogo e forte artilharia, o exército conseguiu vencer o sistema de resistência que ali se firmava.

Existe uma diversidade de quilombos no Brasil. Em livros didáticos, os quilombos são caracterizados historicamente por sua localização de difícil acesso, mas, atualmente, nem todos se encaixam nessa descrição, visto que a urbanização alcançou muitos desses espaços. Além disso, há quilombos situados em fazendas herdadas de antigos patrões, como é o caso da Comunidade Quilombola de Água Morna, no Paraná. De acordo com a história narrada pelos descendentes de pessoas escravizadas, essa comunidade foi herdada pelos negros escravizados e hoje o território pertence às famílias desses ancestrais, registrando os traços culturais que fazem parte da identificação de um quilombo. Assim, a definição com que os intelectuais conseguiram melhor traduzir para tal fenômeno baseia-se na ideia de que:

> [...] a utilização do termo quilombo passa ter uma conotação basicamente ideológica, basicamente doutrinária, no sentido de agregação, no sentido de comunidade, no sentido de luta, como se reconhecendo homem, como se reconhecendo pessoa que realmente deve lutar por melhores condições de vida, porque merece essas melhores condições de vida desde o momento em que faz parte dessa sociedade (Nascimento, 2009, p. 53).

Dada esta definição inicial, seguimos para a discussão central deste capítulo, que trata da Educação Escolar Quilombola. É importante frisar que a Educação Quilombola (EQ) não deve ser compreendida como sinônimo de Educação Escolar Quilombola (EEQ), uma vez que os espaços da EQ estão além dos muros de uma escola. No entanto, a EEQ não ocorre de forma desvinculada do movimento educacional presente nas comunidades quilombolas, pois este é basilar para constituir os saberes científicos do currículo da Educação Básica na modalidade EEQ. As duas formas de educação devem estar imbricadas em um único processo de aprendizagem. Na sequência, abordaremos mais detalhadamente essa relação.

5.1 Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola

Prosseguiremos com a discussão anunciada na seção anterior, caminhando para uma conceitualização da EEQ. Para isso, é igualmente importante definir o conceito de EQ, que se relaciona diretamente com as práticas desenvolvidas pelas comunidades na preservação dos saberes ancestrais e contemporâneos da própria comunidade.

Por exemplo, na comunidade João Surá, existem técnicas específicas de plantio usadas pela família da Dona Santina Fogaça de Cristo Ramos, tecnologias de processamento e transformação de alimentos praticadas na casa de farinha na moradia da Dona Irani Matos de Cristo Pereira, além de utensílios produzidos artesanalmente com a finalidade de processar a cana de açúcar para extrair o melado, a rapadura, a taiada, a guarapa[4], os quais ainda estão presentes na casa do senhor Antônio Aparecido de Matos e da Dona Maria Lúcia de Matos Andrade.

Essa educação também se manifesta nos contos seculares compartilhados por dona Joana de Andrade e dona Benedita Freitas, contos estes que foram de suma importância no reconhecimento do território quilombola. Observamos a EQ nos modos de organização social que direcionam a Associação de Remanescentes de Quilombo do Bairro João Surá na busca por melhorias para a comunidade, na culinária que carrega simbologias de uma luta quilombola, como o pilão utilizado na casa de dona Clarinda Andrade de Matos para socar o arroz ou fazer a apressada[5], nas músicas e danças que fazem parte das festas e da religião por meio da Romaria de São Gonçalo, uma tradição que, embora não seja costume da Igreja Católica, é parte da cultura da comunidade e pode ser vivenciada na atualidade,

4. Taiada é um tipo de doce em barra feito com farinha de mandioca, gengibre e melado de cana-de-açúcar. A guarapa é o mesmo que caldo de cana.

5. Apressada: espécie de bolo tradicional na comunidade de João Surá. Sua base é a goma de mandioca, ovos, rapadura ou açúcar mascavo, e especiarias como canela em pó.

marcando a resistência e a sabedoria passada de geração em geração nas redes familiares.

Esse conjunto de saberes é produzido pela comunidade negra e considerado sob uma perspectiva emancipatória. Gomes (2011a) os define como:

> [...] uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça. Numa sociedade racializada desde o início de sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. Ou seja, não se trata de ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência (Gomes, 2011a, p. 45).

Segundo a autora, são saberes que não podem ser considerados "menos saber" ou "saberes residuais". No contexto da comunidade quilombola de João Surá, é inegável a reprodução de uma existência como resultado do acúmulo de saberes que permitiram a continuidade da comunidade. Para exemplificar, é possível citar a medicina que vem do conhecimento sobre as ervas, saber que está manifesto como parte de um processo de luta por existir, visto que a assistência médica esteve ausente durante a maior parte do tempo de existência da comunidade. Da mesma forma, as técnicas de produção agrícola, que ocorrem de forma harmoniosa com a natureza, são exemplificadas pela extensa área da Mata Atlântica preservada com presença de quilombolas, e que foi transformada no Parque Estadual das Lauráceas. Este fato demonstra que o conhecimento e a valorização do meio ambiente fazem parte dos saberes quilombolas. No entanto, hoje, as comunidades não podem usufruir desse espaço por ser uma Área de Preservação Ambiental, evidenciando o embate territorial que é travado entre quilombos e Estado. Ambas as situações elencadas exemplificam o potencial educador que o território possui.

Ao discorrer sobre a EQ em "Educação e luta política no Quilombo de Conceição das Crioulas", Givânia Maria da Silva (2016) referencia as práticas educativas que ocorrem fora do espaço formal de educação, não restringindo a educação ao ato de ler e escrever, mas ampliando-a para os campos de organização coletiva, do saber e da ciência da saúde. Com isso, podemos considerar a reunião de associação de moradores ou o mutirão para plantio de uma roça como práticas educativas no quilombo, pois desses espaços emanam possibilidades de emancipação social. O indivíduo passa a fazer parte da luta coletiva, compreendendo a relevância de uma lei que os protege, até elaborando movimentos de luta e reivindicação em prol da seguridade dos direitos da comunidade, da mesma forma como apreende formas de cultivo de alimentos, o que é essencial para a sobrevivência e permanência no território.

A luta das comunidades pela articulação entre a EQ e a educação na escola constituiu-se na EEQ, sendo uma pauta antiga das comunidades[6]. Silva (2012) destaca a importância da presença da escola nos territórios quilombolas, mas ressalta que deve ser uma escola comprometida com o anseio das comunidades. A escola não deve estar presente nos quilombos apenas para romper com o analfabetismo, por exemplo, mas como um processo de luta permanente, que inclui a territorialidade e o direito de permanecer nas terras onde os saberes ancestrais, as tecnologias de agricultura, mineração, arquitetura e diversos modos de sobrevivência foram e são constituídos.

Nesse contexto, a EEQ deve pautar suas práticas educativas, considerando que é a partir da dialogicidade entre o território quilombola e a educação escolarizada que as práticas educativas se

6. Um dos marcos importantes dessa luta ocorreu durante a Marcha de Zumbi em 1995, quando aconteceu o I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizada durante a Marcha Zumbi dos Palmares, quando se cria a Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Quilombolas (CONAQ, 2019). A mobilização dessas comunidades, nessa ação, buscava o acesso à educação formal nos territórios quilombolas com diretrizes próprias e que valorizassem as identidades quilombolas pertinentes a cada comunidade.

desenvolvem e contribuem para fortalecer a permanência das populações quilombolas em suas terras. Afinal, a conquista da EEQ não é dissociada da luta pelo território, pois sua existência está condicionada à existência do território. Portanto, a luta pela educação e pelo território são interdependentes e ambas envolvem a garantia do direito à terra.

5.2 Educação Escolar Quilombola no contexto paranaense

A partir do acúmulo das seções anteriores, avançamos para olhar os modos como foram levadas as discussões sobre a EEQ no Paraná. Um dos movimentos de destaque pela reivindicação da EEQ ocorreu no I Encontro de Educadores(as) Negros(as), realizado no ano de 2004, durante o governo de Roberto Requião. Nesse evento, a Comunidade Quilombola Paiol de Telha, de Guarapuava, ganhou força no debate pelo direito à terra. Além disso, a situação da população negra no estado foi problematizada, questionando a afirmação corrente de que não havia comunidades quilombolas nessa região do país. Isso está enraizado no forte imaginário social de uma homogeneidade branca no sul do Brasil, como exemplificado na afirmação presente no livro "Paraná Negro":

> O Estado, por muitos anos, foi apresentado como um local de descendentes de europeus, com uma pequena parcela de orientais e outra, menor ainda, de indígenas; a invisibilidade negra era sentida e vivida. Depois do censo de 1988, com o recorte étnico-racial na metodologia do IBGE, descobriu-se que o Paraná é o Estado mais negro da região Sul do País (Paraná, 2008, p. 15).

O debate iniciado no Encontro de Educadores(as) Negros(as) e as constantes manifestações organizadas pelos movimentos quilombolas do Paraná, em conjunto com as comunidades do lado

Paulista do Vale do Ribeira, as quais já se mostravam avançadas nas discussões de reconhecimentos dos territórios, impulsionaram a SEED, sob chefia de Maurício Requião de Melo e Silva, a criar o Grupo de Trabalho (GT) Clóvis Moura. Esse GT, composto majoritariamente por professoras negras, tinha por finalidade realizar um diagnóstico apurando o número de comunidades quilombolas e suas características socioeconômicas, culturais e educacionais[7].

Após esse processo de levantamento e reconhecimento das comunidades quilombolas no estado do Paraná, em 2009 iniciou-se a oferta de EEQ em dois territórios: João Surá (município de Adrianópolis) e Adelaide Maria da Trindade Batista (município de Palmas). Em colaboração com as comunidades, foi projetada a Proposta Pedagógica Experimental, que contou com a assessoria de especialistas comprometidas com a EEQ, como Georgina Helena Lima Nunes, Maria Clareth Reis, Giselle Moura Shnorr e Lauro Cornélio. Essa proposta subsidiou a autorização para funcionamento do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos nas escolas quilombolas estaduais, sendo aprovada no ano de 2010, por meio do parecer nº 194 do Conselho Estadual de Educação/Câmara de Educação Básica. Este parecer é um marco legal importante para situar o estado entre os pioneiros na oferta da modalidade.

Diante dessas considerações, compreendemos que os passos na luta das comunidades quilombolas, marcados pelos importantes acontecimentos de 1995, pautam as necessidades de uma educação diferenciada para os(as) estudantes quilombolas. Esses avanços demarcam um árduo caminho na efetivação de políticas públicas. É a ação organizada das comunidades quilombolas que resulta em atividades educacionais voltadas para a EEQ, operacionalizadas por Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, que atendem a todo o território nacional. No contexto paranaense, atualmente, temos duas escolas estaduais na modalidade quilombola: o Colégio Estadual

7. O GT Clóvis Moura encerra suas atividades em 2010, depois de realizar o mapeamento de todas as comunidades tradicionais negras e quilombolas existentes no estado, disponibilizando à população um vasto acervo de relatórios sobre as pesquisas por ele desenvolvidas.

Quilombola Diogo Ramos e o Colégio Estadual Quilombola Maria Joana Ferreira.

Para finalizar, é importante destacar dois pontos: a garantia da EEQ em leis que fundamentam o sistema educacional brasileiro e o fato de que, cada vez mais, novas pesquisas se desenvolvam para aprofundarmos os conhecimentos sobre esta modalidade da educação.

No que se refere às leis, a EEQ está fundamentada em uma série de legislações, garantindo às comunidades direito à implantação de escolas em seus territórios e a uma educação diferenciada. Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ (2012), podemos considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e as Leis 10.639/2003[8] e 11.645/2008[9].

Sobre as pesquisas, no processo de sua implantação, a EEQ vem sendo estudada em dissertações e teses em todo o Brasil, gerando novos conhecimentos para compreendermos e ampliarmos o alcance desta educação. No contexto paranaense, destacam-se a dissertação de Cassius Marcelus Cruz, "Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar Quilombola no Paraná no início do III milênio" (2012); o trabalho de conclusão de curso "Educação Insubmissa: Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos" (2017); e a dissertação "Escolas para quilombolas: Identidade, territorialidade no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e na Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula" (2020), ambos de Fabiane Moreira da Silva; e a dissertação

8. 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.

9. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena".

de Benedito Florindo de Freitas Júnior, "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).

Os territórios quilombolas no Paraná são em maior número do que os colégios quilombolas públicos. Isso indica que ainda enfrentaremos um período de luta pelo reconhecimento e implantação de novos colégios quilombolas em nosso estado. Mas, isso já se co loca como cena para um próximo artigo, um próximo livro.

Capítulo 6

Equidade no acesso e permanência de estudantes Quilombolas do EM no Paraná

Benedito Florindo de Freitas Júnior[1]

O Brasil é um país com uma organização marcada pela desigualdade em todos os âmbitos. Neste capítulo[2], proponho uma reflexão sobre o acesso e a permanência de estudantes quilombolas na EB, com enfoque mais específico no EM, a fim de analisar os modos como esta desigualdade se dissemina e vai ditando as dificuldades que algumas comunidades acabam sendo impelidas a experienciar. Para isto, narro algumas das experiências vividas por mim, enquanto um homem quilombola da comunidade João Surá, na busca pelo acesso e permanência nos espaços escolares, demonstrando não apenas uma experiência individual, mas coletiva. Discuto também acerca das movimentações históricas que foram e seguem produzindo possibilidades para que possamos, cada vez mais, acessar estes espaços.

Sou quilombola da comunidade chamada de João Surá, localizada no município de Adrianópolis, no Vale do Ribeira paranaense.

1. Professor do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e autor da dissertação base para este texto. A dissertação "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" foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2021.

2. Este artigo contou com a colaboração de Ronna de Freitas de Oliveira para sua elaboração.

O quilombo tem mais de dois séculos de existência comprovados por documentos encontrados em 2006 para seu reconhecimento. Mas, pelas histórias e objetos guardados nas casas de algumas pessoas, é provável que meus ancestrais já estivessem na região desde o início do século XVIII. É neste espaço onde comecei minha história de vida, que aqui relato.

Minha família, assim como as demais da comunidade, sempre trabalhou na agricultura, criação de suínos e pesca para subsistência. Meu pai trabalhava na roça e também foi professor do Ensino Fundamental de anos iniciais em escola multisseriada. Minha mãe, além de trabalhar cuidando da nossa casa e dos meus irmãos mais novos, realizava trabalhos na roça e também na escola. Junto com meu pai, preparava merenda no fogão à lenha feito de taipa que nós utilizávamos.

Sou um dos dez irmãos de uma família humilde, sendo que quatro de meus irmãos morreram ainda crianças, com idades entre quatro e sete anos. Dos dez filhos de meu pai e de minha mãe, são quatro homens e seis mulheres; desses, apenas seis chegaram à idade adulta: eu, meu irmão e quatro irmãs. Minhas irmãs, meu irmão e eu estudamos até a quarta série na minha comunidade, na escola onde meu pai foi professor. Após concluir a quarta série, ele me matriculou numa escola da cidade para cursar a quinta série do Ensino Fundamental, no município de Iporanga, estado de São Paulo, situamos a aproximadamente vinte e cinco quilômetros da comunidade em que moramos. Anos mais tarde, meu pai me trouxe de volta para ajudar a família nos trabalhos da roça e concluir o ensino fundamental na escola do bairro Porto Novo, também distante vinte e cinco quilômetros da comunidade.

A Escola Estadual Rural Porto Novo era consolidada[3] e provocou fechamentos de várias escolas isoladas nas comunidades, o

3. A escola consolidada tem a finalidade de reunir estudantes das escolas isoladas multisseriadas em uma única escola. Desta forma, muitas escolas isoladas são fechadas e diversos estudantes passam a ser transportados de ônibus ou carro comum de suas comunidades para a escola consolidada construída em pontos estratégicos dos municípios.

que levou muitas famílias a se mudarem para as cidades. Depois, por questões administrativas, a nomenclatura mudou para Escola do Campo, tornando-se Colégio Estadual do Campo Porto Novo.

No ano de 1994, um grupo de 14 estudantes, incluindo crianças, adolescentes e adultos, deslocava-se diariamente para estudar e concluir o Ensino Fundamental em Porto Novo, a 25 quilômetros da nossa comunidade. Utilizávamos bicicletas, cavalos e íamos também a pé, percorrendo entre doze e quinze quilômetros até o ponto de ônibus. No ano seguinte, juntei-me a essa turma para enfrentar a longa caminhada até o ponto de ônibus e depois seguir até a escola. Nós deixávamos a comunidade por volta das 13h e retornávamos à noite, chegando em casa por volta das 1h ou 2h da manhã. Posteriormente, a prefeitura colocou um carro de carroceria para nos levar até o ponto de ônibus. Porém, muitas vezes este carro não estava em boas condições, o que nos expunha a riscos de acidentes na estrada.

