



***'Q' DE QUILOMBOLA? NEGAÇÃO SIMBÓLICA NA ESCOLA DOS
REMANESCENTES DO QUILOMBO MORRO ALTO (RS)?***

***¿Q' DE QUILOMBOLA? ¿NEGACIÓN SIMBÓLICA EN LA ESCUELA DE
LOS REMANENTES DEL QUILOMBO MORRO ALTO (RS)?***

***'Q' OF QUILOMBO? SYMBOLIC DENIAL AT THE SCHOOL OF THE
REMNANTS OF QUILOMBO MORRO ALTO (RS)?***

Ana Rita Machado dos Santos¹

Maria Cristina Schefer²

RESUMO

Nesta pesquisa, buscou-se compreender o motivo pelo qual o termo *quilombola* não está destacado na fachada do prédio e nos documentos pedagógicos de uma escola aquilombada, em 2014, no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Tratou-se de um estudo de caso único, em que conversas informais e entrevistas foram utilizadas na produção de dados. Os participantes foram membros da comunidade escolar e anciões quilombolas. As análises contaram com as contribuições teóricas de Bourdieu (2006), Bauman (2008) Sodré (2023), dentre outros e evidenciaram que: a) práticas simbólicas e pedagógicas têm operado para que não haja destaque à pertença afro étnica da maioria dos moradores do lugar; b) está em jogo a disputa territorial entre os descendentes de escravizados e os descendentes de posseiros no território; c) a instituição escolar tem sido um receptáculo do conflito entre os que reconhecem e os que não reconhecem os direitos dos remanescentes de quilombos no lugar, incluindo profissionais da educação. Desse modo, verificou-se, além do descumprimento legal dos princípios que tipificam uma escola como quilombola, também a edificação de um não-lugar-escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Escola quilombola. Negação simbólica. Não-lugares-escolares. Racismo institucional.

¹ Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Osório, RS, Brasil.

² Doutora em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Osório, RS, Brasil.

RESUMEN

En esta investigación, se buscó comprender el motivo por el cual el término "quilombola" no está destacado en la fachada del edificio y en los documentos pedagógicos de una escuela quilombada, en 2014, en la región costera del norte de Rio Grande do Sul. Se trató de un estudio de caso único, en el que se utilizaron conversaciones informales y entrevistas en la producción de datos. Los participantes fueron miembros de la comunidad escolar y ancianos quilombolas. Los análisis contaron con las contribuciones teóricas de Bourdieu (2006), Bauman (2008), Sodré (2023), entre otros, y evidenciaron que: a) las prácticas simbólicas y pedagógicas han operado para que no se destaque la pertenencia afro tnica de la mayoría de los habitantes del lugar; b) está en juego la disputa territorial entre los descendientes de esclavizados y los descendientes de poseedores en el territorio; c) la institución escolar ha sido un receptáculo del conflicto entre quienes reconocen y quienes no reconocen los derechos de los remanentes de quilombos en el lugar, incluyendo los profesionales de la educación. De este modo, se verificó, además del incumplimiento legal de los principios que tipifican una escuela como quilombola, también la edificación de un no-lugar-escolar.

PALABRAS CLAVE: Escuela quilombola. Negaaci n simbólica. No-lugares-escolares. Racismo institucional.

ABSTRACT

In this research, we sought to understand why the term quilombola is not highlighted on the facade of the building and in the pedagogical documents of an quilombola school, in 2014, on the North Coast of Rio Grande do Sul. It was a case study unique, in which informal conversations and interviews were used to produce data. Participants were members of the school community and quilombola elders. The analyzes included the theoretical contributions of Bourdieu (2006), Bauman (2008) Sodr  (2023), among others, and showed that: a) symbolic and pedagogical practices have operated so that there is no emphasis on the Afro-ethnic belonging of the majority of residents of the place; b) the territorial dispute between the descendants of enslaved people and the descendants of squatters in the territory is at stake; c) the school institution has been a receptacle of conflict between those who recognize and those who do not recognize the rights of the remaining quilombos in the place, including education professionals. In this way, in addition to the legal non-compliance with the principles that classify a school as quilombola, there was also the construction of a school- non-place.

KEYWORDS: Quilombo school. Symbolic denial. School-non-places. Institutional racism.

Introdu o

Quando, em 2014, uma escola da região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul foi formalmente tipificada como "quilombola", da Modalidade Educa o do Campo, o correto teria sido, por parte da comunidade escolar empreender na revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e por que não na própria nomenclatura da institui o: Escola

Estadual de Ensino Médio Santa Terezinha. Enfim, demarcar o evento *aquilombador* conquistado pelo movimento negro da região. Entretanto, passados quase 10 anos, apenas um tímido Q de “quilombola” foi adicionado na abreviatura EEQEM Santa Terezinha pintada durante a revitalização da fachada da escola em 2019. Quanto às práticas pedagógicas diferenciadas, pouco avançaram, mesmo que encaminhamento em diferentes instâncias tem sido feitos.

Diante dessa situação, buscou-se ouvir a comunidade escolar e quilombolas que pudessem contribuir para explicar essa contradição da invisibilidade do povo negro na escola quilombola. Nessa busca de participantes, foram importantes as indicações do movimento negro de Osório, na pessoa da historiadora e ativista Isabel dos Santos, que fez a mediação com anciões pretos, descendentes de escravizados da antiga fazenda que deu origem ao quilombo do Morro Alto. Narrativas como a do seu Mané Chico, de 103 anos, constituíram-se em riquíssimas fontes para compreensão da complexidade do fenômeno em estudo, memória viva do lugar, o participante acenou para o branqueamento da escola desde a sua fundação.

A pesquisa teve abordagem qualitativa e, como procedimento, o estudo de caso único, os dados foram produzidos a partir de conversas informais e entrevistas vídeo-gravadas e transcritas. As análises contaram com contribuições de teóricos, como Bourdieu (2006), sobre negação simbólica, Sodré (2023) sobre o racismo institucional, Bauman (2008) sobre corpos excedentes, dentre outros. Neste texto, o estudo está organizado em cinco seções, grosso modo: marco legal, marco teórico, metodologia, produção e análise de dados, e considerações finais

Marco Legal: Quem são os remanescentes de quilombos nos documentos legais?

