

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O QUILOMBO DO APEPU: OS DESAFIOS EM ACESSAR A EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Eugênia Ramos Ferreira¹

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Foz do Iguaçu, Paraná

Laura Janaina Dias Amato²

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Foz do Iguaçu, Paraná

RESUMO

A pesquisa objetiva investigar o acesso à Educação Escolar Quilombola no Quilombo do Apepu, localizado na cidade de São Miguel do Iguaçu/PR. Dispondo-nos principalmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica de 2012 para discutir as especificidades dessa modalidade de ensino, realizamos entrevistas com a comunidade visando observar as perspectivas dos quilombolas com relação ao acesso à educação escolar quilombola, à educação básica e os desafios enfrentados.

Palavras-Chave: Educação Escolar Quilombola; Educação Básica; Quilombo do Apepu.

QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION AND THE QUILOMBO OF APEPU: THE CHALLENGES OF ACCESSING PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The research aims to investigate the access to Quilombola School Education in the Quilombo of Apepu, located in the city of São Miguel do Iguaçu/PR. Using mainly the 2012 National Curriculum Guidelines for Quilombola School

¹ Graduada em História - Licenciatura, pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), egressa do programa PET - Conexões de Saberes e professora de História na rede particular. Desenvolve pesquisa sobre povos indígenas, ditadura civil-militar no Brasil e educação escolar quilombola. E-mail: rf.mariaeugenia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6806-3783>

² Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e tutora do programa PET - Conexões de Saberes. Desenvolve pesquisa em educação fronteiriça; migração, educação e direitos básicos; currículo e transculturalidade; letramento crítico e ensino de línguas; pós-colonialidade e decolonialidade, vinculados a noções de discurso e representação. E-mail: laura.amato@unila.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0339-1185>

Education in Primary Education to discuss the specificities of this type of schooling, we conducted interviews with the community in order to observe the quilombolas' perspectives on access to quilombola school education, basic education and the challenges they face.

Keywords: Quilombola School Education; Primary Education; Quilombo of Apepu.

LA EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA Y EL QUILOMBO DE APEPU: LOS DESAFÍOS DEL ACCESO A LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

La pesquisa tiene como objetivo investigar el acceso a la Educación Escolar Quilombola en el Quilombo de Apepu, localizado en la ciudad de São Miguel do Iguçu/PR. Utilizando principalmente las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola de 2012 en la Educación Básica para discutir las especificidades de este tipo de educación, realizamos entrevistas con la comunidad con el fin de observar las perspectivas de los quilombolas sobre el acceso a la educación escolar quilombola, la educación básica y los desafíos que enfrentan.

Palabras-clave: Educación Escolar Quilombola; Educación Básica; Quilombo de Apepu.

L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE QUILOMBOLA ET LE QUILOMBO D'APEPU : LES DÉFIS DE L'ACCÈS À L'ÉDUCATION DE BASE

RÉSUMÉ

La recherche vise à étudier l'accès à l'éducation scolaire quilombola dans le Quilombo d'Apepu, situé dans la ville de São Miguel do Iguçu/PR. En utilisant principalement les lignes directrices du programme national 2012 pour l'éducation scolaire quilombola dans l'éducation de base pour discuter des spécificités de ce type d'éducation, nous avons mené des entretiens avec la communauté afin d'observer les perspectives des quilombolas sur l'accès à l'éducation scolaire quilombola, l'éducation de base et les défis qu'ils rencontrent.

Mots-clés: Quilombola Éducation Scolaire; Éducation de Base; Quilombo d'Apepu.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa realizada no PET - Conexões de Saberes, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Laura Amato, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. A partir da temática geral proposta pela professora tutora “Línguas que acolhem: migração e refúgio na Tríplice Fronteira”, escolhemos trabalhar com a Comunidade Remanescente de Quilombo Apepu, localizada em São Miguel do Iguaçu/PR.

Deparamo-nos, no período em que estávamos esboçando a atual pesquisa, com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 e nos interessamos em investigar como ocorre o acesso à educação básica no Quilombo do Apepu. Uma vez que, para acessar o quilombo, é preciso percorrer uma estrada de cerca de 22 km, a depender do trajeto escolhido.

Transitamos por este trajeto duas vezes ao longo de 2023, visando realizar entrevistas com a comunidade quilombola a fim de ouvi-los sobre suas experiências educacionais. A ideia era entrevistar os quilombolas e, em seguida, o Núcleo Regional de Foz do Iguaçu. Ao final, pretendíamos comparar as narrativas e justificativas apresentadas diante das legislações existentes.

A princípio, mostrou-se extremamente difícil acessar o quilombo. Levamos quatro meses para contatar com sucesso os quilombolas a fim de efetuar as entrevistas. Na 1^a visita feita, no final do mês de julho de 2023, não foi possível entrevistá-los, em virtude de um evento que estava sendo realizado com a comunidade, políticos e universidades. Marcamos, assim, uma nova visita para o início de setembro. Contudo, no dia a visita foi cancelada por conta de uma forte tempestade que impossibilitou o acesso ao quilombo.

Nesse mesmo mês, conseguimos realizar uma entrevista *on-line*. As entrevistas *in loco* só ocorreram no início de dezembro, quando passamos o dia inteiro visitando o quilombo e entrevistando os quilombolas interessados em participar da pesquisa. Infelizmente, não foi possível entrevistar o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu - NRE, uma vez que, por ligação, nos informaram de um processo extenso e burocrático para entrevistar seus funcionários. Após esse processo não tínhamos garantia de que os

funcionários quisessem participar da pesquisa, além disso nos notificaram de que Foz do Iguaçu não possui estudantes quilombolas matriculados³.

Tentamos, assim, outro caminho a partir da Secretaria de Educação de São Miguel do Iguaçu. Demoraram uma semana e meia para nos responderem e, em função, do período para conclusão desta pesquisa não conseguimos prosseguir com o contato.

Dividimos a estrutura deste trabalho em cinco tópicos que percorreram, em um primeiro momento, o conceito de quilombo e suas transformações (José Reis, 1995/1996; Arruti, 2017), uma breve explicação sobre a constituição do estado do Paraná (Priori, 2012) e a identidade paranaense (Portz, 2017; Germano, 2009; Pires, 2017), voltando-nos para o GT Clóvis Moura. Após essa introdução, exploramos a história do Quilombo do Apepu e a Educação Escolar Quilombola dentro da legislação brasileira (Brasil, 2003; Brasil, 2006; Brasil, 2012; Brasil, 2014; Brasil, 2018; Brasil, 2024; Correia, 2022; Pires, 2017; Portz, 2017). Por fim, trabalhamos com os depoimentos colhidos em entrevistas *on-line* e *in loco* no próprio quilombo, observando as vivências dos quilombolas em relação ao acesso à educação.

Destaca-se a relevância do trabalho e seu ineditismo, uma vez que não encontramos em nossa pesquisa outros trabalhos que tratassem sobre a temática Educação Escolar Quilombola e o Quilombo do Apepu por intermédio de entrevistas. A grande maioria das pesquisas envolvendo o Quilombo do Apepu tratam sobre a questão fundiária, o Parque Nacional do Iguaçu, e a memória da comunidade.

QUILOMBOS E PARANÁ: UM BREVE DEBATE HISTORIOGRÁFICO

Para debater essa temática é necessário discutir sobre o que são quilombos. De acordo com o historiador e professor João José Reis (1995/1996), os

³ Descobrimos, na realização das entrevistas, que duas crianças quilombolas estudam em um colégio de Foz do Iguaçu/PR. O NRE pode não saber da matrícula dessas crianças por dois motivos: nem todos os pais e responsáveis quilombolas matriculam seus filhos como quilombolas nas escolas e alguns pais e responsáveis encontram dificuldades em registrar seus filhos enquanto quilombolas, por não haver essa opção na planilha de matrícula. Essa temática irá ressurgir nas próximas páginas.

quilombos eram formados por uma variedade de pessoas para além dos escravizados fugidos e suas famílias. Era constituído, nesse sentido, por soldados desertores, pelos perseguidos pela justiça inquisitorial e secular, por aventureiros, vendedores e indígenas. Apesar disto, predominava-se a presença de “[...] africanos de diferentes grupos étnicos [...]” que “administraram suas diferenças e forjaram novos laços de solidariedade, recriaram culturas.” (1995/1996, p. 16).