Depois desse fato, a prefeitura alugou o carro para nos levar até ao ponto de ônibus. Entretanto, nossa frequência na escola diminuiu, pois em períodos chuvosos, as condições da estrada impediam o veículo de trafegar. Apesar do aumento das faltas, aquela turma conseguiu concluir a sonhada oitava série (atualmente, 9º ano). Antes do carro começar a transportar estudantes, as ausências eram praticamente diárias; sem o transporte, ficávamos semanas e até meses sem frequentar as aulas. Devido a isso, os colegas nos zombavam, chamando-nos de turistas, pois eles não conheciam as dificuldades que enfrentávamos para chegar até a escola. Anos mais tarde, voltei para a cidade de Iporanga para trabalhar em uma chácara, onde permaneci por mais quatro anos e, com muita dificuldade, concluí o ensino médio.

Conto a história da minha vivência porque foram tempos difíceis e de grande esforço para as famílias sobreviverem sob opressões diretas e indiretas nesta região. É desse lugar que falo, representando minha comunidade. Essas vivências e experiências nas

duas modalidades de ensino me fizeram entender o desprezo pela Educação Escolar Quilombola e pela Educação do Campo.

Estes relatos ilustram o processo de busca pela conclusão do ensino básico. Embora estas sejam as minhas histórias, elas são histórias também de outras pessoas da minha comunidade, comunidades próximas e até de outras mais distantes de João Surá. Esta narrativa, apesar de ser minha, é compartilhada por tantas outras pessoas quilombolas que precisaram e continuam precisando insistir e lutar para acessar e permanecer no ensino básico brasileiro.

6.1 Nossos passos vêm de longe: a luta pelo acesso e permanência nos espaços escolares como parte de nossa história

Institucionalmente, a partir do ano 2002 começaram a ser desenvolvidas políticas públicas direcionadas às comunidades do campo e comunidades quilombolas, indígenas, das ilhas e outras, principalmente no estado do Paraná. Ao analisar as lutas dos movimentos sociais pela reforma agrária associada à educação, observa-se que, na América Latina, a educação tem sido instrumento importante na descolonização dos povos, promovendo uma pedagogia de autonomia para a população do campo, cuja cultura foi historicamente ignorada pela colonização. Contudo, esta não é uma história que se inicia em 2002. Desde o início da colonização, quando os povos africanos foram compulsoriamente trazidos para o Brasil, eles se organizavam para continuar livres e lutavam para ter direitos.

As manifestações se intensificaram em resposta às brutalidades e maus tratos sofridos, resultando em lutas contra os senhores e o sistema opressivo. Diversas manifestações negras foram organizadas no Brasil desde o Brasil Colônia até a contemporaneidade. Conforme aponta Cardoso (2001, p. 20):

> Entre algumas dessas, podemos destacar o banzo - espécie de greve de fome - o assassinato individual dos senhores

> pelo escravo, a fuga isolada, o aborto praticado pela mulher negra escrava, o suicídio, a organização de confrarias religiosas, a manutenção das religiões africanas, as guerrilhas e insurreições urbanas (Alfaiates, Balaiadas, Cabanagens, Farroupilha, Revolta dos Búzios, Chibata etc.).

Após a abolição da escravidão, decretada no ano de 1888, negros e negras libertos buscaram moradias e trabalho assalariado. No entanto, a falta de acesso à terra e à educação dificultou que se mantivessem livres da escravidão. Mesmo assim, continuaram resistindo às repressões, reagindo com diversas estratégias de defesas contra a escravidão e manifestando-se contra os tratamentos brutais e desumanos impostos pelos senhores, que os viam como inferiores e sem direitos. As resistências negras perpassam toda a história do Brasil, gerando diversas organizações que não apenas denunciam as injustiças, mas também produzem alternativas.

A longa trajetória de lutas do movimento negro resultou na implementação de políticas públicas para a população negra brasileira, tanto em áreas urbanas quanto rurais. Um exemplo é a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/1996. Esta lei foi novamente modificada em 2008 pela Lei 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão no currículo da rede de ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Essas leis demarcam períodos em que o Movimento Negro Unificado, com o apoio do governo popular no início do século XXI, deu visibilidade aos homens e mulheres negras, inserindo-os na sociedade brasileira. A Lei nº 12.711, conhecida como Lei das Cotas, abriu caminhos para garantir vagas a negros e negras na universidade. No campo da educação, a resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, possibilitando a

criação de escolas de Educação Escolar Quilombola em territórios quilombolas e adequando os currículos das escolas que recebem alunos quilombolas, levando em consideração as vivências e conhecimento de ancestrais.

E esta luta não se restringe apenas no Brasil. A educação indígena e quilombola, entre outras comunidades na América Latina, adotaram propostas de educação desenvolvidas pela comunidade, como afirma Baronnet (2015, p. 52, tradução nossa):

> Os discursos dos atores do movimento zapatista apresentam o projeto decolonizador como uma luta cotidiana por uma educação consciente e libertadora, que vá de acordo com o modo de vida, os hábitos, as culturas e as memórias coletivas.

Ou seja, não foi apenas no Brasil que os movimentos sociais pautaram a educação como meio de resgatar as culturas e validar os conhecimentos adquiridos. Um currículo educacional construído com base nas vivências da comunidade com direcionamento político emancipatório e libertário, desenvolvido em conjunto pela escola e pela comunidade, começa a materializar o trabalho, reverenciar e retomar a função social da escola no espaço em que ela está inserida.

Desse modo, o direito à educação é resultado de reivindicações dos povos do campo, das florestas, quilombolas, ribeirinhos e outros que não se viam representados nos currículos das escolas que estavam situadas nas diversas comunidades. Conforme destaca Gomes (2007, p. 21):

> Existem grupos humanos que, devido a sua história e cultura, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos por meio de uma relação mais direta com o ambiente em que vivem. Entre eles podemos destacar os indígenas, as comunidades tradicionais (como os seringueiros), os remanescentes de quilombos, os trabalhadores do campo e

> demais povos da floresta. Estes constroem conhecimentos variados a respeito dos recursos da biodiversidade que nem sempre são considerados pela escola.

As histórias e vivências desses povos precisam estar integradas no currículo das escolas de suas comunidades. São essas diversidades representadas no currículo que diferenciam as modalidades de Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola, além de outras comunidades tradicionais. As pessoas que vivem nesses espaços/territórios, e que participam da construção do projeto de educação, são aquelas que dispõem das características necessárias para colaborar no processo de formação. Esse processo permite a aquisição de conhecimentos escolares conectados com as práticas e vivências locais. Conforme Arroyo (2015, p. 50):

> Os currículos de formação e de educação básica somente serão outros se abrirem aos processos de mudança que acontecem nas lutas sociais e culturais dos trabalhadores. Se não forem incorporados, a educação não acontecerá no cotidiano das escolas.

No Paraná, apesar de existirem 38 comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, apenas dois colégios são registrados como quilombolas na SEED: o Colégio Estadual Maria Joana Ferreira, em Pato Branco, e o Colégio Estadual Diogo Ramos, em Adrianópolis, na comunidade de João Surá. A seguir, serão apresentadas informações sobre o surgimento do Colégio Diogo Ramos, um dos locais onde a pesquisa foi desenvolvida.

6.2 A luta por uma escola quilombola: Colégio Estadual Diogo Ramos no Paraná

O funcionamento do Colégio Estadual Diogo Ramos, localizado no quilombo João Surá, teve início em 2009, conforme registrado no Projeto Político Pedagógico no ato da identificação.

> 1.4 Ato de autorização da instituição: 313/10 Resolução Secretarial n.º 5304/14 de 01/10/2014. 1.5 NRE: Área Metropolitana Norte Código: 00431. 1.6 Ato de reconhecimento da instituição do ensino Resolução n.º 5548/08 de 01/12/2008 (Paraná, 2020, p. 5).

O colégio está situado a aproximadamente 60 quilômetros da sede do município de Adrianópolis, Paraná. Sua criação foi uma das grandes conquistas da comunidade, sendo uma reivindicação da Associação Remanescentes de Quilombo João Surá, fundada em 2005 e contemplada com investimentos do estado através da SEED. A proposta pedagógica do colégio, que está alinhada com os princípios de Etnodesenvolvimento Sustentável e Economia Solidária, tem como objetivo valorizar e fortalecer as famílias no território e combater o preconceito racial.

A comunidade passou a ser reconhecida pelo estado a partir de 2006, quando foi certificada pela Fundação Cultural Palmares através do Grupo de Trabalho Clóvis Moura, encarregado de fazer o mapeamento das comunidades negras e quilombolas no Paraná de 2005 a 2010.

Importante registrar que, muito antes desse reconhecimento oficial, o Movimento Negro já realizava ações para propiciar a visibilidade da população negra no estado. Entre as diversas ações citadas por Cruz (2012, p. 42):

> Em contraposição ao processo de invisibilização da população negra paranaense, diversas ações de formação para valorização da cultura negra e da autoestima dos negros eram realizadas em Curitiba. No contexto da Campanha da Fraternidade de 1988, muitos seminaristas negros e brancos ligados às APNS se reuniam para discutir o tema da campanha em diversos espaços da cidade e contavam com a contribuição de ativistas do GRUCON para fazer formação política sobre relações étnico-raciais.

As ações se tornaram essenciais e envolveram a educação. A esse respeito, Cruz (2012, p. 43) destaca que um "exemplo significativo de ações voltadas à reposição da autoestima afetada são as atividades educativas desenvolvidas por grupos culturais como o Grupo Kanaombo da ACNAP", que resultaram em "um projeto pedagógico antirracista fundamentado na história e cultura africana" (Cruz, 2012, p. 43). Essas iniciativas incitaram o governo do estado a reconhecer a necessidade de incluir os Estudos das Relações Étnico-Raciais nas escolas.

Essas ações ganharam força durante o governo mais popular, e as demandas alcançaram até as formações para professoras e professores do estado, que ocorriam em Faxinal do Céu, no município de Pinhão, e são confirmadas na carta produzida em um dos encontros:

> I Encontro de Educadores Negros e Negras do Paraná, que produziu uma resposta ousada, em ação conjunta entre o Governo do Estado e o Movimento Negro, visando sensibilizar educadores(as) para alterar essa realidade, trabalhar na implementação da Lei nº 10.639/03, que alterou a LDB (Lei 9394/96), e promover políticas de igualdade racial na educação paranaense (Cruz, 2012, p. 44).

As ações de cobrança ao governo do estado pelos movimentos resultaram na criação do Grupo de Trabalho Clóvis Moura em 2005.

> No Paraná, até o ano de 2005 pouco se sabia sobre a existência e as condições de vida das comunidades remanescentes de quilombo. Após seguidas ações do Movimento Negro Organizado no Paraná, em 2005 foi criado, pelo Governo do Estado Roberto Requião, o Grupo de Trabalho Clóvis Moura para localizar, mapear as Comunidades remanescentes de Quilombo e apontar políticas públicas para elas. Após a localização e mapeamento o GT apontou as políticas Públicas necessárias para as 88 comunidades localizadas

> e apresentou dois relatórios oficiais ao Governo do Paraná (Paraná, 2020, p. 4).

A partir dos levantamentos realizados pelo Grupo de Trabalho Clóvis Moura entre 2005 e 2010, as comunidades tradicionais negras e quilombolas foram incluídas no mapa do estado do Paraná. É quase impossível acreditar que, apesar de sua existência secular, essas comunidades tenham sido ocultadas pelo estado e se tornado visíveis apenas a partir de 2005.

No total, são 38 comunidades quilombolas, das quais apenas uma recebeu titulação em 2019: o quilombo Paiol de Telha, localizado no município de Reserva do Iguaçu. Entre as comunidades omitidas estava o quilombo João Surá. Em 1994, um grupo de aproximadamente 15 estudantes, com idades entre 13 a 30 anos, decidiu prosseguir com os estudos da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, oferecidos somente na Escola Estadual do Campo Porto Novo, situada a 25 quilômetros da comunidade João Surá. O deslocamento para a escola era feito a pé, de bicicleta ou a cavalo. No segundo semestre do ano seguinte, um carro passou transportar os estudantes até o ponto de ônibus, que ficava entre 10 e 15 quilômetros do quilombo João Surá.

As famílias continuaram resistindo à invasão do latifúndio e ao distanciamento da prefeitura, com a unidade de saúde sendo fechada e a escola rural funcionando de maneira precária. A situação da comunidade quilombola João Surá se tornou ainda pior com a má conservação da estrada, resultando em atrasos no calendário letivo dos estudantes quilombolas e perda de dias letivos ao longo do ano.

As dificuldades enfrentadas pelos alunos que frequentavam a escola fora da comunidade, na época, foram relatadas, evidenciando a falta de consideração com os estudantes que moravam nos bairros mais distantes onde não tinha escola. Com um calendário letivo que exige o cumprimento mínimo de duzentos dias, os(as) alunos(as) acabavam acumulando somente vinte dias de aula durante todo o

ano, resultando em reprovações e ocultando as responsabilidades dos governos estaduais e municipais.

Enquanto algumas famílias persistiram, outras foram expulsas indiretamente do território. Entretanto, outra família retornou, alterando completamente a história da comunidade quilombo João Surá. Destaco aqui a trajetória do quilombola Antônio Carlos Pereira de Andrade, que desempenhou um papel importante para a comunidade, ao lado de outras pessoas dedicadas à causa, como Clarinda Andrade de Matos, Irani Pereira, Santina Fogaça de Cristo Ramos, Antônio Pereira de Cristo Ramos e Sebastião Zabé. Com o apoio de anciãs e anciãos, que dedicaram tempo e esforço para buscar alternativas que restaurassem a identidade e a autoestima da comunidade.

Antônio Carlos, como ficou conhecido, estava morando em Curitiba e, a pedido de seu pai e da sua mãe, decidiu retornar à comunidade. Com experiência em associação de moradores no bairro de onde vinha, ele convidou as famílias que ainda permaneciam na comunidade para formar uma associação, visando buscar melhorias junto ao estado e à prefeitura.

Nessa época, a comunidade enfrentava um abandono por parte do estado. A estrada que dava acesso à cidade estava bloqueada e tomada pelo gado, e a unidade de saúde encontrava-se fechada. Esses eram momentos difíceis para a comunidade, que vivenciava um profundo abandono e ameaças de violência por parte de fazendeiros.

Antônio Carlos atendeu aos pedidos e retornou com sua família para a comunidade em 2004. Segundo Cruz (2019, p. 18), "seu retorno para a comunidade iria coincidir com o momento em que diversas organizações passaram a realizar visitas na comunidade, entre elas o Grupo de Trabalho Clóvis Moura". As visitas das organizações, mencionadas por Cruz (2012), foram essenciais na organização da comunidade, um trabalho que Antônio Carlos e as lideranças locais já vinham realizando e que ganhou ainda mais força com os trabalhos das entidades e universitários.

Em 2005, foi criada a Associação de Remanescentes de Quilombo João Surá, com Antônio Carlos eleito como o primeiro presidente da associação. Após a certificação da Fundação Cultural Palmares, que reconheceu a comunidade como remanescente de quilombo, um dos grandes avanços foi a construção do colégio em 2009, cuja proposta pedagógica estava relacionada com as vivências da comunidade. O professor e Doutor em Ciências Sociais, Cassius Marcelus Cruz, integrante do Grupo de Trabalho Clóvis Moura no ano de 2006, participou diretamente na construção da proposta pedagógica do colégio.

Em 2006, a Fundação Cultural Palmares certificou comunidades quilombolas no estado, incluindo o quilombo João Surá. A Ação Pública realizada no quilombo João Surá, organizada pelo Grupo de Trabalho Clóvis Moura, foi um marco na história da educação na comunidade, como destacado por Cassius Cruz em sua fala em 2006.

Sempre ouvi as mulheres líderes da comunidade declararem: "Eu tinha vergonha e medo de falar as coisas, mas depois que falei para representante de governo em eventos e as coisas passaram a acontecer na comunidade, agora não tenho vergonha e nem medo mais!". Essas falas são comuns durante as reuniões ordinárias da associação na comunidade.

Cassius Cruz explica que o governo do estado vinha atuando no reconhecimento das comunidades "e uma das ações foi realizar o que foi chamado de ação pública do estado do Paraná para as comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, realizada no João Surá" (Cruz, 2019, p. 10). Nessa ação, estavam presentes várias autoridades, incluindo uma representante da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR).

Santina Fogaça de Cristo Ramos representou as mães da comunidade, e sua declaração foi fundamental para que o governo do estado assumisse o compromisso de construir o colégio no quilombo João Surá. A senhora Santina se aproximou do então secretário da SEED, Sr. Maurício Requião, e relatou a situação de seus filhos,

de 11 e 13 anos de idade, que percorriam, com o transporte escolar, cerca de 30 quilômetros em condições precárias para estudar e muitas vezes chegavam em casa cerca de uma hora da madrugada, depois de caminharem 12 quilômetros. Em dias chuvosos, a viagem se estendia até as quatro horas da manhã. Essa rotina era compartilhada com outros estudantes, crianças, jovens e adultos (Paraná, 2020b, p. 5).

