

APONTAMENTOS ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E A PRODUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS E INDÍGENAS

NOTES ON THE IMPLEMENTATION OF LAW 10.639/03 AND THE PRODUCTION OF THE SCHOOL SPACE IN FIVE QUILOMBO AND INDIGENOUS COMMUNITIES

MARQUES, AMARO SÉRGIO¹; ALCANTARA, TATIANA MARTINZ GIL DE²; DA SILVA, LUIZ FELIPE DE MENEZES CORREIA³; GIODA, ADRIANA⁴; NOGUEIRA JUNIOR, JOSUÉ⁵

¹Doutor, Departamento de Arquitetura e Urbanismo - PUC-Rio, amaro@puc-rio.br;

²Mestranda, Departamento de Arquitetura e Urbanismo - PUC-Rio, tatianalcantarak@gmail.com;

³Mestre, Departamento de Química - PUC-Rio, lfmsilva30@gmail.com;

⁴Doutora, Departamento de Química - PUC-Rio, agioda@puc-rio.br;

⁵Diretor, Escola Estadual Indígena Luiz Rudzane Edi Orebewe, josuejunior11@yahoo.com.br.

RESUMO

Este trabalho busca discutir a produção do espaço escolar e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e seus desdobramentos em comunidades tradicionais, especificamente na educação quilombola e indígena. A análise abrangeu cinco escolas de ensino fundamental e médio localizadas na Bahia, em Mato Grosso e em Minas Gerais, a partir de revisão de literatura, questionário semiestruturado, entrevistas, registros fotográficos e estudo etnográfico. Os critérios de avaliação consideraram tanto os espaços construídos (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, áreas externas, infraestrutura sanitária e tecnológica) quanto os não construídos (relações comunitárias, práticas culturais, uso do território, saberes tradicionais). A comparação entre escolas quilombolas e indígenas evidencia diferenças significativas: nas escolas quilombolas, prevalece a valorização da memória coletiva, da identidade afro-brasileira e das práticas culturais locais; já nas escolas indígenas, destacam-se a preservação do bilinguismo, dos rituais e das cosmopercepções vinculadas ao território. Embora iniciativas recentes indiquem avanços na implementação da legislação, persistem desafios relacionados à precariedade da infraestrutura, à formação docente e à produção de materiais didáticos adequados. A diversidade regional das comunidades estudadas impõe a necessidade de metodologias comparativas flexíveis, que permitam identificar especificidades locais sem perder de vista os elementos comuns de resistência e valorização cultural que caracterizam as escolas de povos tradicionais.

Palavras-chave: Educação quilombola; educação indígena; arquitetura escolar; Lei 10.639/03; pedagogia libertária.

ABSTRACT

This paper discusses the creation of school space and the implementation of law 10.639/03 and 11.645/08 and their implication in traditional communities, specifically in quilombola and indigenous education. The analysis covered five elementary and high schools located in Bahia, Mato Grosso, and Minas Gerais, based on a literature review, semi-structured questionnaires, interviews, photographic records, and an ethnographic study. The evaluation criteria considered both built spaces (classrooms, libraries, laboratories, outdoor areas, sanitary and technological infrastructure) and non-built spaces (community relations, cultural practices, land use, and traditional knowledge). A comparison between quilombola and indigenous schools reveals significant differences: in quilombola schools, the valorization of collective memory, Afro-Brazilian identity, and local cultural practices prevails; in indigenous schools, the preservation of bilingualism, rituals, and worldviews linked to the territory stand out. Although recent initiatives indicate progress in implementing the legislation, challenges remain related to the precariousness of infrastructure, teacher training, and the production of adequate teaching materials. The regional diversity of the communities studies requires flexible comparative methodologies that allow common elements of resistance and cultural appreciation that characterize the schools of traditional peoples.

Key-words: Quilombola education; indigenous education; school architecture; law 10.639/03; libertarian pedagogy.

INTRODUÇÃO

A escola tem sido um dos principais elementos do processo civilizatório que a nossa sociedade tem experimentado desde tempos remotos. Todavia, nos interessa pensar nesses espaços - da escola - para além da educação formal, buscando outras formas de difusão do conhecimento baseados na contribuição dos povos originários e dos afro-brasileiros.

Ao nos debruçarmos sobre o espaço escolar, como ele se relacionaria com o espaço urbano e rural? De que forma se daria essa produção do território e das territorialidades do espaço da escola que é ofertada às minorias étnicas? A presença ou ausência da escola nos territórios dos povos tradicionais, o que nos diz sobre o direito à educação de qualidade ou sobre a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08? Quais seriam outras vertentes dos espaços escolares não formais, em conformidade com o pensamento de Nego Bispo (Antônio Bispo dos Santos) ou Paulo Freire?

Assim, a partir desses questionamentos e inquietações acerca do papel da escola enquanto agente e cenário estruturante do cotidiano dos povos tradicionais, organizamos a escrita deste artigo com pesquisadores de diversas formações que atuam nos estados da Bahia, Mato Grosso e Minas Gerais, mas que de alguma forma estariam com algum vínculo com uma proposta de extensão da PUC-Rio cujo nome é “Saúde para o bem viver: intervenções extensionistas em territórios vulnerabilizados”.