A Constituição Federal (1988) afirmativamente incluiu os “remanescentes de quilombos” na legislação brasileira e previu a titularidade dos territórios ocupados, conforme consta em seu “Art. 68: Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

Esse direito foi regulamentado pelo Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que estabeleceu em seu Art. 2º:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003)

No mesmo documento, há uma definição de quilombos, acenando para a função social desses territórios, nos seguintes termos: “§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural” (BRASIL, 2003). Apertando as arestas, o Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, “institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais” (BRASIL, 2007), que apresenta como objetivo geral

promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições (IDEM).

Diante dessas definições, a escola quilombola, como instituição de ensino formal, foi imbuída de autonomia para fortalecer práticas pedagógicas que intensifiquem o sentimento de pertença do povo negro, o que envolve a compreensão da ancestralidade africana, bem como a valorização de saberes étnicos, singulares e identitários. Enfim, em resposta à questão inicial desta seção, os remanescentes de quilombos são, antes de tudo, homens de direito, valendo reafirmar essa condição humana contemporânea a partir do previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), Art. 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

Três documentos são fundamentais no campo educacional deste estudo. Primeiramente, o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, pois “dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”. Ressalta-se, nesse texto, o entendimento de que os povos quilombolas são uma das populações do campo, para quem se destina a Modalidade Educação do Campo, nos seguintes termos do Art. 1º:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, **os quilombolas**, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (grifos nossos, BRASIL, 2010).

Também foi nesse decreto que a modalidade escola do campo ganhou contornos, singularidades e diferenciação de outras ofertas de ensino, da seguinte forma: “II - escola do campo: **aquela situada em área rural**, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, **ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo**” (grifos nossos, IDEM). Na sequência, o Decreto N° 7.352/2010 aponta para a necessidade de currículos específicos, com formação específica de professores, e de recursos materiais diferenciados, como pode ser lido no Artigo 1º, “§ 3º: “as escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2010). O § 4º é conclusivo:

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010).

Sem dúvida, esse documento foi fundamental para a garantia do direito à diversidade étnico-racial do povo preto, regulamentando o que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição de 1988 preveem. A partir do Decreto N° 7.352/2010 é que foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012. De acordo com esse documento,

A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; 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, 2012).

Nesse documento, várias leis e acordos internacionais são mencionados, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003 e do Decreto nº 6.040/2007, que, entre os objetivos, traz:

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (BRASIL, 2012).

Entre os princípios para a Educação Escolar Quilombola, constantes nessas diretrizes curriculares, ressaltam-se:

VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas; XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial (BRASIL, 2012).

Para finalizar esse apanhado documental que interessa a este estudo, sublinha-se o Decreto Nº 51.121, de 13 de janeiro de 2014, em que, em conformidade com o Parecer nº 1.022, de 4 de dezembro de 2013, do Conselho Estadual de Educação, se estabelece no Art. 1º: “Fica transformada e designada a Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Teresinha em Escola Estadual Quilombola de Ensino Médio Santa Teresinha, localizada no Quilombo Morro Alto, no Município de Maquiné” (RIO GRANDE DO SUL, 2014). A partir dessa data, uma nova identificação visual deveria ter sido providenciada pela comunidade escolar e pelos gestores públicos para a escola do povo preto de Morro Alto. Nesse ato simbólico, também estaria sendo demarcado um Projeto Político-Pedagógico (PPP) diferenciado, conforme as orientações legais para a Modalidade Educação do Campo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Entretanto, até 2021, nenhuma placa identificava a escola. Sabe-se, a partir de conversas informais com a comunidade de Morro Alto, que, por ocasião da reforma da escola, iniciada em 2017, o nome anterior foi apagado e que mal-estares na comunidade escolar impediram que a nova nomenclatura fosse explicitada. Em visita à escola em 2019, obteve-se a informação de que ainda não havia sido aprovado um PPP diferenciado – o PPP “aquilombador”, a que o povo preto do Morro Alto teria direito.

Cabe concluir que, conforme a legislação nacional, a Educação Escolar Quilombola é uma categoria da Modalidade Educação do Campo, que deve ser transversal a todos os níveis de ensino. Do ponto de vista didático-pedagógico, a Educação Escolar Quilombola precisa seguir Diretrizes Curriculares específicas e etnicamente centradas no povo preto/negro, a fim de assegurar a visibilidade dos saberes acumulados em suas comunidades. A escola do Morro Alto, conforme a legislação do estado do Rio Grande do Sul, é quilombola e recebe recursos específicos para a garantia dessa especificidade. Por isso, é importante o entendimento de que “uma lei ignorada é uma natureza, um destino (é o caso da relação entre o capital cultural herdado e o sucesso escolar); uma lei conhecida aparece como uma possibilidade de liberdade” (BOURDIEU, 1983, p. 36-37).

Marco Teórico: questões simbólicas e não-lugares-escolares

Compreender que os signos são símbolos carregados de significados, que geram narrativas e produzem realidades é fundamental nesta problematização acadêmica. Vale acrescentar que essas narrativas podem dar-se como textos verbais ou não verbais e são sempre produtoras de sentido. A Semiótica ajuda-nos nesse entendimento: segundo Simões (2004, p. 127), “o mundo é um construto semiótico.” Os construtos simbólicos, as narrativas, são resultantes das mentalidades que se sobrepõe num lugar, para Kossoy (2002, p. 43) a “realidade se torna um ‘novo real’, ‘interpretado’, ‘ideologizado’”.

Em suma, a inclusão ou não de termos ou imagens em frente a uma instituição escolar revela qual o entendimento que a comunidade escolar tem e quer transmitir sobre si, sobre o que deve ou não ser dito ou pensado por quem passe pelo local ou venha a fazer parte.

