

A Política de Educação Quilombola e a Luta pelo Território: avanços e desafios ante a ofensiva do capital

Ramofly Bicalho^I

Guilherme Goretti Rodrigues^{II}

Dileno Dustan Lucas de Souza^{III}

^IUniversidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica/RJ – Brasil

^{II}Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG – Brasil

^{III}Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG – Brasil

Resumo

A política educacional que fundamenta a Educação Quilombola resulta da luta das comunidades quilombolas, conquistando perante o Estado o seu reconhecimento étnico-racial, sociocultural e político-econômico. Porém, tais comunidades ainda denunciam, por meio de suas organizações coletivas, a dificuldade de encaminhar a Educação Quilombola em suas escolas, aliada a um processo sistemático de violência material-simbólica em seus territórios por parte do conjunto da classe dominante. Isso se articula ao desmonte das políticas públicas e sociais, especialmente, pelo aprofundamento da agenda neoliberal nos últimos anos, bem como o direcionamento do fundo público para os interesses da classe dominante que usa esses recursos para a reprodução do capital. Assim, o objetivo do artigo é abordar o processo de construção da Educação Quilombola, sua indissociabilidade da luta pelo território, assim como as permanentes tensões inerentes à luta de classes em torno das políticas educacionais para a classe que vive do trabalho.

Palavras-chave: **Educação Quilombola. Território Quilombola. Política Educacional. Política Pública e social.**

Quilombola Education Policy and the Struggle for Territory: advances and challenges in the face of capital's offensive

Abstract

The educational policy underpinning Quilombola Education stems from the struggles of quilombola communities, who have secured state recognition of their ethnic-racial, sociocultural, and political-economic identity. However, these communities continue to denounce, through their collective organizations, the difficulties in implementing Quilombola Education in their schools, compounded by systematic material and symbolic violence in their territories perpetrated by the dominant class. This is linked to the dismantling of public and social policies, particularly due to the deepening of the neoliberal agenda in recent years, as well as the redirection of public funds to serve the interests of the dominant class, which uses these resources to reproduce capital. Thus, the aim of this article is to address the process of constructing Quilombola Education, its inseparability from the struggle for territory, and the ongoing tensions inherent in class struggle over educational policies for the working class.

Keywords: **Quilombola Education. Quilombola Territory. Educational Policy. Public and Social Policy.**

La Política de Educación Quilombola y la Lucha por el Territorio: avances y desafíos frente a la ofensiva del capital

Resumen

La política educativa que fundamenta la Educación Quilombola es resultado de la lucha de las comunidades quilombolas, logrando ante el Estado el reconocimiento de su identidad étnico-racial, sociocultural y político-económica. Sin embargo, estas comunidades siguen denunciando, a través de sus organizaciones colectivas, la dificultad de implementar la Educación Quilombola en sus escuelas, sumada a un proceso sistemático de violencia material y simbólica en sus territorios por parte de la clase dominante. Esto se articula con el desmantelamiento de las políticas públicas y sociales, especialmente por el avance de la agenda neoliberal en los últimos años, así como la redirección del fondo público hacia los intereses de la clase dominante, que utiliza estos recursos para la reproducción del capital. Así, el objetivo del artículo es abordar el proceso de construcción de la Educación Quilombola, su indisolubilidad con la lucha por el territorio, así como las tensiones permanentes inherentes a la lucha de clases en torno a las políticas educativas para la clase que vive del trabajo.

Palabras clave: **Educación Quilombola. Territorio Quilombola. Política Educativa. Política Pública y Social.**

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), aprovadas por meio da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, são resultado histórico da luta e da resistência das comunidades quilombolas e do movimento negro, reivindicando e avançando no seu reconhecimento étnico, ancestral, cultural, social e econômico, afirmando as múltiplas diversidades, identidades e tradições construídas pelos sujeitos quilombolas em seus territórios. Por sua vez, resultam na promoção da educação antirracista, frente aos processos e projetos educativos hegemônicos que desumanizaram as pessoas negras, relegaram e rotularam os quilombos como algo atrasado ou do passado, invisibilizando suas histórias presentes na arte, na literatura, na culinária, nos saberes e fazeres, nas diversas manifestações culturais, nas relações com o sagrado e a religiosidade, assim como nas formas de produção econômica da existência humana, com base em relações de trabalho que trazem valores e marcos de coletividade, solidariedade e uso comum da terra.

Nesse sentido, as DCNEEQ representam um marco e uma conquista fundamental para as comunidades quilombolas, uma vez que colocam como referência central a contribuição dos quilombos para o processo civilizatório brasileiro e a formação social, política e econômica do país. Por outro lado, avançam no encaminhamento de uma concepção de educação (nos seus marcos políticos e filosóficos), na defesa de escolas quilombolas que mobilizam saberes não só relacionados à vasta e rica trajetória dos quilombos e à importância de defender seus territórios, mas de uma luta antirracista, tendo em vista os processos estruturais de inferiorização, exclusão e violência contra negros e negras.

Consideramos que, para as comunidades quilombolas, os processos e relações educativas – que estão na escola e para além dela – são indissociáveis da luta pela terra e território. São aspectos imbricados, na medida em que o território quilombola é “sinônimo de

um conjunto de relações vividas; é trabalho concreto; é trabalho de uma memória que se fabrica conjunturalmente; é experiência pessoal e coletiva, relação cotidiana, organização e resistência” (Gusmão, 1995, p. 124). Por meio de seus sujeitos individuais e coletivos, os quilombos têm nos ensinado e apontado caminhos fundamentais de mobilização, organização e luta em favor da educação quilombola e o reconhecimento de seus territórios, assim como em disputa com seus antagonistas históricos, tais como latifundiários, mineradoras, madeireiros, empresários, projetos de empreendimentos públicos e/ou privados de risco socioambiental, dentre outros.