Esse trabalho tem início a partir de uma revisão de literatura acessando bancos de dados como Scielo, Portal Capes, entre outros, sobre a produção do espaço escolar destinado às minorias étnicas no Brasil. Além disso, foram avaliadas algumas escolas localizadas em comunidades indígenas e quilombolas, sendo reconhecidas e identificadas como tais pelas próprias comunidades e/ou pelos sistemas de ensino estadual/municipal. Ou seja, são escolas inseridas em territórios tradicionais, embora apresentem diferentes níveis de institucionalização e de reconhecimento oficial como “escola indígena” ou “escola quilombola”. Quanto às problemáticas, há pontos em comum: precariedade de infraestrutura, transporte escolar insuficiente, carência de formação docente específica e ausência de materiais didáticos adequados. As escolas foram escolhidas com base nos trabalhos de extensão realizados pelos autores: 03 no Estado da Bahia, 01 no Estado de Mato Grosso e 01 no Estado de Minas Gerais. Com relação à materialidade, todas são construídas

em alvenaria convencional, com cobertura em telhado cerâmico ou em fibrocimento – com estrutura em madeira. Ainda é possível perceber que as mesmas possuem um único pavimento com a distribuição das salas quase sempre com um pátio interno para o recreio (que pode ser coberto ou descoberto). A organização e distribuição dos espaços construídos assemelha-se aos mesmos padrões das escolas urbanas espalhadas em todo território nacional, não sendo percebidas modificações no padrão dos projetos específicos que apontassem para uma adaptação às questões culturais das comunidades atendidas.

Nestas escolas aplicou-se um questionário semiestruturado com professores e membros da direção. Basicamente o questionário possuía perguntas referentes a infraestrutura, recursos humanos e forma de organização desses espaços escolares que consistirão em um estudo de caso no decorrer desse texto. Também foram coletadas informações em conversas e interações informais com os membros da comunidade escolar. Essas unidades escolares atendem alunos de ensino fundamental e médio. Uma exceção é que um dos autores utilizou dados referentes ao trabalho de campo realizado no período entre 2015 a 2018 - quando do desenvolvimento de tese de doutorado defendida no NPGAU da Escola de Arquitetura da UFMG-MG - e posteriormente o questionário com a Diretora da Escola Barreira dos Índios (mas que também atende à Comunidade Quilombola de Bom Jardim da Prata) no ano de 2025.

A metodologia contou ainda com levantamento fotográfico e a análise dessas imagens (importante aqui apontar a dificuldade de acesso aos territórios pesquisados, alguns em área de conflitos e localizados em áreas de difícil acesso). Seguimos em conformidade com a perspectiva de Sontag (2004), para a qual a fotografia (com o que ela evidencia ou não, pode dizer ou recriar o mundo).

Essa pesquisa contou ainda em diversos momentos, com conversas informais com lideranças quilombolas e indígenas sobre os processos ligados à educação e aos espaços da escola, bem como aos diversos problemas que as crianças e jovens dessas comunidades enfrentam para percorrer o itinerário de formação, que muitas vezes é interrompido em face de problemas estruturais como a falta de transporte escolar, infraestrutura, distância da escola, trabalho infantil ou a ausência de professores. Ainda foram analisados - a partir de entrevistas informais com a comunidade escolar - a implementação ou não das Leis 10.639/03 e

11.645/08 que trata do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino fundamental e médio.

Optamos por dividir este artigo em três seções: a primeira com uma breve contextualização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e sua implementação no Brasil; a segunda com a definição do termo pedagogia da libertação ou pedagogia problematizadora - revisitando Paulo Freire e ainda na valorização de outra pedagogia contra-hegemônica, trazemos alguns apontamentos sobre a contra colonialidade em Nego Bispo, que defendia a destruição do pensamento colonial tão presente em nossa nação, buscando uma educação que valorizasse a oralidade, a relação com a natureza e o corpo, bem como um retorno aos conhecimentos ancestrais, ainda presente nos povos tradicionais; a terceira abordando uma Proposta de Extensão da PUC-Rio: “Saúde para o bem viver: intervenções extensionistas em territórios vulnerabilizados” e seus desdobramentos na educação quilombola e indígena. E por fim, um estudo de caso com cinco exemplos de educação formal – a partir do espaço escolar – em territórios quilombolas e indígenas.

CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL

A promulgação da Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) representou um avanço na política educacional do país, na medida em que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Indígena no currículo oficial, alterando os documentos normativos vigentes até o momento. Nesse contexto, a Lei 10.639/03 influenciou tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2010) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) na medida que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96), posteriormente complementada pela Lei 11.645/08 reescrevendo o artigo 26-A:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (Lei 11.645/08).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo que estabelece os conteúdos mínimos obrigatórios para todo o sistema educacional brasileiro. Ela se articula de forma interdependente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), que orientam a estruturação dos currículos, respeitando a diversidade

regional e cultural do país. No que se refere às relações étnico-raciais, a BNCC, por meio de sua competência geral nº 9, propõe a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, reconhecendo seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem qualquer tipo de preconceito. Nessa mesma perspectiva, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu, por meio da Resolução nº 1/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Antes da promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a LDB tratava de forma genérica princípios como o respeito à diversidade étnico-racial e cultural no país, sem apresentar dispositivos legais que exigissem de maneira clara a inclusão dos saberes e da temática afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Dessa forma, por várias décadas, a abordagem desses conteúdos ficou exclusivamente a critério dos educadores e/ou gestores das instituições de ensino, o que resultou em lacunas significativas na formação dos estudantes quanto à importância dos povos originários e africanos na construção da sociedade brasileira. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou, portanto, um avanço tanto no reconhecimento legal dessas culturas quanto na tentativa de reparação histórica pela marginalização de seus saberes, ao passo que a Lei nº 11.645/2008 ampliou esse arcabouço jurídico para incluir também a História e Cultura Indígena.

Esses dispositivos dialogam diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, que orientam os sistemas de ensino no país a promover práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento de estereótipos, com a valorização do protagonismo desses sujeitos históricos e com a garantia da presença qualificada de conteúdos e metodologias fundamentadas nas culturas africanas e indígenas. Assim, o projeto pedagógico deve ir além da mera inclusão ilustrativa, incorporando abordagens ativas e intencionais voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural.

