

Instituto Federal de Brasília

Campus Riacho Fundo

Educação na comunidade Kalunga do Engenho II: uma revisão crítica de literatura

Me. Gabriela Oliveira

Orientadora: Professora doutora Stela Martins Teles

Setembro, 2025

da silva, Gabriela Oliveira.

Educação na comunidade Kalunga do Engenho II: Uma revisão crítica de literatura / Gabriela Oliveira da silva ; orientação Stela Martins Teles. — Riacho Fundo, DF: 2025.

39 f. [object HTMLSelectElement]; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagem) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.

Orientador(a): Stela Martins Teles.

1. Kalunga. 2. Educação. 3. quilombola. 4. engenho ii. I. Teles, Stela Martins, orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

Instituto Federal de Brasília

Campus Riacho Fundo

Educação na comunidade Kalunga do Engenho II: uma revisão crítica de literatura

Me. Gabriela Oliveira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Humanidades e Linguagens, no âmbito da Pós-Graduação Lato Sensu do Instituto Federal de Brasília (IFB).

Setembro, 2025

SIGLAS:

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

AGQKE – Associação de Guias do Quilombo Kalunga Engenho II

CF 88 – Constituição Federal de 1988

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PBQ – Programa Brasil Quilombola

INTRODUÇÃO:

Este trabalho nasce da curiosidade em investigar como as políticas educacionais são, de fato, aplicadas em comunidades tradicionais, com um foco específico na comunidade quilombola Kalunga do Engenho II, em Cavalcante (GO). A escolha por essa comunidade em particular veio depois de uma viagem a campo que revelou não só a sua importância como ponto turístico – abrigando a cachoeira Santa Bárbara –, mas também a complexidade da sua realidade social e demográfica.

Essa complexidade fica evidente na dificuldade de se obter um censo preciso. Dados fornecidos por um morador que também atua como agente de saúde, citados por Moreira (2013), indicam que “o Engenho II possui 160 domicílios habitados por 768 moradores”. Já Santos (2019) aponta a discrepância entre a percepção dos moradores (“na comunidade há 750 habitantes”) e os registros oficiais de saúde (“cerca de 502”), sugerindo uma tendência preocupante de diminuição populacional. Essa incerteza demográfica já sinaliza uma certa invisibilidade perante o Estado.

Diante desse contexto, a proposta deste trabalho é trilhar um caminho analítico em três etapas. O primeiro capítulo fará uma revisão de literatura para resgatar a origem e a formação dos quilombos como símbolos máximos de resistência da cultura negra, abordando o "aquilombamento" – conceito cunhado por Nascimento (1989) para definir o ato de resistência que cria redutos de acolhimento e manutenção cultural. A análise também confrontará visões tradicionais da historiografia, usando como contraponto o conceito de "epistemicídio" trabalhado por Sueli Carneiro.

No segundo capítulo, o trabalho examina as conquistas legais do movimento negro, como o Art. 68 do ADCT e o Decreto 4.887/2003, que garantem o direito ao território. A partir daí, será analisado como o Ministério da Educação incorpora (ou não) essas diretrizes nas políticas públicas, na BNCC e no Novo Ensino Médio, e qual o impacto real da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira".

Por fim, o terceiro capítulo coloca a lupa na realidade da escola do Engenho II. Com base em dados oficiais e revisão crítica de pesquisas de campo presente em trabalhos recentes, a análise crítica vai confrontar a teoria das políticas com a prática, observando fatores como a descontinuidade do Ensino Médio – que gera êxodo juvenil – e a total desconexão entre a lei e

a implementação, como fica claro na Matriz Curricular do estado de Goiás. O objetivo final é evidenciar como a negligência do Estado, expressa na falta de investimentos e de prioridade, não é uma mera falha administrativa, mas um mecanismo concreto de epistemicídio. Conforme definido por Sueli Carneiro, o epistemicídio é:

“Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento...”
(CARNEIRO, 2005, p. 97)

Este trabalho propõe, portanto, analisar como essa negligência institucional atua não apenas como falha administrativa ou política, mas como um mecanismo que contribui diretamente para o epistemicídio, conforme conceituado por Sueli Carneiro. O não cumprimento da Lei n.º 10.639/2003, a ausência de formação docente voltada às especificidades culturais das comunidades negras, a precariedade das estruturas escolares e a não inclusão de saberes quilombolas nos currículos escolares são formas concretas pelas quais o Estado colabora para a deslegitimação da produção de conhecimento negro.

Nesse sentido, busca-se demonstrar que a omissão do Estado não é neutra. Ela reforça a lógica do epistemicídio ao impedir que crianças e jovens quilombolas tenham acesso a uma educação que os reconheça como sujeitos históricos, produtores de cultura, saber e identidade. Ao investigar a efetividade das políticas educacionais na escola da Comunidade Kalunga do Engenho II, este estudo pretende evidenciar que a negação sistemática de uma educação diferenciada é um dos principais dispositivos de manutenção das desigualdades estruturais, contribuindo para o debate sobre a urgência de reverter esse processo.

Textos da revisão de literatura

Autor(es)	Título	Ano	Fonte/Detalhes
Silva, Flávia Costa e	Raízes Culturais, Rumos Educacionais: Um Olhar Quilombola sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em Goiás	2023	Revela inconsistências nos planos estaduais e municipais de educação em Goiás.
Moreira, Geovana dos Santos	Desafios que os Jovens Kalunga da Comunidade Engenho II Enfrentam para Cursar o Ensino Superior	2019	Traz uma visão interna sobre os desafios enfrentados pelos jovens quilombolas no acesso ao ensino superior.
Brasil	Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'	2003	Base para a análise das inconsistências nas práticas de ensino nas comunidades quilombolas.
Carneiro, Sueli Aparecida	A construção do outro como não-ser como fundamento do ser	2005	Fornece a base teórica para compreender como a negação do conhecimento e da cultura negra opera como mecanismo de manutenção das desigualdades, fundamentando a análise sobre a negligência do Estado na educação quilombola.
Candau, Vera Lúcia	Educação e Diversidade Cultural	2015	Reflete sobre a importância da participação ativa das comunidades tradicionais na elaboração de suas próprias narrativas históricas.
Silva, Flávia Costa e (2023)	Raízes Culturais, Rumos Educacionais: Um Olhar Quilombola sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em Goiás	2023	Evidencia falhas na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e a desconexão entre as metas e a realidade escolar quilombola.
IBGE (2022)	Censo Demográfico 2022	2022	Apresenta dados do Censo Demográfico de 2022, destacando a presença significativa de quilombolas em Goiás e as desigualdades educacionais.

Autor(es)	Título	Ano	Fonte/Detalhes
Santos, Rosiene Francisco dos (2019)	Quilombo Kalunga Comunidade do Engenho II: Limites e Possibilidades para o Turismo	2019	Analisou o turismo e os impactos sociais da comunidade Kalunga do Engenho II, considerando a educação como um aspecto central de resistência cultural.
Paré, Marilene Leal; Oliveira, Luana Paré de; Velloso, Alessandra D'Aqui (2007)	A Educação para Quilombolas: Experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO)	2007	A história e a luta pela garantia de acesso à educação na comunidade Kalunga do Engenho II.

OBJETIVO GERAL:

O objetivo deste trabalho é analisar os desafios e as políticas públicas educacionais direcionadas à Comunidade Kalunga do Engenho II, em Goiás, avaliando como essas políticas impactam a educação e perpetuam as desigualdades.

Objetivos específicos:

1. Identificar as políticas públicas voltadas para a educação quilombola no estado de Goiás, com foco na comunidade Kalunga do Engenho II.
2. Analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e os impactos nas práticas pedagógicas da comunidade.
3. Investigar a relação entre a identidade quilombola e a permanência escolar dos alunos na comunidade, destacando o papel da escola como território de resistência e pertencimento.
4. Examinar os avanços e retrocessos na oferta de educação básica e ensino médio no território quilombola, considerando as transformações ao longo do tempo.

CAPÍTULO I- Contextualização Histórica dos Quilombos

A história dos quilombos no Brasil é a marca da resistência negra frente a escravidão e a exploração compulsória de africanos pelo modelo colonizador europeu. Junto a chegada dos europeus no continente veio o sistema de trabalho compulsório e os seus modelos de servidão. Os primeiros africanos que foram trazidos como escravos ao Brasil, eram denominados com os nomes dos portos de embarque ou desembarque de onde passaram, deslegitimando a sua origem e o povo há que pertenciam. A escravidão nunca foi aceita sem resistência, apesar da constante vigilância dos senhores e feitores havia uma constante luta pela liberdade, e consequentemente fugas individuais que rapidamente evoluíam para fugas coletivas em busca da autonomia e liberdade.

Em busca de escravizados fugidos eram mandados o exército Imperial e o *capitão do mato*¹, para reapropriar o senhor da sua propriedade, o que levava os escravizados a fugirem para lugares cada vez mais distantes dos olhos dos caçadores e senhores. A uma legitimação da existência do capitão- do-mato durante o Segundo Reinado, quando os militares passam por um processo de politização com a criação da Escola Militar da Praia Vermelha², e passam a se aproximar das ideias abolicionistas estabelecendo a recusa em permanecer com a função de buscar escravizados. Da resistência de escravizados surge o fenômeno social do quilombo.

Não é possível falar até os dias atuais sobre uma definição única do fenômeno social dos quilombos na História do Brasil, no entanto, é possível aprender sobre uma compreensão fundamental, a resistência. Na revisão da literatura sobre quilombos no Brasil é possível constatar a presença da construção de uma definição dos quilombos enquanto fenômeno social importante para a construção do Brasil. O quilombo se tornou a forma de resistência mais importante e significativa, porque rompia com a estrutura do sistema escravocrata e desafiava os senhores, se tornando símbolo de vida e brio negro dentro do sistema estabelecido para o massacre dos corpos e vidas negras. (DALOSTO, 2016).

