

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Direito**  
**Programa de Pós-Graduação em Direito**

**Dissertação**



**O Processo Estrutural como contribuição para a efetivação do direito fundamental social à educação de quilombolas: uma análise da realidade de comunidades localizadas no município de Pelotas/RS**

**Miguel Sávio Ávila da Rocha**

**Pelotas, 2024**

**Miguel Sávio Ávila da Rocha**

**O Processo Estrutural como contribuição para a efetivação do direito fundamental social à educação de quilombolas: uma análise da realidade de comunidades localizadas no município de Pelotas/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Fernandes Gastal  
Coorientadora: Profa. Dra. Karinne Emanuela Goettems dos Santos

Pelotas, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

R672p Rocha, Miguel Sávio Ávila da

O processo estrutural como contribuição para a efetivação do direito fundamental social à educação de quilombola [recurso eletrônico] : uma análise da realidade de comunidades localizadas no município de Pelotas/RS / Miguel Sávio Ávila da Rocha ; Alexandre Fernandes Gastal, orientador ; Karinne Emanoela Goettems dos Santos, coorientadora. — Pelotas, 2024.

301 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Direitos fundamentais. 2. Políticas públicas. 3. Educação. 4. Comunidades quilombolas. 5. Processo estrutural. I. Gastal, Alexandre Fernandes, orient. II. Santos, Karinne Emanoela Goettems dos, coorient. III. Título.

CDDir 341.2733

**Miguel Sávio Ávila da Rocha**

**O Processo Estrutural como contribuição para a efetivação do direito fundamental social à educação de quilombolas: uma análise da realidade de comunidades localizadas no município de Pelotas/RS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Direito.**

**Data da Defesa: 08/03/2024**

**Banca Examinadora:**

.....  
**Prof. Dr. Alexandre Fernandes Gastal (Orientador)**  
**Doutor em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).**

.....  
**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karinne Emanoela Goettems dos Santos (Coorientadora)**  
**Doutora em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).**

.....  
**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Eugênia Antunes Dias (Membro Externo)**  
**Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**

.....  
**Prof. Dr. Marcelo Nunes Apolinário (Membro Interno)**  
**Doutor em Direitos Fundamentais pela Universidad Autónoma de Madrid (UAM).**

Dedico este estudo à minha esposa, Marília, e a meu filho, Joaquim, que estiveram ao meu lado durante essa jornada, compartilhando de momentos de felicidade, mas também de angústias e incertezas por mim reveladas. Amo-os imensamente.

## Agradecimentos

Agradeço, primeiro, a Deus, pela sustentação e coragem.

Agradeço a meus pais. Ercindo (*in memorian*), pai amado, quem soube de meu início nessa caminhada e chegou, ainda que já acamado em um hospital, a vibrar ao meu lado com algumas pequenas conquistas. Eva, querida e amada mãe, minha sempre confidente, tendo me acompanhado do início ao fim nessa jornada. Sem vocês eu jamais chegaria neste momento, obrigado por tudo. Estendo esse agradecimento, com igual carinho e amor, a meus irmãos, Jorge Alexandre e Silvana, bem como a meus sobrinhos, Marcelo e André, querido Deco (*in memorian*).

Agradeço, também, às comunidades quilombolas do Algodão, Alto do Caixão, Vó Elvira e Cerrito Alegre, nas pessoas, respectivamente, de suas lideranças, Senhores Nilo Dias, Charles Dias da Silva, Antonio Leonel/Eder Ribeiro Fonseca e Maria Venâncio. Obrigado pelo carinho e confiança, juntos somos mais fortes! Agradeço, da mesma forma, a Róbson Becker Loeck, Extensionista Rural da EMATER em Pelotas, por ter me recebido, ainda no início dessa pesquisa, de forma extraordinária.

Agradeço ao Ministério Público da União, mais especificamente ao Ministério Público Federal, pelo apoio profissional e acadêmico que me foi concedido.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas, por oportunizar o desenvolvimento desta pesquisa. Aproveito o ensejo para parabenizar a coordenação, e seus professores, pelo comprometimento e entusiasmo com que conduzem o programa.

Agradeço, por último, mas de forma alguma com menos importância, aos queridos professores Dr. Alexandre Fernandes Gastal e Dr<sup>a</sup> Karinne Emanoela Goettems dos Santos, orientadores dessa pesquisa. Saibam que lhes admiro não só como professores e pesquisadores, excelentes que são, mas também, e principalmente, como pessoas, extremamente humanos, compreensivos e educados. Obrigado, vocês foram excepcionais comigo.