Tais caminhos denunciam, inclusive, que não há política pública ou social em definitivo, isto é, frente ao modo de produção capitalista e seus processos intrínsecos de expansão e mundialização – de ininterrupta acumulação de capital, revelando sua faceta destrutiva –, as disputas, explorações e opressões de classe, raça e gênero estão permanentemente colocadas. Assim, em que pese a conquista das DCNEEQ, percebe-se um conjunto de ações da classe dominante que buscam precarizar a educação pública e as condições de vida não só de povos e comunidades tradicionais (do campo, das águas e das florestas), mas do conjunto dos trabalhadores, expropriando os territórios e atacando os movimentos sociais populares no campo e na cidade.

No Brasil, de capitalismo periférico, dependente e de burguesia autocrática (Fernandes, 1976), que se vale de golpes e ditaduras para manter seu poder e privilégio de classe, percebe-se a agudização da agenda neoliberal¹, em que os direitos sociais elementares (acesso à educação, trabalho, previdência, saúde, transporte, moradia, lazer, etc.) têm sido sistematicamente precarizados, de modo que as políticas públicas e sociais vêm sendo esvaziadas em termos de recursos públicos, inviabilizando a sua execução e rebaixando dramaticamente as condições de vida das massas populares.

Desse modo, este artigo tem por objetivo apresentar como se deu o contexto de construção das DCNEEQ, seus eixos, princípios e fundamentos centrais, problematizando os desafios concretos enfrentados pelos quilombos no encaminhamento das DCNEEQ, assim como as estratégias construídas pelas comunidades em defesa da educação e da escola quilombola. Além disso, buscamos debater como a ofensiva da classe dominante sobre a classe que vive do trabalho nos últimos anos tem representado uma grave ameaça para os territórios quilombolas e, não distante, do conjunto de trabalhadores/as.

Para tanto, a metodologia utilizada sustenta-se na perspectiva qualitativa, de levantamento, debate e reflexão teórica com base em autores que pesquisam as comunidades quilombolas, as políticas públicas e educacionais destinadas a estes grupos. Por fim, cabe ressaltar que esse artigo é fruto de um conjunto de pesquisas desenvolvidas e articuladas pelos autores nos grupos de pesquisa Educação do Campo, Movimentos Sociais e Pedagogia da Alternância (UFRRJ) e Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo (UFJF), especialmente, na relação e atuação junto as comunidades e povos tradicionais dos Estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Importante ainda ressaltar que esta pesquisa se orienta pela metodologia da pesquisa-ação. A pesquisa-ação é o estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade

¹ Sobre os ajustes neoliberais na América Latina e as contrarreformas no Estado, ver Soares (2000), Harvey (2008) e Ferraro (2005).

da ação dentro da mesma; é uma atividade empreendida por grupos com objetivo de modificar a realidade; é uma prática reflexiva de ênfase social a qual se investiga e se avalia constantemente (Elliott, 1990). No contexto da América Latina, a pesquisa-ação é, sobretudo, ligada à visão emancipatória aplicada em projetos de educação popular ou de comunicação social. Na pesquisa-ação é importante destacar como essencial o caráter espiral do processo, a concentração no plano de ação, cujo desenvolvimento e evolução permitem ampliar e clarificar o diagnóstico da situação. A pesquisa-ação na educação procura, através da integração de grupos, diagnosticar e resolver as necessidades específicas da realidade vivida na sala de aula, escola e ou comunidade nas quais se insere, provoca mudanças e possibilita ao professor teorizar o conhecimento a partir da sua ação na prática pedagógica.

A pesquisa-ação considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois, mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.

Nem pesquisa desinteressada, nem modificacionismo bárbaro cabem nesta relação, mas compartilhada produção de conhecimento visando pertinência e relevância sociocomunitária que, de início, partem claramente em busca da construção do conhecimento para que a pesquisa como etapa fundamental não se dissolva no interesse da intervenção.

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

Do ponto de vista histórico, concordamos com Oliveira (2013, p. 44), quando afirma que, se observarmos a “história da educação brasileira, percebemos a violência simbólica que foi a desvalorização dos sedimentos culturais não ocidentais”, isto é, a negação de um conjunto de saberes construídos tanto pelas comunidades quilombolas, desde a diáspora no contexto da colonização e escravização de milhões de africanos, quanto indígenas ou povos originários. Isso escancarou estereótipos, preconceitos e racismos, sobretudo, ao não reconhecer as histórias contadas pelos sujeitos quilombolas, negros e negras. Reforçou-se e reproduziu-se um imaginário social que ainda coloca os sujeitos quilombolas como atrasados, localizados no passado, negando a sua existência étnica pelo que são no presente (Almeida, 2002).

Ao lutar por uma educação que reconheça a pluralidade, a diversidade, as memórias, as oralidades, as culturas, as múltiplas formas de trabalho e produção da existência, os saberes construídos e partilhados nas dimensões objetivas e subjetivas, as comunidades quilombolas colocam em primeiro plano o reconhecimento de suas identidades, “da cor da pele, da cultura e da produção cultural do negro, bem como da contribuição histórica do negro na sociedade brasileira e na construção da economia do país” (Oliveira, 2013, p. 53). Isso se articula à luta pelo território, como matriz étnico-cultural e ancestral em que se partilha a vida em sua concepção ampla.