O poder das mulheres quilombolas, mães e guerreiras, foi muito forte e fundamental nessa Ação Pública de 2006. A proposta pedagógica precisava refletir a realidade da comunidade. O governo do estado da época buscava dialogar com os movimentos sociais e apresentou uma proposta pedagógica de classe multisseriadas tanto para o Ensino Fundamental quanto para Ensino Médio. Porém, a proposta das classes multisseriadas divergia dos princípios da Educação do Campo, que defendia que tal organização resultaria em uma sobrecarga para professores e professoras regentes dessas escolas, comprometendo a qualidade do ensino.

A equipe do Grupo de Trabalho Clóvis Moura, em conversa com a equipe da SEED, manifestou discordância em relação a essa proposta. Como contraproposta, recomendaram à SEED que consultassem a comunidade para colaborar na construção da proposta pedagógica, ouvindo as famílias sobre suas expectativas quanto às necessidades educacionais, aquilo que gostariam que ensinassem na escola. Em consequência, foram realizadas várias visitas da equipe da SEED à comunidade.

De acordo com Projeto Político Pedagógico (PPP) (Paraná, 2020b, p. 5) do colégio:

> a Secretaria de Estado da Educação criou uma comissão (formada por representantes do Departamento do Ensino Fundamental, do Departamento de Educação de Jovens e Adultos e da Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais) com a finalidade de estudar a oferta de uma escola para a Comunidade Remanescente de

> Quilombo João Surá e construir uma proposta pedagógica que estivesse de acordo com suas especificidades.

A SEED enviou representantes para visitar a comunidade com o objetivo de conhece-la melhor e, assim, elaborar uma proposta pedagógica que se alinhasse aos seus modos de vida. Em conformidade com as expectativas da comunidade em relação ao ensino escolar, a proposta pedagógica foi organizada por eixos temáticos e ciclos de formação humana, enquanto a formação de docentes seria organizada por áreas do conhecimento. Os eixos temáticos definidos foram: Educação das Relações Étnico Raciais; História e Cultura Africana e Afro Brasileira; Trabalho; Meio ambiente e manejo territorial; Organização comunitária e políticas públicas; Etnodesenvolvimento sustentável com enfoque territorial; e Economia solidária.

O colégio iniciou suas atividades em 2009, mas não conseguiu implementar a proposta de imediato. Quando as aulas estavam prestes a começar, a estrutura física do colégio ainda não estava pronta, de modo que as primeiras semanas de aulas aconteceram na Escola Municipal Rural João Surá, que funciona com classe multisseriada.

Outro fator interessante durante a abertura do colégio foram os acordos entre a comunidade, a SEED e a Secretaria Municipal da Educação de Adrianópolis. A indicação para a direção e a escolha da equipe de trabalho foram facilitadas pelo bom relacionamento entre a SEED, o NRE Área Metropolitana Norte, a Associação dos Remanescentes de Quilombo João Surá e a Secretaria Municipal da Educação do município de Adrianópolis.

> Após a criação da escola, houve a indicação de duas professoras da rede estadual para ocupar a direção. Uma delas, professora aposentada que já havia exercido função diretiva em escola estadual situada no município de Piraquara e com expressiva militância no movimento social negro, foi indicada por meio de carta direcionada pelo GTCM à se-

> cretária de Estado de Educação. A outra professora havia assumido cargo naquele mesmo ano, não tinha experiência alguma em gestão escolar, era parente da secretária municipal de educação de Adrianópolis e obteve uma carta de indicação do presidente da associação quilombola (Cruz, 2012, p. 100).

A preferência do presidente da associação pela professora recém-contratada pelo estado, na época, visava facilitar a negociação de transporte, que seria destinado tanto aos alunos quanto às professoras e aos professores que viriam da sede do município, percorrendo 58 quilômetros até o colégio. Naquela época, não havia na comunidade pessoas com graduação. "Nesse contexto, referendar a indicação apoiada pela Secretaria Municipal de Educação significava também garantir a viabilização do transporte diário dos professores pelo poder público local" (Cruz, 2012, p. 100).

Devido à ausência de melhorias nas estradas para a circulação de micro-ônibus em períodos chuvosos, o transporte utilizado pelos professores e pelas professoras não chegava até a comunidade, resultando em repetidos dias sem aula. Por isso, o acordo permaneceu vigente até o ano de 2013. Além disso, a equipe de trabalho oriunda da sede não possuía conhecimento sobre a proposta pedagógica e precisava de um olhar crítico sobre a opressão sofrida há muito tempo pelo empreendedorismo.

Foi necessário que a comunidade estabelecesse critérios para a seleção de docentes para o colégio, uma vez que os membros da própria comunidade, principalmente os jovens, encontravam dificuldades para conseguir trabalho no colégio. A maioria de docentes e agentes I e II tinha contrato temporário, sendo a professora diretora a única pertencente ao Quadro Próprio do Magistério[4]. No ano se-

4. No contexto paranaense, a denominação "quadro próprio do magistério" (QPM) designa a carreira de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná no cargo de provimento efetivo.

guinte, a carta de anuência[5] passou a ser um documento obrigatório para trabalhar no colégio.

Para a formação da equipe de trabalho, o colégio contou com formação oferecida pela SEED e com a contribuição da Universidade Federal do Paraná do Setor do Litoral, por meio de um projeto coordenado pela professora doutora Ângela Massumi Katuta, pesquisadora envolvida com visitas às comunidades onde residiam os estudantes do colégio. A pesquisa foi bastante produtiva, contribuindo para a formação em parceria com a equipe de trabalho do colégio.

Em 2013, o diretor do colégio solicitou ao NRE Área Metropolitana Norte sua saída da direção. A comunidade convidou uma professora aposentada, previamente sondada, que assumiu a direção até 2016, com a carta de anuência. Assim, a consulta à comunidade tornou-se indispensável, conforme orientam as normativas tanto da Educação do Campo quanto da Educação Escolar Quilombola. Quando elaboram projetos para escolas concentradas, as identidades são frequentemente desconsideradas, assim como as necessidades de formação da equipe docente.

Atualmente, a escola conta com equipe pedagógica formada por quilombolas e, em seu quadro docente, muitos(as) docentes são quilombolas ou se aquilombam durante o processo de formação contínua e/ou estudos de pós-graduação sobre a educação escolar quilombola. Um exemplo disso é a professora Vanessa, conforme descrito em sua dissertação de mestrado:

> Nas palavras de Givânia Maria da Silva, proferidas durante o processo de qualificação desta dissertação, a minha situa-

5. Conforme Cruz, Pereira, Komarcheski e Rocha (2022, p. 4), no Paraná, a carta de anuência "é um dos instrumentos adotados para garantir que as comunidades possam participar dos processos decisórios no campo educacional (...). A Carta trata-se de um documento emitido pelas Associações Quilombolas a profissionais que pretendem assumir cargos nestas escolas, sendo de apresentação obrigatória por estes à Secretaria de Estado e Educação do Paraná (SEED/PR) no ato da contratação (...)".

> ção como docente na comunidade quilombola passou por um processo de aquilombamento, destacando em sua observação que tornei-me uma "professora aquilombada". As observações, por ela mencionadas, acabaram por fazer-me compreender de um ponto de vista não imaginado o que isso, enfim, significaria para minha constituição docente. Ao ponderar sobre esse aquilombamento que ocorre na vivência dentro do território, reconhecendo e sentindo-me parte dos processos de luta que permeiam o cotidiano da comunidade, percebo que uma parte de minha identidade pessoal e profissional passa a ser vista por ângulos outros, aos quais eu me percebia alheia (Rocha, 2020, p. 18).

Ao analisar a discussão apresentada, por meio de vivências, documentos e pesquisas, é possível compreender que o reconhecimento dos territórios quilombolas é muito recente no contexto paranaense. Por consequência, a organização das escolas quilombolas também é tardia, havendo apenas duas instituições em todo o estado. Esse reconhecimento é fruto de movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, e de governos que estavam atentos ao diálogo, organizando equipes para atender às demandas que surgiam das discussões.

No caso do Colégio Estadual Diogo Ramos, antes de sua fundação, havia muita dificuldade de acesso à escola, permanência e conclusão de estudos pela comunidade quilombola da região. Portanto, a abertura de escolas quilombolas garante um processo de equidade no aspecto da educação formal.

No entanto, a abertura de uma escola quilombola deve ser acompanhada por uma série de políticas governamentais, incluindo o cuidado na elaboração do projeto político pedagógico, a contratação de funcionários(as) e da equipe pedagógica e docente, de modo que a comunidade seja considerada e consultada em todo o processo, garantindo que os fundamentos da educação quilombola sejam realmente o alicerce de sua constituição.

No contexto desta pesquisa, ouvir os(as) estudantes e professores e professoras do EM do Colégio Diogo Ramos possibilitou ampliar as discussões sobre a educação escolar quilombola no Paraná e sugerir estratégias e ações voltadas à equidade. A seguir, apresentamos a análise da participação desses estudantes e de outras duas comunidades quilombolas em nossa pesquisa.

Capítulo 7

Estudantes quilombolas paranaenses e sua relação com o EM e o ES

Giuvane de Souza Klüppel
Ione da Silva Jovino

Neste capítulo, realizamos a análise das respostas de jovens quilombolas do EM a perguntas relacionadas ao ingresso no ES. Participaram da pesquisa 26 quilombolas de 3 comunidades inseridas no projeto. As respostas dos jovens foram processadas dentro de uma metodologia de análise em rede, que serviu como ferramenta para compreender o contexto desses jovens no que diz respeito à maneira como percebem o acesso, a permanência e a conclusão do EM, bem como o ingresso no ES.

As perguntas feitas aos jovens foram as seguintes:

1. Para você, qual a importância de concluir o EM?
2. O que você mudaria no ensino médio, ou seja, na escola em que você está estudando? Teria sugestões para a escola melhorar?
3. Você recebeu, na escola, informações sobre o vestibular?
4. Você se sente estimulado, tem vontade de fazer faculdade?
5. Quais são seus planos para o futuro?

A amostra da pesquisa foi composta por 26 participantes, estudantes de EM matriculados(as) na rede estadual pública de ensino no Paraná, com idades entre 14 e 23 anos, sendo que a maior parte, tinha entre 15 e 17 anos, o que corresponde a 57,1% dos estudantes. A maioria dos(as) respondentes (51%) era do gênero feminino, enquanto 49% eram do gênero masculino. Em termos de escolaridade,

todos(as) eram estudantes de EM no ano de 2023 ou estavam matriculados no ano de 2022. Destes, 54% eram alunos(as) do primeiro ano, 17% alunos(as) do terceiro ano, 22% alunos(as) do segundo ano e 6% alunos(as) do EM técnico. Em relação à raça/cor, 44% se identificou como preto, 32% como pardos, 14% como brancos e 3% como indígenas.

Geograficamente, os(as) participantes eram provenientes especificamente da região sul do Brasil, estado do Paraná. Quanto ao local de moradia, 80% se identificou como residente em uma comunidade quilombola ou próximo dela e 20%, como residente em outros lugares. Ainda, em relação a este aspecto, se observou que 50% declarou que residia na área urbana e 50% na zona rural. Cabe destacar que a Comunidade Adelaide Maria da Trindade Batista, no município de Palmas, fica em área urbana. Os municípios citados pelos respondentes como área urbana são: Adrianópolis, Castro e Palmas. As comunidades quilombolas mais indicadas nas respostas por município foram: para o município de Castro, a comunidade Mamans; para Palmas, as comunidades Adelaide Maria Trindade Batista e Maria Joana Ferreira; e, em Adrianópolis, as comunidade João Surá e Poço Grande. A maior parte dos(as) estudantes, cerca de 50%, indicou que utilizava algum meio de transporte para ir à escola, como ônibus ou vans, transporte organizado pelo poder público (65%), pela comunidade ou famílias (35%). Outras formas de ir à escola foram definidas da seguinte forma: 44,1% a pé, 2,9% de bicicleta e 2,9% de carro. Um total de 54,5% considerava a escola muito longe do seu local de residência.

Os critérios de inclusão para a pesquisa abrangiam indivíduos matriculados no EM em 2022 e 2023, residentes em comunidades quilombolas ou em áreas urbanas, mas com ligação familiar quilombola. Importante observar que os indivíduos identificados como indígenas não foram excluídos das respostas analisadas, pois estes moravam em territórios considerados quilombolas ou próximos a eles, e o principal, estudavam em escola quilombola no município de Palmas.

Nas duas próximas seções. apresentamos a metodologia utilizada para a análise e os elementos que compõem cada rede de palavras, auxiliando em sua compreensão. As seções subsequentes se dedicam a interpretar o conjunto das respostas e como elas contribuem para entender as motivações dos(as) jovens quilombolas em finalizar a EB e ingressar no ES – quando é o caso –, as informações que recebem sobre o vestibular, a relação que estabelecem com a escola, entre outras questões.

7.1 Metodologia

Uma das metodologias de análise utilizadas nesse projeto é a análise em rede (Silva; Silva, 2016; Silva *et al.*, 2017). Essa metodologia demanda uma série de etapas encadeadas, começando pela coleta dos textos e tem sequência em sua transcrição, seja de áudio para texto (quando coletados oralmente) ou do papel para um processador de texto (quando coletado a partir de texto escrito). Os dados desta pesquisa foram coletados das duas maneiras, respeitando as especificidades das escolas, comunidades e sujeitos participantes.

Após essa sistematização inicial, processos técnicos são realizados a partir de *softwares* livres, voltados à criação de redes. O primeiro desses processos é a padronização dos textos, pois termos com o mesmo significado, mas redigidos de maneira diferente, são interpretados como elementos independentes pelos *softwares* utilizados. Nesse sentido, é necessário fazer uma escolha para agregar termos com um mesmo significado, como "E.M." e "Ensino Médio", por exemplo. Essa padronização se estende a outros termos e demanda uma revisão individual de todos os textos. Na sequência, também é realizado o processo de radicalização, voltado à padronização de termos com um mesmo radical, mas com variação de gênero, número, grau ou tempo verbal, seguindo o mesmo caso da etapa de padronização.

Ainda nessa etapa, são excluídas as *stopwords*, palavras "vazias" que não possuem significado isoladamente, como a maioria das conjunções, pronomes, preposições e alguns advérbios, entre outros.

Esses processos de ajuste do texto são realizados com os *softwares* *OpenRefine* e *LibreOffice*. Além das *stopwords*, também excluímos as palavras usadas na formulação das perguntas, pois eram repetidas com frequência nas respostas, mas sem encadeamento de sentido específico. Por exemplo, na primeira questão "Para você, qual a importância de concluir o ensino médio?", foram excluídas das respostas as palavras "importância", "concluir" e "ensino médio". O mesmo foi feito para as demais perguntas.

O produto resultante das etapas de padronização, radicalização e exclusão das *stopwords* foi importado por um segundo *software*, o *Gephi*. Nele, as palavras passam por um processo de análise através de algoritmos específicos que medem estatísticas relacionadas ao conjunto textual. Essas estatísticas dão forma à rede, com base na organização interna individual dos textos e na relação entre diferentes textos que se aproximam ou se distanciam por meio do uso do encadeamento de palavras que expressam temas ou ideias comuns.

Esse processo foi realizado para cada conjunto textual analisado. No caso do corpus deste projeto, isso significa a execução das etapas anteriores pelo menos dez vezes, uma vez que foram dirigidas cinco perguntas diferentes tanto a jovens indígenas quanto a jovens quilombolas. A criação de redes separadas é necessária porque a análise se baseará, em um primeiro momento, na análise segmentada dos grupos. Posteriormente, depois de montadas as primeiras redes, é possível organizar redes conjuntas (a partir das respostas de indígenas e quilombolas a uma mesma questão) ou dividir uma rede pra entender o impacto de determinado recorte para as respostas (por exemplo, se meninos e meninas respondem de maneira diferente a uma mesma questão). Esse segundo momento demanda um novo trabalho com os textos, dentro das etapas já mencionadas.

Devido às especificidades relacionadas ao material coletado e à análise proposta nesse projeto, como o tipo de pergunta dirigida aos(às) estudantes, o resultado do processamento anterior foi a elaboração de uma rede de palavras para cada conjunto de respostas a uma mesma questão.

7.2 Aspectos técnicos das redes

As redes que resultam dos processos descritos anteriormente são constituídas por três características básicas essenciais para compreender sua dinâmica: os nós, as arestas e os grupos modulares.

Um nó é um círculo da rede, representando uma palavra do conjunto textual. Cada nó pode se diferenciar dos demais pelo tamanho, que indica progressivamente a frequência de uso de determinada palavra. A posição do nó na rede está relacionada à ligação que ele estabelece com outras palavras no interior do conjunto textual. A ligação de um nó com outros é identificada pelas arestas, que podem ser mais ou menos espessas, conforme a força da ligação entre os nós, progressivamente. Uma aresta mais espessa indica uma utilização frequente de duas ou mais palavras em proximidade nos textos, ou seja, na elaboração de respostas semelhantes ou em contextos parecidos. Quando dois ou mais nós estabelecem uma ligação muito frequente, formam subconjuntos no interior do conjunto geral das respostas; esses subconjuntos são chamados de grupos modulares e são marcados por uma mesma coloração, que demarca temas e tendências específicas que são identificados no conjunto documental. No contexto desta pesquisa, isso pode indicar diferentes maneiras de responder a uma mesma pergunta.