*“O homem é um ser imperfeito que se imola e se consome na insofreável e constante luta por alcançar a perfeição. Ele é um prático, pragmático e imediatista que vitaliza o seu quotidiano com a utopia que mantém viva sua esperança num futuro melhor. Ele é o egoísta narcisescamente voltado para contemplação de si próprio e é o dependente do outro, de todos os outros necessários para a plenificação de sua condição humana. Ele é o ser transitório e frágil submetido à lei da morte, mas que edifica com solidez e se obriga com segurança na perenidade das coisas e de sua individualidade. O homem só tem presente, mas é o amanhã do homem que o mantém vivo e atuante” (J.J. Calmon de Passos. In: Ensaios e Artigos, Fredie Didier Jr., Paula Sarno Braga (orgs.), v. II, 2016, p. 372)*

## Resumo

ROCHA, Miguel Sávio Ávila da. **O Processo Estrutural como contribuição para a efetivação do direito fundamental social à educação de quilombolas**: uma análise da realidade de comunidades localizadas no município de Pelotas/RS. Orientador: Alexandre Fernandes Gastal. Coorientadora: Karinne Emanoela Goettems dos Santos. 2024. 301 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

A pesquisa objetiva identificar contribuições do processo estrutural na garantia do direito à educação básica de comunidades quilombolas no Município de Pelotas (quais sejam: Algodão, Alto do Caixão, Cerrito Alegre e Vó Elvira), mediante a oferta do Ensino Fundamental em territórios quilombolas, ou adjacências, e formação continuada de profissionais da educação. Além de aportes bibliográfico e documental, fundamenta-se a investigação em trabalhos empíricos. No âmbito constitucional, traz-se à pesquisa disposições constantes dos artigos 1º, 3º, 4º, 6º, 205 a 208, 214 a 216-A, 227 e, ainda, 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, de onde se infere a obrigação do poder público a uma organização direcionada à entrega dos direitos à educação e à cultura, com atenção especial a crianças e adolescentes, o que, de ordinário, teria de ser efetivado mediante políticas públicas. Em sede infraconstitucional, sem exclusão de outras normas igualmente relevantes, abordam-se previsões constantes da lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, assim como da lei nº 9.394/1996, alterada pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, estabelecendo 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 Indígena”, e, também, da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Apontam-se, outrossim, convenções internacionais ratificadas pelo Estado brasileiro de suma importância à compreensão e efetivação dos direitos à educação e à cultura, a exemplo da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e da recente Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância. Nesse cenário, e tendo em vista a existência de falhas, ou mesmo ausências, na efetivação de direitos reconhecidos a essas comunidades, procura-se responder a seguinte indagação: De que modo o processo estrutural pode contribuir à garantia do direito à educação (Ensino Fundamental) quilombola no Município de Pelotas, mais especificamente nos segmentos temáticos de implementação de unidades escolares em territórios quilombolas, ou adjacências, e formação continuada de profissionais da educação? A partir, então, de abordagem indutiva, demonstra-se que o formato processual estruturante pode contribuir à efetivação do direito fundamental social à educação desses povos. No que se refere à formação continuada de profissionais da educação, aspecto em que, efetivamente, foram constatados problemas estruturais, apontaram-se em sede de contribuições: a participação e contraditório amplos; a análise do caso sob perspectiva complexa e cooperada; o policentrismo; o diálogo; dentre outras características e técnicas processuais estruturantes analisadas no estudo.

**Palavras-chave:** Direitos Fundamentais. Políticas Públicas. Educação. Comunidades Quilombolas. Processo Estrutural.

## Abstract

ROCHA, Miguel Sávio Ávila da. **The Structural Process as a contribution to the realization of the fundamental social right to education for quilombolas**: an analysis of the reality of communities located in the municipality of Pelotas/RS. Advisor: Alexandre Fernandes Gastal. Co-advisor: Karinne Emanoela Goettems dos Santos. 2024. 301 p. Dissertation (Master's in Law) - Faculty of Law, Postgraduate Program in Law, Federal University of Pelotas, 2024.