Nesse sentido, destaca-se o papel da escola como uma instituição de convivência coletiva, onde as diferenças podem ser confrontadas e as relações mediadas, com o objetivo de promover a igualdade racial, combater o racismo e enfrentar a intolerância em todas as suas formas. Isso se justifica, conforme argumenta Oliveira (2016):

“Sabendo-se que a educação, de modo geral — e particularmente no que se refere às relações raciais — deve ter caráter transformador, as práticas educativas deverão pautar-se no desenvolvimento da reflexão crítica sobre a realidade e na autonomia do ser humano para pensar e agir no sentido de construir outra sociedade.” (Oliveira; Sacramento, 2016, p. 262).

Dessa maneira, cabe às instituições de ensino o compromisso legal e político de, além de acolher a diversidade presente em seus espaços, atuar ativamente na reconstrução de estereótipos e no combate às desigualdades raciais e suas diversas manifestações.

No entanto, apesar dos avanços proporcionados pela promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, sua implementação efetiva nas instituições de ensino brasileiras ainda enfrenta diversos entraves. Entre os principais desafios, destaca-se a insuficiência na formação inicial e continuada dos profissionais da educação - tanto professores quanto gestores - para a abordagem da temática étnico-racial de forma aprofundada, crítica e livre de estereótipos e do etnocentrismo. Soma-se a isso a carência de materiais didáticos adequados que contemplem de maneira sensível e contextualizada a história e a cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar.

Nesse contexto, em 2024, o Governo Federal lançou a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq, 2024). A iniciativa tem como objetivo principal implementar ações e programas educacionais que contribuam para a superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo estrutural nos ambientes escolares. Além disso, a política propõe a promoção de uma educação específica e de qualidade voltada à população quilombola, reconhecendo e valorizando suas particularidades históricas, culturais e territoriais.

A Pneerq (2024) está organizada em sete eixos centrais que orientam sua implementação em todo o território nacional: (1) coordenação federativa; (2) diagnóstico e monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003; (3) formação dos profissionais da educação; (4) produção e distribuição de material didático e literário que valorize as culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e quilombolas; (5) protocolos de prevenção, identificação e resposta ao racismo na educação; (6) afirmação das trajetórias negras e quilombolas; e (7) difusão de saberes. Por meio

dessa política, o governo reafirma seu compromisso com a construção de uma educação antirracista, democrática e socialmente referenciada. Nessa oportunidade, também foi instituída a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Pneei, 2025), cujo objetivo é promover a organização e a oferta da Educação Escolar Indígena bilíngue, respeitando as especificidades culturais e as organizações etnoterritoriais dos povos indígenas. Os objetivos dessa política estão estruturados nos seguintes eixos: (i) implantar a governança da Educação Escolar Indígena organizada em Territórios Etnoeducacionais; (ii) fomentar a profissionalização e a formação inicial e continuada de professores indígenas; (iii) estimular a produção, avaliação e distribuição de material didático e literário; (iv) fortalecer a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica das escolas indígenas; (v) induzir o acesso e garantir a permanência de estudantes indígenas na Educação Básica e no Ensino Superior; (vi) reconhecer, valorizar e difundir os saberes indígenas; e (vii) monitorar a oferta da Educação Escolar Indígena.

Em março de 2025, o Ministério da Educação, no âmbito da Pnearq e da Pneeii, publicou o Diagnóstico de Equidade (BRASIL, 2025), instrumento utilizado para acompanhar o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, alterada posteriormente pela Lei nº 11.645/2008, nas redes de ensino estaduais e municipais. Os dados apresentados referem-se a 5.474 das 5.597 Secretarias de Educação do país, o que representa 98% do total, com informações coletadas entre 21 de março e 21 de julho de 2024. O levantamento inclui todas as Secretarias Estaduais e 5.447 Secretarias Municipais de Educação.

As Secretarias de Educação responderam a 46 questões organizadas em dez componentes temáticos: fortalecimento do marco legal; políticas de formação de profissionais da educação; gestão educacional; material didático e paradidático; currículo; financiamento; indicadores, avaliação e monitoramento; gestão democrática e mecanismos de participação social; educação escolar quilombola; e educação escolar indígena. As respostas ao diagnóstico possibilitaram a construção de seis Índices de Educação para as Relações Étnico-Raciais (IEER): (1) Institucionalização; (2) Formação; (3) Gestão Escolar; (4) Material Didático e Paradidático; (5) Financiamento; e (6) Avaliação e Monitoramento. A média ponderada desses índices resultou na criação do Índice Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), com resultados apresentados em nível municipal e estadual.

Os resultados divulgados pelo MEC (BRASIL, 2025) por meio do Índice Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) evidenciam uma discrepância expressiva entre os desempenhos dos estados e dos municípios brasileiros. Enquanto os estados alcançaram uma média geral de 47,7 pontos, os municípios obtiveram um índice significativamente inferior, de apenas 27,1. Entre os estados, a dimensão com melhor desempenho foi a de Institucionalização, com 84,6 pontos, indicando avanços importantes nas normativas e nas estruturas institucionais voltadas à promoção da equidade racial nas redes estaduais de ensino. Contudo, dimensões como Gestão Escolar (38,1), Financiamento (43,7) e Material Didático e Paradidático ainda representam obstáculos consideráveis. Nos municípios, os índices foram ainda mais baixos em quase todos os componentes, com destaque negativo para as áreas de Formação (20,4), Financiamento (20,6) e Gestão Escolar (26,0), o que revela a necessidade urgente de investimentos estruturais e pedagógicos para garantir a efetiva implementação das políticas de educação voltadas às relações étnico-raciais.