Além da imagem, que é subproduto da rede de palavras, o *software* utilizado dispõe de estatísticas internas que possibilitam identificar as bases de sua organização. Assim, é possível encontrar desde números mais básicos, que informam a frequência de uso de determinada palavra (grau médio), até a frequência da relação de cada palavra (grau ponderado), ou a centralidade que uma palavra tem no conjunto textual (centralidade de intermediação), entre outras.

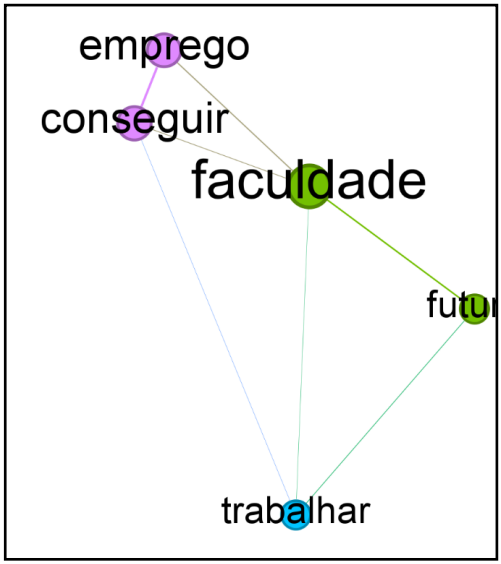
É importante mencionar que a rede passou por um processo de filtragem, de maneira que restassem apenas palavras que alcançassem um mínimo de repetições, ou seja, aquelas que de fato têm alguma significância dentro do conjunto das respostas. Nesse sentido, foram removidas da visualização final palavras que remetem

a sentidos presentes em um grupo pequeno de textos ou mesmo em respostas isoladas.

7.3 Estudantes quilombolas

Todas as perguntas exploradas nessa seção foram respondidas pelos 26 estudantes quilombolas[1] que participaram da pesquisa. Também é relevante destacar a diversidade das respostas, uma vez que jovens de pelo menos três diferentes comunidades responderam às questões. A rede a seguir (Figura 2) sintetiza as respostas à primeira questão: "Para você, qual a importância de concluir o Ensino Médio?". A importância que os jovens quilombolas atribuem à conclusão do EM está relacionada ao ingresso no ES, à obtenção de um emprego imediato, e, de maneira geral, ao próprio futuro.

Figura 2: Rede de palavras referente à resposta de estudantes quilombolas à questão "Para você, qual a importância de concluir o ensino médio?"



Fonte: Dados do projeto "Equidade no Ensino Médio: Monitoramento de permanência e conclusão do Ensino Médio por indígenas e quilombolas no Paraná", 2023.

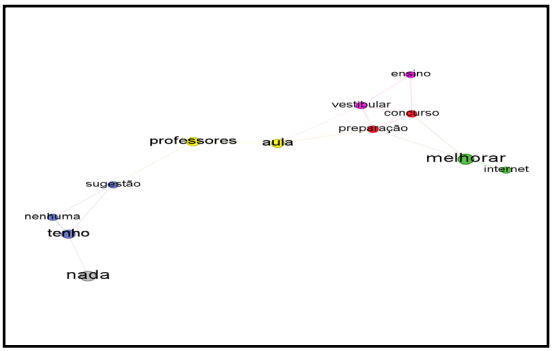
1. Para preservar o anonimato de participantes, foram utilizados pseudônimos.

Ao todo, 9 respostas mencionam a perspectiva do trabalho, 13 vestibular e à faculdade, e outras 4 não mencionam nenhum dos dois:

> Bom, para mim, ter o ensino completo serve para conseguir um emprego melhor (Roberto, 1º E.M.).
>
> É importante pra mim terminar o ensino médio pra eu conseguir um emprego e algo a mais. (Jorge, 2º E.M.).
>
> Ter a possibilidade de ter conhecimento e me preparar para um vestibular (Claudia, 1º E.M.)
>
> Poder fazer uma faculdade e fazer o que me deseja para seguir minha profissão que eu desejo (Caetano, 1º E.M.).

A segunda rede (Figura 3), referente à questão "O que você mudaria no ensino médio, ou seja, na escola em que você está estudando? Teria sugestões pra escola melhorar?", apresenta uma quantidade maior de nós e é dividida em pelo menos três núcleos de sentido. Da esquerda para a direita, o primeiro núcleo agrega textos que respondem negativamente à pergunta, com termos como "nenhuma", "sugestão" e "nada"; ao todo, 10 estudantes respondem dessa maneira.

Figura 3: Rede de palavras referente à resposta de estudantes quilombolas à questão "O que você mudaria no ensino médio, ou seja, na escola em que você está estudando? Teria sugestões para a escola melhorar?"



Fonte: Dados do projeto "Equidade no Ensino Médio: Monitoramento de permanência e conclusão do Ensino Médio por indígenas e quilombolas no Paraná", 2023.

Outro grupo de respostas está relacionado a sugestões sobre "professores" e de "aulas", estabelecendo um diálogo com os dois grupos modulares ao lado, que incluem os nós "ensino", "concurso", "preparação" e "vestibular". É interessante notar que, entre os jovens quilombolas, há uma demanda maior por aulas voltadas ao ingresso no ES:

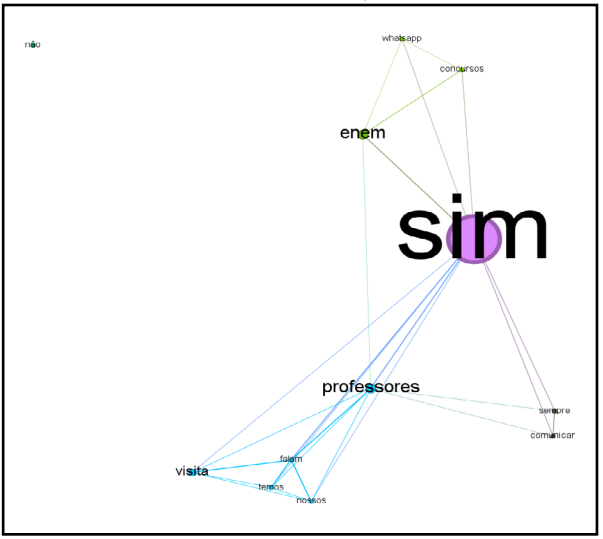
> Mostrar mais tipos de ensino e o preparamento para concursos e vestibulares (Roberto, 1º E.M.).
>
> Uma ideia para melhorar? Preparação para um concurso que é de grande importância no E.M. (Elis, 3º E.M.).
>
> Mudaria, sugestão: colocar mais tecnologia e professores que saibam o que estão ensinando (Iza, 1º E.M.).

A exemplo da última resposta destacada, também há uma demanda em relação às tecnologias. Na rede, destaca-se uma sugestão relacionada a "melhorar" a "internet". Essas duas questões, a tecnologia e a preparação para o ES, contrastam com uma demanda observada entre os jovens indígenas, que está relacionada à língua do professor:

> Melhoraria a internet para facilitação em pesquisar online (Gilberto, 2º E.M.).
>
> Que nós recebêssemos mais visitas, a melhoria da internet (Lauro, 2º E.M.).

A próxima rede (Figura 4) sintetiza as respostas à pergunta "Você recebeu, na escola, informações sobre o vestibular?". A maioria das respostas é positiva, somando 24 das 26 respostas; o negativo é tão pouco expressivo que o "não" fica isolado na rede, sem ligação com as demais palavras.

Figura 4: Rede de palavras referente à resposta de estudantes quilombolas à questão "Você recebeu, na escola, informações sobre o vestibular?"



Fonte: Dados do projeto "Equidade no Ensino Médio: Monitoramento de permanência e conclusão do Ensino Médio por indígenas e quilombolas no Paraná", 2023.

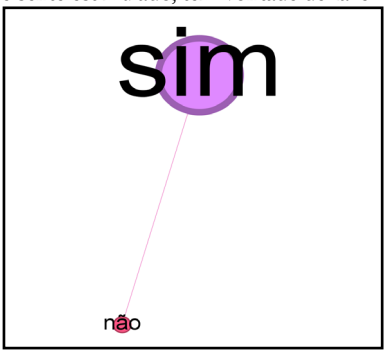
Relacionado ao sim, os(as) alunos(as) quilombolas comentam que os "professores" "falam" e "sempre" "comunicam", além de mencionarem o "enem" e "concursos". Eles também fazem referência a uma das formas utilizada pelos professores, o "WhatsApp". Mais uma vez, este grupo de estudantes quilombolas que participaram da pesquisa parecem obter mais informações e ter mais demandas relacionadas ao ES do que os alunos indígenas.

> Sim, recebemos. Temos visita que vem até nós e fala sobre vestibular e nossos professores falam também (Jorge, 2º E.M.).
>
> Sim, em grupos do whatsapp (Larissa, 2º E.M.).
>
> Sim, eles avisaram no grupo do whatsapp sobre o enem e outros concursos (Elza, 3º E.M.).

> Sim, ENEM. Os professores nos incentivam muito (Elis, 3º E.M.).
>
> Sim, sempre os professores nos comunicam (Luiz, 3º E.M.).

A rede a seguir (Figura 5) dialoga com os resultados anteriores. Das 26 respostas à pergunta "Você se sente estimulado, tem vontade de fazer faculdade?", 23 são positivas e 3 negativas.

Figura 5: Rede de palavras referente à resposta de estudantes quilombolas à questão "Você se sente estimulado, tem vontade de fazer faculdade?"



Fonte: Dados do projeto "Equidade no Ensino Médio: Monitoramento de permanência e conclusão do Ensino Médio por indígenas e quilombolas no Paraná", 2023.

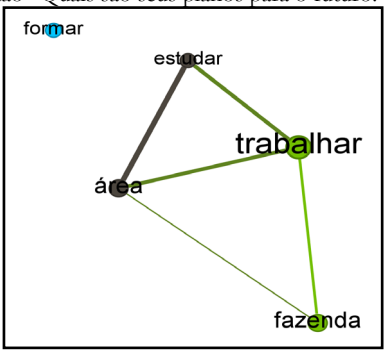
Essa distribuição de respostas ocorre mesmo que alguns alunos e alunas reconheçam a dificuldade de cursar o ES, mesmo que haja vontade. Parte deles(as) menciona como obstáculo a distância, enquanto um deles menciona a possibilidade do Ensino a Distância. Mais uma vez, fica clara a importância de políticas de permanência no ES:

> Tenho vontade, mas as condições para mim são difíceis. (Claudia, 1º E.M.).
>
> Sim, eu sinto, eu tenho vontade de fazer faculdade. (Elisa, 2º E.M.).

> Sim, eu tenho vontade de fazer faculdade de direito (advogado) (Larissa, 2º E.M.).
>
> Com certeza, mas acho difícil por causa da distância, por isso penso em EAD ou um curso técnico que é mais rápido (Elen, 3º E.M.).

Por fim, a última questão, "Quais são seus planos para o futuro?" (Figura 6), apresenta termos semelhantes aos encontrados na rede de palavras elaborada com base nas respostas dos estudantes indígenas. No entanto, a taxa de jovens que mencionam o ES em seus planos para o futuro é maior aqui. São 17 que mencionam diretamente a intenção de continuar os estudos, e outros 4 que expressam a vontade de seguir uma profissão que exige ES. Somente 2 mencionam apenas a perspectiva do emprego. Além disso, uma resposta não é clara o suficiente, e outras 2, de meninos, mencionam o sonho de se tornar jogador de futebol.

Figura 6: Rede de palavras referente à resposta de estudantes quilombolas à questão "Quais são seus planos para o futuro?"



Fonte: Dados do projeto "Equidade no Ensino Médio: Monitoramento de permanência e conclusão do Ensino Médio por indígenas e quilombolas no Paraná", 2023.

Também é interessante notar que os interesses relacionados ao ES são diferentes. Enquanto antes encontrávamos uma grande quantidade de estudantes indígenas com a perspectiva de se formar

em medicina, aqui, uma parte significativa dos jovens quilombolas tem predileção por graduações relacionadas ao campo e às ciências naturais. Isso pode ser relacionado o nó "fazenda", que está associado à realidade desse grupo:

> Conseguir cursar qualquer uma dessas faculdades, mas se não der certo eu volto para (?) e trabalho por aqui ou em fazenda (Roberto, 1º E.M).
>
> Meus planos pro meu futuro é fazer uma faculdade de medicina veterinária, ser uma futura dona de fazenda, trabalhar na área da agropecuária (Elisa, 2º E.M.).
>
> Primeiro terminar o E.M. e entrar na Fatec de Itapetininga para fazer técnica de Agropecuária e conseguir um lugar para ficar lá estudando, e ter um emprego para me manter lá. Mas eu quero voltar para comunidade com as formações no que eu poder ajudar a comunidade. Mas não parar por aí. Depois de tudo isso ter a minha própria fazenda, meu próprio lugar (Elis, 3º E.M.).
>
> Penso em estudar engenharia ou arquitetura trabalhar um pouco, como gosto muito do campo de mexer com criação de animais, penso em estudar algo da área como Agronegócio que parece ser bem interessante, já que não penso em morar em área urbana (Elen, 3º E.M.).

Esperamos que a análise deste texto contribua para compreender o contexto de jovens quilombolas do estado do Paraná, fornecendo subsídios para enfrentar obstáculos quanto à informação, ao acesso e à permanência no ES. Embora os dados não sejam representativos da realidade paranaense como um todo, devido ao seu caráter de recorte, são significativos para entender realidades distintas e podem ser generalizados e utilizados para pensar outros contextos, servindo como base para planejamentos governamentais por parte dos gestores e como orientação para o planejamento didático dos docentes da EB.

Nesse sentido, as respostas obtidas destacam a relevância da figura central do(a) professor(a) enquanto portador(a) de informações referentes ao ingresso no ES. A realidade enxergada por meio das respostas dos(as) jovens quilombolas representa a importância da motivação e da partilha de informações, uma vez que, de maneira geral, a vontade declarada de ingressar em uma faculdade e realizar uma graduação é significativa entre esse grupo, que parece estar relativamente bem informado.

No entanto, a vontade por si só não é o suficiente, pois existem diversos obstáculos e dificuldades, como a distância, a necessidade de trabalhar para ajudar a família e a falta de motivação e informações, conforme apontado pelos(as) próprios(as) estudantes. Estes desafios revelam a necessidade e a pertinência do fortalecimento de políticas públicas voltadas a esse grupo.

Além disso, destacamos que os(as) estudantes, em geral, veem o ingresso no ES, a formação e o exercício profissional como caminhos para garantir uma condição de vida melhor e de ajudar à comunidade. Muitos mencionam a intenção de retornar à comunidade e de continuar vivendo suas realidades, mas em melhores condições materiais. Compreender essa perspectiva pode ser um ponto de partida relevante para motivar os(as) alunos(as) a prosseguir com os estudos, bem como para orientar políticas e programas que fortaleçam o suporte necessário a estes(as) jovens.

Capítulo 8

Apontamentos para as escolas e sistemas de ensino a partir dos itens elaborados com estudantes quilombolas

Ligia Paula Couto
Ione da Silva Jovino
Letícia Fraga

Estudar, pesquisar e trabalhar a educação escolar quilombola exigiu de nosso grupo uma organização multidisciplinar, um repensar das escolhas metodológicas e a vivência e aproximação junto a territórios e equipes escolares ainda não conhecidas por nós. Esse livro, portanto, resulta do nosso primeiro movimento de aproximação com as escolas quilombolas no contexto paranaense.

Nossa equipe avalia que os levantamentos e análises realizados têm um caráter introdutório para compreender a educação escolar quilombola em nosso estado. Todavia, apostamos na publicação e divulgação desta pesquisa, tanto no formato de livro quanto e-book, para começar a registrar de forma mais frequente as experiências dos(as) estudantes quilombolas e a forma como o atendimento educacional tem sido oferecido a eles(as).

Apesar de termos feito algumas escolhas metodológicas a princípio, como o grupo focal, fomos entendendo que o acesso a estudantes quilombolas não seria tão simples e que essa metodologia não poderia ser totalmente concluída no nosso processo de

pesquisa. Por que não seria simples conversar com os(as) estudantes quilombolas? Primeiramente, porque há somente duas escolas quilombolas no Paraná. Em segundo lugar, mesmo com a ajuda de lideranças quilombolas em Castro para facilitar nossa aproximação com os(as) estudantes fora dos contextos escolares, conseguimos somente uma resposta ao questionário.