Assim, as DCNEEQ resultam de uma extensa luta² do movimento negro e quilombola, por sujeitos individuais e coletivos, em diversos momentos da história do país, sendo um recorte importante o processo de redemocratização brasileira nos anos de 1980. Com o esgotamento da ditadura empresarial-militar, que violentou as camadas populares e perseguiu seus opositores com assassinatos, torturas e prisões, os movimentos sociais populares (organizados pelo conjunto da classe trabalhadora), passam a encaminhar e reivindicar direitos sociais, políticas públicas, educação pública e universal, que culminaram em um intenso processo de disputa na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A isto se soma as experiências e acúmulos políticos e educativos conduzidos pelo Movimento Negro Unificado (MNU) e da grande parcela das comunidades negras rurais, que resultaram, por exemplo, em mobilizações tais como a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida, em Brasília-DF, no ano de 1995; e, posteriormente, a Marcha Zumbi +10, no ano de 2005, momentos em que se denunciaram a falta de políticas públicas, a realidade de vulnerabilidade e desigualdade da população negra no Brasil.

Apesar de não se esgotar nela mesma em termos de conquistas para as comunidades quilombolas, a Constituição Federal de 1988 trouxe como redação o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), em que o Estado é obrigado a titular as terras ocupadas por quilombos, muito embora verificando-se, nos anos subsequentes, a lentidão nos processos de demarcação e titulação³. Mais tarde, o Decreto 4887/03 foi fundamental para os quilombos, especialmente pelo critério de autoatribuição, acompanhado das instruções normativas acerca dos procedimentos demarcatórios. Para esse processo, dois órgãos são fundamentais para os povos quilombolas, no que tange à execução das políticas fundiárias: a Fundação Cultural Palmares (FCP) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

No âmbito da educação, algumas importantes ações e conquistas foram observadas, tais como: a Lei 10.639/03, fundamentada no Parecer CNE/CP 01/2004 e CNE/CP 03/2004, e a Lei 11.645/08, que alteram o art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), propugnando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e indígena na Educação Básica. Em suma, busca-se reconhecer, valorizar, respeitar a cultura, a história e a descendência africana, combatendo um racismo que inferioriza, animaliza e desumaniza negros e negras. Portanto, deve estar referenciada tanto no currículo, na educação, quanto nas ações afirmativas e reparatórias – tais como na política de cotas.

Destaca-se também o importante papel que assumiu tanto a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003, quanto a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), criada pelo Decreto 5.159/2004 e, posteriormente, acrescendo à secretaria a palavra 'inclusão', por meio do Decreto 7.480/2011. Assim, a SECADI é responsável pela condução e implementação das políticas públicas e educacionais⁴, não só relacionada à questão das ações afirmativas e educação para as

² Há diversas literaturas e intelectuais que abordam sobre esse histórico. Tomamos como referência os trabalhos de Gonzalez e Hasenbelg (1982), Domingues (2007), Fernandes (2017), Gusmão (1995), dentre outros.

³ Para termos a dimensão desse fato, a primeira titulação ocorre no ano de 1995, com o quilombo Boa Vista, em Oriximiná/PA.

⁴ Entretanto, após o golpe no ano de 2016 com Michel Temer (2016-2018) e a eleição de Bolsonaro (2019-2022), o desmonte da SECADI inviabilizou as políticas em prol da diversidade, da inclusão, das ações afirmativas e do conjunto de reivindicações acumuladas historicamente pelos movimentos sociais populares. Mesmo

relações étnico-raciais, mas também à questão camponesa, a exemplo do amplo debate e trajetória de luta dos camponeses/as em torno da Educação do Campo⁵.

É nesse contexto que as DCNEEQ vai ser formulada ao longo das duas primeiras décadas dos anos 2000. Durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília/DF, no ano de 2010, delibera-se no eixo VI, sobre “justiça social, educação e trabalho: inclusão e igualdade” a necessidade de elaborar uma política nacional de educação quilombola. Tal deliberação foi acatada pelo então Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB 4/2010 e 7/2010 – esta fundamentada no Parecer CNE/CEB 7/2010, que define, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, estabelecendo que tais diretrizes se apliquem à Educação Quilombola como modalidade da Educação Básica. Sendo assim, no ano de 2011 inicia-se o diálogo⁶ para a elaboração das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, contando com a presença das comunidades quilombolas, setores da sociedade civil e do Estado (Gomes, 2013).

Como resultado desse processo, aprovou-se em 20 de novembro de 2012 a Resolução nº8, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ou seja, materializavam-se as diretrizes que viriam orientar e pautar as comunidades quilombolas nas suas lutas por uma escola e educação referenciada e contextualizada a partir das demandas e dos elementos simbólico-materiais de cada comunidade quilombola, como consta nas DCNEEQ:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012).