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA - REVISITANDO PAULO FREIRE E NEGO BISPO

Refletir sobre a educação em territórios indígenas e quilombolas demanda a superação dos paradigmas coloniais que historicamente moldaram o sistema brasileiro. Nesse contexto, a proposta de uma educação libertadora, formulada por Paulo Freire (2024, 2025), oferece importantes subsídios para essa reorientação. Em sua concepção, o conhecimento deve ser construído a partir da realidade vivida pelo educando, por meio de um processo dialógico e crítico que valorize os saberes populares e as formas próprias de organização e leitura do mundo. A educação, portanto, deve partir da escuta atenta das experiências e epistemologias locais, reconhecendo os sujeitos não como receptores passivos de conteúdo impostor, mas como agentes ativos na transformação do mundo em que vivem.

A pedagogia freiriana, conforme Campos, Mesquida e Kira (2025), fundamenta-se na dialética entre objetividade e subjetividade, buscando transformar a consciência ingênua em consciência crítica. Essa transformação, mediada pelo diálogo, permite que os educandos leiam o mundo e compreendam sua inserção nele como sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade. A práxis, como articulação entre ação e reflexão, é o motor desse processo de emancipação.

No entanto, quando voltamos para os territórios tradicionais e nas suas formas de produção de conhecimento, é necessário avançar para além de uma pedagogia que reconheça a realidade dos educandos como ponto de partida. A contribuição do pensador quilombola Nego Bispo, desloca o centro do debate para o próprio conceito de educação. Para ele, a educação, tal como instituída pelo projeto euro-cristão-monoteísta, atua como um mecanismo de adestramento, que não valoriza os processos autônomos de criação de saber das comunidades tradicionais. Como diz, “a palavra que vibra bem em mim não é ‘educação’, é ‘criação’”, pois educar seria enquadrar, moldar enquanto criar seria acompanhar e respeitar a vocação e o ritmo de cada ser (Santos et al., 2025, p.4).

Nego Bispo propõe, assim, uma pedagogia contracolonial, que recusa a lógica da integração e da adaptação dos sujeitos ao sistema escolar hegemônico. Para ele, os saberes produzidos nos quilombos e em outras comunidades não apenas resistem ao epistemicídio, mas oferecem outras possibilidades de mundo. A crítica ao modelo educacional vigente se materializa na defesa de que as universidades e os sistemas de ensino deixem de se apropriar desses saberes e passem a reconhecer os mestres e mestras populares como protagonistas legítimos do processo formativo.

O diálogo entre Freire e Bispo permite ampliar a crítica ao modelo educacional vigente, ao mesmo tempo em que evidencia diferentes estratégias de enfrentamento à colonialidade. Enquanto Freire propõe a transformação das estruturas escolares por meio de uma pedagogia dialógica e conscientizadora, Bispo tensiona a própria noção de educação, reivindicando formas autônomas de produção de saberes, enraizadas nas práticas e cosmopercepções dos povos tradicionais. Essa diferença de perspectiva convida a uma escuta radical: não basta reformar a escola, é preciso repensar suas bases epistêmicas e políticas a partir dos territórios que historicamente foram colocados à margem da sociedade.

Essa perspectiva amplia o conceito escolar enquanto equipamento de estruturação da vida cotidiana. Em territórios tradicionais, a educação - ou a criação, nos termos de Bispo - ocorre de forma difusa, por meio de relações intergeracionais, práticas cotidianas e vínculos orgânicos com o território. Reconhecer essas dinâmicas implica em redefinir tanto o papel da escola quanto suas formas de organização, a partir das epistemo-

logias vivas que sustentam os modos de ser, de aprender e de habitar dos povos indígenas e quilombolas.

Dessa forma, ao revisitar Paulo Freire e dialogar com as proposições de Nego Bispo, torna-se possível construir uma crítica consistente ao modelo educacional hegemônico, ao mesmo tempo em que se afirmam caminhos outros de formação, ancorados nas territorialidades e nos modos de vida dos povos tradicionais. A educação - ou criação - deixa de ser compreendida como instrumento de integração à ordem vigente e passa a ser praticada como liberdade, reexistência e autodeterminação. Reafirma-se, assim, a importância de pensar a escola como um espaço a ser ressignificado e reconstruído desde dentro das experiências locais, onde a ancestralidade, o território e a coletividade operam como fundamentos para a construção de um futuro plural, justo e enraizado nas cosmopercepções dos povos que historicamente resistem, e seguem resistindo, à colonialidade.

A PROPOSTA DE EXTENSÃO: “SAÚDE PARA O BEM VIVER: INTERVENÇÕES EXTENSIONISTAS EM TERRITÓRIOS VULNERABILIZADOS” E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E INDÍGENA

A proposta de extensão “Saúde para o bem viver: intervenções extensionistas em territórios vulnerabilizados” nasce do compromisso da PUC-Rio com a promoção da saúde integral e da justiça socioambiental em comunidades historicamente invisibilizadas. A partir de uma perspectiva interdisciplinar e interseccional, a iniciativa atua em territórios quilombolas e indígenas, construindo ações educativas e práticas colaborativas que respeitam os saberes tradicionais, promovem o fortalecimento comunitário e visam o bem viver como horizonte político e ético.

Inspirada nos princípios do bem viver, conceito de origem indígena andina que propõe uma vida em equilíbrio com a natureza, com a coletividade e com os direitos ancestrais, a proposta extensionista fundamenta-se no diálogo de saberes, na escuta ativa e no reconhecimento das múltiplas formas de existir e resistir nesses territórios.

Um eixo transversal relevante é o monitoramento da qualidade do ar e da água, dimensões essenciais da saúde ambiental e determinantes sociais da saúde. Essas comunidades frequentemente convivem com exposição a contaminantes, como fumaça de queimadas, poluição atmosférica de

origem industrial ou agrícola, resíduos sólidos e águas contaminadas por esgoto ou agrotóxicos, que impactam diretamente sua saúde física, mental e espiritual. O monitoramento participativo desses indicadores permite não apenas mapear situações de risco, mas também mobilizar a comunidade para a defesa de seus territórios e direitos ambientais.