The research aims to identify contributions of the structural process in ensuring the right to basic education for quilombola communities in the Municipality of Pelotas (specifically Algodão, Alto do Caixão, Cerrito Alegre, and Vó Elvira), through the provision of Elementary Education in quilombola territories or adjacent areas, as well as continuous training for education professionals. In addition to bibliographic and documentary contributions, the investigation is grounded in empirical studies. Within the constitutional framework, the research incorporates provisions from Articles 1, 3, 4, 6, 205 to 208, 214 to 216-A, 227, and also Article 68 of the Transitional Constitutional Provisions Act, highlighting the government's obligation to organize efforts directed towards delivering the rights to education and culture, with special attention to children and adolescents, typically to be achieved through public policies. In the infraconstitutional context, among other equally relevant norms, the research addresses provisions of Law No. 12,288/2010, which establishes the Racial Equality Statute, as well as Law No. 9,394/1996, amended by Laws No. 10,639/2003 and No. 11,645/2008, setting the guidelines and bases for national education to include the mandatory inclusion of the theme "Brazilian Afro and Indigenous History and Culture" in the official curriculum of the education system. Additionally, the study discusses Resolution CNE/CEB No. 8/2012, which outlines the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education. The research also points out internationally ratified conventions by the Brazilian state, crucial to understanding and implementing the rights to education and culture, such as the International Labour Organization Convention No. 169, the International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights, and the recent Inter-American Convention against Racism, Racial Discrimination, and Related Forms of Intolerance. In this context, considering the existence of flaws or even absences in the realization of recognized rights for these communities, the research seeks to answer the following question: How can the structural process contribute to ensuring the right to quilombola education (Elementary Education) in the Municipality of Pelotas, specifically in the thematic areas of implementing school units in quilombola territories or adjacent areas, and continuous training of education professionals? Through an inductive approach, the research demonstrates that the structuring procedural format can contribute to the realization of the fundamental social right to education for these peoples. Regarding the continuous training of education professionals, where structural problems were indeed identified, contributions were suggested, including broad participation and contradictory perspectives, complex and cooperative case analysis, polycentrism, dialogue, and other structural procedural characteristics and techniques analyzed in the study.

**Keywords:** Fundamental Rights. Public Policy. Education. Quilombola Communities. Structural Process.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Localização da Serra dos Tapes no mapa do Rio Grande do Sul.....	162
<b>Figura 2</b> - Zona Rural de Pelotas (Localização do Distrito do Quilombo) .....	163
<b>Figura 3</b> - Cemitério centenário na Associação da Comunidade Quilombola do Algodão .....	166
<b>Figura 4</b> - Sede da Associação da Comunidade Quilombola do Algodão .....	167
<b>Figura 5</b> - Interior da Comunidade do Algodão (Núcleo 1) .....	168
<b>Figura 6</b> - Fachada da EMEF Wilson Müller.....	169
<b>Figura 7</b> - Fachada da EMEF Waldemar Denzer.....	170
<b>Figura 8</b> - Sede Assoc. Alto do Caixão (frontal).....	170
<b>Figura 9</b> - Fachada da EMEF Erasmo Braga.....	172
<b>Figura 10</b> - Visão lateral e entrada da EMEF João José de Abreu .....	173
<b>Figura 11</b> - Corredor de acesso às salas de aula da EMEF João José e Abreu; ...	173
<b>Figura 12</b> - Acesso ao refeitório e dependências da EMEF.....	174
<b>Figura 13</b> - Pátio e circulação de alunos da EMEF Garibaldi .....	175
<b>Figura 14</b> - Muro em frente à escola da EMEF Nestor Elizeu Crochemore .....	175
<b>Figura 15</b> - Casa de família na Comunidade Vó Elvira .....	177
<b>Figura 16</b> - Fachada da EMEF João da Silva Silveira; .....	178
<b>Figura 17</b> - Busto de João da Silva Silveira; .....	178
<b>Figura 18</b> - Residência localizada na entrada da Comunidade Quilombola do Cerrito Alegre .....	180
<b>Figura 19</b> - Muro lateral da EMEF Dona Maria Joaquina .....	181
<b>Figura 20</b> - Visão interna da EMEF Dona Maria Joaquina .....	181
<b>Figura 21</b> - Visão frontal da EMEF Dona Maria Joaquina .....	182
<b>Figura 22</b> - Primeira reunião no CGQ de Pelotas - SMED (03/2023) .....	192