A afirmação da identidade étnica de um povo perpassa por aquilo que Bourdieu (2006) nominou como “negociação de bens simbólicos”, ocorrida nos encontros entre autores sociais. Contudo, negociações simbólicas não ocorrem naturalmente; são práticas sociais que dependem de aceites, de valorização entre os negociadores:

as estratégias discursivas dos diferentes autores sociais, em especial os efeitos retóricos que têm em vista produzir uma fachada de objetividade, dependerão das relações de forças simbólicas entre os campos e dos trunfos que a pertença a esses campos confere aos diferentes participantes (BOURDIEU, 2006, p. 56).

Quando há sobreposição de valores e ideias, em meio à disparidade de poder, garantida por uma autoridade social de grupo, ocorre a apropriação indevida de bens e a negação simbólica – emerge a violência simbólica.

De acordo com Schefer (2016), quando as instituições escolares são estereis à cultura de um espaço, negam o pertencimento e impedem o estabelecimento de uma comunidade escolar. Quando não há identificação das pessoas com o processo educativo, pois ele se organiza desvinculado da realidade, a escola transforma-se em um não-lugar escolar. Em outros termos, as práticas pedagógicas esvaziadas de sentido, em que as crianças não se reconhecem, nem reconhecem seus familiares, não contribuem para a aprendizagem. Ao contrário, esse *modus operandi* colabora para a perpetuação daquilo que Schefer (Idem) definiu como Pedagogias do Destino, processo educativo em que não há espaço para atos criativos, muito menos para quaisquer sucessos pessoais ou coletivos.

As instituições que efetivam Pedagogias do Destino, geralmente, encontram-se nas periferias urbanas ou rurais. São caracterizadas por acúmulos de relações periféricas, de processos discriminatórios fluídos que desencadeiam, inclusive, a falta de ânimo para a docência. Práticas conflituosas contribuem, então, para impulsionar a exclusão das maiorias minorizadas a partir da escola. Desse modo, esses não-lugares escolares impedem que se modifique a ordem das coisas do ponto de vista daqueles que detêm o poder social e que se altere o que está hierarquicamente posto.

Em um país que manteve o povo negro escravizado por quase quatro séculos, sem direitos sociais, imagens de brancos em posição de prestígio e de negros em posição vulnerável costumeiramente têm sido reforçadas até mesmo dentro das escolas. Em geral, “a ausência ou baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas” (RIBEIRO, 2019, p. 32).

A reduzida presença de estudantes negros, principalmente à medida que se avança nos anos letivos, em meio ao abandono e, por vezes, o insucesso escolar, é indicativa de que, além da garantia legal da educação no Brasil, são necessárias mobilizações antirracistas de docentes e de gestores da educação. É preciso “ter em mente que, para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade [...] somos diversos e não há nada de errado nisso – se vivermos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude” (IDEM, p. 30).

Dados recentes sobre o analfabetismo no Brasil, apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), elucidam que o insucesso escolar se mantém retinto e geograficamente demarcado nas regiões que concentram populações negras (pretos e pardos):

O Nordeste abriga 55,3% de todos os brasileiros com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever. O analfabetismo na região alcança 11,7% da população. No Norte, são 6,4%. As demais regiões - Centro-Oeste (4%), Sul (3%) e Sudeste (2,9%) - têm taxas abaixo da média nacional. [...] Assimetrias significativas também chamam a atenção no recorte por cor ou raça. Entre a população branca, a taxa na faixa etária de 15 anos ou mais é de 3,3% e salta para 9,5% considerando 60 anos ou mais. Já entre pretos e pardos, 8,2% das pessoas com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever, índice que sobe para 27,2% entre idosos (AGÊNCIA BRASIL, 7 de junho de 2023).³

Enfim, conclui-se que as instituições educacionais são, em grande medida, (re)produtoras do racismo, pois não têm interrompido de maneira eficaz com o processo depreciativo de pessoas pertencentes à “subclasse [que] são condenadas à exclusão social e consideradas incapazes de se afiliarem a uma sociedade que exige que seus membros participem do jogo do consumismo segundo as regras estabelecidas” (BAUMAN: 2008 p. 176).

Para Sodré (2023 b, S/N), o racismo brasileiro “é institucional e intersubjetivo. Por isso ele é muito difícil de combater. Você não o pega. Se o racismo brasileiro fosse estrutural, já teríamos acabado com ele”. Acrescenta-se que o “racismo verde e amarelo” é uma prática secular fluída, característica de Sociedades de Consumo Líquido-Modernas. Encoberto pela ideia da miscigenação, o racismo fica tênue, indolor, muitas vezes, passa despercebido, até que eventos de violência racial “fora da curva” são evidenciados, difundidos pelas mídias. Mesmo assim, os atos racistas são tratados como casos isolados em meio a narrativas comuns dos representantes dos órgãos/instituições responsáveis, que, em síntese, emitem notas de repúdio para se livrarem de quaisquer acusações de natureza racial. Quem assiste a noticiários de televisão vai concordar que é comum o uso do seguinte pedido público de desculpas: “não concordamos atos de racismo de qualquer natureza, a conduta individual de um servidor não representa a instituição”, e *blá, blá, blá*. Obviamente, atrocidades raciais geram comoção, porém, elas costumam ser periódicas, superadas sem grandes ações e esquecidas quando surgem novos eventos

³ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo>.

escandalizadores. Enfim, racismo brasileiro é, sim, institucional. Para Sodré (2023 b, S/N):

Uma instituição é uma produção de saber. E é importante fazer distinção entre organizações e instituições. As organizações são as empresas, que produzem para atender às necessidades sociais e visam ao lucro (empresa, produtividade e lucro). Ao mesmo tempo, existem organizações do Estado que não visam ao lucro, mas são provisórias, como o bolsa-família, por exemplo. Dito isso, o racismo pós-abolição não é mais transmitido pela estrutura social, mas pelas instituições: família, religião, escola, exército, grupos de vizinhança. É aí que o racismo se perpetua.