Algumas importantes sinalizações e advertências podem ser feitas a partir dessa orientação. Primeiro, apesar de requerer uma pedagogia própria⁷, em aderência às especificidades étnico-culturais de cada comunidade, deverá ser acompanhada daqueles conhecimentos necessários a todos os brasileiros/as, expressas nos princípios que orientam a educação básica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, isto não significa dizer, para as comunidades quilombolas, a abdicação deste campo de disputa, isto é, a concepção de educação para todos os brasileiros/as também é um campo permanente de luta – e presenciamos esse fato quanto aos embates em torno da BNCC e dos interesses

retornando no terceiro governo Lula (2023 – até a presente data), torna-se necessário garantir a ampliação de recursos humanos e orçamentários. Para o debate sobre o financiamento da SECADI, ver Carreira (2019).

⁵ Para uma aproximação ao tema, consultar Arroyo, Caldart e Molina (2011).

⁶ A comissão de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foi composta pelos seguintes conselheiros: Nilma Lino Gomes (relatora), Rita Gomes do Nascimento (presidente), Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Rita Gomes do Nascimento (presidente). A comissão foi assessorada pela professora Maria da Glória Moura (UnB). Ver o histórico em Gomes (2013).

⁷ Dizer de uma pedagogia própria implica na observância dos elementos que fundamentam, informam e alimentam a Educação Escolar Quilombola, a saber: (I) da memória coletiva; (II) das línguas remanescentes; (III) dos marcos civilizatórios; (IV) das práticas culturais; (V) das tecnologias e formas de produção do trabalho; (VI) dos acervos e repertórios orais; (VII) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio culturas das comunidades quilombolas de todo o país; (VIII) da territorialidade (Brasil, 2012).

empresariais na sua elaboração. Segundo, a Educação Escolar Quilombola deve ser ministrada tanto em escolas localizadas em territórios quilombolas, quanto naquelas que recebem parte significativa dos alunos de territórios quilombolas (Brasil, 2012).

Como breve reflexão e síntese, as DCNEEQ apresentam diversos elementos que precisam ser levados em consideração, tais como: (I) nucleação e transporte escolar; (II) projeto político-pedagógico (PPP); (III) gestão escolar e ação colaborativa; (IV) currículo e material didático; (V) formação inicial, continuada e profissionalização dos professores; (VI) alimentação escolar.

Nos últimos anos, temos acompanhado o fechamento massivo e deliberado de escolas do campo, indígenas e quilombolas⁸, sem levar em consideração o real interesse da comunidade, atropelando leis tais como a 12.960, de 27 de março de 2014, que acresce ao art. 28º da LDB que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do sistema de ensino, a justificativa da Secretaria de Educação, os impactos e a manifestação da comunidade escolar. Do mesmo modo, o transporte escolar não só se apresenta como um direito, mas deve ser observado as questões de tempo de deslocamento, condições das vias de acesso e segurança.

Quanto ao projeto político-pedagógico (PPP), expressa não só as concepções políticas, educativas e filosóficas da escola, mas organiza o calendário escolar, que pode ser feito por meio de ciclos, multissérie, alternância, séries anuais ou períodos semestrais. É fundamental a aderência do PPP e do calendário escolar com as peculiaridades locais, isto porque em determinados períodos do ano a comunidade pode estar envolvida no trabalho familiar ou comunitário como, por exemplo, na colheita de cultivos agrícolas ou nos próprios mutirões e trato/preparação coletiva da terra. Nesse sentido, garante-se que a gestão da Educação Escolar Quilombola seja feita de maneira colaborativa, levando em consideração os reais interesses das comunidades quilombolas, em um processo aberto e dialógico.

Do mesmo modo, a respeito do currículo e material didático, em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, a sistematização, mobilização e promoção da educação para as relações étnico-raciais e de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas quilombolas, tendo como referência os marcos socioculturais e político-econômicos das comunidades. Por isso, tem-se a fundamental importância da formação inicial, continuada e profissionalização dos professores, para que se promova maior sensibilidade e proximidade entre educadores, escola e comunidade. Por outro lado, reforça-se a necessidade de defendermos os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LECs), garantindo um espaço de formação para atuação junto aos povos e comunidades tradicionais, inclusive, daqueles profissionais oriundos das próprias comunidades quilombolas.

Outro ponto a ser destacado é sobre a alimentação escolar, de preferência com produtos oriundos da própria comunidade, por meio de políticas de incentivo e acesso a produtos oriundos da agricultura familiar, tais como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), no âmbito do Estado. Desde a aprovação das DCNEEQ em 2012, percebe-se que, apesar de um sensível aumento no número de estabelecimentos e matrículas (ver Tabela 1) – o que não significa propriamente a construção de novas escolas, mas o reconhecimento

⁸ De acordo com informações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre os anos de 1997 e 2018 foram fechadas cerca de 80 mil escolas do campo. Ver em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

das já existentes como escolas quilombolas, por meio da informação repassada por gestores ao Censo Escolar da Educação Básica –, inúmeros desafios ainda se colocam para que haja o reconhecimento da educação quilombola.

Tabela 1 – Números de estabelecimentos e matrículas totais e em área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos (2013-2023)

Ano do Censo	Total de estabelecimentos	Total de matrículas	Estabelecimentos em áreas quilombolas	Matrículas em área quilombola
2013	190.706	50.042.448	2.181	221.058
2014	188.673	49.771.371	2.376	233.003
2015	186.441	48.796.512	2.276	235.016
2016	186.081	48.817.479	2.316	235.463
2017	184.145	48.608.093	2.411	247.823
2018	181.939	48.455.867	2.419	249.496
2019	180.610	47.874.246	2.554	273.403
2020	179.533	47.295.294	2.523	260.087
2021	178.370	46.668.401	2.548	280.275
2022	178.346	47.382.074	2.559	283.020
2023	178.476	47.304.632	2.601	278.030

Fonte: Tabela elaborada pelos autores com base nos dados fornecidos pelo Inep – Censo Escolar da Educação Básica (2013-2023). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>.