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Escolas em áreas quilombolas em Pelotas .....	164
---	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ACP	Ação Civil Pública
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
CDC	Código de Defesa do Consumidor
CGQ	Comitê Gestor Quilombola
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CJF	Conselho da Justiça Federal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CorteIDH	Corte Interamericana de Direitos Humanos
CPC/2015	Código de Processo Civil de 2015
CRFB/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEM	Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EIR	Estatuto da Igualdade Racial
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EUA	Estados Unidos da América
FCP	Fundação Cultural Palmares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LACP	Lei da Ação Civil Pública
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

MIR	Ministério da Igualdade Racial
MNU	Movimento Negro Unificado
MP	Ministério Público
NEAB's	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
NEABI's	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PIDCP	Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Rural
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECULT	Secretaria de Cultura
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TJ-SP	Tribunal de Justiça de São Paulo
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 O PROCESSO ESTRUTURAL COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS</b> .....	23
2.1 A segunda onda renovatória do acesso à justiça e o microssistema processual coletivo: necessidade de proteção de direitos transindividuais .....	23
2.2 A bipolaridade do processo civil clássico: uma ideia pautada na garantia de direitos individuais e sua insuficiência para lidar com casos complexos e de elevado interesse social.....	32
2.3 Do processo estrutural em si: um (novo) modelo voltado à efetivação de direitos .....	37
2.3.1 A origem e o forjar de um (novo) modelo processual: o caso “Brown v. Board of Education of Topeka” .....	38
2.3.2 Bases do processo estrutural no ordenamento jurídico brasileiro: da CRFB ao CPC/2015.....	41
2.3.3 Terminologias relacionadas aos processos estruturais e sua conceituação ....	46
2.3.4 Características e Técnicas Estruturantes .....	53
2.3.5 O litígio acerca do déficit de vagas em creches e pré-escolas no Município de São Paulo: um modelo a ser seguido na educação escolar quilombola? .....	65
2.4 Sinalizando possíveis contribuições do processo estrutural para a efetivação do direito à educação de integrantes de comunidades quilombolas .....	75
<b>3 O DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO</b> .....	78
3.1 Considerações iniciais sobre o direito à educação no Brasil: a Constituição de 1988 como marco na proteção do direito à educação básica .....	78
3.2 As perspectivas subjetiva e objetiva dos direitos fundamentais: uma análise do direito à educação sob ambas as vertentes .....	84
3.3 Os princípios da força normativa e da máxima efetividade da Constituição.....	94
3.4 A dimensão prestacional dos direitos sociais e a fundamentalidade do direito à educação.....	97

3.5 A justicialidade do direito à educação: necessário cotejo normativo para uma concretização adequada e efetiva.....	103
<b>4 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: DIREITO À EDUCAÇÃO E À CULTURA</b> .....	<b>111</b>
4.1 Breve histórico dos Povos Quilombolas .....	111
4.2 Definição de quilombos ou remanescentes de quilombos.....	118
4.3 Identidade, resistência e cultura dos Povos Quilombolas .....	123
4.4 A Convenção 169 da OIT e outras normas que versam sobre os direitos à educação e à cultura .....	127
4.5 As Diretrizes Curriculares da Educação Básica Quilombola e outras políticas públicas voltadas à efetivação do direito à educação desses povos.....	135
4.6 A realidade das comunidades quilombolas no município de Pelotas: unidades escolares e formação de professores .....	158
4.6.1 Comunidade Quilombola do Algodão .....	165
4.6.2 Comunidade Quilombola do Alto do Caixão.....	170
4.6.3 Comunidade Quilombola Vó Elvira.....	176
4.6.4 Comunidade Quilombola do Cerrito Alegre .....	179
<b>5 CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO ESTRUTURAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM PELOTAS: DADOS LEVANTADOS E ENCAMINHAMENTOS CONFORME ELEMENTOS PROCESSUAIS ESTRUTURANTES</b> .....	<b>183</b>
5.1 Aproximações iniciais com as comunidades quilombolas de Pelotas .....	183
5.2 O Comitê Gestor Quilombola de Pelotas: um espaço de diálogo, participação e resistência .....	188
5.3 A etapa empírica da pesquisa: resultados, proposições e possíveis contribuições .....	193
5.3.1 Considerações acerca da metodologia adotada .....	193
5.3.2 Resultados dos trabalhos de campo: análises e constatações .....	195
5.3.3 Propostas e Contribuições .....	233
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>246</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>254</b>
<b>APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> <b>.....</b>	<b>281</b>
<b>APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PAIS DE</b> <b>ALUNOS INTEGRANTES DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS .....</b>	<b>285</b>
<b>APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: LIDERANÇAS</b> <b>DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS .....</b>	<b>288</b>
<b>APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:</b> <b>PROFESSORES DE ESCOLAS ONDE ESTUDAM INTEGRANTES DE</b> <b>COMUNIDADES QUILOMBOLAS .....</b>	<b>291</b>
<b>APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: INTEGRANTE</b> <b>DE EQUIPE DIRETIVA DE ESCOLAS ONDE ESTUDAM INTEGRANTES DE</b> <b>COMUNIDADES QUILOMBOLAS .....</b>	<b>294</b>
<b>ANEXO – DOCUMENTO QUE DEMONSTRA A APROVAÇÃO DO TCLE E</b> <b>ROTEIROS DE ENTREVISTAS APRESENTADOS PELO PESQUISADO .....</b>	<b>296</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Estávamos novamente reunidos<sup>1</sup>, no ano de 2023, em virtude de encontro periódico do Comitê Gestor Quilombola de Pelotas, realizado, em tal ocasião, na sede de uma das Secretarias Municipais, local, importante frisar, previamente reservado para a atividade. Como é do conhecimento de todos os envolvidos nas atividades do Comitê Gestor, notadamente das Secretarias, que, inclusive, participam das reuniões por intermédio de servidores designados para tanto, cada encontro tem duração média de duas a duas horas e meia.