O antropólogo, e também professor, José Maurício Arruti (2017) entende que as definições de quilombo ao longo do período colonial e imperial eram estrategicamente vagas e amplas, o que “[...] permitia que uma mesma norma de carácter repressivo abarcasse o maior número de situações de interesse.” (2017, p. 109). No período colonial, desta forma, cinco escravizados fugidos que formassem uma ocupação permanente e possuíssem um pilão eram definidos por quilombos. Já no Império, a reunião de três escravizados fugidos era suficiente para caracterizar um quilombo, ainda que não ocupassem ranchos permanentes (Arruti, 2017, p. 109).

Para o autor, a instauração da República proporcionou uma ressemantização do termo “quilombo”. De acordo com Arruti (2017, p. 110):

Se as alterações na legislação levaram a redefinições da noção de quilombo, o que acontece depois da saída desta noção da legislação não é mais relativo às definições, mas às significações: por não ter mais uma função prática de natureza legal, a palavra “quilombo” passa a ser submetida a usos variados, que, tendo em vista a sua denotação original, atribuem-lhe diferentes conotações.

Esse processo proporcionou uma nova definição à palavra: das conotações negativas atribuídas ao quilombo nos períodos colonial e imperial, na República assume conotações positivas até ser incluído na Constituição Federal de 1988. Deste modo, na contemporaneidade o quilombo possui uma definição histórica, social, política e cultural que perpassa pela ancestralidade, coletividade, tradição oral e a relação com a terra.

Após essa contextualização das mudanças de significados do termo “quilombo”, adentraremos na constituição de quilombos no estado do Paraná. Definiu-se no imaginário social paranaense a noção de um estado colonizado

por europeus e, conseqüentemente, branco. Questionamos, entretanto: seria este realmente o caso?

O Paraná constituiu-se em estado tal como conhecemos no ano de 1853, quando emancipou-se do estado de São Paulo, após anos de reivindicações (Priori, et al, 2012, p. 15). Constituído, neste sentido, enquanto um estado era preciso escrever a história oficial do Paraná e construir a identidade paranaense.

Para a construção de uma identidade paranaense, a historiografia do estado destacou, ao decorrer do século XX, a ocupação europeia e migrante no Paraná. Os autores Solange Portz, Valdirene Reimann Decurgez e Paulo Renato da Silva (2017) destacam, em “O quilombo Apepu: memória e representação de uma comunidade”, a influência dos trabalhos dos historiadores Romário Martins e Rocha Pombo “[...] em negar na representação mitológica da identidade paranaense, a miscigenação entre a população, marcadamente com o elemento de origem africana.” (2017, p. 89). Neste sentido, os historiadores mencionados produziram narrativas que retratavam:

[...] os Estados do Sul como locais com menor ocorrência de cruzamentos entre as etnias europeia, indígena e africana em comparação ao resto do Brasil, querendo demonstrar que o Paraná seria um Estado diferente dos demais, onde a população branca seria predominante (Portz, et al. 2017, p. 89).

Já o historiador Wilson Martins defendeu em “Um Brasil diferente” (1989) que “[...] a formação social do Paraná caracterizou-se pela “ausência do português e a inexistência da escravatura” (1989 apud Pires, 2017, p. 33). A pesquisadora Cristiane Garcia Pires (2017) entende que, nesse sentido, preferiu-se dar protagonismo à presença dos imigrantes, particularmente o alemão. Para a autora (2017), no artigo “Conhecendo histórias de um Paraná negro: a comunidade quilombola Apepu”, esse ideal perpetua-se até a atualidade no imaginário cultural, uma vez que, o Paraná é considerado o Estado “[...] ‘mais europeizado’ do que o ‘resto do país’ (compreendido de forma homogênea), não apenas na sua formação étnica, mas até mesmo no clima” (2017, p. 33).

Nesse imaginário está presente, também, a ideia de que não há negros no Estado “[...] ainda que, mesmo nos anos 50, período no qual boa parte das obras a respeito desse tema foram escritas, 35% da população paranaense fosse negra” (Oliveira, 2005 apud Pires, 2017, p. 33). Há, deste modo, “[...] um processo de invisibilização histórica e cultural da população negra paranaense” (2017, p. 33) que se elaborou em conjunto as representações sócio-culturais e políticas do Estado. Como sustenta a historiadora Iris Graciela Germano (2009), a invisibilidade do negro na região sul ocorreu de tal forma que:

[...] os negros foram negados no tempo enquanto agentes históricos num contexto de desprivilegiamento, não apenas através do silêncio da história oficial, mas também através de representações que alimentam práticas de discriminação no imaginário social (Germano, 1999, p. 10).

É a partir do final do século XX e, principalmente, após a Constituição Federal de 1988 que essa construção passa a ser desbancada no Paraná, tornando as reivindicações dos negros debatidas e visibilizadas. No âmbito educacional, por exemplo, os movimentos sociais negros passam a reivindicar, a partir da década de 1980, “[...] educação em conformidade com as experiências e traços sociais condizentes às suas realidades” (Santos, Moreira, 2024, p. 5). No caso da luta pela demarcação de terras quilombolas, revelou-se fundamental a atuação do Grupo de Trabalho (GT) Clóvis Moura, que funcionou de 2005 a 2010.

Incentivados pelo movimento negro, o GT, que levou o nome do importante sociólogo, historiador e militante Clóvis Moura, voltou-se a “[...] desvendar este Paraná que até então se havia mantido na obscuridade desde o período pós-escravidão e [...] sob o discurso encampado [...] dos anos 20-30” (2008, p. 19). Revelou-se, com a pesquisa do grupo, a existência expressiva de Comunidades de Remanescentes de Quilombos (CRQs) e Comunidades Negras Tradicionais neste “[...] Estado historicamente considerado europeu ou europeizado” (Lobo, 2008 apud 2008, p. 19).

De acordo com o 1º Relatório do GT Clóvis Moura, publicado em 2008, Identificou-se, nas viagens de campo, 36 Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQs), oito Comunidades Negras Tradicionais e 28 comunidades

ainda a serem visitadas, auto-reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares (2008). Entre as 36 CRQs encontram-se: o Quilombo do Apepu, fonte de pesquisa deste trabalho, localizado em São Miguel do Iguaçu/PR; Porto Velho, em Adrianópolis/PR; Córrego das Moças, também em Adrianópolis/PR; e Despraiado, em Cândói/PR.

Entendemos, portanto, que as consecutivas transformações no conceito de “quilombo”, devido a contribuição de trabalhos historiográficos e a luta do movimento negro, contribuíram para que o termo fosse ressignificado e que os quilombolas tivessem seus direitos legitimados judicialmente. O Grupo de Trabalho Clóvis Moura atuou significativamente para que a população negra paranaense fosse reconhecida e ouvida na história do estado, e se demarcassem as terras de Comunidades Remanescentes de Quilombos e Comunidades Negras Tradicionais.

Iremos, a seguir, conhecer uma dessas Comunidades Remanescentes de Quilombos: a Comunidade Quilombola Negra Apepu.