A implementação de metodologias acessíveis de monitoramento, associadas à educação ambiental e ao uso de tecnologias sociais, fortalece a autonomia das comunidades para demandar políticas públicas e denunciar injustiças ambientais. Além disso, tais ações contribuem para o processo formativo que associa ciência, cultura e cidadania, qualificando a atuação extensionista como instrumento de transformação social.

Assim, “Saúde para o bem viver” consolida-se como uma proposta que articula saúde coletiva, educação popular, justiça ambiental e respeito à diversidade. Ao estreitar os vínculos entre a universidade e as comunidades tradicionais, a extensão universitária reafirma seu papel como mediadora de saberes e promotora de direitos, em consonância com os princípios da equidade, da dignidade humana e da sustentabilidade.

A PRODUÇÃO DO TERRITÓRIO ESCOLAR E SUAS TERRITORIALIDADES - EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO FORMAL EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E INDÍGENAS EM ESCOLAS NA BAHIA, MATO GROSSO E MINAS GERAIS

Como estudo de caso, serão apresentados o resultado das entrevistas e da coleta de dados em 05 escolas distintas em comunidades quilombolas e indígenas como já anunciado neste trabalho.

Escola Coração de Jesus, Escola Nossa Senhora da Conceição e Escola Creche Maria Quitéria (Bahia)

As escolas estão situadas no entorno da Reserva Extrativista Marinha Baía do Iguape (Resex), localizada na região centro-leste do estado da Bahia, Brasil. Segundo o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), a reserva possui uma área de 10.082,45 hectares, composta por manguezais e águas interiores, além de formações vegetais diversas, como a Mata Atlântica no topo dos morros, florestas secundárias e restingas. Famílias extrativistas tradicionais desempenham atividades como a pesca e a coleta de mariscos nos manguezais. Com base nas respostas ao questionário aplicado a três unidades escolares

localizadas em comunidades quilombolas do município de Cachoeira (BA), traça-se um panorama conciso sobre a implementação efetiva das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2003) nessas instituições.

As três escolas participantes, Escola Coração de Jesus (Figura 1), Escola Nossa Senhora da Conceição (Figura 2) e Escola Creche Maria Quitéria (Figura 3), atendem às comunidades quilombolas do Engenho da Ponte, Calolé e Alto do Calolé, respectivamente. Todas oferecem as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Não há oferta de turmas de Ensino Médio.

Figura 1 - Escola Municipal Quilombola Coração de Jesus, localizada na comunidade quilombola do Engenho da Ponte, Cachoeira - BA.

Fonte: Silva (2024).



Figura 2 - Escola Nossa Senhora da Conceição, localizada na Comunidade Quilombola do Calolé, Cachoeira - BA.

Fonte: Silva (2024).



Figura 3 - Escola Maria Quitéria, localizada no Quilombo Alto do Calolé, Cachoeiras - BA.

Fonte: Silva (2024).



As unidades escolares são de pequeno porte e organizam-se em turmas multisseriadas, atendendo entre 16 e 76 estudantes. Cada escola conta com um corpo docente composto por dois a três professores, além de alguns auxiliares de classe. Os estudantes chegam às escolas por meio do transporte escolar oferecido pela prefeitura e permanecem nas unidades durante o período vespertino.

Em termos de infraestrutura, todas as escolas dispõem de acesso pleno à água potável, rede de esgoto, internet e alguma área externa destinada às atividades escolares. No entanto, não possuem biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências, hortas ou outros espaços pedagógicos especializados.

No que se refere à aplicação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), todas as escolas afirmaram conhecer a legislação e afirmaram desenvolver ações e práticas pedagógicas relacionadas ao tema. Conforme os relatos dos gestores, o tema é abordado principalmente por meio da valorização da história da comunidade, do combate ao racismo e do fortalecimento da identidade quilombola. Além disso, são realizadas feiras e rodas de conversa que destacam a importância da participação de pensadores negros e quilombolas na produção de conhecimento. A escola também desenvolve atividades específicas durante a semana em que se comemora o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, em conformidade com o Art. 79-B da referida lei.

A importância dessas práticas pode ser compreendida a partir das reflexões de autoras como Gonzalez (2020), que destacou a necessidade de as relações étnico-raciais não serem invisibilizadas pela educação formal, mas incorporadas como parte integral da construção dos currículos. Para a autora, esse caminho favorece o reconhecimento identitário, a desconstrução de mitos raciais e a reafirmação dos saberes tradicionais. Assim, um ensino comprometido com a superação do racismo estrutural deve incluir autores(as) e obras de intelectuais negros e quilombolas como protagonistas na produção do conhecimento escolar. Nesse sentido, ações como feiras de conhecimento integrado, rodas de conversa, valorização da história local e atividades em comemoração ao Dia da Consciência Negra dialogam diretamente com os princípios defendidos por Gonzalez e fortalecem o papel emancipador da escola.

Segundo os gestores das instituições, a relação entre as escolas e as comunidades é considerada positiva. Esse dado evidencia a existência

de diálogo entre escola, famílias e comunidade local, o que favorece a construção de vínculos colaborativos e o fortalecimento de uma educação contextualizada e socialmente referenciada. Tal proximidade permite que as práticas pedagógicas estejam em consonância com as realidades, necessidades e expectativas dos estudantes, criando um eixo de integração entre saberes tradicionais e experiências comunitárias no processo educativo. Além disso, o diálogo entre escola e comunidade contribui para ampliar a participação social no cotidiano escolar, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de responsabilidade coletiva na formação dos alunos. Nesse sentido, Munanga (2005) ressalta que a inserção de valores e saberes das comunidades tradicionais no currículo escolar é fundamental para combater o racismo estrutural e promover uma educação democrática e plural, em consonância com a legislação brasileira.