Não basta que gestores estaduais ou municipais informem se a escola está localizada em território quilombola sem que haja uma verdadeira política educacional estadual ou municipal construída por sujeitos quilombolas, no que se refere à participação ativa no orçamento e investimento público, a formação de professores/as, proposição curricular e projeto pedagógico coerente e contextualizado com a realidade social e cultural de cada comunidade, estrutura das escolas, transporte e alimentação escolar, dentre outros. Como ressalta Miranda (2012, p. 375), constata-se por vezes escolas pequenas, de pau a pique, com poucas salas, faltando “energia elétrica, água encanada e saneamento básico”, somado ao processo de fechamento de escolas do campo (nucleação) que tem ocorrido no Brasil, expondo e colocando milhares de educandos em uma condição dramática de deslocamento, acesso e direito à educação.

Para Miranda (2015, p. 77), nessa relação entre as especificidades da Educação Escolar Quilombola e a inserção da escola na dinâmica dos territórios quilombolas, é preciso considerar “as formas como as comunidades se mobilizam para a garantia do direito à educação, as estratégias e articulações construídas”. Esse aspecto é visceral quando pensamos as DCNEEQ, isto é, a maneira como as comunidades quilombolas vêm dialogando, refletindo e amadurecendo suas estratégias e articulações para a implementação da Educação Escolar Quilombola, tanto nas escolas localizadas em seus territórios, quanto naquelas que recebem estudantes dessas comunidades.

Um dos aspectos que se tem observado é a afirmação dos sujeitos quilombolas como sujeitos políticos que “exigem o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas” (Arroyo, 2014, p. 12). Abre-se uma luta (de classe e raça) que questiona as estruturas sociais e de poder dominante e as opressões sofridas em seus territórios. Ao se organizarem nas múltiplas

realidades sociogeográficas, as comunidades quilombolas conseguem organizar, nos termos de Freire (2020), a formação e a ampliação do nível de consciência crítica individual e coletivo: disputam política e economicamente na realidade em que se inserem; articulam-se com outros movimentos de luta, na cidade ou no campo; formam suas próprias lideranças ou intelectuais; avançam nas concepções educativas, políticas e filosóficas que, em certa medida, qualificam e fortalecem as suas lutas contra a exploração e expropriação material e simbólica. A partir da pauta e demanda acerca das DCNEEQ, percebe-se o surgimento e a consolidação de movimentos sociais populares em diversas escalas e contextos⁹.

Entretanto, na mesma medida, a ofensiva da classe dominante contra o conjunto da classe trabalhadora e, mais especificamente as comunidades quilombolas, tem colocado importantes desafios, o que exige uma capacidade de mobilização e luta ainda maior. Isso porque tem-se aprofundado o desmonte das políticas públicas e sociais, dos direitos do conjunto de trabalhadores/as conquistados historicamente, pauperizando as massas populares. Ao mesmo tempo, na realidade brasileira, o privilégio dado à classe ruralista ante o arranjo agrário-exportador tem gerado uma pressão sobre os territórios tradicionais (quilombolas, indígenas e camponeses), trazendo graves consequências socioambientais.

A ofensiva da classe dominante e o desmonte das políticas públicas e sociais

Um aspecto a considerar acerca das políticas educacionais, tais como a DCNEEQ, é a sua inserção no conjunto das políticas públicas e sociais. Se ela é fruto da conquista dos movimentos de luta popular, a sua configuração e direcionamento enquanto política não está imune a novos processos de disputa. Por isso, consideramos que, se as políticas sociais em geral são uma conquista civilizatória da classe trabalhadora (Behring; Boschetti, 2016), fruto da luta de classes, por outro lado, está inserida nas contradições do modo de produção capitalista¹⁰; isto é, na sociedade capitalista, os direitos são conquistados, ampliados e, concomitantemente, defendidos de ataques constantes.

Nos últimos anos, tem-se aprofundado a agenda neoliberal no Brasil. Uma de suas facetas está no desmonte dos direitos sociais e das políticas educacionais, algo que tem condenado as massas populares “à não-terra, ao não-teto, à não-instrução, à não-especialização, à não-saúde, à não-habitação, ao não-trabalho, à não-vida” (Ribeiro, 1999, p. 130). Tal desmonte pode ser analisado sob diversos aspectos, inclusive o fato de as políticas públicas e sociais no neoliberalismo centrarem-se na perspectiva da privatização, descentralização e focalização (Behring; Boschetti, 2016). Com isso, fortalece-se o discurso de políticas

⁹ Como experiência concreta dos autores nas relações e pesquisas com as comunidades quilombolas, destaca-se, por exemplo, o Estado de Minas Gerais. Na região da Zona da Mata Mineira, percebe-se que, além da atuação da Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais (N'Golo), ligada à Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), tem-se movimentos de caráter regional, a exemplo da Rede de Saberes dos Povos Quilombolas (Rede SAPOQUI), com importante atuação na Zona da Mata de Mineira, em defesa e luta pelas políticas públicas, educacionais e territoriais.