A COMUNIDADE QUILOMBOLA NEGRA APEPU

Na área rural de São Miguel do Iguaçu, cidade localizada no oeste do Paraná, o senhor João Côrrea da Cruz e a senhora Maria Benvinda Côrrea da Cruz formaram a Comunidade Remanescente de Quilombo Apepu. Fundado no início do século XX, as terras foram recebidas pelo senhor João Côrrea em decorrência do trabalho executado na instalação do telégrafo e na construção da Estrada Velha de Guarapuava, estrada que liga o município de Guarapuava, na região central do estado, à Foz do Iguaçu. O nome do quilombo remete a um tipo de laranja existente na região, denominada “Apepu”, e importante para o comércio da comunidade, uma vez que é utilizada para fabricar um doce típico (Portz, et al. 2017, p. 91).

É necessário abordar as mudanças no sobrenome da família. Observa-se nas certidões de nascimento e casamento, segundo o pesquisador Leonir Olderico Colombo (2021), que o sobrenome “da Cruz” caiu em desuso e a mudança de grafia em “Côrrea” que, ao longo do tempo, tornou-se “Correia”.

Para fins desta pesquisa, quando mencionarmos os fundadores do quilombo utilizaremos a grafia original do sobrenome “Côrrea”, entretanto, adotaremos a grafia atual para citar os descendentes da família.

Retornando à questão fundiária, nos trabalhos pesquisados para elaboração deste artigo, constatamos que o senhor João Côrrea adquiriu 80 alqueires de terra inicialmente. Em função da criação do Parque Nacional do Iguaçu e da venda de parte da propriedade por membros da família Correia, reduziu-se drasticamente esse território. Não há consenso quanto ao número exato de propriedade em posse dos quilombolas. Em entrevista a socióloga Cristiane Garcia Pires (2017), dona Aurora, antiga líder da comunidade, relatou restarem três alqueires de terra, enquanto para os professores Solange Portz, Valdirene Decurgez e Paulo Renato da Silva (2017) declarou restarem vinte alqueires. É inegável, no entanto, que uma grande quantidade de terras foram tomadas com a construção do Parque Nacional do Iguaçu.

Segundo Pires (2017, p. 35), “essa redução radical de espaço iniciou-se em plenos anos de chumbo, com o projeto de expansão do Parque Nacional do Iguaçu na década de 1970”. As primeiras desapropriações de terra ocorreram ainda em 1916, 26 anos antes de sua inauguração. O professor Rudy Nick Vencatto (2010) identifica que “[...] até a década de 1970 o parque “estava mais presente em âmbito burocrático do que em algo materializado.”” (2010 apud Pires, 2017, p. 35). A partir da década de 1970, no entanto, as desapropriações tornaram-se cada vez mais autoritárias.

Parte do território adquirido inicialmente está, nos dias de hoje, dentro dos limites do Parque Nacional do Iguaçu, como a igreja construída pelo senhor João Côrrea em homenagem a São João Batista. Deste modo, a família deslocou-se para uma área próxima, a cerca de 1 km da propriedade original. Por isto, o Quilombo do Apepu é constituído de dois núcleos: “a antiga sede da comunidade, chamada Apepu, e a área onde estão construídas as casas da família Correia, conhecida como Sanga Funda.” (Portz, et al. 2017, p. 91).

Apesar da indenização recebida, a desocupação visando a preservação ambiental presumiu que o contato dos quilombolas do Apepu com a fauna e

flora da região iria destruí-la, sem considerar que dificilmente “[...] os saberes e práticas das comunidades tradicionais [...] iriam ser utilizados para devastar o local em que viviam.” (Pires, 2017, p. 35). A perda do território significou a saída de antigos moradores do quilombo para as cidades ao redor (Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu e Foz do Iguaçu), devido à falta de espaço e em busca de maiores oportunidades de trabalho e estudo.

Um exemplo desta busca é relatado no livro “Vozes Mulheres da América Latina: Movimentos de Aquilombamento” (2022), que compõe uma série de relatos organizados pelas professoras e pesquisadoras Angela Maria de Souza, Júlia Batista Alves e Flavia Regina Dorneles Ramos. As autoras Angela Maria de Souza, Rose Correia e Gislaine Correia abordam, no relato “Mulheres de Apepu: Conhecimentos Ancestrais”, suas histórias e das mulheres do quilombo, como dona Laíde.

Seu Zé e dona Laíde saíram do quilombo em 1980 e passaram a viver em Foz do Iguaçu, no bairro operário Vila C. O espaço em que vivem é conhecido como Horta de Dona Laíde, referência no bairro e região. O seu Zé já é falecido, então atualmente são as donas Laíde e Maria Serrate que cuidam do espaço, tratando a água que entra pelo Córrego Brasília e diminuindo os impactos da poluição, por exemplo (Correia, et al. 2022).

Gislaine Correia, mulher preta e quilombola, narra sua experiência. Nascida em 1982, no quilombo do Apepu, Gislaine reside fora da comunidade. Concluído o ensino médio, muda-se para Foz do Iguaçu aos 20 anos de idade com sua irmã para cursar o Ensino Técnico de Enfermagem. Sua escolha deu-se por conta de seu pai, Francisco, que estava doente e um dia precisaria dela. Já formada, Gislaine atua na Prefeitura Municipal de São Miguel do Iguaçu (Correia, et al, 2022).

Em seu relato, ela relembra as dificuldades enfrentadas “[...] das poucas roupas no frio, da escola longe e do quanto precisavam caminhar, no inverno, para chegar até a escola” (Correia, et al, 2022, p. 90). A questão de acesso ao quilombo é um problema recorrente, uma vez que a estrada que leva à comunidade ainda é de terra, apesar de anos de reivindicações junto à

prefeitura de São Miguel do Iguaçu. Membros da comunidade relataram em entrevista para essa pesquisa, a dificuldade das crianças e adolescentes quilombolas acessarem a educação básica, justamente pela questão do transporte e acesso à comunidade. Voltaremos a essa temática nas próximas páginas.

Para concluir, no ano de 2004, a comunidade se autorreconhece e é certificada enquanto Comunidade Remanescente de Quilombo pela Fundação Cultural Palmares em 2006, pela portaria de nº 29, publicada em 29 de dezembro de 2006. Auxiliou nesta luta Clemilda Santiago Neto, estudiosa dos quilombos no Paraná e integrante do GT Clóvis Moura, que conheceu Gislaine Correia, na Rede de Mulheres Negras do Paraná.

OS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) promoveu importantes mudanças na educação nacional, entre elas na abordagem da cultura na escola. O art. 26, parágrafo quatro determina: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996).

Percebe-se que a Lei nº 9.394/1996 intencionou o cumprimento do art. sétimo da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1969), em que se comprometeu a lutar contra a discriminação racial por intermédio da valorização de medidas nos campos da educação e da cultura (Brasil, 1969; Arruti, 2017). É importante lembrarmos que “[...] a educação escolar no Brasil foi marcada pela exclusão e invisibilização das culturas dos diferentes.” (Santos, Moreira, 2024, p. 5).

Destacamos como, para a parcela negra da população, o acesso à educação foi impedido por longos anos, assim para essa população “[...] a educação formal foi tardia.” (SANTOS, MOREIRA, 2024, p. 5). No ano de 2003, nesse sentido, instituiu-se a Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em toda a educação básica (Brasil, 2003).

Em 2003 e 2004, respectivamente, o governo federal criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A SEPPIR voltou-se para a criação do Programa Brasil Quilombola (PBQ), enquanto a SECAD trabalhou, principalmente, na implementação da Lei 10.639/2003 (Arruti, 2017). Ainda no ano de 2004, a SEPPIR e o Ministério da Educação publicaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Referente ao acesso à educação, as Diretrizes de 2004 apontam que nas áreas de CRQs haverá a oferta do ensino fundamental “[...] contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.” (Brasil, 2004, p. 25). É interessante apontar que, na sequência, não se especifica como essa diretriz poderia ser cumprida.

À vista disso, o autor José Maurício Arruti (2017) compreende que o documento falha ao referenciar as comunidades quilombolas enquanto objeto de interesse e não público específico. É no Guia de orientações e ações para implementação da Lei 10.639/2003, publicado pela SECAD em 2006, que a educação escolar quilombola aparece em item específico.