¹ *Capitão do Mato* é uma função exercida durante o Brasil Colônia que nomeia os homens que eram incumbidos da tarefa de caçar gente em troca de recompensas financeiras, principalmente os escravos fugitivos das fazendas e minas. Esses homens exerciam uma função importante para a manutenção do sistema escravista diante das fugas.

² A Escola Militar da Praia Vermelha foi um centro de formação de oficiais do Exército dedicada a formar engenheiros militares no século XIX, na cidade do Rio de Janeiro. A escola funcionou de 1858 até 1904, tendo suas funções interrompidas durante a Guerra do Paraguai, e retomadas após o conflito com um papel importante na caminhada para Proclamação da República em 1889.

"Quilombo" é uma palavra de origem Bantu que pode significar "acampamento" ou "fortaleza", ambos os significados aplicando-se ao que os ex-escravizados estavam construindo na História do Brasil. A conexão do Brasil com o grupo linguístico Bantu e suas influências sobre a formação da língua no país contribuem para a compreensão de como os escravizados resistiram e se integraram à História Social (Silva, 2017). Em ambos os casos, trata-se de uma subversão do sistema escravista e um símbolo de desmoralização para os senhores e defensores da escravidão como prática legítima.

Em resposta a uma consulta do rei de Portugal, o Conselho Ultramarino definiu, em 1740, o quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (ALMEIDA, 2002, p. 59). Essa definição reduzia o fenômeno quilombola a pequenos agrupamentos e institucionalizava a criminalização da convivência entre negros forros e fugitivos, mesmo sem sinais de organização material ou infraestrutura mínima.

Os quilombos surgem como assentamentos de escravos fugidos, com localização em terrenos de difícil acesso, quase sempre estabelecidos em meio as matas densas e ao pé de serras, locais estratégicos para a manutenção da vida longe dos olhos do capitão-do-mato ou senhores. Os assentamentos tinham variados tamanhos e estruturas que mudavam conforme o quantitativo presente. Se organizavam numa estrutura defensiva, mas não somente, estando sempre prontos para a luta e incursões dos capitães – do – mato e os seus grupos financiados por senhores. A fuga era o último artifício da resistência, como pode ser visto em Reis e Gomes (1996):

Mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, relava-se individual e coletivamente. (...) (REIS e GOMES, 1996)

O Quilombo dos Palmares, o mais célebre da história brasileira, floresceu entre os séculos XVII e XVIII na região que hoje abrange Alagoas e Pernambuco. Longe de ser um único acampamento, Palmares configurou-se como uma confederação de mocambos, pequenos assentamentos autônomos interligados, que em seu auge, abrigou milhares de indivíduos. Sua liderança foi marcada por figuras emblemáticas como Ganga Zumba e, posteriormente, Zumbi dos Palmares, cuja trajetória oscila entre o heroísmo e a complexidade no imaginário popular.

A história de Palmares não apenas demonstrou a força e resiliência na luta pela liberdade e pela manutenção da humanidade, mas também evidenciou a capacidade de seus habitantes de preservar e recriar culturas, religiões e modos de vida africanos em terras brasileiras. Localizado estrategicamente na Serra da Barriga, na Capitania de Pernambuco, sua longevidade de quase um século (aproximadamente 1600-1694) o tornou um símbolo global da resistência contra a escravidão.

Contudo, é crucial lembrar que Palmares, embora emblemático, foi apenas um entre tantos notáveis quilombos espalhados pelo Brasil. Exemplos como o Quilombo do Quariterê (MT), o Quilombo do Urubu (PE), o Quilombo do Orobó (CE) e o Quilombo Kalunga (GO/TO) ilustram a diversidade e a riqueza de cada história de organização e resistência quilombola, com suas particularidades regionais e formas de luta.

A história dos negros no estado de Goiás, onde se concentra o nosso recorte espacial, se confunde em alguns momentos com a própria história do Quilombo Kalunga e seu povo. Isso porque é indissociável falar sobre a formação dos quilombos em Goiás sem citar os Kalunga e sua resistência ao movimento escravocrata, intensificado pela descoberta do ouro no século XVIII e pela expansão da fronteira brasileira impulsionada por figuras como a família Bueno.

A trajetória de Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera Filho, e a subsequente "corrida do ouro" deflagrada a partir de suas descobertas, são cruciais para entender a colonização e a escravidão em Goiás. A ambição pela exploração mineral impulsionava os bandeirantes a ir além das riquezas já encontradas na província das Minas Gerais. Longe de ser parte da "Marcha para o Oeste" (movimento do século XX) que focou na exploração do interior do país, essa fase exploratória do século XVIII foi crucial para a expansão territorial. O movimento, liderado principalmente por Bueno, foi o responsável por desbravar as densas matas do bioma Cerrado.

Como bem observa Luís Palacín (1994, p. 13), "Com a descoberta do metal precioso nesta região, deflagrou-se o fenômeno denominado de corrida do ouro, descrito como um fenômeno histórico próprio de zonas mineratórias..." Esse cenário impulsionou a demanda por mão de obra escravizada, moldando a demografia e as relações de poder. A "corrida do ouro" em Goiás, impulsionada pelas descobertas de Bueno, marcou o início da intensa escravização na região e, conseqüentemente, gerou a necessidade de resistência organizada como a dos Kalunga, levando à formação de seus quilombos.

A primeira ocupação em Goiás foi a do arraial de Sant' Ana, no Rio Vermelho, a onde mais tarde seria a Cidade de Goiás, que mais tarde passa a se chamar Vila Boa. A atual Cidade de Goiás foi a capital da província de Goiás por mais ou menos 190 anos, possibilitando a ramificação de inúmeros arraiais. A economia próxima de Sant' Ana era a extração de ouro por meio de garimpos estabelecidos a margem dos rios que cortavam o Estado. Segundo Palacin e Moraes, “o povoamento determinado pela mineração de ouro é o povoamento mais irregular e mais instável, sem nenhum planejamento, sem nenhuma ordem” (PALACIN e MORAES, 1975). Apesar dessa afirmação da desordem envolta no povoamento determinado pela mineração, os povoamentos se organizavam ao decorrer do aumento da densidade populacional.

Apesar do processo de afloração efervescente dentro da capitania, a febre da mineração teve duração efêmera, teve o seu auge por volta de 1750, e a partir daí, entrou em declínio. Um dos fatores que contribuiu para o fim da mineração em Goiás é a falta de investimento realizada na região atrelada a dificuldade de mão de obra qualificada para o trabalho nas minas. Com as dificuldades encontradas a produção das minas se torna escassa e a necessidade de trabalho escravizado na região diminui, e a um movimento de renovação da economia goiana que passou a se basear em outras atividades, como a agropecuária e a produção de alimentos. Nesse contexto, houve uma transição gradual da exploração mineral para a ocupação agrícola e pecuária do território

A produção agrícola e a pecuária desempenharam papéis fundamentais na subsistência e na economia das comunidades tradicionais situadas dentro do estado de Goiás. Ao longo da história, essas atividades foram essenciais para o sustento das populações locais, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região. Nas áreas rurais de Goiás, as comunidades tradicionais, como quilombolas, remanescentes de quilombos, comunidades indígenas e ribeirinhas, geralmente dependiam da agricultura de subsistência e da criação de animais para suprir a suas necessidades alimentares e econômicas. O cultivo de alimentos básicos, como mandioca, milho, feijão, arroz e frutas, permitia que essas comunidades garantissem a sua segurança alimentar e autonomia.

Além disso, a pecuária desempenhou um papel importante na geração de renda e no sustento das famílias, especialmente em áreas onde o pastoreio de gado era viável. A criação de bovinos, ovinos, caprinos e suínos não apenas fornecia carne, leite e outros produtos de

origem animal para consumo próprio, mas também permitia a comercialização dos excedentes, gerando uma fonte adicional de renda.

No contexto específico dos quilombos em Goiás, a agricultura era a base econômica dessas comunidades. Por meio do trabalho coletivo e da utilização de técnicas tradicionais de cultivo, os quilombolas cultivavam as suas terras para garantir a sua subsistência e autonomia. Os alimentos cultivados não só supriam as necessidades alimentares das famílias, mas também eram utilizados para a realização de trocas comerciais com outras comunidades ou para venda nos mercados locais.

A História dos Kalunga

Refutando Mari Baiocchi na sistematização sobre os Kalunga em sua obra “Povo da Terra”

A obra de Mari Baiocchi, "Kalunga: Povo da Terra", é inegavelmente um marco pioneiro na sistematização inicial do conhecimento sobre essa comunidade em um período de grande invisibilidade para esse grupo. Contudo, à luz de críticas contemporâneas, torna-se essencial questionar a ética e a acurácia das representações externas de comunidades tradicionais presentes nessa obra. Durante muitos anos, esta foi uma das principais fontes sobre os Kalunga, mas há uma crescente necessidade de refutar sua abordagem, que frequentemente ignora ou reduz a participação efetiva das próprias vozes Kalunga na formulação e disseminação do conhecimento.

Pensando a partir de uma ótica crítica contemporânea, essa abordagem merece uma análise aprofundada, pois pode ser reinterpretada como um exemplo de tutela colonial e uma representação do epistemicídio trabalhado por Sueli Carneiro. Essa tutela se manifestou na seleção dos saberes a serem preservados e dos costumes e cultura a serem narradas, o que pode ter levado à minimização e, por vezes, à ausência da voz e do protagonismo dos próprios Kalunga. A obra, ao se tornar a "história oficial" da comunidade sem a participação ativa e de protagonismo dos Kalunga na construção e validação dessa narrativa, inadvertidamente, reforçou um modelo colonial onde o conhecimento sobre o "outro" é produzido e validado por uma autoridade externa (acadêmica, branca, não-Kalunga), mesmo que as intenções fossem as melhores.