Ao mesmo tempo, compreende-se esse racismo institucional como “institucionalizador”. Superá-lo independe de “soprar uma estrutura”, “de derrubar um gigante”; o desafio é “parar o curso de um rio, composto de lágrimas e sangue negros”.

Metodologia

Este estudo, de abordagem qualitativa, visou à compreensão de um caso específico, em que houve preocupação com os arredores do fenômeno, com as narrativas das pessoas afetadas pela tentativa de uma parte de uma comunidade escolar em ocultar a pertença da escola a um coletivo de remanescentes de quilombo no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. No exercício investigativo, foram priorizados os “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21), característicos das pesquisas qualitativas delimitadas em um determinado contexto.

A produção de dados ocorreu mediante conversas informais, consulta de informações sobre a escola postadas pela própria comunidade no Facebook e entrevistas. Optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada, para “[...] compreender o sentido ou a lógica interna que os sujeitos atribuem às suas ações, representações, sentimentos, opiniões e crenças” (MINAYO, GUERRIERO, 2014, p. 1105), a partir de dois tópicos socializados separadamente com cada um dos entrevistados: a) fale sobre a vida e a escola no Morro Alto; b) fale sobre a negação da escola quilombola. As entrevistas foram agendadas e, com a autorização dos participantes, foram videogravadas e transcritas. Foram ouvidos dois idosos, um deles com 103 anos, uma ex-professora da escola que acompanhou o processo legal do aquilombamento escolar e um historiador, nascido na região, que estuda sobre o reconhecimento territorial de quilombos. Todos os participantes deste estudo são negros, pertencentes ao Quilombo Morro Alto ou familiarizados com ele e com a escola quilombola.

A localização do Morro Alto, bem como a reafirmação dessa organização social, consta nos estudos de Weimer (2016, p. 18) nos seguintes termos:

A comunidade de Morro Alto, formada por descendentes de escravos, da fazenda outrora ali situada, localiza-se entre as lagoas dos Quadros, Pinguela e o espigão do morro. Seu centro situa-se no entroncamento das estradas RS 407 e BR 101. A comunidade situa-se nas coordenadas de 290 S e 500 W, estende-se pelas comunidades de Aguapés, Barranceiras, Ribeirão do Morro Alto, Borba, Faxinal do Morro Alto, Ramallete, Despraiado e Prainha. Essa extensão é ocupada por famílias negras entrelaçadas por laços de parentesco e compadrio, crenças religiosas, tradições culturais e projetos políticos comuns: reivindicam a legalização de sua ocupação na condição de “remanescentes de quilombos”. A permanência dos escravos se deu [...] por meio da aquisição de terras, mas também pela posse consensual ou por doações senhoriais.

Foi em 2001 que ganhou a regularização fundiária do Morro Alto, quando efervesceu a demanda por titularidade da terra por parte dos remanescentes quilombolas, ameaçados, naquele período, pelo próprio Estado em meio à duplicação da BR 101, que estava cortando o morro, invadindo o lugar como se não fosse propriedade particular. A necessidade de compreensão da genealogia do Quilombo do Morro Alto resultou em estudos antropológicos na época, como os organizados pela extinta Fundação Estadual de Estatística (FEE), sendo que um casal específico foi mencionado como fundador da organização familiar, similar à dos brancos, pós-abolição, a saber:

Manoel Inácio e Felisberta haviam sido cativos na fazenda do Morro Alto, pertencentes aos senhores Osório Marques, mas também protagonizaram as transformações do regime de trabalho de fins do século XIX. Seus filhos cresceram e viveram, propriamente, no âmbito de uma economia camponesa. (WEIMER, 2016, p. 19)

O pesquisador salientou que participantes de estudos costuma ter diferentes pontos de vista sobre suas trajetórias. Porém, de modo geral, as narrativas que coligiu em seu estudo evidenciavam muitos deslocamentos do Morro Alto, principalmente em busca de trabalho remunerado, pois a barganha da mão de obra por alimentos foi marcante na história da comunidade. Segundo o autor,

a partir de um tronco comum irradiaram-se ramos que representaram possibilidades diversas de atuação no cenário do pós-Abolição e condições diferentes de inserção, conseqüentemente, maiores ou menores probabilidades de ascensão social. (WEIMER, 2016, p. 19).

A maioria dos participantes do estudo de 2001 era analfabeta; mesmo assim, conforme o pesquisador, guardavam com cuidado documentos de família, além de artefatos ou instrumentos de trabalho do tempo da escravização. Além disso, memórias de sofrimento contínuo pelo racismo estiveram presentes nas falas dos participantes, testemunhas de um processo predatório definido pelas relações econômicas do lugar. Nesse sentido, apontou Weimer (2016, p. 22):

O racismo era uma realidade palpável na conjuntura pós-Abolição e incidia sobre os camponeses negros de forma a diferenciá-los dos brancos. Toma-se aqui, portanto, a existência de um campesinato brasileiro e, dentre esses, de um segmento negro com experiências e trajetórias históricas próprias. O econômico fazia desses negros, camponeses; o cultural e étnico-racial fazia desses camponeses, negros.

Compreender esse emaranhado de relações no microcontexto do Morro Alto permite pensar a organização da sociedade de modo geral, especialmente nos diferentes sofrimentos (físicos e psíquicos) aos quais os negros têm sido sujeitados.

Conforme consta no *site* do *Observatório Quilombola e Territórios Negros* (2006), a população do território de Morro Alto é constituída por descendentes de ex-escravos de Rosa Osório Marques. No século XIX, após a abolição da escravidão no Brasil, em testamento, essa senhora, não tendo herdeiros diretos, deixou sua fazenda, em testamento, para seus ex-cativos. Porém, esse direito territorial não foi suficiente para impedir que posseiros, “desavisados”, se instalassem ao pé do morro, desrespeitando o direito de herança desse povo negro.