Apesar disso, a referida reunião, cujo término ainda demandava certo tempo, foi, subitamente, interrompida, seguida de solicitação para que os integrantes do Comitê Gestor se retirassem da sala onde estavam em razão de outra atividade que no espaço seria conduzida pelo Secretário. O encontro, assim, teve continuidade no pátio da Secretaria Municipal, com seus integrantes sentados em tocos de lenha ou em pé (em dia, diga-se de passagem, de frio intenso), no debate de pautas que, lembro-me bem, eram primordiais e estratégicas ao alcance de direitos aos quilombolas de Pelotas.

Esse relato, ao qual, intencionalmente, reporto-me de forma preambular, além de lamentável, e mesmo desrespeitoso, demonstra a coragem e resistência que os povos quilombolas precisam nutrir, a cada dia, para a conquista de espaço e progresso na efetivação de direitos (e políticas públicas), muitos dos quais, não obstante já previstos na Constituição Federal, nem sempre são reconhecidos e valorizados (como deveriam) pela sociedade e, como se pode perceber, pela própria Administração Pública, cujos órgãos deveriam ser, ressalte-se, os primeiros a afirmá-los.

Ainda, e já com aproximação à temática dos processos estruturais, o episódio relatado faz transparecer a cooperação necessária para que direitos sejam efetivados, a qual, não raras vezes, mostra-se ausente justo por parte daqueles de quem mais se deveria esperar o apoio, a Administração Pública. A interrupção da reunião é evidência, mais do que suficiente, da falta de colaboração e reconhecimento para com os povos quilombolas, fato que, repita-se, confronta com a

---

<sup>1</sup> Esse pesquisador e outras pessoas, com destaque às lideranças quilombolas de Pelotas, que, mensalmente, percorrem longo trajeto até chegar ao centro da cidade e, assim, participar das reuniões.

perspectiva de cooperação, faceta esta para a qual muito poderá contribuir o ambiente processual estruturante.

Realizadas essas pontuações, no que se refere propriamente aos elementos de pesquisa, volta-se o estudo a identificar contribuições do processo estrutural na garantia do direito à educação básica de comunidades quilombolas no Município de Pelotas (quais sejam: Algodão, Alto do Caixão, Cerrito Alegre e Vó Elvira), mediante a oferta do Ensino Fundamental em territórios quilombolas, ou adjacências, e formação continuada de profissionais da educação. Encontram-se os referidos temas, como se percebe, alinhados à área de concentração (direitos sociais), bem como à linha de pesquisa 1 (Estado e Constituição) do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas (PPGD/UFPEL).