Mesmo na região de Adrianópolis, onde encontramos um grande número de quilombolas, há somente uma escola para atender essa modalidade de ensino. Na escola central da cidade, nenhum(a) estudante do EM se autodeclarou como quilombola durante nosso encontro com eles(as). Isso sugere que a falta de um trabalho adequado em relação à identidade, às culturas e aos saberes/conhecimentos quilombolas em uma região próxima a um território quilombola impacta de alguma forma o reconhecimento das identidades quilombolas. Evidentemente, precisamos considerar a possibilidade de que os estudantes não tenham se apresentado como quilombolas apenas para nós, mas se identifiquem como tal entre si. Mas o fato é que, na escola quilombola, todos(as) os(as) estudantes que são quilombolas se identificaram como tal.

Por outro lado, quando o(a) aluno(a) quilombola de EM está fora de uma escola quilombola ou de um território quilombola, ainda que tenha raízes quilombolas, a autodeclaração não é tão simples devido a diversos impedimentos, como já apontamos neste livro. Esses obstáculos incluem desde a ausência de exigência desse dado em muitas plataformas até a falha no treinamento de profissionais responsáveis pelo registro, e não necessariamente porque eles não queiram se autodeclarar como quilombolas.

Assim, buscamos conversar com os(as) estudantes quilombolas de EM na medida do possível. Embora o aprofundamento nas questões que propusemos pudesse ter sido maior, as declarações desses(as) estudantes foram reveladoras e podem contribuir para melhorias nas escolas quilombolas.

Por exemplo, se consideramos o contexto de estudantes do Colégio Estadual Diogo Ramos[1], duas respostas são unânimes: todos e todas reconhecem a importância do EM em seus processos formativos e afirmam que a escola e seus professores e professoras fornecem informações sobre o vestibular. Ou seja, o ES, de certo modo, está conectado com o EM e se apresenta no horizonte de interesse desses(as) estudantes.

Além do conhecimento sobre o ES, alguns alunos(as) que indicaram conhecer o ENEM e instituições próximas para cursar áreas de seu interesse:

> Se eu não conseguir ter suporte no futebol, irei fazer o ENEM para tentar passar e ter uma bolsa de estudo e estudar para continuar tendo novas opções de trabalho (Francisco).
>
> - Quais são seus planos para o futuro?
>
> R: Primeiro terminar o E.M. e entrar na Fatec de Itapetininga para fazer técnica de Agropecuária e conseguir um lugar para ficar lá estudando, e ter um emprego para me manter lá. Mas eu quero voltar para comunidade com as formações no que eu poder ajudar a comunidade. Mas não parar por aí. Depois de tudo isso ter a minha própria fazenda, meu próprio lugar. E se eu puder ajudar outras pessoas realizar seus sonhos (Elis).

Embora reconheçam a importância do EM, a visão dos(as) estudantes apresenta variações. Seis deles(as) conectam a conclusão do EM à perspectiva de futuro e à continuidade dos estudos no ES. Em contraste, os outros seis estudantes indicam a possibilidade de encontrar um emprego.

1. No 1º ano, tivemos a resposta de quatro estudantes; no 2º ano, de cinco estudantes; e, no 3º ano, de três estudantes.

> - Para você, qual a importância de concluir o Ensino Médio?
>
> Saber mais sobre o meu futuro, ter um saber do que quero para o meu futuro, fazer uma faculdade dos meus sonhos e com o novo EM vai ajudando mais ainda com as matérias novas que tem como projeto de vida (Silvia).
>
> - Para você, qual a importância de concluir o Ensino Médio?
>
> Bom, para mim, ter o ensino completo serve para conseguir um emprego melhor (Roberto).

Podemos inferir que, nessa etapa da vida e escolar, os estudantes e as estudantes já conseguem fazer uma leitura mais crítica de mundo e de suas condições de vida. As preocupações de metade deles(as) revelam que estão reconhecendo uma emergência de assumir um trabalho ao término do EM. Por outro lado, a outra metade do grupo organiza seus pensamentos e desejos para tentar ingressar na "faculdade dos sonhos".

Quando questionados(as) sobre seus planos para o futuro, é importante destacar que todos os estudantes e todas as estudantes têm um planejamento. Não houve resposta indicando que há dúvida ou falta de planos para o futuro. Na sequência, listamos as respostas:

> - Quais são seus planos para o futuro?
>
> Fazer faculdade passar na faculdade e trabalhar como advogada criminalista (Silvia).
>
> Sim, eu tenho vontade de cursar veterinária, engenharia, engenharia civil, mecânica, pedreiro, e faculdades que (?) agro ou agropecuária ou ser caminhoneiro. Conseguir cursar qualquer uma dessas faculdades, mas se não der certo eu volto e trabalho por aqui ou em fazenda (Roberto).
>
> Ser jogador de futebol, caminhoneiro (André).
>
> Fazer uma faculdade e se Deus quiser seguir minha profissão (Caetano).

> De eu fazer uma faculdade e ser um advogado (direito) (Lauro).
>
> Meus planos para o futuro é fazer um curso de mecânica e construir uma oficina, ou também ser um caminhoneiro (Jorge).
>
> Meus planos pro meu futuro é fazer uma faculdade de medicina veterinária, ser uma futura dona de fazenda, trabalhar na área da agropecuária (Elisa).
>
> Se eu não conseguir ter suporte no futebol irei fazer o enem para tentar passar e ter uma bolsa de estudo e estudar para continuar tendo novas opções de trabalho (Francisco).
>
> Me formar em engenharia mecânica e um dia ter minha própria oficina e dar uma vida melhor para a minha família (Gilberto).
>
> Primeiro terminar o E.M. e entrar na Fatec de Itapetininga para fazer técnica de Agropecuária e conseguir um lugar para ficar lá estudando, e ter um emprego para me manter lá. Mas eu quero voltar para comunidade com as formações no que eu poder ajudar a comunidade. Mas não parar por aí. Depois de tudo isso ter a minha própria fazenda, meu próprio lugar. E se eu puder ajudar outras pessoas realizar seus sonhos (Elis).
>
> Penso em estudar engenharia ou arquitetura trabalhar um pouco, como gosto muito do campo de mexer com criação de animais, penso em estudar algo da área como Agronegócio que parece ser bem interessante, já que não penso em morar em área urbana (Elen).
>
> Fazer uma faculdade e seguir a profissão que desejo (Caetano).

Entre as áreas de atuação no ES mais almejadas, conseguimos verificar o interesse de estudantes pela área do Direito, profissões

relacionadas às atividades no campo (veterinária e agronomia) ou às engenharias. Nas profissões que não demandam formação universitária, o foco maior foi no futebol, na mecânica e no trabalho com caminhões.

Por fim, ainda chamamos a atenção para o fato de que, em suas respostas, alunos e alunas expressam o desejo de continuar vivendo no campo, sem a intenção de se mudar para a área urbana. Eles(as) também demonstram a intenção de utilizar sua formação acadêmica para contribuir com sua comunidade.

> Primeiro terminar o E.M. e entrar na Fatec de Itapetininga para fazer técnica de Agropecuária e conseguir um lugar para ficar lá estudando, e ter um emprego para me manter lá. Mas eu quero voltar para comunidade com as formações no que eu poder ajudar a comunidade. Mas não parar por aí. Depois de tudo isso ter a minha própria fazenda, meu próprio lugar. E se eu puder ajudar outras pessoas realizar seus sonhos.
>
> Penso em estudar engenharia ou arquitetura trabalhar um pouco, como gosto muito do campo de mexer com criação de animais, penso em estudar algo da área como Agronegócio que parece ser bem interessante, já que não penso em morar em área urbana (Elis).

De maneira geral, podemos concluir que os estudantes e as estudantes da comunidade quilombola de João Surá estão vivenciando o EM com um foco em seu futuro e planejamento profissional. Metade desse grupo vincula seus interesses no acesso ao ES, mais especificamente nos cursos de Direito, Engenharias, Veterinária e Agronomia. Além disso, alguns estudantes expressam o desejo de continuar vivendo na área rural e utilizar os conhecimentos universitários para beneficiar sua comunidade.

Observa-se explicitamente que a maioria desses(as) estudantes está preocupada com sua vida na comunidade, seja por meio

de um emprego no campo ou de uma formação universitária que permita contribuir com seu território futuramente. Quando há interesse pelo ES, isso geralmente está associado à dificuldade identificada pelo(a) estudante em acessar e e permanecer nesse nível de escolarização.

Assim, duas questões se colocam: a) o pertencimento à comunidade em específico e sua relação territorial têm sido fundamentais nos processos formativos desses(as) estudantes e, consequentemente, pode ser uma das bases para a educação escolar quilombola; b) a informação sobre o acesso ao ES deve ser acompanhada por estratégias que garantam a permanência. Apesar da motivação da equipe docente, metade do grupo está preocupada em encontrar um emprego para a sobrevivência imediata ao término do EM.

Quanto ao item a) mencionado anteriormente, acompanhamos a proposta educacional da SEED-PR para as escolas públicas. Desde 2022, a SEED tem buscado impor uma única forma de trabalho metodológico às escolas ou padronizar os processos de ensino sem considerar a relação territorial, étnica, cultural e linguística[2]. A probabilidade de que essa abordagem se distancie do conceito de equidade é considerável, o que aumenta o risco de prejuízos ao aprendizado de estudantes quilombolas do EM.

Infelizmente, o que vivenciamos atualmente em nosso estado contrasta com a diretriz que seria desejável da SEED para os NRE.

2. Durante o ano letivo de 2020, a partir do anúncio da pandemia de covid-19 em território brasileiro, as escolas estaduais se mantiveram fechadas. O governo do estado criou o Programa "Aula Paraná", em que as aulas poderiam ser acessadas por meio de aplicativo "Aula Paraná", transmissão via TV aberta, internet ou impressão de material a ser retirado em escola. Essas aulas foram organizadas pela SEED-PR, seguindo conteúdos previstos na "Base Nacional Comum Curricular" (BNCC) e no "Currículo da Rede Estadual Paranaense" (CREP), por meio de vídeos e material em *power point*. Com a reabertura das escolas, esse material foi vinculado ao Livro Registro de Classe Online (LRCO) para que os(as) docentes sigam a mesma sequência de aulas e utilizem o mesmo material em todo o estado. Além disso, algumas plataformas e atividades foram criadas, articuladas também a esse LRCO de forma obrigatória a partir de 2022, de forma que os(as) alunos(as) sejam constantemente avaliados(as) para verificar se tais conteúdos estão sendo passados a estudantes conforme determinação da SEED.

Isso porque a SEED tem promovido uma "plataformização" da EB, desconsiderando totalmente o direito das escolas quilombolas a uma educação diferenciada. Além de os conteúdos já estarem estabelecidos para cada dia de aula no diário de classe do(a) professor(a), esses conteúdos estão sintetizados em materiais padronizados, como *slides* em *PowerPoint* ou vídeos (o mesmo material, na mesma ordem, para todo o estado). As atividades programadas (as mesmas e na mesma ordem para todo o estado), disponíveis na plataforma Quizizz[3], também seguem um padrão, assim como a plataforma de leitura (Leia Paraná) e redação (Redação Paraná), que oferecem as mesmas obras para leitura e atividades de escrita para todas as escolas.

Isto significa que um(a) estudante quilombola do EM receberá a mesma aula, as mesmas atividades programadas, as mesmas sugestões de leituras e atividades escritas que um(a) estudante não quilombola, desconsiderando as especificidades culturais dos estudantes quilombolas

Entendemos que, como diretriz básica, a SEED deveria fornecer orientações a cada NRE para atender às demandas específicas das escolas quilombolas na sua relação com o território, saberes ancestrais e necessidades linguísticas. Isso implica em orientar o trabalho dos(as) docentes dessas escolas de maneira diferenciada, possibilitando a produção de materiais específicos e também levando formação específica e contínua ao corpo docente.

Durante nosso processo de pesquisa, encontramos uma iniciativa da SEED-PR que busca atender aos direitos a uma educação diferenciada para as escolas quilombolas. Trata-se do material "Caderno de Itinerários Formativos. Educação Escolar Quilombola", publicado em 2023:

3. De acordo com a Agência Estadual de Notícias (2023), tal plataforma traz atividades com questões objetivas em diferentes formatos. "O estudante terá duas questões por aula – ou seja, 10 ou 12 questões por dia, nos casos de cinco ou seis aulas diárias, respectivamente. As atividades farão parte do processo avaliativo e corresponderão a 30% da nota do trimestre".

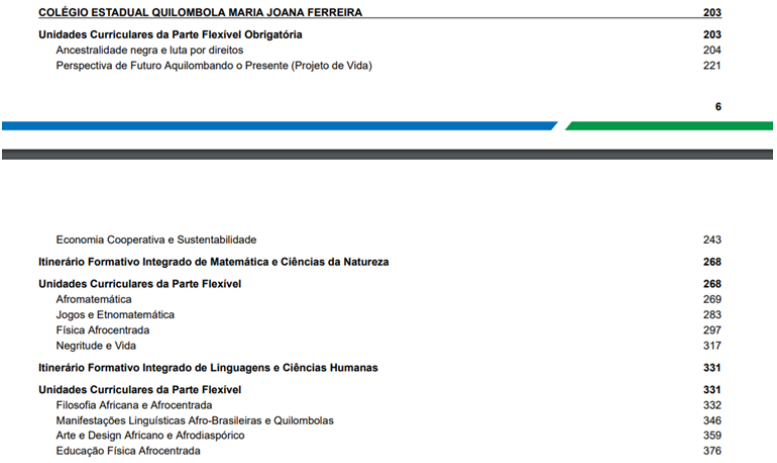
> A Secretaria da Educação do Paraná, por meio da Diretoria de Educação, do Departamento de Educação Inclusiva, via Coordenação de Diversidade e Direitos Humanos, mobilizou a Equipe de Educação Escolar Quilombola junto à Coordenação do Novo Ensino Médio para elaborar ementas que garantam a oferta da educação de qualidade nas escolas quilombolas e nas unidades escolares que atendem estudantes oriundos de Comunidades Quilombolas e Comunidades Tradicionais Negras em todo Estado do Paraná (Paraná, 2023, p. 10).

É importante destacar que o material "Caderno de Itinerários Formativos. Educação Escolar Quilombola" (2023) foi elaborado com a colaboração da equipe docente dos dois colégios quilombolas paranaenses, em parceria com a SEED-PR. O sumário deste material está dividido em duas partes, cada uma apresentando o formato proposto para os itinerários formativos pelos respectivos colégios. A seguir, apresentamos o sumário para melhor visualização das propostas:

Figura 07: Sumário Caderno de Itinerários Formativos: Educação Escolar Quilombola

Sumário

APRESENTAÇÃO	**8**
COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA DIOGO RAMOS	**11**
Unidades Curriculares da Parte Flexível Obrigatória	**11**
Ancestralidade negra e luta por direitos	12
Identidade Quilombola – Vida e Territorialidade (Projeto de Vida)	29
Economia Solidária e Bem Viver	51
Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Ciências da Natureza	**75**
Unidades Curriculares da Parte Flexível	**75**
Afromatemática	76
Jogos e Etnomatemática	90
A Física e a Cosmologia Quilombola	107
Biotecnologia e Etnobotânica Quilombola: Agroecologia nos Quilombos do Paraná	126
Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas	**140**
Unidades Curriculares da Parte Flexível	**140**
Filosofia Decolonial	141
Oralidade, Poema e Prosa	156
Arte em África	174
Educação Física Afrocentrada	189



COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA MARIA JOANA FERREIRA 203

Unidades Curriculares da Parte Flexível Obrigatória 203
Ancestralidade negra e luta por direitos 204
Perspectiva de Futuro Aquilombando o Presente (Projeto de Vida) 221

6

Economia Cooperativa e Sustentabilidade 243

Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Ciências da Natureza 268

Unidades Curriculares da Parte Flexível 268
Afromatemática 269
Jogos e Etnomatemática 283
Física Afrocentrada 297
Negritude e Vida 317

Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas 331

Unidades Curriculares da Parte Flexível 331
Filosofia Africana e Afrocentrada 332
Manifestações Linguísticas Afro-Brasileiras e Quilombolas 346
Arte e Design Africano e Afrodiaspórico 359
Educação Física Afrocentrada 376

Fonte: Caderno de Itinerários Formativos: Educação Escolar Quilombola (Paraná, 2023, p. 6-7).

A apresentação do sumário do material sugere que se trata de uma produção significativa para as escolas quilombolas, uma vez que se considera os saberes ancestrais, a identidade e a cosmologia quilombola, as culturas africanas, os pensamentos afrocentrados, entre outros.

Apesar da existência desse material diferenciado, é crucial reconhecer que há uma política educacional no Paraná mais centrada atualmente na "plataformização" da educação. Deste modo, ainda que existam itinerários formativos específicos para as escolas quilombolas atuarem no EM, essas instituições também devem lidar com uma série de aplicativos, atividades, plataformas comuns a todas as escolas estaduais. O não cumprimento dessas exigências pode resultar em punições para a direção e coordenação das escolas.