De acordo com o *Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil* (2012), a luta pela regularização territorial do Morro Alto sempre foi intensa, sendo que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), precursores do MST no Rio Grande do Sul, foi um forte aliado dos remanescentes quilombolas, possivelmente pela afinidade campesina. No *Mapa*, há menção da importância da recuperação do testamento de Rosa Osório Marques, guardado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul durante a Ditadura Militar, para a permanência dos descendentes de escravos nas terras herdadas pelos seus ancestrais. A Associação Rosa Osório representa o Morro Alto em suas reivindicações.

A Escola Estadual Santa Terezinha “do Morro Alto”, em Osório (RS), foi inaugurada em 1959, em um pequeno prédio de madeira. De acordo com a legislação

vigente à época, a Lei Orgânica do Ensino Primário Elementar (2 de janeiro de 1946), conforme o Art.28, designava-se “Escola isolada (R.I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente” (BRASIL, 1946). Na escola, era ofertado o Ensino Primário Elementar, obrigatório e gratuito, às crianças com idades entre sete e doze anos. A organização dessa etapa de ensino dava-se da seguinte forma:

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física. (BRASIL, 1946).

É importante destacar essa data da abertura da escola, que antecede a promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1961), visto que a escola chegou ao Morro Alto passados 71 anos da Abolição da Escravidão no Brasil (1888); portanto, os escravos libertos e as primeiras gerações de descendentes não tiveram acesso ao ensino. Além disso, na Lei Orgânica do Ensino Primário Elementar, um artigo chama atenção. Diz respeito à possibilidade de a escola receber verbas da própria comunidade para manter-se, como pode ser lido no “Art. 39. O ensino primário é gratuito, o que não exclui a organização de caixas escolares a que concorram segundo seus recursos, famílias dos alunos” (BRASIL, 1946).

Imagem 1- 1º prédio da escola - 1959



Fonte: Disponível na página do Facebook da escola – sem autoria

Diante da realidade do Morro Alto, território de descendentes de escravizados que viveram em situações precárias, cabe refletir sobre quais as chances de esse “*plus* de cofres familiares” ter chegado à escola. Ao mesmo tempo, deve-se considerar o fato de que a legislação previa apenas valores monetários como contribuição da comunidade para a escola, e isso diz muito sobre a narrativa fundada em torno de um “bem simbólico”. Além disso, dada a Matriz Curricular prevista na Lei Orgânica do Ensino Primário Elementar, é compreensível que poucos descendentes de escravizados frequentassem uma instituição escola e permanecessem em uma escola esvaziada de sentidos, incapaz de receptionar a diversidade e de propiciar pertencimento.

Durante a década de 1980, a escola foi transferida para um novo prédio, feito em alvenaria.

Imagem 2- 2º prédio da escola - 1980



Fonte: Disponível na página do Facebook da escola – sem autoria

Conforme o Censo de 2022, atualmente, a Escola Estadual Quilombola de Ensino Médio atende 135 estudantes, distribuídos em Ensino Fundamental e Médio⁴, e conta com 17 professores.

⁴ Mesmo oferecendo também o Ensino Fundamental, na nomenclatura da escola consta apenas o Ensino Médio.

A produção e análise dos dados: evidências de negação simbólica

Imagem 3- Decoração da mesa na festa dos 64 anos da escola em 2019



Fonte: Disponível na página do Facebook da escola – sem autoria

Inicia-se esta análise com a imagem dos festejos dos 64 anos da escola, uma vez que ela evidencia a falta de símbolos e signos relevantes para afirmação da identidade quilombola daquela instituição. Ao contrário, houve destaque para a imagem de Santa Terezinha, a beata francesa que viveu no século XIX, bem como para as rosas, que, segundo a igreja católica⁵, são as flores com as quais os fiéis podem comunicar-se com a santa e pedir-lhe proteção. Mesmo que a comunidade do território tenha a Igreja Santa Terezinha, é preciso questionar se cabe manutenção dessa nomenclatura em uma escola quilombada legalmente em 2014. Isso porque há falta de vínculo étnico-racial e até mesmo ideológico entre o povo negro e a referida beata santificada. Também chama atenção a escrita abreviada da identificação da escola no quadro branco: EEQEM, seguida da escrita por extenso dos termos *Santa Terezinha*.

Outra imagem que atrai interesse na página do Facebook da escola é a da fachada do prédio, revitalizado entre 2018 e 2019. Foi feito um mural, dando a ideia de que a escola é inclusiva, para todos, ao mesmo tempo em que se retira a atenção do fato de ser uma escola quilombola. Como na fotografia analisada anteriormente, da festa de 64 anos da escola, em que no quadro branco aparece apenas abreviado o termo que define a instituição como quilombola, vê-se o mesmo na fachada. Em relação à criação simbólica

de uma narrativa que afirma a devoção coletiva à Santa Terezinha, chama atenção a pintura de uma mão branca e iluminada, disposta sobre o nome da escola e sobre as cabeças de crianças negras, deficientes ou não, nesse mural. Enfim, vale repetir, literalmente, que “o mundo é um construto semiótico” (SIMÕES, 2004, p. 127).

Imagem 4- Mural da fachada da escola



Fonte: Disponível na página do Facebook da escola – sem autoria

Retomando Kossoy (2002), a escolha do nome da escola produz um novo real. Dá a impressão de que no lugar há um coletivo católico devoto à “santa das flores” e ideologicamente coeso. Isso esconde o fenômeno da invisibilidade da identidade negra no lugar – está em curso aquilo que Bourdieu (2006) definiu como negação simbólica.

Além das questões socioculturais e semióticas que evidenciaram a criação de narrativas homogeneizantes nos arredores da escola do Morro Alto, pode-se observar a negligência por ação e omissão da legislação que institui a Modalidade Educação no Campo no Brasil (DECRETO Nº 7.352/2010), bem como do Decreto (51.121/2014) do Estado do Rio Grande do Sul, que definiu essa escola estadual como Escola Estadual Quilombola de Ensino Médio ST⁶. Ressalta-se aqui a possibilidade de mudança do nome da escola, caso a comunidade desejasse – manifestação que não ocorreu ou, se ocorreu, não foi entre autores sociais, que, segundo Bourdieu (2006), têm “autoridade social”.