Em perspectivas específicas, descreve-se o processo estrutural, suas origens, características e técnicas direcionadas à efetivação de direitos, principalmente quanto às temáticas de educação (Ensino Fundamental) e comunidades quilombolas. Outrossim, analisa-se o direito fundamental social à educação, com destaque para o Ensino Fundamental, bem como, de forma complementar, o direito à cultura, a partir de previsões constitucionais, infraconstitucionais e convencionais. Para além disso, avalia-se a relevância que, em perspectiva educacional, têm os aspectos culturais para integrantes de comunidades quilombolas, apontando-se normativos e políticas públicas<sup>2</sup> existentes no aspecto. Verifica-se, também, a partir de trabalhos de campo, os impactos de se contemplar, ou melhor estruturar, comunidades remanescentes de quilombos com unidades escolares de nível fundamental e profissionais capacitados ao desempenho da função de educadores nesse cenário.

Justifica-se a pesquisa sob vieses teórico-acadêmico, prático e social. Isso porque, trabalha-se com a temática dos processos estruturais, por demais difundida no cenário nacional (Arenhart, 2013; Arenhart; Osna, 2021; Vitorelli, 2021b; Jobim, 2021a; Jobim; Rocha, 2021; Chayes, 1976; Fiss, 1978), evidenciando-se sua aplicação à realidade local, a fim de que problemas concretos referentes a direito social (educação) de comunidades vulneráveis sejam resolvidos ou, ao menos, para

---

<sup>2</sup> Para Bucci (2002, p. 241): “Políticas públicas são programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”.

que se avance no sentido do cumprimento de valores constitucionais (Andrade, 2018; Rocha, 2018; Nascimento, 2019). Há de se ressaltar, de igual maneira, a originalidade da pesquisa, que não conta com correspondências no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como nos sítios eletrônicos Google Acadêmico e *Scielo*, o que reforça a ideia de que a efetivação de direitos de comunidades tradicionais, especialmente quilombolas, é algo pouco explorado quando se está a tratar de processos estruturais.

Ainda, apresenta a pesquisa característica qualitativa, uma vez que destinada a perceber a realidade de vida das comunidades quilombolas, e de seus integrantes, localizadas no município de Pelotas, com destaque para os segmentos de pesquisa acima sinalizados (implementação de unidades escolares de Ensino Fundamental em territórios quilombola e formação continuada de profissionais da educação).

Tal abordagem contou com pesquisa bibliográfica, composta de livros, artigos e teses relacionadas às temáticas do processo estrutural, comunidades quilombolas (com ênfase na educação escolar quilombola - EEQ) e educação, bem como documental, consistente na análise de legislação nacional, internacional e outros dados (sedimentados em documentos). Realizaram-se, também, trabalhos empíricos, consistentes em observação direta nas comunidades quilombolas de Pelotas e entrevistas, do tipo semiestruturadas, com quatro grupos de sujeitos – lideranças das comunidades quilombolas; pais de alunos/as quilombolas; professores/as que desempenham atividades educacionais em escolas de Ensino Fundamental que atendam alunos/as quilombolas; e integrantes de equipes diretivas dessas escolas.

Há de se salientar, por relevante, que, sem desconsiderar a importância dos demais segmentos da educação básica (igualmente obrigatórios e essenciais à formação dos cidadãos - Educação Infantil e Ensino Médio), optou-se, na presente investigação, pelo segmento do Ensino Fundamental. Entendeu-se que, além de estar próxima à universalização constante da estratégia 2.10 da Meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>3</sup>, instituído pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a servir o estudo, portanto, para colaborar com o referido processo de estímulo à

---

<sup>3</sup> A qual dispõe: “2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades”.

oferta do Ensino Fundamental a populações quilombolas, tem-se esta etapa da educação básica como particularmente relevante à formação de personalidade dos cidadãos (na qual alunos/as, de variadas faixas etárias, percorrem trajetória escolar por período mais longo e, por isso, colhendo nas unidades de ensino experiências interpessoais, sociais e culturais diversificadas)<sup>4</sup>.

Assinala-se, como outra demarcação no estudo, que não houve delimitação quanto aos anos escolares (iniciais ou finais<sup>5</sup>) pela impossibilidade de se precisar, de antemão, o quantitativo de alunos/as quilombolas, o que poderia comprometer a pesquisa. Diz-se isso, pois, sob uma perspectiva metodológica, foi proposta no estudo a generalização de resultados para posterior cotejo com as características e técnicas do processo estrutural, a fim de que se verificassem contribuições deste modelo processual à EEQ. Correr-se-ia o risco, caso se procedesse à delimitação dos anos escolares, de se obter pouco elemento de campo para exploração subsequente, já servindo, a nosso sentir, o Ensino Fundamental como recorte metodológico-científico.