¹⁰ Essa contradição é apontada por autores como Faleiros (2009, p. 46), para quem as políticas sociais são “resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são o resultado da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução das classes sociais”. Por meio das políticas sociais, o Estado assume os custos da reprodução da força de trabalho não rentáveis para o capital.

focalizadas/fragmentadas ou compensatórias¹¹, ancorado às estratégias de consenso das massas populares em torno do empreendedorismo/meritocracia e voluntarismo/assistencialismo (surgindo a função de entidades na sociedade civil, tais como Igrejas e ONGs).

Nesse sentido, ressalta-se como as políticas públicas e sociais têm atuado dentro de uma “nova sociabilidade do capital” (Neves; Pronko, 2010), cujo resultado tem sido extremamente dramático para a classe trabalhadora: por exemplo, a precarização do trabalho tem colocado milhões de brasileiros na informalidade, no subemprego ou no desemprego propriamente dito, sem garantias trabalhistas, com jornadas de trabalho extenuantes e com a perda de coberturas assistenciais elementares. Tudo isso em nome da perversa lógica de acumulação do capital e manutenção das taxas de lucro da burguesia.

Outra questão indissociável – e que merece destaque para as intenções desse texto – é a captura do fundo público¹² para os interesses da classe dominante, ante o capitalismo em crise e decadente (Behring, 2021) e que se acentua ainda mais para países dependentes e periféricos tais como o Brasil, de superexploração da classe trabalhadora (Fernandes, 1976). A retórica de ajuste fiscal propalada pela classe dominante e com ampla difusão na grande mídia tem atuado para um conjunto de contrarreformas que impactam diretamente nas massas populares, tais como a contrarreforma trabalhista, da previdência, assim como as limitações orçamentárias para gastos sociais (saúde e educação) impostas, desde o golpe de 2016, pela Emenda Constitucional nº 95 – e que agora, no terceiro governo Lula, apresenta-se como novo arcabouço fiscal¹³. Em linhas gerais, a usurpação do fundo público atua para remunerar a classe burguesa (agrária, industrial e financeira) em detrimento dos gastos sociais, gerando o pauperismo e a corrosão das condições de vida gerais da classe que vive do trabalho.

O resultado para as comunidades quilombolas não poderia ser diferente: de maneira sistemática, vem ocorrendo a diminuição dos recursos para os processos de demarcação e titulação de territórios, tais como a indenização de imóveis incidentes em territórios quilombolas (Tabela 2) e para aquisição de terras para Reforma Agrária (Tabela 3). Percebe-se que o baixíssimo volume de recursos para o INCRA inviabiliza quase por completo a condução de suas atividades, considerando o expressivo número de quilombos existentes no Brasil e a complexidade que envolve os processos de demarcação e titulação.

Isso acaba se refletindo na violência de todo o tipo contra os quilombos por parte de latifundiários, mineradoras, garimpeiros, madeireiros, pecuaristas, dentre outros sujeitos que compõem o conjunto da classe ruralista. Por outro lado, enquanto o Estado destina créditos para o plano SAFRA em valores de cerca de R\$ 400 bilhões para a agronegócio¹⁴ – cujo arranjo produtivo, além de se voltar para a exportação de commodities, destrói as matas, florestas e

¹¹ Neves e Pronko (2010) fazem um importante debate acerca de como a focalização atua para reduzir as lutas mais coletivas da classe trabalhadora, reduzindo-a ao nível econômico-corporativo.

¹² Tomamos como referência central as contribuições de Behring (2021). Entende-se que o Fundo Público se forma a partir do trabalho excedente e do trabalho necessário (carga tributária que incide sobre os trabalhadores/as).

¹³ Ver a excelente coluna de Behring em: <https://esquerdaonline.com.br/2023/08/24/arcabouco-fiscal-o-mais-novo-capitulo-de-uma-longa-e-dolorosa-historia/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

¹⁴ Esse é o saldo para o ano de 2024. Ver em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2024/07/governo-federal-lanca-plano-safra-24-25-com-r-400-59-bilhoes-para-agricultura-empresarial>. Acesso em: 28 jan. 2025.

águas, pela monocultura e uso de agrotóxicos – os povos e comunidades tradicionais, tais como os quilombolas, veem os recursos públicos a ele destinados definharem.

Tabela 2 – Indenização de imóveis incidentes em Territórios Quilombolas (2004-2020)

Exercício	Dotação inicial (R\$)	Limite autorizado (R\$)
2004	3.000.000	1.700.000
2005	14.440.347	0
2006	30.000.000	30.000.000
2007	27.300.234	8.548.512
2008	52.320.188	0
2009	28.329.295	1.847.233
2010	54.200.000	25.879.611
2011	24.221.628	24.221.628
2012	50.000.000	46.956.432
2013	25.000.000	42.600.000
2014	25.000.000	24.860.340
2015	25.000.000	14.382.238
2016	5.000.000	5.000.000
2017	3.531.065	3.531.065
2018	956.304	1.406.304
2019	423.082	2.102.347
2020	735.533	-

Fonte: Rodrigues (2022).

Tabela 3 – Dotação orçamentária do INCRA para aquisição de terras para Reforma Agrária (2003 a 2020)

Exercício	Dotação orçamentária (R\$)
2003	429.715.444,00
2004	1.010.113.400,00
2005	1.368.683.391,00
2006	1.431.936.115,00
2007	1.444.704.729,00
2008	1.205.231.038,00
2009	743.913.538,00
2010	934.760.716,00
2011	930.000.000,00
2012	683.380.317,00
2013	569.210.249,00
2014	569.210.249,00
2015	405.047.361,00
2016	320.735.361,00
2017	41.007.848,00
2018	25.782.087,00
2019	21.302.330,00
2020	12.282.327,00

Fonte: Rodrigues (2022).