No entanto, não foram mencionados planejamentos pedagógicos específicos voltados à valorização das histórias e culturas afro-brasileira e africana, conforme previsto na legislação e orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Tampouco as escolas incluem, em seus projetos político-pedagógicos, a inserção de autores(as) negros(as) e quilombolas como parte do currículo escolar. Além disso, as limitações estruturais das unidades de ensino dificultam o desenvolvimento de práticas educativas voltadas aos saberes tradicionais do campo, como o cultivo e a colheita, historicamente preservados pelos quilombolas. Apesar de muitos estudantes manterem contato direto com técnicas de produção agrícola e animal, essa lacuna formativa contribui, em última análise, para a manutenção de estigmas sociais e para o distanciamento dos alunos em relação à importância dos conhecimentos construídos e transmitidos por seu povo ao longo dos anos.

Escola Estadual Indígena Luiz Rudzane Edi Orebewe (Mato Grosso)

A Escola Estadual Indígena Luiz Rudzane Edi Orebewe (figura 4) é o resultado de um sonho da comunidade da *Aldeia Ro'oredza'odzé*, localizada na microregião de *Norõtsurã* na Terra Indígena Parabubure, povo xavante.

Figura 4 - Escola Estadual Indígena Luiz Rudzane Edi Orebewe.
 Fonte: Nogueira Junior (2025).



Na cidade de Campinópolis no Cerrado Mato Grossense esse sonho se fez realidade, da região comercial desse pequeno município para a Aldeia registra-se a distância de trinta quilômetros até a unidade escolar que responde à DRE em Barra do Garças (MT) e à Seduc na capital, Cuiabá, e sendo enxergada como uma escola diferenciada e indígena xavante pelo CNPJ 10.602.557.0001-56 com todas as institucionalizações e documentações necessárias e precisas para a legitimação de um espaço escolar. O núcleo de Educação de Campinópolis atua como instância de solução de questões educacionais emergenciais. Campinópolis têm 15.347 habitantes sendo 55,07% dessa população, indígena Xavante, e em seu espaço geográfico existem três Terras Indígenas homologadas, sendo: Chão Preto, Ubawawê e Parabubure onde fica a Aldeia Ro'oredza'odzé que traduz-se como o lugar onde ficava o macaco com um mito sedutor sobre esse local.

O Povo Xavante autodenomina-se *A'uwe Uptabi* e fala um idioma oriundo do macrojê. A escola afirma em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) ser bicultural e bilíngue, mas, sobretudo, xavante, e se manter firme às tradições diante das pressões do mundo ocidental não indígena é uma luta diária pela sobrevivência dos cultos dos antepassados e a existência dos clãs, simbolismos, ritos e rituais que os tornam quem são. Ser xavante é também ser resistência, e a escola se posiciona como guardiã dos saberes antigos, ao mesmo tempo em que busca preparar os alunos para um futuro melhor.

Os sonhos possuem extrema importância para o Povo Xavante. Não são unicamente os planejamentos que fazemos em vida ou as imagens que

contemplamos ao dormir, para esse povo os sonhos não apenas traçam o futuro, mas são linhas místicas que permeiam toda a cultura e emanam para todas suas atividades. Os sonhos definem os nascimentos e cânticos fúnebres e também os deslocamentos e permanências.

O Senhor Luiz Rudzane Edi, um velho Xavante, filho de Orebewe patriarca da *Aldeia Ro'oredza'odzé*, aprendeu com não indígenas e padres a tocar pistão quando muito jovem, e isso o levou a se apresentar ao ex-presidente Getúlio Vargas, ele afirmava: “Com educação, a gente chega perto de muita gente, até do Presidente.”

Dessa frase nasce a Escola Estadual Indígena Luiz Rudzane Edi Orebewe, atualmente dirigida por Josué Rodrigues Nogueira Junior, com o apoio do Cacique Felisberto Tsenerere, de seu irmão Saturnino Waopotowe e de toda a comunidade Xavante. Hoje, a unidade possui 98 alunos matriculados, sendo 47 na *Aldeia Ro'oredza'odzé*, escola sede, oferecendo do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio nos períodos matutino e vespertino e o ensino de jovens e adultos no turno noturno. A escola conta com energia elétrica, água de cisterna, fossa, uma pequena biblioteca que também é sala de leitura das crianças e coordenação, sala de materiais que também é sala dos professores, duas salas de aula, cozinha em anexo, dois banheiros em anexo, uma horta e um sistema agroflorestal.

Em relação a Lei 10.639, que versa acerca do Ensino de África e Africanidades, o tema é abordado, mas não aprofundado, pois o povo indígena xavante tem feridas próprias e urgentes para serem curadas como garantir que a própria história seja vista assim como seu idioma e cultura.

No último dia 13 de maio do ano corrente, trabalhamos a questão do negro e ensinamos o que é um quilombo e que os negros são mais que meros escravizados, poucos alunos têm consciência da diferença entre um negro e um branco sendo ambos *waradzus* para o Povo Xavante. Para o Xavante, ambos os povos são vistos como invasores de seus territórios e ambos criticam seus hábitos e cortes de cabelo comparando os meninos às meninas por seus longos cabelos e os vendo como preguiçosos. Sendo um tema delicado, com muitos aspectos a serem debatidos. Dentro de uma escola legitimamente indígena, a questão indígena e todos seus tons e nuances necessitam de mais urgência do que foco em outros povos pois as centenas de culturas indígenas A'uwe que não são Uptabi são reconhecidas antes dos *waradzus*, ao mesmo

tempo que lutam contra o branqueamento da escola e apagamento do que realmente são.

Falar dois idiomas, compreender outra cultura e preservar a própria com todos os seus detalhes é um trabalho hercúleo e desafiador. Nesse espaço os problemas e problematizações do povo negro encontram menos espaço e necessidade de entrada pois ambos são obviamente *waradzu*, palavra que significa “outro povo que não o nosso e sem nossa aparência”.