O documento convida os educadores e as educadoras a um diálogo para pensar a relação das comunidades quilombolas com o educar e formar, uma vez que “os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo o que antecede ao que somos, por isso ela nos forma” (Brasil, 2006, p. 144). Outro ponto importante em debate é a relação com a terra, já que há uma conexão entre seres humanos e natureza, estabelece-se um elo de interdependência, reciprocidade e diálogo (Brasil, 2006).

Ademais, o guia indica a dificuldade de estabelecer ações para os educadores devido à particularidade da atuação docente e da história e vivência de cada comunidade remanescente de quilombo. Assim sendo, em

2012, o Conselho Nacional de Educação publicou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, já mencionadas anteriormente neste artigo, determinam que a Educação Escolar Quilombola compreende escolas constituídas dentro do quilombo e escolas que recebem estudantes oriundos de comunidades quilombolas. É regida pelo reconhecimento e respeito da história dos quilombolas e o espaço-tempo em que as comunidades quilombolas encontram-se, uma vez que isto determina como aprendem e se educam (Brasil, 2012).

Para o documento, o ensino deve ser fundamentado pelos seguintes itens:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade. BRASIL. Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, p. 3.

Assim, consta nas Diretrizes as especificidades que permeiam a Educação Escolar Quilombola e que devem ser respeitadas e cumpridas em todas as etapas da educação básica. Como, por exemplo, prezar pelas práticas socioeconômicas, políticas e culturais dos quilombos, suas formas de ensino, aprendizagem, produção e conhecimento tecnológico; e a participação da comunidade e de suas lideranças na organização e gestão escolar (Brasil, 2012, p. 3-4).

O documento prevê a colaboração entre os sistemas de ensino para a oferta da Educação Escolar Quilombola e a garantia do direito à educação pelas comunidades quilombolas, sejam elas rurais ou urbanas, de modo a respeitar suas histórias, seus territórios, suas memórias, ancestralidades e seus conhecimentos tradicionais (Brasil, 2012). Além disso, identifica a

importância das mulheres “[...] no processo histórico de organização das comunidades quilombolas” (Brasil, 2012, p. 6) e aconselha o desenvolvimento de práticas educativas para a “[...] superação de todas as formas de violência racial e de gênero” (Brasil, 2012, p. 6).

É fundamental destacar que o documento reconhece que cada comunidade quilombola possui sua especificidade, como apontam Santos e Moreira (2024):

[...] valorizar a identidade cultural negra, o território, a história da comunidade e dos sujeitos, os costumes, ritos e mitos é uma forma de atender às especificidades, haja vista que cada comunidade quilombola se comporta e vivencia espaços e tempos diferentes, bem como constroem práticas socioetnoculturais diferentes. SANTOS; MOREIRA. Filmes de temáticas étnico-raciais na Educação Escolar Quilombola: Contribuições pedagógicas. Revista da ABPN, v. 15, n. 43, 2024.

Diferente das Diretrizes de 2004, as de 2012 propõem ações para o cumprimento dos princípios estabelecidos. Dentre as 16 ações estabelecidas no documento, encontram-se: a construção de escolas públicas em territórios de comunidades remanescentes de quilombos; cargos para quilombolas atuarem dentro das escolas em território quilombola e nas que recebem estudantes oriundos de quilombos; oferta de uma formação inicial e continuada aos docentes para atuarem na Educação Escolar Quilombola; implementar um projeto político-pedagógico e um currículo escolar que considerem os saberes quilombolas e suas “[...] especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias” (Brasil, 2012, p. 6) para articulação do conhecimento escolar; uma alimentação escolar pensada pelas especificidades socioculturais das comunidades; participação das comunidades quilombolas e suas lideranças na gestão democrática escolar; e, por fim, a inserção dos quilombolas nos materiais didáticos e de apoio pedagógico, produzidos em diálogo com a comunidade, os sistemas de ensino e as instituições de Educação Superior.

Do mesmo modo, o Plano Nacional da Educação (2014), que estabeleceu vinte metas, estratégias e diretrizes para a educação brasileira a serem cumpridos no prazo de dez anos, não se esqueceu da Educação Escolar

Quilombola. O PNE determinou como estratégia a promoção do atendimento das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil, diretamente em suas localidades, por meio da readequação da distribuição territorial da oferta educacional. O que inclui evitar a nucleação excessiva de escolas e o deslocamento das crianças e/ou adolescentes para fomentar o respeito às particularidades dessas comunidades e assegurar a realização de consultas prévias e informadas (PNE, 2014).

O documento também propõe o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que articulem “a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas” (PNE, 2014, on-line). Além das questões de ensino, essenciais para uma melhor aprendizagem, o PNE (2014) observa como essencial a oferta do ensino fundamental, em especial os anos iniciais, dentro das próprias comunidades quilombolas, indígenas e de campo (PNE, 2014).

Outro ponto importante previsto no documento é o estímulo à formação continuada de professores e professoras para atenderem as escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas. Ademais, o PNE (2014) versa sobre a importância da identidade cultural quilombola e a sua preservação, a participação comunitária na organização pedagógica, o desenvolvimento de currículo e propostas pedagógicas específicas, incentivar a educação profissional e ampliar as matrículas no Ensino Médio (PNE, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), neste sentido, incorpora a perspectiva da educação étnico-racial identificando a exclusão histórica e a marginalização dos povos originários, dos negros e das comunidades quilombolas. Assim, pensa em conjunto com as Leis 10.639/2003, o Parecer CNE/CP nº3/2004 e a Resolução CNE/CP nº1/2004 (BRASIL, 2018).

Compreendemos, deste modo, uma evolução nos documentos apresentados. No caso do PNE (2014), às metas estabelecidas são acompanhadas de estratégias para o seu cumprimento, o que difere das

Diretrizes de 2004. Além disto, a BNCC (2018) propõe uma base comum curricular que dialoga com a legislação vigente acerca da importância da história e cultura afro-brasileira e africana, e das especificidades necessárias à educação quilombola, principalmente ao que se refere ao respeito às identidades culturais e a história dos quilombos.

Para concluir, em 14 de maio de 2024, o governo federal instituiu a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. A medida visa superar as “[...] desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola.” (PNEERQ, 2024).

A política prevê o estruturamento de um sistema de metas e monitoramento para assegurar a implementação da Lei nº 9.394, de 1996, especificamente o artigo 26⁴, a formação de profissionais da educação para atuarem na Educação Escolar Quilombola, superar as práticas racistas e a desigualdade étnico-racial na educação brasileira, assegurar à educação de qualidade aos jovens e adultos, e a consolidação da Educação Escolar Quilombola (PNEERQ, 2024).

O documento também propõe estratégias para a implementação da PNEERQ nas instâncias federativas, como o repasse de recursos financeiros, a melhoria dos processos de seleção de materiais didáticos e paradidáticos, a criação de uma rede de partilha de experiências e protocolos para identificar e responder ao racismo escolar (PNEERQ, 2024). Percebemos, portanto, um grande avanço nas discussões acerca da instituição da Educação Escolar Quilombola.

A adesão à política, no entanto, é voluntária. No ano de 2024, segundo levantamento do Ministério da Educação (MEC), 49,7% dos entes federados

⁴ O artigo 26 versa sobre a necessidade de uma base nacional comum para os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essa base nacional comum, segundo o artigo, deve vir acompanhada de uma parte diversificada que respeite as características sociais, regionais, culturais, econômicas e locais dos estudantes (BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996).

aderiram ao PNEERQ⁵. Em busca da ampliação desta política, o MEC reabriu os prazos de inscrição dos estados e municípios no ano de 2025. Assim, de 27 de janeiro a 28 de fevereiro os entes federados puderam se inscrever no PNEERQ⁶. Ainda não há dados de quantos entes federados inscreveram-se durante este novo prazo.