Embora a obra tenha sua importância na produção de conhecimento sobre a comunidade Kalunga e por trazer detalhes nunca descritos sobre sua memória e história, ela também merece uma análise crítica. Produzida no âmbito do projeto "Kalunga – Povo da Terra" (1981–1996), que contou com o apoio da Universidade Federal de Goiás em sua pesquisa de campo, a publicação do livro resultante tornou-se uma referência central para a produção científica sobre o povo Kalunga de Goiás. Entretanto, a ausência de uma representação ativa e protagonista dos Kalunga no trabalho de Baiocchi configura uma lacuna significativa, que pode ser compreendida sob a ótica do epistemicídio.

Conforme o conceito desenvolvido por Sueli Carneiro, o epistemicídio refere-se à supressão, desvalorização ou aniquilação dos modos de produção de conhecimento de determinados grupos sociais, especialmente aqueles subalternizados. Ao narrar a história dos Kalunga de uma perspectiva predominantemente externa e, possivelmente, ao selecionar ou minimizar fatos e a voz de representantes da comunidade, a obra de Baiocchi, embora pioneira, pode ter inadvertidamente contribuído para esse processo de apagamento de saberes e epistemologias próprias dos Kalunga.

Como evidenciado por Rosiene Francisco dos Santos (2019, p. 64) por meio de relatos de lideranças Kalunga (de 64 e 63 anos), "no estudo da professora Baiocchi, no Estado de Goiás, do rio Capivara abaixo, estavam excluindo aproximadamente 44 famílias do Engenho II e 42 do Vão de Almas, que só receberam o reconhecimento como integrantes do Sítio Quilombo Kalunga a partir da reivindicação das lideranças comunitárias e de um estudo complementar em parceria com o IPHAN e a Fundação Cultural Palmares". Esse é um exemplo possível de se aferir para confirmar a necessidade de se refutar uma obra tutelar como material base da História de uma comunidade tradicional inteira

estudos e a própria luta dos movimentos sociais quilombolas hoje apontam para a necessidade de desconstruir essa dinâmica. Pesquisadores e lideranças quilombolas, ao reivindicarem a "autoria da própria história", criticam como narrativas externas podem homogeneizar, objetificar ou mesmo distorcer a complexidade de suas vivências e saberes. Essa abordagem de Baiocchi, embora comum à época (décadas de 1980 e 1990), é hoje vista como limitante e potencialmente prejudicial à autodeterminação epistêmica da comunidade. O que é "preservado" ou "selecionado" passa pelo filtro do pesquisador externo, que decide o que é relevante ou autêntico, correndo o risco de negligenciar as formas como os próprios Kalunga se veem, organizam seu mundo e transmitem seus saberes e memórias. Isso implica

uma tutela intelectual, na qual a comunidade não é plenamente reconhecida como produtora legítima de seu próprio conhecimento e memória.

Estudos de Vera Lúcia Candau (2015) discutem e destacam como a participação ativa das comunidades tradicionais na elaboração de suas próprias narrativas históricas e de memória é fundamental para a valorização de suas identidades e experiências. A autora argumenta que a construção coletiva da memória histórica não só enriquece o conhecimento sobre o passado da comunidade, mas também contribui para fortalecer a identidade e a coesão social, permitindo que vozes ativas e integrantes diferentes apresentem perspectivas e sejam ouvidas e respeitadas. O historiador Jacques Le Goff (2003) também apresenta uma discussão em sua obra sobre a história como uma construção social e intelectual, ressaltando a importância das narrativas e das memórias coletivas da disciplina histórica. Ele argumenta que a história não pode ser apenas um registro factual do passado, mas também uma interpretação que deve levar em consideração as diferentes perspectivas e vozes da comunidade, já que a memória e a identidade influenciam como as sociedades lembram e interpretam seu passado.

A comunidade Kalunga: o Engenho II

O território Kalunga é composto por cinco comunidades; Vão do Moleque, Ribeirão dos Bois, Vão das Almas, Contenda e Kalunga. Ambas estão localizadas nos municípios de Teresina de Goiás, de Monte Alegre e de Cavalcante ao nordeste de Goiás, microrregião da Chapada dos Veadeiros (Figura 1).

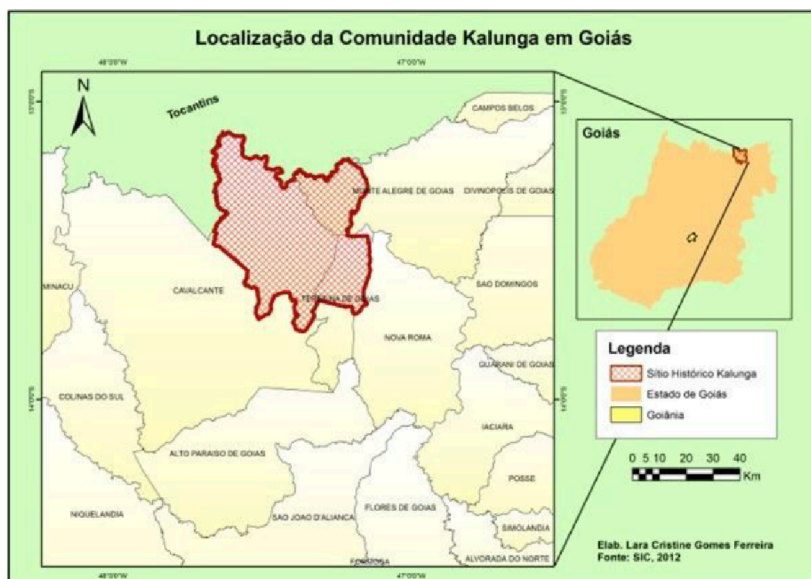


Figura 1: Localização da Comunidade Kalunga em Goiás. Lara. Ferreira. UFG

Segundo levantamento realizado pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2004, a Comunidade Kalunga era constituída por 4.362 pessoas, 580 famílias, em uma área de 253,2 mil hectares³. Área que após a inclusão do Art. 68 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988, passa por longa disputa judicial pelo seu reconhecimento como terras quilombolas. Somente no ano de 1991, que a área foi tombada como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga⁴ e 1992 reconhecida também pela Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura (FCP/Minc). Segundo os dados do Censo Demográfico de 2022, a população quilombola residente no território da Comunidade Kalunga de Goiás caiu para 3.528 pessoas.⁵

A Comunidade Engenho II, localizada a 27 quilômetros de Cavalcante, é um dos núcleos que compõem a Comunidade Kalunga de Goiás e constitui o foco deste trabalho. Conforme o Censo de 2022, a Comunidade Engenho II está situada dentro dos limites geográficos do município de Cavalcante, Goiás.

³ Dados da Fundação Cultural Palmares do ano de 2004, disponíveis em: www.palmares.gov.br.

⁴ Nesta data a área é tombada em nível Estadual como Sítio Histórico (Lei estadual nº 11.490, de 21 de janeiro de 1991).

⁵ Dados da Tabela 2 - Pessoas residentes em territórios quilombolas oficialmente delimitados, por grupos de idade, segundo os territórios quilombolas e as Unidades da Federação - Brasil - 2022. Disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=39859&t=resultados>

Censo Demográfico 2022							
Localidades Quilombolas							
Apêndice 1 - Localidades quilombolas, segundo os Municípios - Brasil - 2022							
Sigla UF	Município		Código único nacional da Comunidade Quilombola declarada com localidade associada	Ordem de ocorrência da Localidade Quilombola no Município	Comunidade Quilombola declarada com localidade associada		Número do processo de identificação e reconhecimento na Fundação Cultural Palmares
	Geocódigo	Nome			Código municipal	Nome	
GO	5204250	Cachoeira Dourada	02085	2	5204250020852	CÓRREGO DO INHAMBÚ	01420.0044210207-88
GO	5204409	Caladônia	02149	1	5204409021491	CRISTININHA	01420.0032692018-95
GO	5204904	Campos Belos	01116	1	5204904011161	BREJÃO	01420.0092122006-20
GO	5205307	Cavalcante	01692	1	5205307016921	CAPELA	01420.0000259207-81
GO	5205307	Cavalcante	01692	2	5205307016922	CAPELA	01420.0000259207-81
GO	5205307	Cavalcante	02384	1	5205307023841	ENGENHO II	
GO	5205307	Cavalcante	02384	2	5205307023842	ENGENHO II	
GO	5205307	Cavalcante	02384	3	5205307023843	ENGENHO II	
GO	5205307	Cavalcante	03330	1	5205307033301	KALUNGA	01420.00022891998-11
GO	5205307	Cavalcante	04231	1	5205307042311	MORFOS	01420.0053616207-11
GO	5205307	Cavalcante	05208	1	5205307052081	PRAÇA	

Figura 2: Censo Demográfico 2022- Apêndice 1 - Localidades quilombolas segundo Municípios

O Censo apresenta dados significativos sobre o município de Cavalcante, que possui uma população de 9.583 habitantes. Desses, 5.470 se autodeclararam quilombolas, representando 57,08% da população total. Esse número não apenas destaca a forte presença da Comunidade Kalunga na região, mas também reflete aspectos sociais e culturais que moldam a dinâmica demográfica local. A expressiva representação quilombola indica uma resistência cultural e uma preservação das origens, mesmo em um cenário de mudanças sociais. Além disso, esse número pode estar ligado ao êxodo urbano, aonde parte da população urbana migra para a cidade em busca de melhores oportunidades, ou, inversamente, ao retorno de descendentes quilombolas para suas raízes, reforçando o crescimento dessas comunidades tradicionais dentro do município.