⁶ Abreviação proposital para a valorização textual do termo *quilombola*.

A invisibilidade da identidade quilombola segundo os participantes deste estudo

Apresentam-se aqui excertos das narrativas dos participantes sobre os dois tópicos propostos na entrevista semiestruturada, seguidos da análise. Optou-se por manter a transcrição literal, já que há termos singulares nessas narrativas vivenciais que situam e datam historicamente os entrevistados. Enfim, escolheu-se um modo de produção de dados concentrado no contexto social e político no qual as desigualdades e o próprio racismo são produzidos, conforme sugere Sodré (2023 a).

Tópico 1- Fale sobre a vida no Morro e sobre a escola:

Entrevistado 1: Sr. Mané Chico, 103 anos, quilombola

“Ali o negro queria ser branco, o negro queria ser branco ali, os negros parentes [...]”. “[...] No colégio dali, foi inaugurado pelo “lado de lá, nosso”. O Doutor Ciro e o Doutor Romildo não tinham lugar para fazer uma reunião, então, eu... Onde tem aquele colégio, sabe? O antigo colégio ali [...] é da minha família, hoje é a Escola Santa Teresinha [...]. Eles não tinham lugar para colocar [o colégio], não tinha água ali. Aí, o falecido papai deu [...] para o Dr. Ciro e o Dr. Romildo⁷. Aí, eles furaram um poço lá pra baixo, um poço numa vertente lá, é a mesma água que nós temos ali. Eles botaram ali [...] onde é a sedezinha do lado de cima [...]. Todo quilombo tem que ter o colégio. Isso... Eu já caminhei por lugar onde nunca ninguém caminhou, por essa parte aí do quilombo, já caminhei mesmo, eu não [...]. Mal empregado, que eu era novo e não aprendi a ler, que, se eu aprendo naquele tempo, a menos se eu tirasse seis. A mesma escola [...] tudo foi ali, todo o estudo, o que não estudei é porque a cabeça não chegou. Eu não aprendi porque já entrei com muita idade, não é? E ia aprender de que jeito? Mas me servi, aprendi para aprender a caminhar, porque no chão ninguém me tira da estrada [risos]. Era branca a primeira professora ali, era a ⁸Ermelinda, que é filha das gentes dos Famer”.

Entrevistada 2: Sra. Aurora Inácia, 97 anos, quilombola

“Era mais negro do que branco, porque os brancos... Não tinha quase branco, era mais negro, ali no Morro Alto. Porque ali era a senzala dos negros. Os negros foram criados ali. Lá, vê, onde [...] os negros foram criados, sofrendo. Ali, foram escravizados. Não, não... Mais trabalho do que estudo. Naquela época, nem se usava estudo, era só serviço. Os mais novos conseguiram estudar, conseguiam serviço pelo estudo.”

Entrevistada 3: Prof.^a Marilda, que participou da luta pelo aquilombamento:

“Existe uma lei anterior ao parecer da escola quilombola, que é a 10.639, que obriga as escolas a desenvolverem a cultura afro-brasileira. Nem isso acontece ali. Então, por aí, já começam a resistência e o racismo institucional, que tem em todo o nosso país, e o Morro Alto não foge à regra, e cada vez [é] mais aguçado, porque nós somos uma sociedade quilombola. Vem direção, vai direção, vem CRE, vai CRE, e, enfim, se propõe a fazer um trabalho, e esse trabalho nunca sai do papel. Acontece que a escola é quilombola, recebe verba para merenda, recebe verbas do Estado, e a escola não anda como deveria andar, como uma escola quilombola. Existe uma resistência por parte do corpo docente em desenvolver esses conteúdos [...]”.

Entrevistado 4: Prof. Vinicius, historiador quilombola

⁷ Sr. Mané Chico está fazendo referência aos seguintes gestores públicos do PDT: Ciro Carlos Emerim Simoni (ex - Prefeito de Osório) e Romildo Bolzan Júnior (ex-Vice-Prefeito de Osório), entre os anos de 1988 e 1992.

⁸ Pertencente à família tradicional da região.

“O caso da comunidade, no caso da escola quilombola de Morro Alto, Escola Santa Teresinha, é um caso emblemático, porque a Escola Quilombola Santa Teresinha, em Morro Alto, pertence ao município de Maquiné; é a primeira escola quilombola do estado do Rio Grande do Sul. Portanto, ela pertence à SEDUC⁹, é da rede estadual de educação e, sendo uma escola quilombola, ela precisa [...] desenvolver um trabalho pedagógico, educativo, de uma escola quilombola. Então, isso, na sua organização, na gestão da escola, precisa ser específico... E nos documentos, nos documentos da escola, como o projeto político-pedagógico, que é o PPP. O PPP, ele é exatamente a identidade dessa escola, e, se essa escola é uma escola de identidade quilombola, então, o diretor, os professores, as professoras, o pedagogo, eles devem [...] desenvolver, nessa comunidade escolar, um trabalho que respeite a cultura de uma escola quilombola”.

Nessas falas dos participantes, é importante destacar as similaridades. Os dois anciões quilombolas manifestam que a escola, apesar de ter sido construída no quilombo, nunca foi para os negros; eles precisavam trabalhar e não arrumavam emprego por falta de estudo, e apenas os jovens tiveram esse direito. Quando a escola foi fundada em 1959, o Sr. Mané Chico já estava com 39 anos, a Sra. Aurora Inácia, com 33. Aprenderam coisas na escola, porém, até onde a “cabeça deixou”, segundo o entrevistado. Além disso, o fato de em 1980 ter havido uma espécie de barganha entre o pai do Sr. Mané Chico e os gestores públicos em troca de água para o Morro Alto evidencia o abandono secular do povo negro, dos descendentes de escravizados, no estado do Rio Grande do Sul, na região do Litoral Norte.

Com a abolição da escravatura, em 1888, após terminada a grande guerra, em 1945, em 1948 foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), e o Brasil foi um dos países signatários. Nela, há alguns artigos negligenciados, considerando-se os relatos dos anciões quilombolas, a saber:

Art. 21 - 2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país [...] Art. 26 - 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (ONU,1948).