Portanto, arriscamos afirmar que, se esses itinerários não forem priorizados na organização do currículo das escolas quilombolas em detrimento da "plataformização" dos conteúdos, as escolas quilombolas poderão ser forçadas a negligenciar as propostas para cumprir as metas impostas pelos aplicativos, tal como vem ocorrendo com as demais escolas estaduais.

Outro ponto fundamental que está alinhado com o direito das escolas quilombolas a um ensino diferenciado, conforme garantido por lei, é o desenvolvimento de materiais específicos para essas escolas. Como o(a) docente da escola quilombola vai conseguir promover um ensino diferenciado, em concordância com o PPP proposto ou os itinerários formativos (Paraná, 2023), se não há materiais direcionados para tal trabalho?

Neste sentido, é fundamental que o governo implemente editais ou outras políticas para subsidiar a produção de materiais para as escolas quilombolas, construídos para as necessidades das escolas quilombolas, já que os livros didáticos que chegam a essas instituições geralmente não são projetados para atender à educação diferenciada garantida por lei.

Compreendidas as demandas das comunidades quilombolas na relação com a escola em específico, organizados os PPP para uma educação diferenciada e promovida a elaboração de materiais específicos para a educação escolar quilombola, o segundo passo seria incluir, entre as documentações de matrícula, a autodeclaração de estudantes em escolas não quilombolas. Em nossa investigação de campo, constatamos que os dados fornecidos pelos NRE não condizem com a realidade das escolas.

A identificação de estudantes quilombolas em escolas não quilombolas possibilitaria garantir orientação e formação a professores e professoras para atender às demandas da educação escolar quilombola, a qual necessita considerar uma série de questões. Portanto, ferramentas para mapear os(as) estudantes quilombolas que estão estudando fora dos territórios são fundamentais para que esses(as) estudantes tenham acesso a um atendimento diferenciado.

Além de garantir o direito à educação diferenciada em todos os níveis da EB, há também a preocupação com os desdobramentos futuros após o término do EM. Como constatamos, há interesse de estudantes quilombolas pelo ES, mas um número significativo deles ainda entende que sua situação econômica e social não favorece a continuidade dos estudos. Dessa forma, seria importante que as

universidades estaduais paranaenses[4], com o apoio do Estado, considerassem políticas de permanência para quando o(a) aluno(a) se autodeclarar quilombola.

Nesse sentido, retornamos à questão levantada anteriormente, de que não adianta a informação sobre o acesso ao ES chegar a estudantes quilombolas sem a discussão de possibilidades de permanência, já que metade do grupo discente do Colégio Diogo Ramos, por exemplo, está preocupado em encontrar um emprego para a sobrevivência imediata ao término do EM.

Nessa perspectiva, uma política de permanência no ES para estudantes quilombolas seria fundamental, podendo ser construída, inclusive, com a participação de lideranças quilombolas. Após aprovação, essa política precisaria ser divulgada e explicada às comunidades, ou seja, seria muito importante desenvolver ações junto às escolas e nos territórios quilombolas para divulgar o vestibular nas universidades públicas paranaenses e o sistema de permanência. Em resumo, é crucial tornar essas discussões sobre o acesso ao ES e permanência uma rotina para estudantes quilombolas, principalmente os que estão cursando o EM.

Nosso projeto, reconhecendo a importância de divulgação do acesso e permanência a estudantes quilombolas no ES, desenvolveu um folheto destinado a promover os cursos de graduação da UEPG. Este folheto aborda a política de cotas e algumas ações desenvolvidas pela Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE)[5] para garantir a permanência estudantil. O material, ainda em processo de finalização, será publicado em formato impresso e *online,* sendo distribuído a todas as escolas e lideranças quilombolas com as quais trabalhamos.

4. É importante destacar que a Universidade Federal do Paraná, em 2024, abriu edital do Vestibular com cotas para quilombolas pela primeira vez.

5. A PRAE UEPG foi criada a partir da gestão da Reitoria 2018. No site desta pró-reitoria, é possível acessar os programas que desenvolve e os atendimentos que oferece a estudantes. Disponível em: https://www2.uepg.br/prae/.

Ao nos encaminharmos para as conclusões dessa discussão, entendemos que os dados levantados e suas respectivas análises possibilitaram o início de uma reflexão crítica sobre o contexto educacional de estudantes quilombolas do EM no Paraná. Tratamos dessa reflexão como inicial, pois não conseguimos acessar um número maior de estudantes quilombolas cursando o EM. Com uma participação mais significativa desses estudantes, futuras pesquisas voltadas para essa questão da educação escolar quilombola no EM poderão aprofundar os resultados que apresentamos.

Por fim, para enfatizar a necessidade de uma maior participação dos(as) estudantes quilombolas de EM, recorremos mais uma vez às palavras de Nazario (2021, p. 59-60):

> Eu nunca aprendi, quando criança, a valorizar a história de meus antepassados. Muito menos a lembrar de seus nomes e de suas lutas por sobrevivência. Era algo completamente deslocado da história desenvolvida no meu espaço escolar. (...) Só fui capaz de olhar a minha realidade, assumir a minha identidade quilombola, por causa da formação universitária. (...) É nesse sentido que destaco o papel da Educação Escolar Quilombola para que as crianças e jovens possam se formar com uma consciência crítica das suas histórias de vida.

Considerando os resultados do IBGE (2023), o levantamento dos territórios quilombolas presentes na Cartilha do Mandato Goura (2023) e eventuais estudos com as lideranças das comunidades, compreendemos ser urgente, no contexto paranaense, o aumento no número de escolas quilombolas. Por exemplo, na região de Castro, onde há quatro comunidades quilombolas, não existe nenhuma escola para atender os(as) alunos(as). A escola, além de ser um direito garantido a essas comunidades, torna-se um espaço onde crianças e jovens podem "se formar com uma consciência crítica das suas histórias de vida" (Nazario, 2021, p. 59-60), além de ser um local de encontro e descoberta da identidade quilombola.

Apesar das dificuldades e limitações apontadas, concluímos que os elementos analisados permitiram elencar caminhos de enfrentamento às barreiras que mantêm a desigualdade na conclusão do EM e ingresso no ES por estudantes quilombolas.

A generalização dos dados que levantamos e analisamos, em conjunto com as comunidades, poderá fundamentar planejamentos governamentais e das redes públicas de educação com vistas a alcançar a equidade no EM, bem como orientar docentes da rede pública estadual do Paraná. Nosso grupo entende que os resultados alcançados podem também servir como base para políticas públicas focadas na educação escolar quilombola de todo o Brasil.

Reconhecemos que o momento político é propício a mudanças educacionais, as quais são fundamentais e basilares nas lutas do Movimento Quilombola em nosso país.

POSFÁCIO

SOBRE TENTÁCULOS, EQUIDADE E ENSINO MÉDIO

Djane Antonucci Correa[1]

Ao reler esta coletânea e observar a descrição de etapas e condições de trabalho para atingir os objetivos propostos no projeto, podemos vislumbrar os tantos temas derivados que se circunscrevem à educação quilombola por meio dos relatos de desenvolvimento, apresentação e discussão dos resultados de um projeto de pesquisa contemplado por uma agência exógena de fomento, o Centro Lemann. De antemão, registro que as proponentes e coordenadoras do projeto "Equidade no Ensino Médio: Monitoramento de permanência e conclusão do Ensino Médio por indígenas e quilombolas no Paraná", Ione da Silva Jovino, Letícia Fraga e Ligia Paula Couto, fizeram um trabalho de fôlego, primoroso, considerando que se trata de uma proposta cujas abordagens estão muito além do alcance das canônicas e hegemônicas.

Para nortear a leitora e o leitor, o volume 1: "Equidade no Ensino Médio: Monitoramento de permanência e conclusão do Ensino Médio por quilombolas no Paraná" está organizado em oito capítulos mais este posfácio. Em uma passada de olhos pelo sumário, podemos verificar o cuidado com a organização da obra e depois constatar esse cuidado na leitura do livro, o minucioso descrever das etapas, a distribuição das discussões teóricas e metodológicas, as reflexões, os relatos, a apresentação de dados de pesquisa e diretrizes

1 Professora associada na Universidade Estadual de Ponta Grossa onde atua desde 1999 no Curso de Licenciatura em Letras. Doutora em Letras, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002).

futuras com o que foi e o que não foi possível realizar, dadas as circunstâncias. O envolvimento de participantes também é um destaque. Lideranças quilombolas, equipes pedagógicas e demais participantes ganham protagonismo no desenvolvimento, resultados do estudo e desenho de diretrizes para etapas futuras.

Entre os tantos fatores que precisam ser considerados quando falamos em equidade no Ensino Médio e ingresso no Ensino Superior, contextualizo, cronologicamente, as alterações aprovadas até o presente momento na Nova Reforma no Ensino Médio. O texto que foi encaminhado para sansão do Presidente da República, é pauta de polêmicas discussões desde 2017 as quais vêm se acirrando em todas as instâncias afetas ao assunto.

Ainda no mês de março deste ano, no dia 20/03/2024, vimos notícias sobre as movimentações legais no sentido de alterar o cenário que se configurou para o Ensino Médio no Brasil a partir da reforma de 2017. Algumas mudanças foram aprovadas na Câmara dos Deputados[2], com avanços tímidos mas importantes. E a luta continuou, por meio de comemoração dessas conquistas ou da ênfase e discussão, de formas hegemônicas e não hegemônicas, acerca da emergente necessidade da revogação de outras "mudanças aprovadas" e inclusão de outras.

Em uma dessas mobilizações, logo na sequência, num debate mediado por Luis Nassif na TV GGN[3] no dia 21/03/2024 com o Professor Daniel Cara[4], encontramos, segundo as palavras do professor, que o próprio princípio da reforma do EM é inadequado em todos os sentidos, uma vez que a concepção deve considerar a implementação e vice-versa. A reforma foi feita tentando emular o que acontece em outros países do mundo, mas que nesses países não dá certo. O ativista esclarece que há nesses países uma grande discor-

2 https://www.camara.leg.br/noticias/1045654-camara-dos-deputados-aprova-nova-reforma-do-ensino-medio. Acesso em 21/03/2024.

3 https://www.youtube.com/watch?v=KMy5p2CwM34. Acesso em 21/03/2024.

4 Professor da USP, faz parte do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade.

dância dos jovens, problemas relativos à qualidade da formação com que alunos chegam à educação superior.

No caso do Brasil, Daniel Cara reitera que a reforma é inadequada, a concepção equivocada, a implementação foi péssima e, concretamente, quem determina o caminho das Políticas Educacionais no país são pessoas que desconhecem a escola pública, desconhecem questões muito básicas como por exemplo, a atribuição de aulas, que a reforma inviabiliza, razão pela qual a retomada das 2.400 horas foi uma grande conquista, sendo considerada impossível pelo Ministério da Educação – MEC – até então.

Mas Cara lembra que todo o restante do modelo equivocado do EM ainda precisa ser corrigido no Senado Federal, especialmente o ensino integrado, que engloba educação profissional com formação geral básica. Esse modelo de educação é defendido por ele desde que passe por correções, para que possa continuar a ser ofertado como possibilidade de formação no Brasil sem prejuízo às 2.400 horas de educação geral básica, uma vez que o aluno teria todo o percurso de formação somado à carga horária de um curso profissionalizante no nível técnico. Na visão do entrevistado, o curso técnico integrado (experienciado por ele em sua formação e atualmente pelo seu filho) é o grande caminho para democratizar a universidade brasileira, ressaltando ainda que considera o Catálogo Nacional de Cursos bem feito.

Outro aspecto de extrema relevância trazido na oportunidade é o de que não se faz reforma educacional apenas com reforma curricular. Em lugar nenhum no mundo isso existiu em nenhum momento da história. A reforma educacional exige um projeto de educação que, por sua vez, tem que estar vinculado a um projeto de país. Ela deve estar alicerçada em condições de infraestrutura, valorização e formação de profissionais da educação. A questão curricular é parte central do processo, mas não resolve os problemas sozinha.

Seguindo os trâmites, o texto foi para o Senado Federal e quase três meses depois foi aprovado com algumas alterações. Em

razão dessas alterações, o texto retornou à Câmara para nova aprovação das mudanças. Reproduzimos os principais excertos abaixo.

Segundo a Agência Senado[5], sete anos após a aprovação do Novo Ensino Médio (NEM), o Senado decidiu por mudanças no currículo dos três anos finais da educação básica. O Plenário aprovou na quarta-feira (19/06), em votação simbólica, o PL 5.230/2023, uma alternativa apresentada pelo governo para substituir o modelo instituído durante a gestão de Michel Temer. O substitutivo (texto alternativo) apresentado pela senadora Professora Dorinha Seabra (União-TO) retorna à Câmara dos Deputados.

Em um complexo processo decisório que delineia o Novo Ensino Médio (NEM) e altera a reforma implementada no governo Temer, em 2017, a Câmara dos Deputados aprovou (...) texto-base que prevê avanços, como a reintegração de 2.400 horas de formação geral básica. No entanto, o resultado da decisão ainda persiste na dualidade entre o ensino propedêutico e o profissional.

O PL 5.230/2023, que passou pela Comissão de Educação (CE) também nesta quarta-feira, prevê a ampliação da carga horária mínima total destinada à formação geral básica das atuais 1.800 para 2.400 horas, e a explicitação de quais componentes curriculares fazem parte de cada uma das áreas do conhecimento.

A proposta que estabelece o novo modelo para o Ensino Médio também aumenta a carga horária de aulas, fortalece a formação geral básica e muda as regras para os itinerários formativos, principal inovação da última reforma feita em 2017 (Lei 13.415).

No texto alternativo (substitutivo), a relatora determinou que, caso haja ampliação da carga horária, seja respeitada a seguinte porcentagem: 70% para formação geral básica e 30% para os itinerários formativos.

A senadora Dorinha acatou emendas para determinar que, a partir de 2029, as cargas horárias totais de cursos do Ensino Médio

5 Agência Senado: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/06/19/aprovada-nova-reforma-do-ensino-medio-retorna-a-camara. Acesso em 06/07/2024

com ênfase em formação técnica e profissional deverão ser expandidas de 3.000 horas para 3.200, 3.400 e 3.600 horas, quando se ofertarem, respectivamente, cursos técnicos de 800, 1.000 e 1.200 horas. Essa medida, afirma ela, vai reduzir o risco de que se estabeleçam trajetórias duais para o Ensino Médio, que promovam a desigualdade, por meio da distinção entre a carga horária de formação geral básica dos cursos de Ensino Médio e dos cursos com formação técnica e profissional.

A soma da carga horária de formação geral básica nos três anos do Ensino Médio deve totalizar, no mínimo, 2.400 horas. Nos cursos técnicos e profissionais, a formação geral básica poderá ter carga horária mínima de 2.200 horas até 2028. As 200 horas restantes deverão ser implantadas até 2029.

Da carga horária mínima total, 2.200 horas deverão ser compostas por conteúdos que tenham relação com a Base Nacional Comum Curricular, como matemática, português, artes e ciências, e por uma parte diversificada, que trate das características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia. São dados publicados pela Agência Senado e retirados na íntegra desta etapa de votação, que retornou à Câmara dos deputados, uma vez que houve alterações no texto aprovado na instância do Senado Federal.

Três semanas depois , encontramos na terça-feira, 09/07, nos termos publicados pela Agência Câmara de Notícias:[6] A Câmara dos Deputados aprovou o projeto de lei que mudou alguns pontos da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) com o objetivo de adequar à realidade das escolas as alternativas de formação apresentadas aos estudantes. A proposta será enviada à sanção presidencial.

O texto aprovado é um substitutivo do relator, deputado Mendonça Filho (União-PE) para o Projeto de Lei 5230/23, do

6 https://www.camara.leg.br/noticias/1081896-camara-aprova-mudancas-na-reforma-do ensinomedio#:~:text=A%20C%C3%A2mara%20dos%20Deputados%20aprovou,de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20apresentadas%20aos%20estudantes. Acesso em 11/07/2024

Poder Executivo. O substitutivo mantém o aumento da carga horária da formação geral básica previsto no projeto original, de 1.800 para 2.400 horas (somados os três anos do ensino médio) para alunos que não optarem pelo ensino técnico.

A carga horária total do Ensino Médio continua a ser de 3.000 horas nos três anos (5 horas em cada um dos 200 dias letivos anuais). Para completar a carga total nos três anos, os alunos terão de escolher uma área para aprofundar os estudos com as demais 600 horas. A escolha poderá ser entre um dos seguintes itinerários formativos:

linguagens e suas tecnologias;

matemática e suas tecnologias;

ciências da natureza e suas tecnologias; ou

ciências humanas e sociais aplicadas.

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação define um total de 1.800 horas para a formação geral básica, direcionando 1.200 horas para os itinerários de formação, após a reforma do ensino médio de 2017. Mendonça Filho era Ministro da Educação à época e propôs essa reforma.