Abordamos, ao longo destas páginas, os caminhos percorridos na legislação brasileira para a instituição de uma Educação Escolar Quilombola que pense as comunidades quilombolas enquanto sujeitos e agentes de sua própria história. Cada documento aqui analisado proporcionou avanços importantes para a luta quilombola e para o fortalecimento de debates que pensem a Educação Escolar Quilombola e suas possibilidades.

O Guia de orientações e ações para implementação da Lei 10.639/2003 (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2012) inovaram ao ampliarem a discussão e mobilizarem comunidades quilombolas, estudiosos, educadores e instituições de ensino a pensarem como implementar uma Educação Escolar Quilombola. As Diretrizes de 2012, nesse sentido, propuseram uma série de ações para garantirem o acesso à educação básica de qualidade, respeitando as tradições e saberes de cada comunidade remanescente de quilombo.

O Plano Nacional de Educação (2014) propôs metas e estratégias para a educação quilombola, visando principalmente as questões curriculares, o acesso à educação básica e a formação continuada de profissionais da educação. Na BNCC (2018), incorporou-se na base comum curricular as discussões vigentes na legislação, pensando a educação a partir dos povos historicamente excluídos. Mais recentemente, o governo federal, em parceria com o Ministério da Educação, instituiu a Política Nacional de Equidade (PNEERQ - 2024), objetivando, entre outras metas, a superação das

⁵ PNEERQ: Quase 50% das redes aderiram à política nacional de equidade. Ministério da Educação, on-line, 25 jun. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/pneerq-quase-50-das-redes-aderiram-a-politica-nacional-de-equidade>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

⁶ PNEERQ: novo prazo para adesão vai até 28 de fevereiro. Ministério da Educação, on-line, 27 jan. 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/pneerq-novo-prazo-para-adesao-vai-ate-28-de-fevereiro>>. Acesso em 10 mar. 2025.

desigualdades étnico-raciais e a promoção de uma política educacional voltada às comunidades quilombolas.

Na sequência, observaremos as experiências de pais, responsáveis e estudantes quilombolas do Apepu em acessar a educação básica no quilombo.

OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A realização das entrevistas mostrou-se a parte mais difícil desta pesquisa, uma vez que demoramos cerca de quatro meses para estabelecer contatos dentro do quilombo e realizarmos a primeira visita. A primeira visita sucedeu-se em 31 de julho de 2023, fruto de uma ação de recepção dos calouros do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História - ILAACH. Deste modo, participamos de um evento dentro do quilombo com a presença de autoridades do poder público, como o vice-prefeito de São Miguel do Iguaçu, representantes da UFPR e de deputados federais. Aproveitamos este momento para conhecermos o quilombo e contarmos com as pessoas que, até então, só conversávamos por mensagem.

Destacamos a dificuldade de acesso ao quilombo como principal problemática. São 16 km da entrada pela BR-277, em Nova Roma, até o quilombo do Apepu. Parte da estrada, até a Comunidade Guanabara, é pavimentada. Dessa comunidade até o quilombo, a estrada volta a ser de terra. Em épocas de chuva os veículos correm o risco de atolar. Sabemos também que os quilombolas reivindicam, junto a prefeitura de São Miguel do Iguaçu, a continuação da pavimentação da estrada que leva ao quilombo desde 2015.

Entrevistamos oito sujeitos, duas crianças e seis adultos, entre 19 de setembro e 2 de dezembro de 2023. A escolha dos entrevistados deu-se de forma aleatória. Como apontamos no parágrafo anterior, tivemos dificuldade em acessar o quilombo e, uma vez, presentes na comunidade, entrevistamos as pessoas que se mostraram dispostas. Ao visitarmos o quilombo no dia 2 de dezembro de 2023, fomos recebidas pelo líder da comunidade que nos apontou as casas com seus familiares mais dispostos a participar da entrevista, assim,

nos dirigíamos a essas casas e perguntávamos se estavam interessados em serem entrevistados. Além disso, é importante apontar que, no dia da visita, havia apenas duas crianças no quilombo, as demais realizavam outras atividades fora da comunidade.

Uma dessas entrevistas ocorreu na beira da estrada, aos pés da Capela de São João Batista, no território antigo do Apepu. O líder da comunidade parou um carro que passava, dirigido por um de seus familiares, e perguntou se poderiam participar da entrevista. Destacamos, dessa forma, que a escolha dos entrevistados deu-se pela disponibilidade e interesse destes.

As idades dos entrevistados variaram de 7 a 54 anos. Sete sujeitos moram no quilombo do Apepu, enquanto um mora perto da comunidade, porém em uma área de fácil acesso. Abaixo, um quadro com os dados dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 1 - Dados sobre os sujeitos da pesquisa

Entrevistado (a)	Sexo	Idade	Estudante ou Responsável	Período na comunidade
Sujeito 1	Masculino	53	Responsável	Nasceu no quilombo
Sujeito 2	Feminino	40	Responsável	Nasceu no quilombo
Sujeito 3	Feminino	7	Estudante	Nasceu no quilombo
Sujeito 4	Feminino	11	Estudante	Nasceu no quilombo
Sujeito 5	Feminino	22	Responsável	8 anos
Sujeito 6	Feminino	42	Responsável	Não há informações ⁷
Sujeito 7	Feminino	32	Responsável	Não há informações ⁸
Sujeito 8	Feminino	54	Responsável	38 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras

⁷ Esta foi a entrevista que ocorreu na beira da estrada. Como o sujeito 6 estava com pressa, o roteiro foi reduzido e focamos nas perguntas acerca do acesso à educação básica no quilombo. Na entrevista, o sujeito 6 comenta ter se mudado para o quilombo após casar com seu marido, entretanto, não informa quando isso ocorreu.

⁸ O mesmo ocorreu nesta entrevista. O sujeito 7 não nos convidou para entrar em sua casa e avisou-nos que estava com comida no fogão, deste modo, reduzimos a quantidade de perguntas para destacar o acesso de suas filhas à educação básica. Assim, apenas nos informou que se mudou para o quilombo após seu casamento.

Uma entrevista foi *online* enquanto as outras foram realizadas no quilombo. Gravamos as entrevistas presenciais através de um aplicativo de gravação em um celular de uso pessoal, a entrevista *online* também foi gravada por um aplicativo de gravação, contudo o instalamos em um notebook pessoal. A duração das entrevistas variou entre 4 a 30 minutos, a depender do sujeito entrevistado. Em duas situações diferentes tivemos que acelerar as entrevistas, pois os sujeitos entrevistados não dispunham de muito tempo para participarem da pesquisa. Observamos, da mesma forma, que as crianças entrevistadas estavam muito tímidas e respondiam objetivamente, sem muitas delongas.

Desenvolvemos dois roteiros de perguntas diferentes para as entrevistas, um pensado para os estudantes e outro para pais ou responsáveis. Ambos estavam divididos em quatro blocos. O bloco 4 era a única seção que permaneceu a mesma nos dois roteiros, dessa forma, finalizava a entrevista concedendo um espaço para que dissessem como foi contar sobre suas vidas e que pudessem compartilhar algo que haviam esquecido.

O roteiro voltado para estudantes continha 20 perguntas. O bloco 1 abordava questões acerca da comunidade, do dia-a-dia, da socialização e dos gostos; já o bloco 2 voltava-se para perguntas sobre educação, acesso à educação, infraestrutura das escolas, o que estudam, se gostam dos professores, como são tratados no colégio, se há preconceito por serem quilombolas; o bloco 3 permeou a aprendizagem e se gostariam de estudar dentro do quilombo ou se preferiam sair da comunidade para estudar.

Composto de 23 perguntas, pensamos o roteiro para pais ou responsáveis considerando que nem todos os quilombolas nasceram e cresceram no quilombo do Apepu. Nesse sentido, o bloco 1 também era voltado para conhecer a pessoa entrevistada com questões sobre a comunidade e o dia-a-dia, mas também sobre a infância no Apepu e o que sentiram conforme o quilombo foi perdendo território; o bloco 2 consistiu em perguntas acerca da escolarização dos entrevistados, enquanto o bloco 3

voltou-se para a escolarização dos filhos e/ou netos dessas pessoas entrevistadas.