Quanto ao território periférico, Santos (2014) refletiu que resulta de ações pretéritas e mais relacionadas aos modos de produção do que com a posição geográfica. Esse geógrafo foi assertivo, e a situação atual do Morro Alto é um exemplo disso.

O atraso no atendimento de demandas do povo negro, do povo periférico do Morro Alto, no passado e no presente, pode ser explicado pelo que Bauman (2008) chama de

⁹ O participante faz referência à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC).

corpos falhos. Estes são os excedentes de mercado, os que não possuem atributos para darem o passo à frente, para serem vistos na imensa prateleira mercadológica que a Sociedade de Consumo Líquido-Moderna produziu.

Na sequência, a motivação para a invisibilidade do termo *quilombola* no nome da escola foi explicada, exceto pela Sra. Aurora, que, cansada, quis encerrar a sua participação.

Tópico 2- Fale sobre a negação da escola como quilombola:

Entrevistado 1: Sr. Mané Chico, 103 anos, quilombola

“Ah, isso, por interesse, mas o interesse é de quem está mandando, quem está mandando é que tem que saber o que está fazendo. Sem começo, ninguém faz nada. Lá no Morro Alto, está faltando é isso, porque eles botam um, botam outro, mas não é daquele tempo dos velhos, não conhece nada, porque isso tudo está passando de um ponto que não dá pra gente compreender, não é? Coisa séria. Foi toda a vida, foi mal administrada pela administração dos Goldani [...]. Nós temos a necessidade de tomar conta do que é nosso.”

Entrevistada 2: Prof.^a Marilda, que participou da luta pelo aquilombamento

“E nós conseguimos ter uma escola quilombola na nossa comunidade, é... Foram vários anos de luta para transformar essa escola, que deveria ser uma escola de Ensino Médio para atender não só os quilombolas do quilombo de Morro Alto, mas de toda a região que tivesse quilombola, por exemplo, fosse de Palmares, de Limoeiro, enfim. Mas acontece que, mesmo com a lei aprovada e a escola transformada em uma escola quilombola, a realidade é bem outra. Família branca tradicional do Morro Alto e líderes da comunidade [impedem]. Então, as pessoas, e não são poucas, não se interessam em desenvolver essa escola com este conteúdo adequado, porque tem a disputa da terra, do território. Ali, muitos professores, muitos pais de aluno são posseiros no Quilombo [...]. A escola está fazendo um PPP faz tempo, desde o ano passado, e até agora não apresentou. Por quê? O Ministério Público cobra da [Coordenadoria de] Educação o funcionamento dessa escola, que ela existe, ela existe no papel, então? [...] a [11^ª] CREE, a SEDUC, já deram carta branca. É lei, tem que ser cumprida. Mas existe ainda [por parte dos professores], ‘ah, eu não sei fazer’, ‘eu desconheço’. ‘Ah, eu isso, eu aquilo’. São desculpas para que essa realidade não seja colocada em prática...”

Entrevistado 3: Prof. Vinicius, historiador quilombola

“Parece-me que o que ocorre ali em Morro Alto é que existem famílias de não quilombolas estudando em uma escola quilombola, não é? Então, precisa haver primeiro uma compreensão do que é essa cultura quilombola, porque o Morro Alto tem uma comunidade quilombola estabelecida ali [...]. oficialmente reconhecida pelo Estado Brasileiro através da Fundação Cultural Palmares [...] e que pertence ao município de Maquiné e de Osório. Parece-me que isso está faltando, isso não está sendo efetivamente desenvolvido e precisa ser desenvolvido, porque, senão, a escola vai acabar reproduzindo esse racismo, esse racismo estrutural, esse racismo institucional, e [...] não podemos mais aceitar, no século XXI, uma escola que é quilombola e, na prática, não desenvolve um trabalho educacional com essa comunidade escolar ali estabelecida”.

Os três participantes convergiram, em suas falas, quanto à falta do entendimento por parte dos não negros do que é uma escola quilombola, do direito legal adquirido a uma educação diferenciada que proponha a identificação das crianças e adolescentes pretos e pardos que se encontram no lugar. Salienta-se o depoimento do Sr. Mané Chico,

quando ele falou que falta à escola e ao pessoal do Morro Alto ouvir os mais velhos e cuidar daquilo que lhes pertence.

É o sentimento de pertença a uma escola que garante que ela se torne um lugar de ensino e de aprendizagem; o contrário, segundo Schefer (2016), torna o espaço um não-lugar -escolar, um lugar de passagem onde as Pedagogias do Destino, que não funcionam por causa dos “vivos”, são perpetuadas. Ignora-se que, quando não há identificação de grupo com as práticas de um lugar, este se torna excludente para seus componentes.

Também é importante a fala da Prof.^a Marilda, que coloca a disputa territorial como central, visto que a identificação da escola como quilombola, ao mesmo tempo, destituiu, mesmo que ainda formalmente, e não na prática, o poder dos descendentes de posseiros, que desde o início do século passado têm se instalado irregularmente no território.

Quando o Sr. Mané Chico, em resposta ao tópico 1, falou que “*ali negro queria ser branco*”, de certa forma, ele faz uma crítica a uma parte do povo negro que não queria lutar pelos seus direitos de herdeiros do Morro Alto. Ao mesmo tempo, quando a Prof.^a Marilda diz que o problema da escola é que a “*família branca tradicional do Morro Alto e líderes da comunidade*” impedem um currículo aquilombado, fica evidenciado que os brancos do Morro Alto não querem ser vistos como parte da comunidade negra, preteridos. Desse modo, para os membros das famílias de bem, aceitar o termo *quilombola* na nomenclatura da escola seria o mesmo que reconhecer o valor epistemológico, cultural e de pertencimento territorial do povo negro no morro, admitindo que o branco é intruso naquele lugar.