Nessa perspectiva, não há distinção entre branco e negro. A escola luta pela permanência e valorização do cabelo Xavante, da imagem Xavante e de costumes amplamente criticados por quem vive na cidade. Os alunos enfrentam racismo e preconceito sempre que vão à cidade, sendo chamados de “fedidos” e ofendidos. Além disso, o risco do alcoolismo, da tuberculose, da morte de bebês, do diabetes e amputações os cerca, e a escola luta contra as idealizações *waradzu* da sociedade.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, mas nós da escola somos também a história não contada, a língua não gramaticada e a cultura atacada que precisa de registro antes que os velhos morram.

Escola Estadual Barreira dos Índios (Minas Gerais)

A Escola Estadual Barreira dos Índios está localizada no território da Comunidade Quilombola de Bom Jardim da Prata, situada no distrito de Santa Isabel, zona rural do município de São Francisco (MG). Essa área fica na margem esquerda do rio São Francisco, a 5 km do Porto da balsa e a 15 km da sede do município, seguindo a estrada em direção à Serra das Araras (MG-402) a mesma que liga o norte de Minas Gerais à cidade de Brasília (DF) (Marques, 2010).

Atualmente a escola de ensino fundamental e médio possui 225 alunos matriculados, contando com cerca de 24 professores e 14 servidores. A escola possui água de poço artesiano (sem tratamento) e energia elétrica. O acesso se dá por uma estrada sem pavimentação que parte da Vila de São Francisco de Assis. A área física da escola está organizada da seguinte forma: uma pequena sala de leitura, cozinha, sanitários masculino e feminino, pátio coberto, sala dos professores, sala da direção, se-

cretaria, despensa e campo de terra batida, conhecido como “terreirão”. A escola possui rede permanente de acesso à internet para os alunos e professores, com 06 computadores e 02 de uso exclusivo para a administração escolar.

Figura 5 - Escola Barreira dos Índios: entrada principal.
Fonte: Marques (2018).



Figura 6: Escola Barreira dos Índios: muro construído ao redor da escola.
Fonte: Marques (2018).



Figura 7: Pátio interno da Escola Barreira dos Índios.
Fonte: Marques (2018).



As crianças da comunidade quilombola que moram longe, são trazidas de micro-ônibus pela Prefeitura de São Francisco até a escola. Para dar continuidade aos estudos, todas precisam concluir o ensino médio na sede do município. Por se tratar de uma área rural, é comum que muitos estudantes percorram 30 quilômetros ou mais para acessar alguma es-

cola. Segundo informações de membros da comunidade, há crianças de cinco anos que precisam acordar às quatro horas da manhã para aguardar o transporte escolar, que muitas vezes não funciona em função da precariedade das estradas da região.

Segundo José dos Passos, ex-presidente da Associação Quilombola de Bom Jardim da Prata, houve um período anterior (em torno do ano de 2010) em que a diretoria da escola possuía um bom relacionamento com as lideranças quilombolas, tanto é que as reuniões da associação ocorriam na escola. Contudo, em razão de um desentendimento com a diretora, Zé dos Passos optou por realizar as reuniões da associação na varanda de sua casa, posteriormente levando as mesmas para a sede da associação (que ainda está na fase de acabamento) (Marques, 2018).

Ao visitar a escola em 2015, não observamos nenhuma referência à aplicação da Lei nº 10.639/2003, ou mesmo algum cartaz visível a causa quilombola ou indígena. Embora a escola se chamasse “Barreira dos Índios”, não se percebia uma aproximação do tempo escolar e suas práticas com o que ocorre no dia-a-dia da comunidade quilombola. Essa aparente “barreira” parece materializar-se na construção de um muro (pintado na cor azul, vide figura 7), que cerca a escola em todo o seu perímetro, impedindo qualquer visão do interior da mesma.

Já ao aplicarmos o questionário à diretora da escola, Gesiane Ferreira Dos Santos – moradora e membro da Comunidade Quilombola de Bom Jardim da Prata, em 2025, notamos uma importante mudança com relação a aplicação da Lei nº 10.639/2003, que passou a ser implementada nos últimos dois anos.

Segundo a direção da escola, a temática afro-brasileira e dos povos originários têm sido trabalhadas nas disciplinas de História. Os professores têm realizado atividades frequentes que abordam a música, a religião, o vestuário e as danças dessas minorias étnicas, sempre relacionando-as com a importância das mesmas na formação da sociedade brasileira.

A escola também realiza um seminário anual para debater questões étnico-raciais e promover ações de combate ao racismo e à discriminação racial. Ainda merece destaque o esforço da promoção de atividades com o envolvimento da comunidade quilombola no dia 20 de novembro com a apresentação das danças típicas da comunidade (Dança do Carneiro e o São Gonçalo).

Algumas pequenas mudanças da implementação dos estudos étnico-raciais estão presentes na infraestrutura da escola, mais especificamente em uma pintura de uma mulher africana no pátio da escola e duas crianças negras pintadas na parede do bebedouro.

Apesar de alguns avanços na Escola Barreira dos Índios, sabemos que essa não é a realidade de outras regiões do país. Os dados do Núcleo de Pesquisas Sociais Aplicadas, Informação e Políticas Públicas da Universidade Federal Fluminense, apontaram que entre 2.260 quilombolas de 200 comunidades diferentes, mais da metade era constituída de analfabetos ou de analfabetos funcionais. Além disso, a pesquisa apontou que um dos principais motivos para a evasão escolar se daria em face da distância da escola (BRASIL, 2025). Mesmo com algum avanço com relação à melhoria da educação, Silva (2016) aponta que as políticas educacionais ainda não estariam considerando as especificidades culturais, étnicas ou sociais das comunidades quilombolas ou dos povos tradicionais, impactando no desempenho desses estudantes bem como diminuindo a adesão à comunidade escolar, como em Bom Jardim da Prata.