A comunidade como um todo gosta de morar no quilombo e se considera quilombola, mas o que entendem por quilombola variou em cada entrevista: alguns associaram ser quilombola com ser negro e outros com resistência, nem todos souberam responder a pergunta “o que é ser quilombola para você?”.

Para o sujeito 2: “O que é ser quilombola pra mim? É resistência. É brigar dia após dia pelos nossos direitos e resistir, né? Porque... se a gente fraquejar a gente acaba desistindo. A gente é resistência”. Enquanto o sujeito 1 respondeu:

Eu sempre falo pra turma assim que você a partir do momento que a gente foi reconhecido e hoje a gente leva o nome de quilombola, então você tem que honrar aquela cor sua, porque é a cor negra, né? Então eu... em todos os lugares os caras perguntam pra mim ‘pô, mas você não é tão preto assim’, mas eu sou. Eu me considero preto, eu me considero negro e sou quilombola e pra mim com muito orgulho.

Dos oito entrevistados, quatro não nasceram no quilombo, mudando-se para o Apepu por terem se casado.

Aos que cresceram no quilombo, indagamos sobre o acesso à educação. Todos os sujeitos relataram dificuldade para frequentar o colégio. Parte do caminho feito pelo sujeito 1 era a pé até o ônibus na Comunidade Guanabara. Era comum que o motorista se negasse a descer até a comunidade em dias chuvosos e, então, precisava caminhar da Nova Roma até o Apepu.

Andava 6 km a pé todo dia de manhã para poder pegar o ônibus [...]. Isso quando acontecia que, na época de chuva, que a gente nem estrada tinha, o ônibus largava nós lá na Nova Roma, aí são 20 km para você vir a pé e a gente tinha que vir. No mês de junho, em julho, *geadona*, naquele frio, aquela garoa e ainda tinha que enfrentar tudo isso, mas era o que tinha. Tinha que vir e tentar estudar, então isso aí foi bastante sofrido.

O sujeito 2, frequentou um colégio na Comunidade Guanabara, que já não existe mais, e caminhava 8,6 km para a escola. Destaca o frio que sentia durante o inverno, visto que faltavam roupas e calçados adequados: “A gente não tinha roupa, não tinha calçado, muitas vezes ia descalço. Era bastante dificultoso, bastante sofrido”.

Depois, estudou, duas vezes por semana, no CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos. Nessa época já havia um ônibus que buscava na porta da comunidade, entretanto em dias de chuva não era possível ir ao colégio ou porque o ônibus não iria buscar ou, na volta, não iria deixar na porta da comunidade.

No meu caso eu estudava a noite no CEEBJA, eu ia duas vezes por semana só. Então o ônibus ia duas vezes por semana e eu ia no CEEBJA. Vamos supor que dava um dia que chovesse, que era meu dia de aula, eu já não tinha aula. Aí tinha que estudar pelas apostilas, porque não tinha condições de ir por causa da chuva, né? Do barro.

Ambos descrevem que a infraestrutura dos colégios que estudaram era boa. De acordo com o sujeito 2, a merenda limitava-se à bolacha com chá ou com leite em pó e sopa de arroz, diferente do que se observa hoje em dia na merenda dos filhos. Os ônibus, inicialmente, eram péssimos, o sujeito 1 entende que houve melhorias, mas falta instalar ar-condicionado nos ônibus, já que grande parte do caminho é por estrada de terra.

Nos últimos anos sim, o transporte era até bom que eram os ônibus da antiga empresa da Colonial, né? Então eram uns ônibus até mais confortáveis. Logo no começo era umas latas que *faltava* cair todos os vidros nessas estradas de chão porque chacoalhava demais. Mas nos últimos anos foi bom e agora tá... os ônibus tá até legal. Só não tem ar-condicionado ainda para as crianças, né? Que vai ser uma necessidade que eles vão ter que colocar porque nesse calor que tá fazendo aí vai ter que ter. Ainda mais *nesses poeirão* dessas estradas, porque é tudo estrada de chão, não é asfaltada, né? Então a gente vai ter que brigar com eles e ver o que que dá de ser feito para para colocar pelo menos um pouco de ar-condicionado nesses ônibus para piazada poder ter um transporte mais digno é... um pouco, né.

Tanto o sujeito 1 quanto o sujeito 2 saíram da comunidade com o intuito de melhorarem suas condições de vida através da educação e do trabalho. Para o sujeito 2, nesse sentido, as dificuldades enfrentadas atualmente no quilombo são as mesmas de duas décadas atrás, quando saiu em busca de sua formação profissional.

Eu saí pela falta de oportunidade de estudar. A gente não tinha condições de estudar. Até hoje, na verdade. 40 anos que eu sai... 20 anos, no caso, 20 anos que eu saí de lá. Eu tinha 20 anos, 20 anos atrás tem as mesmas dificuldades que ainda existem até hoje no quilombo. A gente tem dificuldade de transporte, tipo quando chove não consegue ir na escola... e a dificuldade ali de transitar é muito difícil. Então assim, se você quer fazer alguma coisa você tem que sair dali. Porque a dificuldade é muito grande.

Quando questionados se gostariam que houvesse um colégio dentro do Apepu, os entrevistados responderam em consenso que sim. Para o sujeito 5, “[...] era muito melhor, porque daí as crianças ficavam por aqui, os avós estão perto, ia ser bem melhor”.

O sujeito 1 preocupa-se se haveria professores o suficiente para manter o colégio, todavia considera que seria uma vitória para a comunidade: “Aí que entra a questão, né? Se a gente conseguisse professores *pra* vir dar aula no colégio... isso seria gratificante e era uma melhoria que... uma coisa histórica pra gente também.”

Para o sujeito 2, um colégio dentro do Apepu teria poupado muito sofrimento durante sua infância, contudo identifica que talvez tivessem menos contato com pessoas de fora do quilombo.

la diminuir muito sofrimento, né? Porque, querendo ou não, eu *tava* rindo com as minhas primas no final de semana passado, a gente foi lá no quilombo e eu *tava* conversando com as minhas primas, né? E falando de uma vez que a gente brigou porque tinha uma menina que não queria mais os calçados, então a gente ganhava muitas coisas dos outros, né. Muitas roupas, calçados, assim, que as pessoas não queriam mais, eles passavam pra gente e a gente riu porque... lembrando de uma botinha que nem serviu no meu pé, meu garrão ficava pra fora e eu brigando com as meninas porque eu queria a botinha. [...] então assim se tivesse um colégio dentro do quilombo, talvez a gente não teria convivência com outras pessoas de fora, mas teria assim menos sofrimento, né? Porque era longe então a gente tinha que sair muito cedo, chegava muito tarde em casa. Era bem difícil mesmo.

Para os demais sujeitos entrevistados, a resposta foi positiva devido a distância até os colégios.

Os sujeitos 3 e 4 consideram boa a infraestrutura das escolas que estudam. Ambos os sujeitos gostam dos professores, da merenda que é fornecida pelas escolas e nunca sentiram que foram tratados diferente por serem do quilombo do Apepu.

E: E alguma vez você sentiu que foi tratada diferente na escola por ser do Apepu?

Sujeito 3: Não.

E: Alguma vez você sentiu que foi tratada diferente na escola por ser do Apepu?

Sujeito 4: Não.

Os pais do sujeito 4 levam-no de carro para um colégio em Foz do Iguaçu/PR, este relata que, em virtude disto, nunca faltou às aulas por conta da chuva. Segundo os dois sujeitos, os professores já abordaram a história da África e cultura afro-brasileira em sala, inclusive tratando sobre o Apepu.