Nesse sentido, conforme refletiu o Prof. Vinícius, a presença de pessoas na escola com autoridade para não permitir que o direito legalmente adquirido dos remanescentes de quilombos seja legitimado precisa ser considerada, já que isso resume e explica, de maneira simplificada, mas complexa, o fenômeno.

Considerações finais

Este estudo evidenciou as fragilidades no entorno do aquilombamento de uma escola localizada no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, no Morro Alto, o primeiro Quilombo legalmente reconhecido no estado. Foi possível compreender que a ausência do termo *quilombola* na fachada de acesso ao prédio e a falta de um projeto pedagógico empretecido fazem parte de um processo intencional para a invisibilidade da pertença da instituição ao povo preto do lugar.

Como motivação para essa violência étnico racial, além do racismo institucional, está a disputa territorial nos arredores da escola, travada há décadas entre os descendentes de escravizados, de Rosa Osório Marques, que herdaram dela a terra, após a abolição da escravidão (1888), e os descendentes de posseiros que, desde então, não reconhecendo esse direito de propriedade dos libertos, foram invadindo e se instalando ao pé do Morro Alto.

Em síntese, a escola legalmente aquilombada tem sido instrumento para medição de forças entre os que reconhecem e os que não reconhecem sua pertença ao povo preto. O ponto de vista dos segundos, representados pelas famílias abastadas do lugar, tem prevalecido.

Não foram produzidos até o momento dados que possam evidenciar que os estudantes negros da escola estão sendo prejudicados em seu processo educativo. Porém, cabe refletir sobre o fato de que uma escola que não permite pertença àqueles que nela se encontram (professores e estudantes) ela se torna um não-lugar-escolar, pois opera em meio a pedagogias esvaziadas de sentido – as pedagogias do destino, as quais não intencionam movimentação social, ao contrário, servem para ratificar corpos excedentes.

Por fim, entende-se que cabe aos gestores públicos e ao Judiciário intervenções eficazes nessa instituição, que poderiam iniciar com a colocação de uma placa oficial: ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA DE ENSINO MÉDIO ST. Entende-se, também, que cabe ao povo negro do Morro Alto “*ouvir os mais velhos*”, como falou o Sr. Mané Chico, para que possam tomar conta do que lhes pertence!

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8ª Edição. São Paulo: Bertrand do Brasil, 2006. 311 p.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983. 208 p.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 8.529, DE 2 DE JANEIRO DE 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%2>

O tratamento, de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.
em: 21 jul. 2023.

Acesso

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
<https://portal.stf.jus.br/constituicao-> Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. LEI nº N° 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. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. **DECRETO Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. [S. l.], 7 fev. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2023.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, COMISSÃO DE PLANEJAMENTO. **Parecer normativo Nº 1.022/2013/RS**. Rio Grande do Sul: Conselho Estadual de Educação, 4 de dez. 2013. Manifesta-se favorável à transformação da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Teresinha, em escola de ensino médio, no Quilombo Morro Alto, município de Maquiné. Disponível em:
<https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17173523-1388140339pare-1022.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL ASSEMBLEIA LEGISLATIVA GABINETE DE CONSULTORIA LEGISLATIVA. **DECRETO Nº 51.121, de 13 de janeiro de 2014**. Transforma e designa estabelecimento de ensino no Município de Maquiné. Disponível em:

<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2051.121.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MAPA DE CONFLITOS: INJUSTIÇA AMBIENTAL E DE SAÚDE NO BRASIL. RS – Comunidade Quilombola de Morro Alto e Ministério Público enfrentam pressão do DNIT em desapropriar terras tradicionais para a duplicação da BR 101. **Mapa de conflitos: injustiça ambiental e de saúde no Brasil**, p. 1, 19 de janeiro de 2012. Disponível em: apadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/rs-comunidade-quilombola-de-morro-alto-e-ministerio-publico-enfrentam-pressao-do-dnit-em-desapropriar-terras-tradicionais-para-a-duplicacao-da-br-101/. Acesso em: 15 jul. 2023.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 3ª. ed. Cotia: Ateliê, 2002. 152 p.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 108 p.

MINAYO, M. C. S., & GUERRIERO, I. C. Z. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, 19(4), 2014: 1103-1112. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/DgfNdVrZzZbN7rKTSQ8v4qR/>. Acesso em: 11 de jul. 2023.

OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA E TERRITÓRIOS NEGROS (Brasil). Processos de regularização de comunidades quilombolas: Processos de regularização de comunidades quilombolas avançam no RS. **Observatório Quilombola e Territórios Negros**, p. 1, 26 out. 2006. Disponível em: <https://kn.org.br/oq/2006/10/26/processos-de-regularizacao-de-comunidades-quilombolas/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ONU (Internacional). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 jun. 2023.

RODRIGUES, Léo. IBGE revela desigualdade no acesso à educação e queda no analfabetismo: Dados são da Pnad Contínua, divulgada pelo IBGE. **Agência Brasil**, p. 1, 7 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo>. Acesso em: 21 jun. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019. 69 p.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2014. 176 p.

SCHEFER, Maria Cristina. **O não-lugar escolar e a Pedagogia do Destino**: um estudo do tipo etnográfico. Curitiba: CRV, 2016. 104 p.

SODRÉ, Muniz. SODRÉ, M. **O Fascismo da Cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis: Vozes, 2023. 280 p.

_____. Entrevista a César Fraga. **Extra Classe**. Publicada em 23 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2023/05/o-negro-no-brasil-e-um-lugar-movel/>. Acesso em: junho de 2023.

TEMPESTA, Orani João. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL: SANTA TEREZINHA. 01 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/santa-teresinha/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. **Os camponeses do Morro Alto**: família e trabalho no litoral norte do Rio Grande do Sul no pós-Abolição (1890-1930). Porto Alegre: FEE, 2016.

_____. Em que a trajetória do sr. Manoel Inácio Marques Neto pode contribuir à compreensão da formação do proletariado brasileiro? (Rio Grande do Sul, década de 50 do século XX). In: **Revista Mundos do Trabalho**. vol. 8, n. 16. jul./dez. de 2016, p. 11-32.

Recebido em outubro de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.