Sobre o ensino noturno: uma das mudanças vindas do Senado determina que os estados deverão manter, na sede de cada um de seus municípios, pelo menos uma escola de sua rede pública com oferta de Ensino Médio regular no turno noturno. Esse ponto foi mantido no texto aprovado hoje no Plenário da Câmara. A exigência dependerá de haver demanda manifestada e comprovada pela matrícula nesse turno, na forma da regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Outra mudança acatada prevê apoio do Ministério da Educação aos sistemas estaduais de educação para o estabelecimento de políticas, programas e projetos de formação continuada dos docentes que incluam orientações didáticas e reflexões metodológicas relacionadas ao novo formato do Ensino Médio.

No caso da formação técnica e profissional, um dos itinerários possíveis para as escolas ofertarem aos estudantes, a formação geral básica será de 1.800 horas. Outras 300 horas, a título de formação geral básica, poderão ser destinadas ao aprofundamento de estudos em disciplinas da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionadas à formação técnica profissional oferecida. Como esses dois módulos totalizam 2.100 horas, outras 900 horas ficarão exclusivamente para as disciplinas do curso técnico escolhido pelo aluno quando ofertado pela escola, totalizando assim 3.000 horas.

Segundo o texto aprovado, o Ensino Médio será ofertado de forma presencial, mas será admitido, excepcionalmente, que ele seja mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino.

Ao contrário do texto original do governo, continua na lei a permissão para contratar profissionais de notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino para ministrar conteúdos na educação profissional técnica de nível médio, mesmo que sua experiência tenha sido em corporações privadas. Em acréscimo, a língua espanhola deixa de ser componente curricular obrigatório.

Em artigo publicado pelo "Coletivo em defesa do ensino médio de qualidade"[7], na revista Carta Capital[8] (11/07/2024), podemos encontrar uma análise detalhada e bem fundamentada do histórico recente da REM.

> O texto final do PL 5.230 aprovado pelo Congresso manteve diversos pontos essenciais da lei que instituiu o famigerado NEM – e piorou outros tantos: a não garantia da predominância de oferta do Ensino Médio Integrado nos

7 O "Coletivo em Defesa do Ensino Médio de qualidade" é formado por 35 professores e pesquisadores de todo Brasil, com o objetivo de analisar o Novo Ensino Médio e as reformas educacionais. Todas/os têm vivência em escolas públicas.

8 Para ler o texto completo, ver https://www.cartacapital.com.br/opiniao/ensino-medio-entre-conquistas-coletivas-e-mudancas-nao-realizadas/. Acesso em 12/07/2024. O conteúdo da Carta capital é protegido pela Lei dos Direitos Autorais.

> Institutos Federais; a oferta de ensino presencial mediada por tecnologias ou na modalidade EaD; a manutenção do notório saber para a docência; a ausência da língua espanhola como componente curricular obrigatório; a possibilidade de oferta de parte da carga horária do ensino médio por instituições privadas; o redesenho do Enem e de outros exames vestibulares a partir dos chamados "itinerários formativos"; o estímulo ao trabalho precoce a partir possibilidade de validar horas de trabalho como carga horária letiva; e a existência de carga horária diferenciada na formação básica para os ensinos médios técnico e propedêutico (...).

Na linha que confronta as abordagens sobre ensino propedêutico e ensino técnico-profissional, gostaria de retomar um relato que utilizei em Correa (2021), uma vez que me trouxe reflexões que vão ao encontro destas abordagens. Trata-se do relato de Dona Jacira Lopes de Oliveira[9], escritora e artesã que desenvolveu várias habilidades como bordar, tecer, plantar, entre outras porque a escrita lhe foi negada desde o berço. Aprendeu a ler muito cedo, mas, quando os professores reconheceram nela essa facilidade, foi desencorajada a seguir com a escrita. Nas palavras dela, "As pessoas brancas que estavam à frente das escolas achavam que isso era uma afronta, uma menina negra, que empunhava papel e caneta e fazia texto cheio de entendimento, eu fui castigada por isso, tive que sofrer calada".

Em outro momento, ao relatar suas tentativas de inserção no mercado de trabalho, ela faz uma observação e depois uma constatação muito contundente e necessária. "Depois de toda esta lavagem cerebral eu ainda queria adentrar multinacionais hegemônicas contando apenas com a minha ingenuidade de menina prodígio que conhecia uma pessoa má pelo olhar.... Mas desconhecia que estrutura, ela não tem cara. O racismo estrutural tem tentáculos, são braços

9 https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/dona-jacira-fala-sobre-o-amor-pela-escrita-e-sobre-sua-nova-coluna-no-uol/#page1. Acesso em 16 mai. 2021.

erguidos prontos pra atingir qualquer ser não branco que bambeie ao seu redor".

Ainda sobre o vetor de forças entre formação propedêutica no Ensino Médio e com itinerário formativo técnico-profissional, como professora extensionista e pesquisadora, entre os vários projetos de extensão que desenvolvi ao longo da minha carreira, em uma ocasião estava em um instituto educacional onde propúnhamos escritas de histórias de vida para posterior publicação em coletâneas. Fiz o convite a um menino, faixa etária entre 14 e 15 anos, para que escrevesse um texto para publicarmos no livro e ele, sem nenhuma empolgação, mas com uma motivação bem objetiva me respondeu com um condicionante: "se a senhora arrumar um curso para eu fazer e poder arrumar um emprego, eu escrevo".

Retomo os dois relatos que eu experienciei porque se fizeram muito presentes ao ler, entre outros excertos na coletânea, que a equipe de pesquisa constatou, na escola central de Adrianópolis, que é perceptível a construção discursiva de importância de formação educacional para acessar trabalho na empresa que coleta rocha nos morros que cercam a cidade de Adrianópolis.

Outro momento de leitura que vem também ao encontro de minhas reflexões sobre os dilemas entre as necessidades econômicas para sobrevivência e o sonho de ter formação superior condicionado à possibilidade de permanência em sala de aula, diz respeito aos dados em que metade do grupo, apesar da motivação da equipe docente, está preocupada em encontrar um emprego para sobrevivência imediata ao término do Ensino Médio.

Ainda com base nos dados apresentados, do ponto de vista da formação identitária quilombola, chama a atenção a comunidade de João Surá, na qual metade dos estudantes do Ensino Médio planeja cursar Ensino Superior, sendo que alguns querem permanecer/retornar a seus territórios.

Considerando os altos índices de evasão no Ensino Médio e nas demais modalidades de ensino, é importante ressaltar que o histórico e as condições de formação na Educação Básica podem

auxiliar no processo de inclusão e permanência no Ensino Superior, de maneira que a qualidade da formação nos três anos do Ensino Médio pode ser decisiva para o sucesso ou fracasso na empreitada. Nesse sentido, a manutenção e/ou exclusão de pontos da REM deveria ser fomentada nas devidas instâncias que têm competência e experiência para tanto, incluindo comunidades e movimentos sociais.

Embora usualmente os maiores índices de desistência sejam registrados no Ensino Médio, dados recentes do IBGE mostram que, dessa vez, o número de alunos de 6 a 14 anos fora da escola atingiu o maior nível da série[10]. Quase 400 mil crianças e jovens de 6 a 14 anos não estavam frequentando a escola em 2023. Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O número demonstra que 5,4% dos alunos do Ensino Fundamental abandonaram a escola no último ano. Ainda que 94,6%, a maioria dos alunos, estejam na etapa escolar adequada para esta faixa etária, o aumento do abandono acende um alerta para a educação no Brasil.

Com efeito, se os projetos educacionais pensados para atender as escolas regulares da educação básica são deficitários e insuficientes para preparar estudantes e formar adequadamente cidadãs e cidadãos, atenuando os altos índices de evasão, quando reportamos a comunidades histórica e culturalmente identificadas, a complexidade ganha contornos mais específicos.

E quando a discussão chega no âmbito da formação técnica - profissional *versus* formação propedêutica, os aspectos duais se sobrepõem aos que poderiam ser complementares. Entretanto, essa complementaridade precisaria ser construída de acordo com critérios significativos ouvidos de quem tem vivência para entender realidades distintas. Esses critérios poderiam ser, inclusive, utiliza-

10 Leia mais em https://www.cartacapital.com.br/educacao/abandono-escolar-atinge-recorde-historico-entre-criancas-e-adolescentes-do-ensino-fundamental-mostra-ibge/ O conteúdo de Carta Capital está protegido pela legislação brasileira sobre direito autoral.

dos para pensar outros contextos, podendo embasar planejamentos governamentais, por parte dos gestores e também como orientação para docentes da Educação Básica em seu planejamento didático, conforme discutido e apresentado nas considerações finais desta coletânea.

E embora o desinteresse e/ou desestímulo pela formação superior não seja uma configuração recente, em um estudo publicado por Silva et al. (2022), encontramos que a evasão é um fenômeno de múltiplos fatores, que pode ocorrer com pessoas de todos os contextos socioeconômicos, culturais e todas as modalidades de ensino. Para tanto, é necessário compreendê-lo para criar alternativas de retenção, apoiando os estudantes na permanência e êxito em seus cursos.

Para as autoras e o autor do artigo, apud Mello et al. (2013), a evasão pode ser dividida em fatores internos e externos. Os fatores internos geralmente estão ligados à universidade. Dentre eles, podemos citar a desistência do curso pelo descontentamento com os métodos didáticos pedagógicos ou com a infraestrutura da universidade. Já os externos, são aqueles vinculados ao próprio discente, como a dificuldade de adaptação ao ambiente universitário, problemas de ordem financeira e pessoal ou o curso escolhido não era o que o discente esperava.

Tais aspectos são amplamente mostrados por meio dos dados levantados na pesquisa, nos cursos de graduação, que crescem exponencialmente, em maior escala em algumas áreas e em menor em outras, mas indiscutivelmente constatada em índices consideráveis, acrescida e ainda sob efeito das adaptações exigidas no período da pandemia e pós-pandemia da COVID 19.

Nesse sentido, apesar das adversidades internas e externas, ressaltei em Correa (2021) que, nos últimos anos, temos visto mais estudantes de classes sociais menos favorecidas oriundas de escola pública ingressarem em universidades públicas. Esses alunos são inseridos na comunidade acadêmica não só em cursos com menos concorrência no vestibular, mas também em cursos de concorrência

maior, com apoio, ou não, de políticas públicas. E saem como formandos, concluintes dos cursos escolhidos e não mais como egressos evadidos.

Embora muitas vezes as práticas acadêmicas excludentes oriundas de contextos de colonialidade permaneçam incólumes, as dificuldades para a permanência e as condições de realização dos cursos estão mais atendidas atualmente, de modo que as demandas têm recebido mais apoio do ponto de vista institucional, notadamente quando são solicitadas e se transformam em dados a serem considerados para encaminhamento de soluções.

Trata-se de um fato que abre possibilidades de releitura das atuais diretrizes que enumeram e categorizam fatores internos e externos que levam à evasão em todas as modalidades de ensino, considerando que podem ajudar a compreender melhor a evasão no Ensino Médio e a relação com informações e motivação para acesso ao Ensino Superior.

Uma das formas de se pensar sobre evasão e a complexidade das relações sociais, incluindo os sistemas de desigualdade e exclusão é descrita por Souza Santos (2006) a partir do ângulo hierárquico. Conforme eu trouxe em Correa (2021), os sistemas de desigualdade e exclusão são combinações complexas, modelos ideais, uma vez que, na prática, os grupos sociais inserem-se nos dois sistemas de pertença hierarquizada. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está embaixo está dentro e sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio de segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está embaixo está fora (SOUZA SANTOS, 2006).

Ainda sobre hierarquia nas relações sociais e humanas, na mesma direção do complexo sistema hierárquico de integração social, Bauman (2005) analisa a condição das pessoas a quem não é dado o direito de ter ou de construir uma identidade, as quais são chamadas por ele de subclasse. Segundo ele, mesmo as pessoas a quem se negou o direito de adotar a identidade de sua escolha (si-

tuação universalmente abominada e temida) ainda não pousaram nas regiões inferiores da hierarquia do poder. Há um espaço ainda mais abjeto – um espaço abaixo do fundo. Nele caem (ou melhor, são empurradas) as pessoas que têm negado o direito de reivindicar uma identidade distinta da classificação atribuída e imposta. Pessoas cuja súplica não será aceita e cujos protestos não serão ouvidos, ainda que pleiteiem a anulação do veredicto. São as pessoas recentemente denominadas de "subclasse": exiladas nas profundezas além dos limites da sociedade – fora daquele conjunto no interior do qual as identidades (e assim também o direito a um lugar legítimo na totalidade) podem ser reivindicadas e, uma vez reivindicadas, supostamente respeitadas (BAUMAN, 2005).

Segundo o filósofo e sociólogo polonês, aos destinados à subclasse (porque abandonou a escola, é mãe solteira vivendo da previdência social, viciado ou ex-viciado em drogas, sem-teto, mendigo ou membro de outras categorias arbitrariamente excluídas da lista oficial dos que são considerados adequados e admissíveis) qualquer outra identidade que possam ambicionar ou lutar para obter é negada a priori. O significado de "identidade da subclasse" é a ausência de identidade, a abolição ou a negação da individualidade, do "rosto" – esse objeto do dever ético e da preocupação moral. Você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas (BAUMAN, 2005).

Nesse sentido, quando encontramos nos resultados da pesquisa, escolas, registros já feitos e muitos ainda por fazer mas que são visíveis, embora não considerados, reiteramos que equidade na educação requer, conforme ressaltado pelas organizadoras da coletânea e coordenadoras do projeto, políticas e práticas que abordem as desigualdades estruturais, que inclui gerenciamento e distribuição de recursos e registro de informações sobre estudantes, controle de matrículas, declaração de pertencimento étnico-racial inclusive nos territórios e comunidades quilombolas, pois podem ajudar na desconstrução e reconstrução de políticas públicas.

Por outro lado, ao ler os objetivos da proposta e lembrar das condições, ou melhor das exigências dos editais para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, é inevitável não fazer remissões às inúmeras discussões cujos argumentos são, como toda validade, favoráveis à educação propedêutica, mas não levam em conta ou desconhecem as condições sociais e econômicas precárias de estudantes ou os preconceitos que de todo modo as/os excluem.

E após a leitura do livro, ao retomar mais uma vez os objetivos do estudo, agora a partir dos resultados alcançados, com a participação efetiva e numericamente significativa da(s) comunidade(s) escolar(es) e lideranças quilombolas, constatamos que, uma vez cumpridos, ainda permanece o desafio de fazer valer a expansão conquistada pelo sujeito coletivo, e a que ainda precisa ser legitimada, que possibilita o agenciamento "com" e que prepondera nos antepenúltimo, penúltimo e último objetivo do projeto e que reproduzo abaixo:

- Elaborar, com o público-alvo, instrumentos inovadores de coleta de dados e produção de materiais para a expressão de seus pensamentos acerca da educação, da permanência no EM, das barreiras psicoeducacionais enfrentadas, de como informações sobre acesso ao ES chegam até eles e como transformam as informações recebidas em decisões relativas ao ingresso no ES;

- Construir materiais que possam ser utilizados para informação e motivação de estudantes quilombolas;

- Produzir materiais orientadores para as escolas e sistemas de ensino a partir dos itens elaborados com estudantes.

A descrição das práticas culturais, das festas religiosas, histórias das comunidades, dos núcleos familiares, memória, ancestralidade, medicina natural, defesa, invasão, perda e reconquista de territórios, organização comunitária, entre tantas variáveis, são fatores determinantes das ressignificações e reconfigurações dessas comunidades que, em propostas de trabalho construídas entre as comunidades e as universidades, necessitam de aparato metodológico mais horizontal para complementar os estudos, uma vez que as condições

de desenvolvimento da pesquisa proposta são peculiares e exigem esforço diferenciado para organizar as etapas de estudo e envolver participantes.

Mais uma vez, por retomada de reflexões que já fiz anteriormente, agora com base em Rajagopalan, (2017), todos esses fatores, conduzem à inevitável retomada das metodologias canônicas e hegemônicas de pesquisa e abordagens críticas de estudo como uma atitude diante da própria atividade de conduzir nossas pesquisas, uma atitude no que diz respeito à questão de direcionar nosso olhar para o mundo e, acima de tudo, a um desejo de fazer com que nossa postura enquanto acadêmicos tenha algum impacto palpável sobre nosso objeto de pesquisa. Nesse sentido, a abordagem crítica coloca em xeque a longa tradição de fazer pesquisa que se vangloria do distanciamento proposital de seu objeto de pesquisa, movida por uma determinação ferrenha de não "deturpar" a ordem das coisas observadas, resistindo a qualquer impulso que leve o pesquisador a sair da sua toca e a intervir na realidade que ele constata (RAJAGOPALAN, 2017).