A posse da terra e do território é fundamental para os quilombos, não só em defesa da produção e reprodução dos seus marcos e referências étnicas, ancestrais, sociais, culturais,

patrimoniais, políticas e econômicas, assim como de sua contribuição inestimável para a sociedade brasileira, mas para avançar na conquista de outros direitos, tais como a educação. Conforme abordamos no tópico anterior, mesmo com a consolidação das DCNEEQ e seus desdobramentos nas comunidades quilombolas, as contrarreformas da classe dominante têm acentuado a precarização da educação pública e dos recursos a ela destinada, a privatização e a proposição de um projeto educativo que conforma a classe trabalhadora para os interesses do capital:

No caso da educação, tais ataques fazem parte da agenda da contrarreforma ultraneoliberal do Estado combinando sua face econômica à intelectual e à moral, no sentido de tornar o país mais dependente e heterônomo, esvaziando a pesquisa; no mesmo passo, asfixiar a crítica social produzida nas universidades públicas, tendo em vista – pela força – forjar a adesão ao projeto privatista, de ensino aligeirado e de baixo custo à distância (Behring, 2021, p. 208).

As formulações de Behring (2021) são importantes para refletir sobre o financiamento e execução da Educação Quilombola. O art. 63º das DCNEEQ trata do FUNDEB e das ponderações quanto ao valor anual por aluno (VAA). Atualmente, a promoção da Educação Quilombola está sob responsabilidade da SECADI, por meio da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). Entretanto, como abordamos, a SECADI retorna para a agenda do governo Lula após o seu encerramento durante o governo de Temer e Bolsonaro. Este último, aliás, deixou bem evidente o seu desprezo pelos povos e comunidades tradicionais, em atitudes abertamente racistas¹⁵. Conforme abordado por Carreira, Ximenes e Ramos (2021), isso reflete as oscilações e dificuldades de sustentar as políticas de educação quilombola (assim como outras modalidades de ensino para os povos tradicionais) ao longo do tempo.

Além disso, foi por meio da resistência e denúncia dos movimentos de luta popular que se conseguiu retroceder – ante um Congresso Nacional de maioria ultraconservadora contrária aos interesses da classe trabalhadora – na incorporação do FUNDEB ao novo arcabouço fiscal¹⁶, o que representaria um duro golpe para a educação pública e aos/as filhos/as da classe trabalhadora. Ainda assim, é preciso compreender que os investimentos são insuficientes para as demandas da educação pública¹⁷, que reúne não só os aspectos estruturais das escolas (espaços físicos adequados e com condições de acessibilidade, valorização do professor, da qualidade da alimentação, do transporte e das condições materiais para educandos e educadores).

Desse modo, concorda-se com Carreira, Ximenes e Ramos (2021, p. 10), quando afirmam que a “diversidade não pode significar fragmentação: ela exige mecanismos de coordenação, articulação e negociação”, e que as fontes de financiamento, a exemplo do FUNDEB, reconheçam “os territórios etnoeducacionais e os territórios quilombolas como

¹⁵ Lembramos aqui do evento no Clube Hebraica do Rio de Janeiro, em 2017, quando Bolsonaro assim se manifestou em referência à visita à comunidade quilombola em Eldorado – SP: “o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriar eles servem mais”. O fato mais estarrecedor é que a fala foi absolvida do crime de racismo, em decisão da Justiça Federal, em junho de 2019.

¹⁶ Dentre os que votaram contra a retirada do FUNDEB do novo arcabouço fiscal estão deputados como Nikolas Ferreira (PL/MG); Carla Zambelli (PL/SP); Eduardo Bolsonaro (PL/SP); Kim Kataguirí (União Brasil/SP); Ricardo Salles (PL/SP); dentre outros.

¹⁷ O governo Lula anunciou, para o ano de 2025, recursos de mais de R\$ 325 bilhões para o FUNDEB. Ver em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/dezembro/fundeb-ultrapassara-r-325-bilhoes-em-2025>. Acesso em: 28 jan. 2025.

instâncias públicas para acesso aos recursos do FUNDEB”. São exatamente os povos quilombolas (assim como indígenas) que, por sofrerem um processo sistemático de violência, racismo e vulnerabilidade socioeconômica, necessitam de ampliação de recursos financeiros, técnicos e humanos.

Apesar de as comunidades quilombolas avançarem na pauta da educação quilombola, em termos, por exemplo, da educação para as relações étnico-raciais, currículo e projetos educativos, torna-se necessário garantir condições para reverter as graves dificuldades que ainda estão na estrutura das escolas quilombolas; no transporte escolar; nas condições de deslocamento e o tempo gasto; na qualidade da merenda escolar; no plano de carreira, formação inicial e continuada para professores/as; nos materiais didáticos contextualizados à realidade dos sujeitos quilombolas; dentre outros fatores fundamentais para que se tenha verdadeiramente uma educação pública de qualidade.