Capítulo 2: As garantias legais de educação as comunidades quilombolas no Brasil

De acordo com Nilma Gomes, o movimento negro é um sujeito político, com uma trajetória histórica, que luta pela construção de uma sociedade democrática e que elegeu, como um dos pontos centrais das suas lutas, o direito à escolarização. O movimento defende que a educação possui lugar importante na produção de conhecimento sobre si e sobre os outros (GOMES, 2011).

Segundo o Ministério da Educação (MEC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica⁶, o direito à diferença é assegurado no espaço público e significa “não apenas a tolerância ao outro, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade”, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político.

A educação escolar quilombola é essencial para as comunidades remanescentes de Quilombos – grupos afrodescendentes que, ao longo dos séculos, se estabeleceram em áreas rurais e preservaram suas ricas tradições culturais e históricas. Essa modalidade de ensino atua diretamente no combate ao epistemicídio, conceito que, conforme Sueli Carneiro (2005), se refere à supressão e desvalorização dos saberes e produções intelectuais de grupos oprimidos. Ao emancipar corpos e a intelectualidade negra, a educação quilombola proporciona as condições necessárias para que essas comunidades produzam e valorizem seus próprios conhecimentos e narrativas.

No Brasil, a educação voltada às comunidades tradicionais começou a ganhar reconhecimento institucional com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 2002. Esse marco inicial foi fortalecido com a promulgação da *Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012*⁷, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Essa resolução, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, atendeu a

⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Normativas elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que orientam a organização, o conteúdo e as metodologias do ensino básico no Brasil, garantindo o respeito à diversidade cultural, social e regional, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

⁷ A Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ela reconhece a especificidade das comunidades quilombolas, prevendo a construção de projetos político-pedagógicos próprios, formação de professores em contexto comunitário, valorização das culturas e saberes tradicionais, além de garantir o direito à alimentação e ao transporte escolar adequados à realidade local.

reivindicações históricas do Movimento Negro e de pesquisadores engajados na causa quilombola, prevendo a construção de projetos político-pedagógicos próprios, formação docente contextualizada e valorização dos saberes e práticas culturais desses povos, além de garantir transporte e alimentação adequados à realidade local.

Nesse sentido, outra conquista de atores relevantes ligados ao debate racial foi a sanção da *Lei 10.639/2003*⁸, que torna obrigatório o ensino da história da África nas escolas. A lei foi estabelecida visando abordar a história e a cultura africana de forma mais ampla. A adoção da lei deu-se após uma série de movimentos e discussões que ressaltaram a necessidade de incluir o estudo da história africana nos currículos escolares. Esse movimento foi impulsionado por organizações e agentes sociais engajados na luta pela promoção da diversidade cultural, para evitar a negligência nos currículos escolares relativamente à História africana. Essa atuação estratégica do Movimento Negro foi fundamental para a transformação do cenário educacional, promovendo o reconhecimento legal das especificidades quilombolas e a inserção da diversidade étnico-racial como elemento estruturante das políticas educacionais no Brasil.

Um dos direitos fundamentais garantidos aos remanescentes quilombolas é o direito à educação, previsto na *Constituição Federal de 1988*. No Art. 210 da Constituição, há um movimento do Estado para reconhecer a necessidade de integrar as comunidades tradicionais. Esse artigo estabelece a obrigação de definir conteúdos mínimos para o ensino fundamental, respeitando os valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais, para assegurar uma formação básica comum. O reconhecimento da necessidade de um currículo comum em 1988 reflete a trajetória das políticas educacionais brasileiras e demonstra uma tentativa ainda tímida de incluir o ensino das comunidades tradicionais no modelo educacional nacional.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*⁹ formalizou o direito à educação para todas as crianças e adolescentes, estabelecendo a educação como um direito fundamental indispensável ao desenvolvimento pleno dos indivíduos. As diretrizes do ECA foram fundamentais para assegurar que todas as crianças, independentemente de sua origem ou contexto social, tivessem acesso à educação de qualidade. Para as comunidades quilombolas,

⁸ A Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, em todo o território nacional. A inclusão desse conteúdo visa o reconhecimento e a valorização da população negra na formação da sociedade brasileira, como forma de combate ao racismo e promoção da igualdade racial.

⁹ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece os direitos da criança e do adolescente, incluindo o direito à educação como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral, sem discriminação de origem étnica, social ou cultural.

essa lei representou um passo importante na luta por seus direitos educacionais. Embora o ECA não fosse especificamente voltado para as comunidades tradicionais, ao garantir o direito de todas as crianças de frequentar a escola, ele abriu portas para a inclusão das crianças quilombolas no sistema educacional formal. Isso foi crucial para começar a integrar essas comunidades ao sistema de ensino, que até então não as considerava em suas particularidades culturais e históricas. Ele também criou um ambiente propício para o desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas que respeitassem e valorizassem a cultura, a história e os valores das comunidades quilombolas.

Seis anos após a promulgação do ECA, foi criada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*¹⁰, em 1996. A *Lei n.º 9.394/1996* reafirma os princípios apresentados pela Constituição, consolidando-os como um aparato legal de garantia educacional em todo o território nacional. A LDB estabelece que a educação deve respeitar a diversidade étnico-racial e a pluralidade cultural do país, incluindo a necessidade de adaptar os currículos para atender às especificidades das comunidades tradicionais. Pela primeira vez, a educação passa a ser concebida com base nas necessidades de regionalização do país e nas diferenças socioculturais ao longo de sua vasta extensão territorial, respeitando também as diversidades étnico-raciais das comunidades quilombolas e dos povos originários concentrados nas diferentes regiões.

A promulgação da LDB em 1996 trouxe uma mudança significativa na forma como a educação pública começou a ser pensada e implementada no Brasil. Ao reconhecer a necessidade de adaptar o currículo escolar às realidades locais e culturais das diversas comunidades, a LDB abriu caminho para uma educação de busca mais inclusiva e representativa. A lei não só reafirmou os direitos constitucionais das comunidades tradicionais, como também estabeleceu um compromisso para que o sistema educacional brasileiro respeitasse as particularidades culturais de grupos historicamente marginalizados, como os quilombolas e povos indígenas.

A LDB, no Art. 1º, trata da abrangência do processo educacional e da valorização dos saberes no ensino, afirmando que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". O ensino, portanto, se desenvolve para além do ambiente escolar, incluindo formas

¹⁰ Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

de educação não formal e a passagem de saberes práticos, como ocorre nas comunidades quilombolas com seus saberes tradicionais.

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹, em 2017, o Brasil deu um passo para garantir uma tentativa de formação comum a todos os estudantes do país, com projeto teórico, contudo, de respeitar as especificidades regionais e culturais na construção do currículo. A BNCC estabelece competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, com o objetivo teórico de promover a formação integral dos alunos, deixando a autonomia dos Estados na articulação dos conteúdos. Entre as competências gerais previstas, destacam-se aquelas que dialogam diretamente com os princípios da educação quilombola, como a valorização da diversidade, o respeito aos direitos humanos, a promoção da equidade e o reconhecimento das identidades culturais.

Já o Novo Ensino Médio, instituído pela *Lei n.º 13.415/2017*, reestruturou a etapa final da educação básica, flexibilizando os itinerários formativos com o projeto de permitir maior protagonismo estudantil. Essa reformulação, entretanto, vem sendo alvo de críticas por não considerar adequadamente as particularidades de comunidades tradicionais, como os quilombolas. Em contextos como esses, a flexibilização pode aprofundar desigualdades se não for acompanhada de políticas específicas que garantam acesso, permanência e valorização dos saberes locais. Assim, torna-se urgente repensar a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas quilombolas, para assegurar uma educação contextualizada, que dialogue com os projetos de vida dos estudantes e com as tradições culturais de suas comunidades.

A *Constituição Federal de 1988*, em seu *artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT)*, estabeleceu o primeiro reconhecimento oficial do Estado à legitimidade das comunidades quilombolas. Por meio desse artigo, reconheceu-se a posse das terras ocupadas por remanescentes dessas comunidades, regulamentando a identificação, delimitação, demarcação e titulação das terras. Esse direito foi reafirmado pelo *Decreto n.º 4.887 de 2003*, que garantiu aos quilombolas o direito à autodeclaração, conforme previsto em seu art. 2º:

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 (DECRETO n.º 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003).

¹¹ Base Nacional Comum Curricular. Documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica no Brasil. Estabelecida por meio da Resolução CNE/CP n.º 2/2017.

Esse decreto foi alvo de questionamentos jurídicos por meio da *ADI 3239*, o que evidencia o embate político e institucional sobre os direitos quilombolas. Ainda assim, a sua manutenção foi uma vitória significativa para o movimento negro.

Por meio da continuidade da luta negra no Brasil e do movimento quilombola, foram formulados os *Decretos n.º 6.040 de 2007 e n.º 6.261 de 2007*. O primeiro prevê o estímulo ao desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas, enquanto o segundo dispõe sobre a agenda social quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola. Com esses marcos legais, o reconhecimento da identidade quilombola garantiu também o reconhecimento dos territórios e das necessidades sociais dessas comunidades, possibilitando que seus direitos, tanto individuais quanto coletivos, fossem pensados dentro do aparato do Estado.

A trajetória dos reconhecimentos legais do ser quilombola, tanto como indivíduo quanto como coletivo de direitos, foi acompanhada, pela primeira vez, por dados detalhados da população quilombola no Brasil, por meio do Censo Demográfico de 2022, realizado pelo IBGE. Nunca antes computados pelo Estado, os resultados revelaram uma população quilombola de 1.327.802 pessoas, espalhadas por 1.696 municípios em 24 estados e no Distrito Federal, representando 0,65% da população brasileira. A maioria dessa população, cerca de 61,71%, vive em áreas rurais, e a região Nordeste concentra mais da metade dos quilombolas do país. Além disso, o Censo revelou que apenas 12,6% dessa população reside em Territórios Quilombolas oficialmente delimitados, evidenciando um grande desafio na regularização fundiária, diante da lentidão histórica do processo de titulação.