Para o pesquisador, postura crítica não é subproduto ou simples desdobramento de uma metodologia específica. Também não há técnicas de pesquisa que automaticamente caracterizem o pesquisador como alguém crítico ou que o ajudem a se transformar em um. Ou seja, o trabalho crítico não é algo que nasce de um procedimento que automaticamente resulta nos fins desejados. Para ser crítico, o pesquisador precisa ter certa desconfiança em relação a todas as conclusões a que ele chega, especialmente quando o caminho trilhado parece oferecer conclusões simples e certeiras. E isso inclui suas próprias certezas, fruto de sedimentação do seu próprio pensamento e das conclusões nele baseadas.

O olhar da equipe proponente do projeto na trajetória de escrita, mas principalmente nas reflexões que o concluem como um primeiro movimento, de caráter introdutório para compreender a educação escolar quilombola no PR é o melhor indicador que poderíamos ter de um grupo efetivamente comprometido com a pesquisa

crítica, não sacralizada. Quando ressaltam a exigência de uma visão multidisciplinar, um repensar das escolhas metodológicas e a importância da vivência e aproximação a territórios e equipes escolares até então desconhecidas pela equipe de trabalho são pontos que considero fulcrais desta coletânea.

Do ponto de vista da sedimentação de pensamentos ou sacralização e textos versus abordagens críticas e canônicas de estudo, temos a própria discussão em torno do termo quilombo e quilombola como grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio, experiências vividas e compartilhadas de sua trajetória e continuidade enquanto grupo (IBGE 2022) – lugar de saberes.

Como lugar de resistência, de saberes diversos, de organização social e política, os remanescentes de quilombos são ancestral e historicamente comprometidos com grupos sociais excluídos e com interesses coletivos, de modo que até a noção de território ganha um sentido de contornos mais amplos, que estão muito além do geográfico. Torna-se assim, um lugar de resistência e uma forma de se reconstruir o termo equidade, ou seja, espaço de resistência.

Ao resistir para poder reexistir, esses/essas estudantes e todo o coletivo que agencia o sistema de pertença quilombola têm, como ponto de partida, a legitimação do seu lugar social cuja identidade é reivindicada coletivamente e de forma organizada, desde sempre, por meio de lutas que envolvem o histórico de ancestralidade, memória e toda a herança cultural que preservam e revitalizam por meio da busca pelo reconhecimento desses saberes.

Por outro lado, ao reportar aos índices de evasão na educação superior, mais especificamente ao Ensino Médio e ao atual desfecho da REM, igualmente a sustentação do sistema de integração social ou de exclusão entra em cena para vislumbrarmos as condições de pertencimento e suas complexas combinações. A oferta do Ensino Médio no período noturno mediante demanda, se for pensada do ponto de vista operacional, nos leva a indagar sobre como grupos

de estudantes em fase de conclusão do Ensino Fundamental II, também com curvas ascendentes de evasão, conforme dados recentes apresentados, podem se organizar, juntamente com demais participantes da comunidade escolar, para reivindicar seus direitos de concluir a formação básica.

E estamos falando de organização de diretrizes para garantir abertura de turmas, tanto para cursar Ensino Médio propedêutico quanto para cursar Ensino Médio com itinerário formativo técnico - profissionalizante com qualidade, de modo que estudantes possam permanecer em sala de aula e se preparar adequadamente, quer seja para ingressar no Ensino Superior ou para concluir uma formação técnica profissional de qualidade, se assim o desejar. Trata-se de medidas mais que necessárias para garantir a abertura de turmas no período noturno e diminuir os índices de evasão.

E aí retomamos os dados resultantes da pesquisa, os relatos de Dona Jacira e do estudante que condicionou sua participação no projeto de extensão a uma chance ou possibilidade de se preparar para ter um emprego. A defesa da formação propedêutica é legítima e a garantia da carga horária para tal é um avanço inquestionável. Entretanto, há que se considerar que não é preciso grande esforço para se tornar subclasse no complexo espaço de integração social via negação desse espaço. No caso de Dona Jacira, essa negação veio tanto para formação intelectual quanto profissional. E só a compreensão do funcionamento desse sistema a libertou. Embora o racismo seja, lamentavelmente, uma das maiores manifestações de preconceito e, por conseguinte, fator de exclusão social, ele não a intimidou e se tornou uma das formas de experienciar as possibilidades de luta para integração social.

Por isso é importante recuperar também a fala de Cairo, ao relatar sua experiência de formação integrada e vê-la como uma forma de democratização do acesso ao Ensino Superior. É preciso considerar as reais condições de permanência desses(as) estudantes na Educação Básica e Ensino Superior a partir das vivências, saberes e

necessidades desses grupos sociais, incluindo-os(as) nas discussões e nas decisões.

Nesse sentido, temos muito a aprender com a Educação Quilombola e com a Educação Escolar Quilombola, a partir da construção desse sujeito coletivo. E aí precisamos reiterar o papel do pesquisador que efetivamente tem visão crítica nos termos trazidos por Rajagopalan. Somente com um olhar ávido por contínuas e interventoras descobertas, um olhar que não se satisfaz com resultados conclusivos e constatados por meio de metodologias hegemônicas e sacralizadas em aportes teóricos canônicos, podemos efetivamente avançar nas contribuições construídas coletivamente sobre essas "reformas" impostas verticalmente para configurar políticas educacionais agenciadas por quem desconhece e desconsidera as reais necessidades oriundas desses contextos. Os últimos sete anos, mas não só estes, trazem, à exaustão, exemplos desses insucessos.

E então poderemos debater coletivamente políticas públicas a partir de diretrizes construídas e abalizadas por intervenções no projeto de país que, por conseguinte, desemboca no(s) projeto(s) educacional(is) e em currículos que priorizam os três pilares dos direitos humanos. Só assim conseguiremos tratar de questões como modelos híbridos de ensino, ensino noturno, exclusão de uma língua estrangeira, no caso a Língua espanhola, em detrimento de outra(s) e tantos outros desdobramentos ligados a políticas educacionais e linguísticas.

Por todas essas razões e outras que não foram trazidas nesta oportunidade, reafirmamos que o desenvolvimento deste projeto e o produto deste trabalho é de grande relevância, seminal e pode ganhar robustez, agregando muitas pessoas ao grupo de trabalho em etapas vindouras.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORREA, Djane Antonucci. Vulnerabilidade social, desafios epistêmicos e conhecimentos rivais: por diálogos mais horizontais. **Trab. Ling. Aplic., Campinas**, n (58.1): 1-18, jan./abr. 2019.

CORREA, Djane Antonucci. Práticas acadêmicas integradas e transdisciplinares em conexão com práticas socioculturais: textualizações metapragmáticas. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 52, n. 2, p. 44-61, jun.-out., 2021.

SILVA, Debora Bernardo da et al. Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 02, p. 248-259, jul. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Postura crítica: um olhar para o mundo (prefácio). In: MARTINS FERREIRA, Dina Maria (org.). **Estudos Críticos da Linguagem**. 1. ed. Curitiba: Appris, v. 1, 2017.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez. 2006.

Referências

ARAÚJO, Daisy Damasceno. **Aê meu pai quilombo, eu também sou quilombola:** o processo de construção identitária em Rio Grande – Maranhão. São Leopoldo: Oikos; São Luís: EDUFMA, 2019.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

BARONNET, Bruno. El movimiento Zapatista y la educación para la autonomía. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 705-723, jul./set. 2015.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (org.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020.** São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.

BOAVENTURA, Maria Fernanda Furtado; THIENGO, Silvana Carvalho; MONTEIRO, Simone. Infestações por caramujos africanos (Achatina fulica): análise de conteúdo das matérias jornalísticas e de materiais educativos sobre o tema no Rio de Janeiro, Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** v. 11, n. 2, p. 9-24, maio/ago. 2011.

BORGES, Lizely. Comunidades quilombolas do Paraná reivindicam retorno de Mesa Quilombola para o Incra. **Terra de Direitos**, 5 set. 2023. Disponível em: https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/comunidades-quilombolas-do-parana-reivindicam-retorno-de-mesa-quilombola-para-o-incra/23929. Acesso em: 3 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto Federal 4887/2003.** 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. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/406577/publicacao/15686405. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. 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/l10.639.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.** Brasília: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2009.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm . Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Brasília: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte**: 1978-1998. 2001. 228 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-47031/o-movimento-negro-em-belohorizonte--1978-1998#google_vignette. Acesso em: 10 out. 2021.

CRUZ, Cassius Marcelus. **Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da Política de Educação Escolar Quilombola no Paraná no início do III milênio.** 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34685/R%20-%20D%20-%20CASSIUS%20MARCELUS%20CRUZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 out. 2021.

CRUZ, Cassius Marcelus. **Entre giros e capovas:** Política do Movimento e Território no Quilombo João Surá. 2019. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campina, 2019. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/338490/1/Cruz_CassiusMarcel us_D.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

CRUZ, Cassius Marcelus; PEREIRA, Carla Fernanda Galvão; KOMARCHESKI, Rosilene; ROCHA, Vanessa Gonçalves da. Participação comunitária na educação escolar quilombola: a Carta de Anuência no quilombo João Surá (PR). **Revista Brasileira de Educação do Campo,** Tocantinópolis: v. 7, p. 1-26, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12409/19932. Acesso em: 25 jun. 2024.

FREITAS JÚNIOR, Benedito Florindo de. **Escola quilombola e escola de campo**: A luta por uma educação decolonial no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e na Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/73442/R%20-%20D%20-%20BENEDITO%20FLORINDO%20DE%20FREITAS%20JUNIOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 jun. 2024.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In:* GASKELL, George; BAUER, Martin W. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Revista Científica**, Uninove, São Paulo, v. 1, p. 63-79, 1999. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/155/167. Acesso em: 25 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** UFRGS, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602. Acesso em: 15 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa,** UFSCar, n. 2, p. 37-60, jul./dez. 2011a. Disponível em: https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/35/18. Acesso em: 15 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. *In:* BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre currículo**: Diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

GREEN, Judith; THOROGOOD, Nicki. **Qualitative methods for health research**. London: Sage, 2009.

GTMC. GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA. **Relatório do grupo de trabalho Clóvis Moura**: 2005-2010. Curitiba: GTCM, 2010. Disponível em : https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/relatoriofinal2005a2010.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

HENNINK, Monique. Cross-cultural focus group discussions. *In:* BARBOUR, Rosaline S.; MORGAN, David L. **A new era in focus group research:** Challenges, Innovation and Practice. Londres: Palgrave Macmillan, 2017. p. 59-82.

IBGE. **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: 21 mar. 2024.

IBGE. Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas em 1.696 municípios. **Agência IBGE Notícias,** Censo 2022, 27 mar. 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#:~:text=O%20Censo%202022%20mostrou%20que,%2C61%25)%2C%20n%C3%A3o%20quilombolas. Acesso em: 21 mar. 2024.

KOMARCHESKI, Rosilene. Expressões do (neo)extrativismo: uma leitura sobre a indústria da mineração em Adrianópolis (PR). **Guaju**, Matinhos, v. 5, n.1, p. 235-261, jan./jun. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/guaju/article/download/62967/39248. Acesso em: 21 mar. 2024.

KOMARCHESKI, Rosilene. **Redes de Re-existências desde o Quilombo João Surá.** 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62334?show=full. Acesso em: 21 mar. 2024.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza. **Nas fronteiras da nação:** relações entre identidade nacional e discursos sobre a história do Brasil construídos por jovens da cidade de Ponta Grossa – PR. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3551. Acesso em: 21 mar. 2024.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 965-977, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/PkRZPC6gwHRkLMMKkPxCvyd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 maio 2024.

LIMA, Silvia Peixoto de; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. **Contrapontos,** Itajaí, v. 8, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v08n01/v08n01a05.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

MANDATO GOURA. **Paraná Quilombola:** Nossa história, cultura e resistência. Mandato Goura: Curitiba, 2023. Disponível em: https://portalverdade.com.br/wp-content/uploads/2022/05/cartilha_quilombola_goura_online.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

MATO, Daniel (coord.). **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina:** normas, políticas y prácticas. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012.

MORGAN, David L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MUNANGA, Kabengele. Origem e Histórico do Quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, dez./fev. 1996. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/article/view/28364/30222. Acesso em: 15 maio 2024.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira. *In:* NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **Afrocetricidade uma abordagem epistemológica inovadora.** Sankofa. Matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NAZARIO, Gessiane. A jornada como artefato de formação política e intelectual. *In*: SILVA, Givânia Maria da. *et al.* **Educação quilombola:** territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NÚÑEZ, Geni. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. **ClimaCom – Diante dos Negacionismos,** Campinas, v. 8, n. 21, nov. 2021. Disponível em: https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento/. Acesso em: 15 maio 2024.

OLIVEIRA, Dora Lucia de. The use of focus groups to investigate sensitive topics: an example taken from research on adolescent girls' perceptions about sexual risks. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 7, p. 3093-3102, jul. 2011. https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800009. Acesso em: 22 abr. de 2024.

OLIVEIRA, Tamara Fresia Mantovani de; MARTINS, Cynthia Carvalho (org.). **Escola quilombola**: revisitando tradições culturais do quilombo da fazenda na toca da mãe do ouro. Araraquara: Junqueira&Marin; Maranhão; FAPEMA, 2018.

PARANÁ. Jackson Gomes Júnior, Geraldo Luiz da Silva, Paulo Afonso Bracarense Costa (org.). **Paraná Negro.** fotografia e pesquisa histórica: Grupo de Trabalho Clóvis Moura. Curitiba: UFPR/PROEC, 2008.

PARANÁ. **Caderno de Itinerários Formativos.** Educação Escolar Quilombola. SEED-PR: Curitiba, 2023. Disponível em: https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=49300. Acesso em: 20 maio 2024.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEED/PR, 2020.

PARANÁ. Alunos e professores da estadual ganham plataforma para lição de casa. **Agência Estadual de Notícias**, 15 fev. 2023. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Alunos-e-professores-da-rede-estadual-ganham-plataforma-para-licao-de-casa. Acesso em: 25 jun. 2024.

PRIOSTE, Fernando Gallardo Vieira. **Terras fora do mercado:** A construção insurgente do direito quilombola. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito Socioambiental) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos//000060/0000608a.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

ROCHA, Vanessa Gonçalves da. **A constituição da docência para a educação escolar quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na Comunidade de João Surá – PR.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/70474/R%20-%20D%20-%20VANESSA%20GONCALVES%20DA%20ROCHA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 maio 2024.

SILVA, Edson Armando; SILVA, Joseli Maria. Ofício, Engenho e Arte: Inspiração e Técnica na Análise de Dados Qualitativos. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 132-154, jan./jul. 2016. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/Joseli_Of%EDcio,%20engenho%20e%20arte.pdf. Acesso em: 6 jul. 2024.

SILVA, Edson Armando. *et al.* Técnicas de Análise de Conteúdo: Experiências de Pesquisas Desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Territoriais. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 401-425, ago./dez. 2017. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/10980/pdf22. Acesso em: 6 jul. 2024.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de Conceição das Crioulas PE.Mestrado em Educação (Dissertação), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Givânia Maria da; SANTOS, Antônio Bispo dos. Fuga, escola e oráculo. *In:* FIRMEZA, Yuri. *et al.* **Composto escola**: comunidades de sabenças vivas. São Paulo: N-1 edições, 2022.

SILVA, Maria Pedroso Corrêa da; GRUBITS, Sonia. Reflexões éticas em pesquisas com populações indígenas. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 1, p. 46-57, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/nFZhPwp-7JyYx3yWvynYpDnD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 jul. 2024.

SILVA, Romero Antonio de Almeida. Currículo e práticas docentes: o encontro na Educação Escolar Quilombola. *In:* SILVA, Givânia Maria da *et al.* (org.). **Educação quilombola:** territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizando metodologias:** pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Editora da UFPR, 2018.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SILVA, Givânia Maria da. Introdução. *In:* SILVA, Givânia Maria da. *et al.* (org.). **Educação quilombola:** territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 409-426, abr./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/cJQVc7BysFcfGyvzTy4QyXm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 jul. 2024.

TADAJEWSKI, Mark. Focus groups: history, epistemology and nonindividualistic consumer research. **Consumption, Markets & Culture**, Londres, v. 19, n. 4, p. 319-345, nov. 2015. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10253866.2015.1104038. Acesso em: 6 jul. 2024.

VASQUES, Rosane Fátima. **A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras:** da promoção de oportunidade à diferenciação pedagógica. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9734/Rosane%20F%c3%a1tima%20Vasques_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 jul. 2024.

CONSELHO EDITORIAL

Drª. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)
Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)
Drª. Silvana Oliveira (UEPG)
Doutorando Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)
Drª. Marly Catarina Soares (UEPG)
Drª. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)
Drª Letícia Fraga (UEPG)
Drª. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)
Dr. Evanir Pavloski (UEPG)
Drª. Eunice de Morais (UEPG)
Drª. Joice Beatriz da Costa (UFFS)
Drª. Luana Teixeira Porto (URI)
Dr. César Augusto Queirós (UFAM)
Dr. Valdir Prigol (UFFS)
Drª. Clarisse Ismério (URCAMP)
Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)
Drª Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)