Nesse sentido, entende-se que os diversos movimentos populares que defendem e promovem as DCNEEQ no interior das comunidades quilombolas têm por desafio mobilizar e articular sujeitos individuais e coletivos ante a particularidade e totalidade, isto é, compreender as demandas nas mais diversas realidades sociais e territoriais, mas encaminhar uma concepção educativa, filosófica e de ação política que derrote o projeto da classe dominante no Brasil e a sua nefasta agenda político-econômica neoliberal. Trata-se de uma luta pela hegemonia dos grupos que são explorados pelo capitalismo, pelo fim das opressões de classe, raça e gênero. Luta que não se encerra no terceiro governo Lula, que, apesar de frear as políticas ultraconservadoras e com flertes fascistas, apresenta contradições latentes que em nada interessa à classe trabalhadora – tais como a proposição do novo arcabouço fiscal, sem tocar nos interesses e privilégios da classe dominante e do capital financeiro e industrial.

Considerações Finais

Com base nas reflexões levantadas ao longo deste trabalho, consideramos que ainda há uma longa marcha de luta para que se implementem as DCNEEQ nas comunidades quilombolas e que a escola tenha como referência as peculiaridades e demandas locais, sem excluir, conforme ressaltamos, aqueles conhecimentos necessários a todos os brasileiros/as. São desafios que esbarram nos arranjos político-econômicos de estados e municípios; das classes sociais envolvidas e em disputa; da correlação das lutas e movimentos populares; do desconhecimento do poder público e de seus gestores; variando em cada contexto e realidade sociogeográfica. De todo modo, os movimentos populares que se organizam nas comunidades quilombolas têm conseguido pautar a demanda pela educação quilombola, denunciando os casos de violência e racismo, avançando na pauta da educação e cobrando a responsabilidade pública do Estado.

Conforme abordamos, a ofensiva da classe dominante e o conjunto de contrarreformas engendradas mostra a importância de articulação das lutas populares, especialmente pela acelerada e nefasta corrosão dos direitos da classe que vive do trabalho, em que se inserem os quilombolas. Por isso, defender as DCNEEQ, assim como outras políticas públicas de interesse de povos e comunidades tradicionais, significa manter viva a memória dos quilombos, os saberes produzidos e compartilhados pelos seus sujeitos, as formas de resistência e existência em seus territórios, tanto na dimensão material, quanto subjetiva. Além disso, diante de um capitalismo em crise e decadente, são essas comunidades que têm

apontado caminhos fundamentais para uma nova concepção de mundo, de vida e de relação com a natureza.

Isto nos lança também como desafio compreender o que as comunidades vêm nos ensinando e acumulando em torno de suas experiências políticas, filosóficas e educativas, não só nos desafios a serem enfrentados na implementação das DCNEEQ, mas como a educação deve assumir seu caráter público, universal, democrático, com qualidade, com direito a diferença, a diversidade, atuando para superar as desigualdades, tanto na perspectiva de acesso e oportunidade, quanto nas relações que historicamente inferiorizam e oprimem os sujeitos (nas dimensões étnico-raciais, de origem, de classe e de gênero). Ou seja, uma educação libertadora, que contribua para a superação das desigualdades sociais, do preconceito, da discriminação, do racismo, da violência, questões estruturais tão caras e candentes para a sociedade brasileira.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43-81.

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

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2016.

BEHRING, Elaine. **Fundo Público, valor e política social**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre a Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de novembro de 2012. Seção 1, p. 26.

CARREIRA, Denise. A execução orçamentária das políticas de diversidade nos governos Lula e Dilma: obstáculos e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-24, 2019.

CARREIRA, Denise; XIMENES, Salomão Barros; RAMOS, Maria Elizabete Gomes. Racismo e equalização: o Novo Fundeb e o Direito à Educação Escolar Indígena e Quilombola e em territórios de vulnerabilidade social. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 13, p. 1-19, 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en education**. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1990.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

- FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Neoliberalismo e políticas sociais: a naturalização da exclusão. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 45, n. 1, p. 99-117, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Terra de uso comum**: oralidade e escrita em confronto. *Afro-Ásia*, n. 16, p. 116-132, 1995.
- HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- IPEA. Instituto de Pesquisa Econômico Aplicada. **Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica**. Rio de Janeiro: IPEA, 2015.
- MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, maio/ago. 2012.
- MIRANDA, Shirley Aparecida de. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 8, n. 18, p. 68-89, nov./fev. 2015.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 97-111, jan. 2010.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Perspectivas epistemológicas de matrizes africanas e educação. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de (Org.). **Interfaces das africanidades em educação nas Minas Gerais**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 41-63.
- RIBEIRO, Marlene. O caráter pedagógico dos movimentos sociais. In: RIBEIRO, Marlene. FERRARO, Alceu Ravanello. **Movimentos Sociais**: Revolução e Ação. Pelotas: Educat, 1999. p. 103-135.
- RODRIGUES, Guilherme Goretti. **Movimentos sociais e as experiências dos trabalhadores da comunidade quilombola Colônia do Paiol**. 2022. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.
- SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

Ramofly Bicalho é docente na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Seropédica, lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Atualmente, coordena a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Docente no PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, atua com as seguintes temáticas: História da Educação do Campo e os Movimentos Sociais, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0571-6481>

E-mail: ramofly@gmail.com

Guilherme Goretti Rodrigues é docente na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora – Minas Gerais. Doutor em Educação pelo PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7607-969X>

E-mail: guilhermegoretti.geografia@gmail.com

Dilenio Dustan Lucas de Souza é doutor em Educação. Docente na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6053-8273>

E-mail: dilenodustand@gmail.com

Recebido em 31 de janeiro de 2025

Aprovado em 04 de abril de 2025

Editora responsável: Márcia Aparecida Jacomini