O Censo Demográfico de 2022¹², que realizou o primeiro levantamento específico da população quilombola no Brasil, não só trouxe um retrato inédito da diversidade étnica e cultural do país, mas também expôs desafios cruciais que exigem políticas públicas educacionais específicas.

Um dado particularmente preocupante é o índice de alfabetização entre a população quilombola com 15 anos ou mais. A taxa de analfabetismo nessa faixa etária entre os quilombolas é de 18,99%, quase três vezes maior que a média nacional de 7%. Essa disparidade se aprofunda dentro dos territórios quilombolas oficialmente delimitados, onde o

¹² INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Primeiros Resultados – População Quilombola**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?=&t=o-que-e-populacao-quilombola>.

analfabetismo alcança 19,75%, contra 18,88% fora deles. As variações regionais também são notáveis: a taxa de alfabetização no Nordeste é a menor (78,40%), enquanto o Sul registra a mais alta (89,96%). Além disso, observa-se uma diferença de quase quatro pontos percentuais na alfabetização entre mulheres (82,89%) e homens (79,11%) quilombolas. A disparidade etária é ainda mais acentuada, com o analfabetismo chegando a 53,93% entre os quilombolas com 65 anos ou mais. Esses indicadores reforçam a urgência de olhar para as políticas públicas educacionais específicas, com atenção especial à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à formação de professores.

Capítulo 3: O Estado de Goiás e a Comunidade Kalunga do Engenho II: acesso à educação

A educação quilombola no Brasil enfrenta diversos desafios, que são reflexo direto das desigualdades raciais e dos estigmas ainda presentes em relação às comunidades quilombolas. Embora o acesso à educação de qualidade seja um direito federalmente garantido, como já detalhado no capítulo anterior, sua efetivação depende frequentemente de implementações e diretrizes em âmbito estadual, o que pode gerar inconsistências. No contexto de Goiás, a presença significativa da população quilombola ressalta a urgência de atenção a esses desafios.

Conforme o Censo Demográfico 2022 do IBGE, Goiás possui uma população quilombola de 30.391 pessoas. Esse contingente representa aproximadamente 0,43% da população total do estado, colocando Goiás como o 8º estado com a maior população quilombola do Brasil. Dentro do estado, o município de Cavalcante se destaca como a terceira cidade com a maior população quilombola do país, com 5.474 pessoas autodeclaradas quilombolas, correspondendo a 57% da população total do município.

Nos dados presentes no Censo 2022, a região do Centro oeste apresentou uma das taxas de alfabetização mais elevadas da população quilombola (86,56%), ficando atrás apenas do Sul (89,96%) e norte (87,45%). No entanto, mesmo com uma taxa mais alta, ela ainda é inferior à da população total do Brasil na mesma faixa etária e região (para pessoas de 15 anos ou mais, censo 2022). A Taxa de alfabetização da população total do Centro-Oeste é de (94,9%), o que demonstra uma ineficiência nas políticas de alfabetização voltadas às comunidades quilombolas nos estados do Centro-Oeste do país, que também ficam abaixo da taxa de alfabetização da população total do Brasil (93,0%).

Focando na educação da comunidade Kalunga do Engenho II, destaca-se a Escola Municipal Joselina Francisco Maia, localizada dentro do território da comunidade, e um símbolo da luta dos Kalunga por acesso à educação. Fora do território está o Colégio Estadual Elias Jorge Cheim, situado na sede do município de Cavalcante. Por meio de levantamento bibliográfico, foi possível resgatar a história e a trajetória da luta pela garantia do acesso e o cumprimento das políticas públicas educacionais para comunidade do Engenho II, dentro do município de Cavalcante, no estado de Goiás.

De acordo com Paré, Oliveira e Velloso (2007), em seu trabalho "A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade

Kalunga do Engenho II (GO)", a primeira escola da comunidade do Engenho II funcionava na casa do Sr. Leopoldo (Seu Lió), onde sua filha, Joselina Francisco Maia, "dava aulas às crianças da comunidade". No entanto, devido a conflitos pela posse da terra, essa casa já não existe mais, pois estava localizada em uma área que foi comprada por um fazendeiro, conflito este que, "Segundo relato do Sr. Lió, este conflito ocorreu no início da década de 1980".

As autoras registram que em 1985, foi construída uma escola na área central da comunidade, batizada com o nome de sua primeira professora, Escola Joselina Francisco Maia. Essa foi a escola que atendeu a comunidade até a reforma em sua estrutura física, segundo Santos (2019)¹³, o ano de 2004 se destaca na memória coletiva local como um momento simbólico: foi quando se inaugurou o prédio da Escola Joselina Francisco Maia, em uma cerimônia que contou com a presença do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A ocasião coincidiu com a chegada do Programa Luz para Todos, tornando o Engenho II a primeira comunidade do território Kalunga a receber energia elétrica em todas as residências, fato que, para a autora, marca uma virada na infraestrutura local dos moradores da comunidade. A entrega da escola e o acesso à eletricidade expressavam, ainda que de forma limitada, um movimento do governo federal em direção ao reconhecimento das necessidades das comunidades quilombolas nos campos da educação e da dignidade básica.

Ainda sobre mais lembranças da trajetória educacional, Moreira (2019)¹⁴ complementa esse panorama ao destacar que 2004 também foi o ano em que se formou a primeira turma do Telecurso 2000 na comunidade. Essa iniciativa, voltada à conclusão do ensino fundamental por jovens e adultos, surgiu como alternativa concreta para quem não havia conseguido estudar em idade regular: "teve o Tele Curso 2000, que chegou à comunidade, foi uma oportunidade para jovens e adultos concluírem até a oitava série, na qual a primeira turma se formou em 2004", afirma a autora. A articulação entre esses processos

¹³ Refere-se a **Rosiene Francisco dos Santos** é a autora da dissertação "**Quilombo Kalunga Comunidade do Engenho II: Limites e Possibilidades para o Turismo**" (Universidade de Brasília, 2019). Ela possui uma profunda ligação com a Comunidade do Engenho II, sendo mulher negra, quilombola e nascida na própria comunidade. Sua pesquisa é construída a partir de seu "lugar de fala" e de sua vivência como parte da comunidade, buscando refletir sobre o turismo na perspectiva dos Kalunga e contribuir intelectual e tradicionalmente para as questões sociais e culturais da comunidade que, segundo ela, são frequentemente silenciadas pela atividade turística. Ela enfatiza no seu trabalho a sua trajetória de resistência e seu compromisso em dar voz à comunidade.

¹⁴ Refere-se a **Geovan dos Santos Moreira** é o autor desta monografia (Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade de Brasília, 2019), intitulada "**Desafios que os jovens Kalunga da Comunidade Engenho II enfrentam para cursar o ensino superior**". Ele possui uma forte ligação com a Comunidade do Engenho II, sendo quilombola Kalunga da própria comunidade. Sua pesquisa é motivada por uma experiência íntima e pela observação das dificuldades que os estudantes quilombolas de sua comunidade enfrentam no ensino superior, buscando ecoar as narrativas desses jovens e contribuir com soluções para os desafios de acesso e permanência.

evidencia como a comunidade se apropriou das oportunidades possíveis naquele momento, transformando políticas públicas pontuais em conquistas efetivas.

Em 2007, ano da pesquisa realizada por Paré, Oliveira e Velloso, a Escola Joselina Francisco Maia, oferecia às crianças e adolescentes da comunidade o ensino infantil e parte do ensino fundamental, do pré-primário à sexta série, e já disponibilizava há alguns anos ensino para jovens e adultos nos finais de semana. Não foi encontrado dados que confirme que o ensino de jovens e adultos apontado pelas autoras seja o programa Tele Curso 2000, mas pela indicação da formação da primeira turma no ano de 2004, é possível que o programa ainda estivesse em funcionamento. As autoras relatam ainda que a escola contava naquele ano com 6 (seis) professores, dos quais 2 (dois) eram homens e 4 (quatro) mulheres, sendo que todas as mulheres eram da própria comunidade e os professores homens eram não quilombolas, vindos de fora.

A qualificação dos professores é muito baixa, apenas um deles cursa nível superior em Pedagogia, o único professor branco. Dois professores têm nível médio completo – sem nenhuma qualificação em licenciatura – e as demais fizeram um curso de formação intensiva para lecionarem na escola, há vários anos. Como todas as professoras mulheres são da comunidade, percebe-se certo conflito entre professores “de dentro” da comunidade e “os de fora” da comunidade. Paré, Oliveira e Velloso (2007).

A análise das autoras evidencia os desafios enfrentados no cotidiano educacional da comunidade Kalunga, entre eles a precariedade na formação docente, a dificuldade de continuidade nos estudos e as limitações estruturais da escola. Apesar da existência da EJA aos fins de semana, o ensino médio regular ainda não era ofertado no território do Engenho II. As pesquisadoras chamam atenção, também, para duas questões centrais: a urgência de integrar o currículo escolar às experiências e saberes cotidianos das crianças e adolescentes, enraizados na relação com a terra; e a valorização da autoestima de alunos e professores, associada à ampliação real do acesso ao ensino fundamental e médio dentro da própria comunidade. Esses elementos indicam que a permanência escolar está profundamente ligada ao reconhecimento da identidade quilombola, à valorização dos vínculos comunitários e à presença efetiva da escola como parte do território.