Para o sujeito 3, foi emocionante ouvir a história do Apepu e de seu tataravô em sala de aula: “Eles contaram a história da minha tataravó, que já morreu [...] Eu comecei a chorar do nada”. Além disso, relatou ser chamada de famosa na escola porque todos conhecem a região em que mora. Esse sujeito utiliza como meio de transporte o ônibus de São Miguel do Iguaçu para frequentar a escola. O sujeito 5, mãe do sujeito 3, afirma que em dias de chuva o ônibus não desce ou então leva até a escola, porém não traz de volta para a entrada do quilombo.

Eu não mando porque daí o ônibus não desce. Tem vezes que ele vem buscar, mas daí não quer trazer. Aí, como eu e meu marido trabalhamos fora, ele não vem trazer e não tem quem vá buscar, daí eu não mando. Se a gente tá em casa, a gente vai buscar, porque às vezes tem uma folga no meio da semana. Se chove a gente manda igual porque daí a gente vai buscar.

Por isso, quando chove o sujeito 3 não consegue ir para o colégio. O mesmo ocorre com a neta do sujeito 1 e o filho do sujeito 6.

O sujeito 6 afirma já ter conversado na secretaria de educação de Santa Terezinha de Itaipu/PR, cidade em que seu filho estuda, para resolver essa situação e, por enquanto, não houve solução. Uma das rotas de acesso a comunidade dá-se por Santa Terezinha, entretanto, o motorista recusa-se a dirigir até o ponto de encontro em dias de chuva e, por isso, falta bastante.

No meu caso, o meu pizinho... o meu marido tem que levar 7 km, quase 7 km, porque o motorista não quer descer aqui embaixo. Daí eu fui na secretaria, eles tão tentando resolver, mas até agora nada. Aí, no caso, quando dá, ele leva. Quando não dá, não leva. Porque... eles não querem vir buscar. A outra vez já aconteceu isso, daí como ele é uma criança autista, eu fui atrás né? Dos meus direitos. E daí, mesmo que não fosse... mas parece que eles têm mais, né? Daí eu fui atrás e o promotor deu um papel. Agora tô atrás de novo, tô esperando a resposta da secretaria pra ver o que vão fazer, porque... E daí quando chove só um pouquinho só, ele não desce aqui.

De acordo com o sujeito 2, as crianças do quilombo por vezes reprovam por falta devido às chuvas, uma vez que o ônibus não busca.

As crianças que moram lá hoje às vezes, tão no colégio municipal, reprovam por falta, porque chove e o ônibus não pode buscar. Porque se vai atola e acaba dificultando esse acesso na comunidade em dias de chuva. [...] Imagina se chove, vamos supor, se chove dois meses não consegue ir na escola porque não tem condições, né? De locomoção.

Todos os participantes desta pesquisa responderam afirmativamente sobre os colégios possuírem merenda e sobre a alimentação não ser decidida em conjunto com a comunidade.

Acerca da existência de diálogo entre as secretarias de educação e o Apepu, os sujeitos 2, 5 e 6 nunca viram nenhum tipo de diálogo. Nesse sentido, o sujeito 1 entende que as escolas são mais abertas a dialogar com o quilombo, contudo não percebe essa mesma aproximação da secretaria de educação. Em contrapartida, o sujeito 7 percebe uma atenção a mais no tratamento da Secretaria para com suas necessidades: “É tipo dar uma atençãozinha a mais, um pouquinho a mais, dá uma atenção a mais”.

Quando questionados se os professores trabalham a história e a cultura afro-brasileira, a história e a cultura dos quilombolas e o quilombo do Apepu, as respostas variaram. Segundo o sujeito 2, na época em que estudava na educação básica, os professores não abordavam a história da África e a cultura afro-brasileira, entretanto suas filhas já aprendem essas questões.

Para os sujeitos 7 e 8, as escolas ensinam sobre o quilombo do Apepu e a história da África e da cultura afro-brasileira. De acordo com o sujeito 7, há, no colégio de suas filhas, a foto de seu avô e de sua tia: “Até já teve matéria dos quilombolas, de nós daqui lá. [...]. Tem até foto do vô delas lá [...] da tia Aurora também.”

O sujeito 8 afirma que escolas já fizeram passeios para visitar a comunidade. Já o sujeito 1 acredita que os professores não trabalham história e cultura afro-brasileira. O sujeito 6 afirma não saber pelo filho ser autista e não se comunicar muito.

Ao perguntar se já foram tratados diferentes por serem quilombolas, os sujeitos 3, 4, 5, 7 e 8 indicam que nunca sentiram um tratamento diferente. A resposta do sujeito 2 foi afirmativa, relatando ter experienciado preconceito na escola e no trabalho.

Muitas. Até hoje, às vezes, acontece uma piadinha no trabalho. Só que hoje eu trato de uma situação diferente, mas a gente quando criança, a gente era mais... mais inocente, na verdade, né? A gente às vezes levava uma piadinha, levava na brincadeira e tals. Hoje eu já procuro tesourar, né? E na escola até eu tava rindo com os meus primos, a gente era taxado dos fedidos, que a gente fedia fumaça, porque muitas vezes... mesma coisa que é o indígena hoje, aqui na cidade, a gente sofria o mesmo preconceito, sabe? E quando a gente chegava na escola, eles só falavam 'vem chegando o cheiro, olha a fumaça, entrou primeiro que eles'.

O sujeito 1 sempre vivenciou esse tratamento diferente, destacando que atualmente também sofre com o racismo.

Já e bastante [...] contar uma historinha rápida pra você. Minha mãe uma vez chegou numa relojoaria lá em São Miguel. Como era preta pobre, mas ela tinha dinheiro. Ela chegou lá e queria comprar um relógio. A moça da relojoaria, atendente, falou assim para ela... mas ela falou 'quanto custa esse relógio?'. A moça falou é tanto, aí ela pensou... aí a moça falou 'mas é muito caro, a senhora não consegue comprar'. Ela falou 'eu perguntei só o preço, eu vou levar esse relógio'. Daí ela pegou e comprou o relógio por aquela desfeita que a guria fez para ela. Ela comprou e pagou à vista e a guria ficou bem de cara no chão, porque ela achou que a minha mãe não tinha dinheiro para pagar aquele relógio, daí minha mãe comprou só para fazer um pouco de desafio para ela também, né?

Para ele, a maioria das crianças não sofre preconceito por serem quilombolas, porque na matrícula os pais ou responsáveis não colocam que seus filhos são quilombolas.

Eu creio que não. Por que? Porque a maioria... que nem eu sempre tô batendo na tecla com o pessoal o seguinte: que nos colégios, quando eles vão matricular as crianças, eles não colocam eles como quilombolas. Isso é um problema sério que eles estão fazendo, porque eles deveriam chegar lá e identificar. Meu filho é um dos quilombolas, isso por quê? Porque querendo ou não, a gente tem informação que vem recurso tanto do governo federal, quanto do governo estadual e municipal [...] só que eles chegam na escola e não colocam seus filhos como quilombolas.

Esse mesmo entrevistado relatou que seus netos são matriculados como quilombolas, assim como as filhas do sujeito 2, porém não chega a verba que deveria ser encaminhada para os colégios.

Tô tentando buscar com os diretores das escolas, saber o porquê que não tá vindo esse recurso, essa verba que é *destinado* a eles. Só que eles falam pra mim que não sabem nem por onde começar, mas eu vou ter que tentar descobrir por onde eles vão ter que fazer as entradas para que esse recurso chegue na escola no nome das crianças quilombolas que estudam lá.

Na percepção do sujeito 1, falta conhecimento dos gestores do colégio. Estes afirmam não haver como identificar as crianças como quilombolas na planilha.