A exemplo de outras esferas das políticas públicas, torna-se imperativa uma reformulação profunda e substantiva das abordagens vigentes na pedagogia e nas políticas públicas da educação, alinhando-se a uma visão positiva do campo, conforme delineada por Arroyo (2007). Essa perspectiva acadêmica sublinha a necessidade de valorizar e resgatar as culturas locais, como a dos povos originários, ribeirinhos e dos quilombolas, reconhecendo-as como pilares essenciais para o desenvolvimento sustentável, fortalecimento do sentido de comunidade e para a promoção da justiça social.

Nesse contexto, a posição central dos povos quilombolas e de outras comunidades tradicionais precisa transcender a uma mera exploração superficial da história africana ou do período da escravidão no Brasil (BRASIL, 2015). É fundamental que as políticas públicas de educação incorporem a riqueza de seus saberes ancestrais, suas práticas sociais e suas cosmovisões. Essa incorporação não só promove a autodeterminação dessas comunidades, mas também assegura o reconhecimento pleno de sua inestimável contribuição para a diversidade cultural e social do país. Tal reorientação representa um compromisso genuíno e incon-

tornável com a construção de um futuro mais equitativo, inclusivo e humanizado (Marques, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências escolares em comunidades quilombolas e indígenas revela avanços importantes, mas também inúmeros desafios persistentes na efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008. Embora iniciativas recentes e políticas públicas, como a Pnerq (2024) indiquem comprometimento institucional com a promoção de uma educação antirracista e plural, o cotidiano das escolas investigadas demonstra que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que o direito à educação de qualidade, inclusiva e contextualizada se concretize nos territórios tradicionais.

Observou-se que a produção do espaço escolar nessas comunidades não se restringe à materialidade da infraestrutura física, mas se manifesta na relação simbiótica entre território, saberes ancestrais e práticas pedagógicas. A escola, quando inserida com sensibilidade e respeito nos territórios dos povos tradicionais – levando em conta as territorialidades produzidas pelos povos indígenas e quilombolas, pode assumir um papel central na valorização das identidades coletivas, na preservação cultural e no fortalecimento da autonomia comunitária. Por outro lado, quando orientada por paradigmas coloniais e eurocentrados, tende a impor silenciamentos e rupturas que deslegitimam os saberes locais e desmotivam os estudantes, bem como desarticula a comunidade escolar.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire e a pedagogia contracolonial de Nego Bispo mostraram-se fundamentais como referenciais teóricos e práticos para repensar a finalidade da educação nesses contextos. Ambos nos convocam a uma escuta ativa das comunidades, a uma valorização das epistemologias do Sul e à construção de processos formativos que reconheçam os sujeitos como autores de suas histórias e territórios.

Os estudos de caso abordados demonstram que, quando há diálogo entre a escola e a comunidade, políticas públicas efetivas, valorização cultural e ações extensionistas comprometidas, surgem experiências potentes de resistência, reexistência e inovação pedagógica. Ainda assim, a ausência de infraestrutura adequada, a precariedade do transporte escolar, a formação insuficiente de professores e a carência de materiais

didáticos específicos continuam sendo obstáculos relevantes à efetividade da legislação.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de políticas educacionais que não apenas reconheçam a diversidade étnico-racial e cultural do Brasil, mas que incorporem de forma substantiva nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na formação docente. É urgente que as escolas deixem de ser meramente reprodutoras de um currículo universalista e passem a ser espaços vivos de aprendizagem, pertencimento e criação, enraizados nas lutas, nos saberes e nos sonhos dos povos tradicionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad, CEDES [online]**, v. 27, n. 72, pp. 157-176, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. **Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais**. SEE nº 2820, de 11 de dez. 2015. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas de campo de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. Governo de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=15992=-resolucao-see-n2820-2015-?layout=print>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Universidade Federal Fluminense. **Atualidades UFF**: Censo registra mais de 8 mil localidades quilombolas no país. Disponível em: <<https://www.uff.br/25-07-2024/atualidades-uff-censo-registra-mais-de-8-mil-localidades-quilombolas-no-pais/>>. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes curriculares nacionais para a edu-

cação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-cria-politica-nacional-de-equidade-na-educacao>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-cria-politica-nacional-de-equidade-na-educacao>. Acesso em: 28 maio 2025.

CAMPOS, G. R. de; MESQUIDA, P.; KIRA, L. F. O lugar do conceito de mundo da vida de Edmund Husserl na pedagogia libertadora de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e245421, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248245421>. Acesso em: 3 jun. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 90 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

GONZALEZ, L. Por um **Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Org. Flávia Rios; Márcia Lima. São Paulo: Zahar, 2020.

MARQUES, A. S. de. **A produção do território e moradia no Quilombo Bom Jardim da Prata**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2018.

MARQUES, A. S. et. al. População quilombola no Norte de Minas Gerais: invisibilidade, desigualdades e negação de acesso ao sistema público de saúde. **BIS - Boletim Instituto de Saúde**, São Paulo, v. 12, n. 2, dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.saude.sp.gov.br/bis/article/view/33780>>. Acesso em: 28. maio. 2025.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, I. de; SACRAMENTO, M. **Raça, currículo, didática e práxis pedagógica**. In: OLIVEIRA, I. de; PESSANHA, M. M. de J. (org.). Educação e Relações Raciais. Rio de Janeiro: CEAD/ UFF, 2016. p. 313-331

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISE-AGRAMA, 2023.

SANTOS, A. B. dos; KOHAN, W. O.; PEREIRA JUNIOR, G. Entrevista com Nego Bispo: “Eu lhe ensinei tudo que eu sabia, mas eu não sabia tudo que eu queria lhe ensinar”. **Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia da Unesp**, Marília, v. 48, n. 1, e025053, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2025.v48.n1.e025053>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. Trad.: Rubens Figueiredo. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.