Ao revisitar a história da educação na comunidade Kalunga do Engenho II a partir de outras fontes, chama atenção o trabalho de Geovana dos Santos Moreira (2019), citada anteriormente, que foi produzido doze anos após a pesquisa de Paré, Oliveira e Velloso, mas dessas vezes com um olhar de dentro da comunidade. O estudo traz a perspectiva de alguém

que não apenas observa, mas vivencia os desafios educacionais do território, por se tratar de uma parte da própria comunidade, uma moradora. Moreira relata que, por um longo período, a Escola Joselina Francisco Maia oferecia apenas até a quarta série, o que impunha limites concretos à trajetória escolar das crianças da comunidade. A maioria das famílias não possuía condições de manter os filhos na cidade para continuar os estudos, o que fazia com que muitos abandonassem a escola ainda na infância. Seu relato dialoga com os apontamentos feitos pelas pesquisadoras em 2007, mas agora ganha a densidade de uma memória situada, de quem cresceu experimentando, por dentro, as ausências e lutas narradas pelas autoras.

O trabalho, “DESAFIOS QUE OS JOVENS KALUNGA DA COMUNIDADE ENGENHO II ENFRENTAM PARA CURSAR O ENSINO SUPERIOR”, da Moreira (2019), possibilita um relato pessoal em muitos momentos sobre a trajetória da educação na comunidade e na sua própria formação. Iniciativas como a implantação do Telecurso 2000, representaram um passo importante na caminhada dos jovens e adultos quilombolas da comunidade para completarem o ensino fundamental, mas nos relatos da autora, a busca pela garantia a educação dentro do próprio território não se encerrou, na verdade, ela se intensifica com as articulações comunitárias visando garantias já estabelecidas legalmente.

A conquista da ampliação até o nono ano se deu por meio de articulações com a prefeitura, mas o acesso ao ensino médio exigiu mobilização ainda maior. A comunidade organizou um abaixo-assinado, com apoio de lideranças locais, estudantes e familiares, solicitando a implantação dessa etapa à Secretaria Estadual de Educação. O esforço resultou na formação da primeira turma do ensino médio em 2011, com formaturas regulares nos anos seguintes. Moreira (2019).

Apesar de os anos posteriores a 2007 marcarem a formulação de dispositivos legais e programas voltados às comunidades tradicionais, a efetivação desses direitos não seguiu o mesmo ritmo nem alcançou todas as realidades. Em muitos casos, as ações anunciadas não se desdobraram em políticas sólidas ou contínuas. No papel, medidas como o Programa Brasil Quilombola (Decreto nº 6.261/2007) e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto nº 6.040/2007) demonstravam certo esforço institucional em dialogar com pautas históricas dos movimentos sociais, especialmente no que tange ao direito à educação com identidade. No entanto, na prática, o que se observa, como no Engenho II, é a persistência de um descompasso entre a letra da lei e a vida nos territórios.

Em Goiás, a educação quilombola enfrenta desafios persistentes que comprometem a efetivação de políticas públicas, mesmo diante da existência de programas como o ProJovem

Campo – Saberes da Terra¹⁵, o PARFOR¹⁶ e outras ações formativas promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) que mencionam as comunidades quilombolas. Contudo, o acesso a essas iniciativas permanece restrito e, com frequência, condicionado à mobilização local. Problemas estruturais profundos, como a precariedade da infraestrutura escolar, a ausência de transporte regular e a carência de professores com formação específica e sensível às realidades quilombolas, continuam a impactar negativamente o cotidiano educacional dessas comunidades.

A dissertação de Flávia Costa e Silva (2023), intitulada *Raízes Culturais, Rumos Educacionais: Um Olhar Quilombola sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em Goiás*, revela que os planos estaduais e municipais goianos desconsideram frequentemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Esses documentos oficiais apresentam metas genéricas e elitistas, dissociadas da vivência e das necessidades específicas das escolas quilombolas no estado, sendo constatado na pesquisa a abordagem generalista.

O Plano Estadual de Educação (PEE) do estado de Goiás para o decênio 2014-2024 apresenta metas e estratégias amplas para a educação em comunidades quilombolas, sem referência explícita às diretrizes curriculares nacionais para essas comunidades, o que também foi observado nos planos municipais (2015-2015) de Iaciara e Cavalcante. Silva (2023).

Silva (2023) também documenta a persistência da infraestrutura inadequada, a insuficiência do transporte escolar e a escassez de materiais pedagógicos que dialoguem com a cultura local. A formação docente, especialmente daqueles professores externos às comunidades quilombolas, mostra-se inadequada para contemplar as particularidades culturais desses territórios.

De modo convergente, a monografia de Ana Luiza Alves Câmara (2024), que analisa a realidade da Escola Estadual Boa Nova, localizada em Professor Jamil (GO), aponta que,

¹⁵ O **ProJovem Campo – Saberes da Terra** foi um programa do Governo Federal, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), para oferecer escolarização e formação profissional a jovens agricultores, camponeses, povos da floresta, das águas e de outros territórios, incluindo comunidades quilombolas. Em Goiás, sua implementação ocorreu entre 2007 e 2019. O programa utilizava a pedagogia da alternância, uma metodologia que intercala tempos de estudo na escola e tempos de aplicação e vivência na comunidade ou no campo, buscando a elevação da escolaridade e a qualificação social e profissional contextualizadas à realidade do campo, por meio de uma proposta pedagógica diferenciada.

¹⁶ **PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica)** é um programa do Ministério da Educação (MEC) que visa oferecer cursos de licenciatura (primeira e segunda licenciaturas) e pós-graduação (especialização) para professores da rede pública de educação básica que não possuem a formação adequada à sua área de atuação. O objetivo é contribuir para a elevação da qualificação profissional dos docentes e, consequentemente, para a melhoria da qualidade da educação. Em Goiás, o acesso a iniciativas como o PARFOR para comunidades quilombolas seguiu restrito e frequentemente condicionado à mobilização local.

apesar da existência de diretrizes curriculares estaduais, sua implementação foi fragmentada e dependente da iniciativa isolada de gestores locais. A Secretaria de Educação de Goiás (SEDUC-GO), continua não se voltando para as necessidades das comunidades quilombolas, seguindo com práticas que não tem aplicabilidade efetiva, mostrando que como no caso do município de Cavalcante um dos analisados por Silva (2023), existe a necessidade de programas específicos para acompanhar e verificar a efetividade da aplicação do currículo nas comunidades presentes no município e no estado.

Esses estudos evidenciam que, em Goiás, as tentativas de inserir as pautas quilombolas por meio da criação de núcleos de educação étnico-racial e parcerias com universidades públicas ocorreram de forma dispersa e sem sistematização. A efetiva chegada dessas políticas às comunidades quilombolas, em muitos casos, dependeu diretamente da organização e da resistência coletiva desses sujeitos sociais. É nesse cenário que a leitura de Sueli Carneiro (2005) se impõe com força: o epistemicídio não é um acidente histórico, mas uma política ativa de negação de existência intelectual, cultural e política do povo negro. Trata-se da interdição sistemática do direito de produzir e transmitir conhecimento a partir de matrizes não hegemônicas.

Este epistemicídio se manifesta concretamente na realidade goiana através da desconsideração das diretrizes curriculares específicas, da precarização da formação docente para atuar nestes contextos e na imposição de um currículo hegemônico que invisibiliza os saberes quilombolas, como detalhado a seguir. A autora chama atenção para a convivência do Estado na manutenção dessa lógica, que não se manifesta apenas na ausência, mas também na seletividade das ações públicas. Quando os saberes quilombolas não são incluídos, quando as escolas permanecem com currículos que silenciam a história de seus estudantes, o que está em curso é a continuidade de uma política de exclusão, agora mediada pela linguagem da ineficiência ou da invisibilidade.

A trajetória da comunidade do Engenho II demonstra que as poucas conquistas obtidas no campo da educação não foram concedidas, foram arrancadas do Estado. É a força coletiva das famílias, das lideranças e dos estudantes que tensiona o Estado e inscreve seus territórios no mapa das políticas públicas. Reivindicar uma educação quilombola, nesse contexto, não significa apenas demandar acesso à escola, mas disputar os sentidos de a escola romper com o epistemicídio, afirmar modos próprios de ensinar e aprender, e reconstruir o espaço escolar como território de pertencimento, identidade e resistência.

Ao retomar o trabalho de Moreira (2019), observa-se que, em 2011, a Escola Joselina Francisco Maia formou sua primeira turma do ensino médio. No ano seguinte, em 2012, concluiu-se a turma da qual a própria pesquisadora fazia parte. Após essa turma, outras cinco se formaram na comunidade, sendo a última em 2017. A estrutura física da escola descrita na pesquisa parece corresponder ao ano de 2019, quando a instituição contava com três prédios e ofertava tanto o ensino fundamental quanto o médio. A maioria dos docentes era composta por membros da própria comunidade, todos com formação superior, o que representa um avanço significativo no processo de conquista da autonomia educacional no território quilombola.

Contudo, como aponta Santos (2019), essa autonomia enfrenta limites impostos pelas diretrizes oficiais de ensino, ainda fortemente marcadas por lógicas externas à cultura Kalunga. No mesmo ano de 2019, a rede municipal atendia 90 alunos e a rede estadual, 84 estudantes. Apesar do protagonismo dos professores locais, entre os quais apenas um não era Kalunga, embora casado com uma moradora da comunidade, a escola ainda não assumia plenamente um formato pedagógico próprio dos Kalunga. O governo continuava a impor planos de ensino padronizados, que não dialogavam com os modos de aprender e ensinar do grupo. Ainda assim, como afirma Santos (2019), os professores quilombados resistem: “ensinam fora das quatro paredes, porque a luta é contínua”. Essa prática reafirma o papel da docência como expressão de resistência e construção coletiva do direito à educação em moldes próprios.