Eles dizem que o governo manda aquela planilha para ele só distinguindo assim se é preto, mulato, branco, não sei o quê, não sei o quê. Então, *essa que é* a dificuldade que a gente tá enfrentando, que eles não colocam lá se é quilombola, se é indígena, se é não sei o quê. Eu falei para eles essa semana ainda que eu terminei de fazer a matrícula das crianças. Eu falei, nós temos que colocar eles todos aí como quilombola, daí ele falou mas eles não colocam na planilha para nós dando essa identificação. Falei então nós temos que tentar buscar esse conhecimento *da onde* vem e para onde vai porque as crianças têm direito. É um recurso a mais que vem pra escola porque tem essas crianças, daí pelo que ele falou para mim não tá vindo e nós precisamos descobrir isso aí.

Para finalizar, questionamos aos entrevistados o que achavam que poderia melhorar em relação ao acesso à educação no quilombo. Os sujeitos 1, 7 e 8 compartilham da mesma visão, é preciso melhorar o transporte e a estrada. De acordo com o sujeito 8: “Seria uma escola aqui, né? Criança, tudo né? Uma escola aqui dentro, ficar mais perto, né? [...] Ia ajudar muito, meu Deus. [...] O asfalto aqui também, né? [...] Suja tudo de barro, vai com um calçado e leva outro limpo”

Para o sujeito 1 ao melhorar a estrada, melhora o transporte e, conseqüentemente, a educação e a saúde.

Melhorar o transporte... a educação fica boa. Melhorando transporte vai melhorar pra todo mundo e melhorar... melhoria da estrada, que a prefeitura teria que se empenhar um pouquinho mais sobre a questão da estrada. Melhorando a estrada, melhora o transporte, melhorando o transporte, melhora a educação, melhora a saúde, melhora tudo. Porque tudo isso depende da estrada.

O sujeito 2 entende que se necessita disseminar o quilombo e expor mais a sua existência: “Eu acho que o que deveria melhorar é falar mais sobre o assunto. É colocar mais que existe o quilombo Apepu, falar mais da comunidade”.

Na perspectiva do sujeito 5, deveriam existir cursos para as crianças e adolescentes quilombolas, algo que existia anteriormente.

As crianças podiam fazer cursos, né? O CRAS fornece alguns cursos para crianças, pintura, desenho, alguma coisa assim... modelar, eles podiam fazer. Seria bom pelo menos uma vez na semana, né? Fizesse um esforço, viesse ficar com as crianças. Os adolescentes também precisavam de curso. Fornecesse uma van, que antes vinha, ia até a Guanabara. Eles faziam um projeto lá, agora não sei se tão fazendo mais. Acho que não. Curso também... tinha que ser uma coisa que é um aprendizado que ninguém vai tirar da gente. Então a gente tem que aprender o máximo que a gente puder e ir sempre aprendendo mais.

Com base no que foi levantado em entrevistas com os quilombolas, percebemos que é escasso o diálogo entre a Comunidade Quilombola Negra Apepu, as secretarias de educação municipais e o Núcleo Regional de Educação em Foz do Iguaçu. O sujeito 1 revela uma situação grave de não repasse de recursos financeiros para os colégios que recebem crianças e adolescentes quilombolas, por não haver forma de identificar as crianças e adolescentes como quilombolas na planilha de matrícula, oriunda do governo estadual.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 versam sobre a obrigação dos governos estaduais em:

- c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Quilombola;
- e) prover as escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnico-pedagógicos e materiais, visando o pleno atendimento da Educação Básica. Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, p. 19.

É preciso questionar porquê os entes federativos estão veiculando uma planilha de matrícula em que não é possível identificar os estudantes enquanto quilombolas. Ademais, destacamos o não cumprimento da recomendação das

Diretrizes (2012) no que concerne a alimentação escolar. Segundo o art. 13, os sistemas de ensino devem contratar “[...] profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades.” (Brasil, 2012, p. 7).

O documento também define a importância da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental serem ofertados nos territórios quilombolas, definindo que “[...] somente serão vinculadas aos pólos não quilombolas em casos excepcionais.” (Brasil, 2012, p. 12). Sabemos, no entanto, que não há uma escola no quilombo ou em suas proximidades, sendo a escola mais próxima a 25 km da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debateu-se, ao decorrer desta pesquisa, o processo de transformação no conceito de quilombo, a construção de uma identidade paranaense excludente dos agentes históricos negros, o importantíssimo trabalho desenvolvido pelo GT Clóvis Moura em identificar as Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQs) e as Comunidades Negras Tradicionais, operando neste ideário construído previamente e atendendo as reivindicações da população negra do estado.

Ademais, observamos os caminhos e avanços percorridos pela legislação para instituição de uma Educação Escolar Quilombola, e a história da Comunidade Quilombola Negra Apepu, sua constituição e resistência no oeste paranaense. Por fim, abordamos as entrevistas comparando as falas dos sujeitos entrevistados entre si e com as Diretrizes Curriculares Nacionais, visando constatar os desafios para o acesso à educação básica no quilombo.

Reconhecemos uma certa limitação em nosso trabalho por não conseguirmos entrevistar o Núcleo Regional de Educação em Foz do Iguaçu/PR ou a secretaria de educação de São Miguel do Iguaçu/PR, principal cidade que recebe estudantes quilombolas. No entanto, compreendemos que o principal desafio para acesso à educação básica no quilombo se dá em virtude da

estrada precária que impossibilita a chegada do ônibus escolar, ocasionando em muitas faltas. A situação resume-se no depoimento do sujeito 1: “Melhorando a estrada, melhora o transporte, melhorando o transporte, melhora a educação, melhora a saúde, melhora tudo”.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, n. 23, jan/abr. 2017, p. 107-142.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação racial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1969.

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

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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, out. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. 2018.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.

COLOMBO, Leonir Olderico. A origem do quilombo Apepu e a questão fundiária. **Projectare - Revista de Arquitetura e Urbanismo**, n. 11, nov. 2021, p. 221-241.

CORREIA, Rose; CORREIA, Gislaine; SOUZA, Angela Maria de. Mulheres de Apepu: Conhecimentos Ancestrais. In: SOUZA, Angela Maria de; ALVES, Júlia Batista; RAMOS, Flavia Regina Dorneles (org). **Vozes Mulheres da América Ladina: Movimentos de Aquilombamento**. São Paulo: Ed. Dandara, 2022, p. 87-97
GERMANOS, Iris G. **Rio Grande do Sul, Brasil e Etiópia: os negros e o carnaval de Porto Alegre nas décadas de 1930 e 40**. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, São Paulo (28): 14-39, dez/fev. 95/96.

PARANÁ. **Terra e Cidadania: Terras e Territórios Quilombolas**. Grupo de Trabalho Clóvis Moura, *Relatório 2005-2008*. Curitiba, 2008.

PIRES, Cristiane Garcia. Conhecendo histórias de um Paraná negro: a comunidade quilombola Apepu. Foz do Iguaçu/PR: **Revista UNILA Extensão & Cidadania**, n. 1, 2017, p. 32-38.

PNEERQ: Quase 50% das redes aderiram à política nacional de equidade. Ministério da Educação, on-line, 25 jun. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/pneerq-quase-50-das-redes-aderiram-a-politica-nacional-de-equidade>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PNEERQ: novo prazo para adesão vai até 28 de fevereiro. Ministério da Educação, on-line, 27 jan. 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/pneerq-novo-prazo-para-adesao-vai-ate-28-de-fevereiro>>. Acesso em 10 mar. 2025.

PORTZ, Solange; DECURGEZ, Valdirene Reimann; SILVA, Paulo Renato da. O quilombo Apepu: memória e representação de uma comunidade. Foz do Iguaçu/PR: **Revista UNILA Extensão & Cidadania**, n. 1, 2017, p. 86-97.

PRIORI, A., et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX** [online]. Maringá: *Eduem*, 2012.

SANTOS, Hélio Rodrigues dos; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Filmes de temáticas étnico-raciais na Educação Escolar Quilombola: Contribuições pedagógicas. **Revista da ABPN**, v. 15, n. 43, 2024.