Dados do ano de 2020, indicam por meio do PARECER COCEB - CEE- 18457 Nº 147/2020, que a escola estava cedida a Secretaria de Estado da Educação para a ofertar Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sendo a escola uma extensão da Colégio Estadual Calunga I:

Colégio Estadual Calunga I: município de Cavalcante possui um acervo bibliográfico de 1.200 exemplares distribuídos entre a sede e as 9 extensões. Na sede o número de alunos por sala está conforme determina o Artigo 34 da Lei Complementar N. 26/98. O Projeto Político Pedagógico cita o trabalho sobre a Cultura Afro Brasileira. A Instituição ministra, em sua Sede, o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e o Ensino Médio. Solicita, ainda, a autorização para oferecer a Educação de Jovens e Adultos . A Instituição conta com, entre a sede e as suas extensões, 39 professores. Desses educadores, 19 possuem curso superior e 30 o ensino médio. Possui 8 salas de aula que comportam em média 30 alunos, 1 cantina, 1 cozinha, 1 sala de biblioteca, área coberta, 4 banheiros femininos e 4 masculinos.

O Colégio solicita a autorização para o funcionamento das seguintes extensões: Extensão Joselino Francisco Maia: situado na zona rural, Povoado Engenho II no Município de Cavalcante/GO a 60 KM de distância da Cidade. É uma Instituição Municipal cedida à Secretaria de Estado da Educação para oferecer o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio. Conta com 8 salas de aula, biblioteca, internet, cantina, água encanada, 4 banheiros femininos e 4 masculinos, área coberta, PARECER COCEB - CEE- 18457 n.º 147/2020.

Ficou por meio do Parecer- CEE 1857 n.º 147/2020 a manutenção das atividades de ensino básico na escola sede e nas suas extensões, incluindo a Extensão Joselino Francisco Maia, com vigência até o ano de 2023. No entanto, conforme os dados do Censo Escolar de 2024, a Escola Municipal Joselina Francisco Maia atende apenas às turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso indica que os avanços anteriormente conquistados pela comunidade, como a oferta do Ensino Médio na própria localidade, não se mantêm como realidade em 2025, ano em que esta pesquisa está sendo realizada. Essa situação remete diretamente às preocupações e reivindicações já documentadas no trabalho de Pará, Oliveira e Velloso (2007), que, ao analisar a educação na Comunidade Kalunga do Engenho II, já apontava desafios na continuidade dos estudos após o ensino fundamental. Naquele período, as crianças que desejavam prosseguir tinham que se deslocar para Restinga Seca, e a comunidade já pleiteava um ônibus escolar para o Ensino Médio. O fato de o Ensino Médio ter sido conquistado em 2011 e agora, em 2025, não estar mais disponível na Escola Joselina Francisco Maia, representa um retrocesso significativo em relação a essa reivindicação histórica dos moradores por uma educação completa e acessível em seu próprio território usando como referências as reivindicações trabalhadas pela comunidade e apontadas aqui por meio das revisões sistemáticas de literatura.

Este retrocesso não é apenas uma falha logística ou orçamentária; é uma manifestação do epistemicídio. Ao negar o acesso ao ensino médio dentro do território, o Estado efetivamente interrompe a possibilidade de que os jovens quilombolas desenvolvam e formalizem conhecimentos avançados a partir de sua própria perspectiva cultural e territorial, reforçando um ciclo de dependência e desvalorização de seus saberes.

A descontinuidade da oferta do Ensino Médio na Escola Municipal Joselino Francisco Maia, evidenciada pelos dados do Censo Escolar de 2024 e pela realidade de 2025, representa um retrocesso preocupante ao se analisar políticas educacionais para comunidades quilombolas. Essa situação não apenas frustra uma reivindicação histórica por educação completa e acessível no próprio território e a luta quilombola no Brasil, mas também acarreta consequências diretas na evasão escolar quilombola, no êxodo juvenil das comunidades e na manutenção da sua história e cultura, configurando mais um braço do epistemicídio.

Como consequência direta do epistemicídio, a ausência de uma educação básica que contemple o Ensino Médio dentro do próprio território quilombola impõe obstáculos significativos. Fatores como a distância, os custos de transporte, a dificuldade de adaptação a um novo ambiente e, em muitos casos, a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho ou as responsabilidades familiares, tornam a permanência na escola um desafio quase intransponível para muitos jovens quilombolas.

Para além da evasão escolar, a falta de acesso ao Ensino Médio na própria comunidade força os jovens a deixarem seus territórios de origem em busca de oportunidades educacionais em outras localidades. Esse movimento, muitas vezes, não é uma escolha, mas uma imposição da realidade. A saída dos jovens das comunidades quilombolas gera um esvaziamento geracional, comprometendo a renovação das lideranças, a transmissão intergeracional de saberes, tradições e a própria vitalidade da comunidade, o tema é abordado em pesquisa por Valentim; Trindade; Menandro (2010), ¹⁷ao buscarem identificar as memórias sociais de juventude nas comunidades quilombolas do Estado do Espírito Santo. A quebra dos laços comunitários e familiares, em busca de educação, pode levar à perda de identidade cultural e ao enfraquecimento da coesão social dentro do quilombo.

Essa negação do acesso a uma educação completa no território quilombola serve como uma ferramenta de epistemicídio. Ao inviabilizar a continuidade dos estudos no local de origem, o sistema educacional, intencionalmente ou não, desmantela a cultura e a própria capacidade de articulação da comunidade. A escola, enquanto espaço de construção e transmissão de conhecimento, é fundamental para o fortalecimento da identidade cultural e histórica de um povo. Quando o acesso à educação é cerceado, especialmente em níveis mais avançados como o Ensino Médio, a oportunidade de aprofundar e valorizar os saberes ancestrais, as tradições e a cosmovisão quilombola é comprometida. A falta de acesso à educação formal dentro do próprio território dificulta a formação de lideranças, a compreensão dos seus direitos e, conseqüentemente, a capacidade de organização e mobilização para a garantia dos seus direitos políticos de acesso e a defesa de suas pautas.

A análise da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) no estado de Goiás também revela fragilidades nos planejamentos educacionais ao nível municipal. Conforme aponta a dissertação de Silva

¹⁷ A pesquisa de Valentim, Trindade e Menandro (2010) teve como objetivo identificar as memórias sociais de juventude em comunidades quilombolas do Estado do Espírito Santo. O estudo abordou como esses jovens percebem e vivenciam sua identidade, cultura e história dentro de seus territórios, e como esses elementos são transmitidos e ressignificados ao longo das gerações.

(2023), mesmo nos casos em que os Planos Municipais de Educação (PMEs) contemplavam estratégias voltadas à educação quilombola — como no município de Cidade Ocidental, analisado juntamente com Iaciara e Cavalcante —, os relatórios de monitoramento, como o de 2019, evidenciavam a ausência de organização institucional e de investimentos concretos para a execução dessas propostas.

A situação do município de Cavalcante, em particular, é ainda mais preocupante. Segundo Silva (2023), o PME disponível no site da Secretaria Municipal de Educação, consultado em 2023, não apresentava um diagnóstico atualizado da realidade educacional local. Além disso, as ações previstas para a educação escolar quilombola não pôde ser avaliadas quanto ao seu andamento, devido à inexistência de relatórios de monitoramento e avaliação. Esses dados reforçam a constatação da autora de que, apesar do reconhecimento formal das diretrizes nacionais, os municípios seguem falhando na efetivação de políticas sistemáticas e comprometidas com os direitos educacionais dos povos quilombolas.

Assim, mesmo diante do reconhecimento formal da pauta da educação quilombola nos documentos normativos, permanece a ausência de medidas sistemáticas que assegurem a participação efetiva dos sujeitos quilombolas na formulação, execução e avaliação das políticas voltadas aos seus territórios. À luz da pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2008), essa dissociação entre a legalidade instituída e a prática concreta das políticas educacionais evidencia uma contradição fundamental: a de que a simples normatização não garante, por si só, a transformação das condições objetivas de existência das populações historicamente marginalizadas.

Para Saviani, a educação deve estar orientada por uma prática pedagógica que reconheça a historicidade dos sujeitos e esteja comprometida com a superação das desigualdades estruturais. A ausência de protagonismo das comunidades quilombolas nos processos decisórios, portanto, não é apenas uma falha técnica ou administrativa, é expressão de uma lógica que mantém o distanciamento entre o discurso institucional e a realidade concreta das escolas quilombolas. Sendo a própria prática do epistemicídio, no afastamento dos corpos negros da produção do seu próprio conhecimento e das discussões sobre os caminhos para romper com o estruturalismo do racismo institucional. A efetivação da educação escolar quilombola, nesse sentido, exige mais do que diretrizes bem-intencionadas: requer práticas políticas e pedagógicas capazes de articular os interesses coletivos dos sujeitos sociais à estrutura do sistema educacional, num movimento de luta consciente pela

emancipação e pela autonomia territorial com a participação efetiva dos membros do território nas tomadas de decisão sobre as práticas e formação do currículo.

A educação escolar quilombola pode ser indicada como uma frente decisiva na disputa contra a ideologia da igualdade formal, aquela que desconsidera os marcadores históricos, sociais e raciais que estruturam as desigualdades no Brasil. Ao tratar todos como iguais, sem considerar as condições desiguais de partida, o sistema educacional acaba contribuindo para a manutenção de exclusões sutis, mas persistentes mesmo com a elaboração no campo teórico de ferramentas.

Por fim, foi realizado uma breve análise da Matriz Curricular 2025 do Estado de Goiás, sob a lente teórica pedagogia histórico crítica e do conceito de epistemicídio de Sueli Carneiro, tendo como princípio a educação quilombola tanto dentro do seu território como em escolas fora deles que atendem a comunidade quilombola. O documento revela traços importantes da postura do Estado em relação às comunidades quilombolas.

O documento goiano, em sua seção 1.10 "Educação Escolar Quilombola", reconhece formalmente a modalidade e declara que as unidades escolares quilombolas "utilizarão a mesma matriz curricular do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, dos Anos Finais, do Ensino Médio (Especificidades), em tempo parcial ou integral, e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como as unidades escolares regulares da Rede Estadual de Educação de Goiás". De acordo com Apple (2013), o currículo nunca é um campo imparcial de transmissão de conhecimento, mas sim um reflexo de escolhas e interesses que "sempre é parte de uma tradição seletiva", ao afirmar que o currículo para quilombolas será o "mesmo" das escolas regulares, a Matriz Curricular goiana, apesar de buscar demonstrar boa intenção de "integração", esta, na prática, exercendo uma forma de não-neutralidade por subordinação. Isso ocorre porque o conhecimento considerado legítimo e importante na matriz "regular" é predominantemente hegemônico, em um claro processo de silenciamento dos saberes e práticas locais, característico do epistemicídio, como apontado por Sueli Carneiro. A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, confronta essa não-neutralidade ao propor que o currículo deva ser um espaço de desvelamento das contradições sociais e de valorização das experiências e conhecimentos dos grupos oprimidos.

Ao adotar a "mesma matriz curricular" das escolas regulares, o documento goiano, embora mencione que o currículo quilombola "permeia todos os componentes curriculares, pautando-se nos conhecimentos e na luta dos ancestrais, na cultura e nas tradições do

quilombo", arrisca converter essa permeabilidade em mera superficialidade sem aplicabilidade no cotidiano escolar estado, configurando, portanto, um mecanismo de epistemicídio por assimilação, onde a menção à cultura torna-se uma concessão superficial que mantém intacta a estrutura de um currículo que privilegia saberes hegemônicos e nega a autonomia epistemológica das comunidades.

Além disso, o documento menciona a Lei n.º 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, "em especial em Arte, História e Literatura". É ainda prevista a disponibilização de um "Catálogo de Eletivas próprias para a Educação Escolar Quilombola". Não foi possível aferir a existência de um trabalho com esse catálogo na unidade escolar estadual ou Municipal de Cavalcante, município em que se localiza a comunidade do Engenho II, nos dados disponibilizados pela secretaria de educação municipal e estadual.

Essa situação remete, novamente, diretamente, ao conceito de epistemicídio de Sueli Carneiro. O epistemicídio se manifesta não apenas na erradicação explícita de saberes, mas também em sua desvalorização sutil ou na sua incorporação de forma descontextualizada, ou superficial. A ausência de um currículo construído a partir das especificidades epistemológicas e pedagógicas das comunidades quilombolas, que dê centralidade e organicidade aos seus conhecimentos ancestrais, suas formas de organização social e suas lutas por direitos territoriais e culturais, pode levar ao enfraquecimento desses saberes. Quando a juventude quilombola, conforme a pesquisa de Valentim, Trindade e Menandro (2010), "não conhece nome de nada" ou demonstra um "hiato na relação com as gerações mais novas" sobre saberes da mata e do trabalho, isso reflete a falha de um sistema educacional em legitimar e transmitir eficazmente os conhecimentos da própria comunidade. O currículo, ao não ser radicalmente transformado para refletir e validar essa base cultural e histórica, atua como um instrumento de apagamento cultural e desarticulação da capacidade dos quilombolas de garantir seus direitos, confirmando o completo epistemicídio das comunidades quilombolas ainda hoje por meio da educação no Estado de Goiás.

Considerações finais

A análise realizada neste trabalho teve como objetivo investigar os desafios da educação quilombola no estado de Goiás, com foco na comunidade Kalunga do Engenho II, e identificar as políticas públicas educacionais direcionadas a essas comunidades, com especial atenção às falhas que perpetuam a desigualdade e o ciclo de exclusão, configurando um ato de

epistemicídio. Mediante revisão bibliográfica e análise documental, foi possível evidenciar que os obstáculos vão muito além da carência infraestrutural, configurando-se, na verdade, como uma prática sistemática de epistemicídio – a negação ativa dos saberes, da história e da capacidade intelectual de um povo, conforme teorizado por Sueli Carneiro.

Os pontos encontrados e resolvidos são frutos da luta e resistência coletiva da comunidade e demonstram a determinação dos sujeitos quilombolas. Destacam-se, entre esses avanços: a conquista de escolas dentro do território, simbolizada pela Escola Municipal Joselina Francisco Maia; a implementação de programas como o Telecurso 2000, que permitiu a conclusão do ensino fundamental por jovens e adultos; a significativa evolução na formação docente, com a presença majoritária de professores Kalungas com nível superior na própria comunidade, representando um avanço crucial na autonomia educacional; e a histórica conquista da oferta do Ensino Médio no Engenho II em 2011, após intensa mobilização comunitária.

Contudo, há pontos não resolvidos, e os retrocessos recentes revelam a fragilidade dessas conquistas, além da persistência de um Estado omissivo, que mantém um projeto de epistemicídio. Permanecem como graves desafios: a descontinuidade das políticas, como a perda do Ensino Médio na Escola Joselina Francisco Maia, confirmada pelo Censo de 2024, que desfaz uma conquista histórica e evidencia a ausência de uma política de Estado estável e comprometida; a inefetividade curricular, com a imposição da "mesma matriz curricular" das escolas regulares, desconsiderando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), o que opera um epistemicídio ao silenciar os saberes locais e impor um conhecimento hegemônico e descontextualizado; e a falta de protagonismo da comunidade, visível na desconsideração de seus saberes e voz na formulação, execução e monitoramento das políticas, como evidenciado pela análise dos planos municipais de Cavalcante, que carecem de diagnósticos e relatórios consistentes.

As consequências sociais, como a evasão escolar, o êxodo juvenil e o risco de ruptura na transmissão intergeracional de saberes tradicionais, persistem como resultado direto da falta de uma educação completa e significativa no território. Essas questões refletem a efetividade de um projeto de epistemicídio que remonta à violência usada para combater os primeiros quilombos, persistindo até os dias atuais, com a descontinuidade das políticas educacionais e a falta de um projeto que reconheça a especificidade cultural e histórica das comunidades quilombolas.

Portanto, conclui-se que a educação quilombola em Goiás, exemplificada pela trajetória da comunidade do Engenho II, é palco de uma disputa epistemológica. De um lado, a resistência comunitária, que luta por uma educação que seja instrumento de emancipação, autonomia e fortalecimento identitário. De outro, a estrutura estatal, que, mesmo com marcos legais avançados, age por meio de ações pontuais, descontínuas e assimilacionistas, perpetuando o epistemicídio. A efetivação de uma educação verdadeiramente quilombola exigirá, assim, mais do que normas; demandará uma transformação radical na postura do Estado, que deve reconhecer a comunidade não como mera receptora de políticas, mas como sujeito produtor de conhecimento e protagonista central de seu próprio projeto educacional. O futuro dessas comunidades depende da superação deste conflito epistêmico e do direito inalienável de existir, resistir e educar a partir de seus próprios referenciais.

BIBLIOGRAFIA:

Leis e Resoluções:

Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 5 out. 1988.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>.

Brasil. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 10 jan. 2003.

Brasil. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 16 jul. 1990.

Brasil. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Brasil. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Brasília, DF: Presidência da República/ Casa Civil, 2003. “Disponível em: [**Brasil.** Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 4 mar. 2002.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alter%20a%20Lei%20no.%22%2C%20e%20d%C3%A1%20out%20provid%C3%AAs.> Acessado em: novembro de 2023.</p></div><div data-bbox=)

GOIÁS. Secretaria-Geral da Governadoria. Coordenação da Câmara de Educação Básica. **Parecer COCEB CEE-18457 Nº 147/2020.** Processo: 201800044004532. Goiânia, 21 fev. 2020. Relator: Marcos Elias Moreira. Disponível em: [Inserir o link completo para o documento, como: https://sei.go.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=14878407&infra_siste

Textos

Acosta, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. p. 264.

ALMEIDA, Iracy Nogueira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, v. 14, n. 25, p. 51–61, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/3zsW4C3r6CFYcnx8sPSDrdk>.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 49-69

Baiocchi, Mari. de N. **Kalunga: Povo da terra.** Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.

Brasil. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. “Disponível em: [>](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)”

CARNEIRO, Sueli Aparecida. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.* 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Dalosto, C. D. **Políticas públicas e os direitos quilombolas no Brasil: O exemplo Kalunga**. 1. ed. Rio de Janeiro: 2016.

Moura, C. **Os quilombos e a rebelião negra**. 5. ed. 1986.

GOMES, Nilma Lino. "A construção de identidades de gênero na educação: uma perspectiva interseccional." In: **Gênero e Educação: Diálogos e Desafios**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Gomes, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Política e Sociedade, 2011 v10 n18 p133 – 154.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução de José Carlos D. D. Andrade. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

MOREIRA, Geovan dos Santos. **Desafios que os jovens Kalunga da Comunidade Engenho II enfrentam para cursar o ensino superior**. 2019. 42 f. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, 2019.

MOREIRA, Jorgeanny de Fátima Rodrigues. Práticas e Saberes Populares no Quilombo: a comunidade Kalunga do Engenho II em Cavalcante, Goiás. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais [do] XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/33-snh27?start=2000>

Moura, Clovis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

PALACÍN, Luís. **O Século do Ouro em Goiás 1722-1822: estrutura e conjuntura numa capitania de Minas**. Goiânia: UCG, 1994.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Rosiene Francisco dos. Quilombo Kalunga Comunidade do Engenho II: limites e possibilidades para o turismo. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Turismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37857>.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

SILVA, Flávia Costa e. *A Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) em Goiás*. 2023. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

Silva, Maria Gabriela da. **TENDÊNCIAS BRASILISANTES NA LÍNGUA PORTUGUESA: a influência do Banto na língua falada no Brasil**. Campina Grande – PB, 2017.