Optou-se, ainda, não obstante as previsões constantes dos §2º e §3º do artigo 211 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), referente à organização em regime de colaboração nos sistemas de ensino, pela análise de escolas da rede municipal de ensino, uma vez que das nove escolas existentes e visitadas no Município de Pelotas, que atendem a alunos/as oriundos/as de comunidades quilombolas, apenas uma delas, a Escola de Ensino Médio e Fundamental (EEEM) Marechal Rondon, integra a rede estadual de ensino. Contudo, não foi possível constatar, nesta unidade escolar, a presença de alunos/as quilombolas em idade de Ensino Fundamental, mas tão somente de alguns poucos no ensino médio (etapa que não constituiu objeto de análise nessa investigação).

Imprescindível referir que a despeito da universalidade que simboliza os direitos fundamentais, disposições internacionais há que reclamam a observância de particularidades culturais quando da efetivação de direitos, como é caso da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), mostrando-se

---

<sup>4</sup> O que foi reforçado em fala, surgida durante a etapa empírica da pesquisa, de liderança quilombola, a qual demonstrou especial preocupação com a etapa do Ensino Fundamental (reproduzida em sua literalidade no capítulo 5 desse estudo), percebendo-a como momento crucial para que os integrantes das comunidades quilombolas possam conhecer e firmar sua identidade, costumes e tradições.

<sup>5</sup> Pontua-se que todas as unidades de Ensino Fundamental de Pelotas que atendem a alunos/nas de comunidades quilombolas são de responsabilidade do Município no que concerne aos nove anos dessa etapa escolar.

necessário diálogo ou considerações mútuas entre determinados povos ou segmentos sociais, a fim de que não tenhamos imposições, de um lado ou de outro, com atingimento de particularidades impeditivo da efetivação de direitos (Lazari, 2017).

Entende Herrera Flores (2009), nesse horizonte, que o relevante seria construir uma cultura dos direitos que acolha a universalidade das garantias e o respeito às diferenças, o que reclama uma visão que assuma certa complexidade, sem vislumbrar o direito, garantidor da identidade comum, como algo neutro, nem a cultura, garantidora da diferença, como algo fechado. Dita visão complexa, conforme o professor, adotaria uma racionalidade de resistência, com a busca de direitos através de uma prática intercultural, pretendendo-se, assim, superar a polêmica entre o pretendido universalismo dos direitos e a aparente particularidade das culturas, sendo estas visões, em verdade, fruto de percepções reducionistas da realidade, ontologizando seus pontos de vista ao não relacionar suas propostas com os contextos reais.

Em arremate, assevera o autor, ao tratar da chamada “racionalidade de resistência”, que não se pode aceitar a consideração do universal como um ponto de partida ou um campo de desencontros, mas um universalismo de chegada ou de confluência, depois, e não antes, de um processo de luta discursivo, dialogal ou de confrontação, em que se rompem preconceitos e linhas paralelas (Herrera Flores, 2009).

Com um olhar bem próximo a isso, Sousa Santos (1997) aponta diferentes formas de globalização, tais como: o localismo globalizado - fenômeno local globalizado com sucesso; o globalismo localizado - impacto de práticas globais nas condições locais; aquele mais próprio dos países centrais, enquanto este mais afeto a países periféricos, porém ambos chamados pelo autor de globalizações de-cima-para-baixo ou hegemônica; além dessas duas formas, Sousa Santos (1997), a partir de uma intensificação de interações globais, elenca o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade, por ele denominados de globalizações de-baixo-para-cima ou contra-hegemônica.

Assim, enquanto os direitos humanos, e fundamentais, forem concebidos como universais, tenderão a operar como localismo globalizado, ou seja, como uma globalização de-cima-para-baixo (hegemônica), havendo de se lidar, sempre, com choques de civilizações, com imposições de ideias e doutrinas do ocidente para com

o resto do mundo, sendo a sua abrangência global obtida à custa de sua legitimidade local. Os direitos humanos, destarte, para operar, em sede de teoria e prática, de forma cosmopolita (globalização de-baixo-para-cima ou contra-hegemômica), terão de ser entendidos como multiculturais (ou interculturais), com relações equilibradas e mutuamente potencializadoras entre a competência global e a legitimidade local, não podendo ser os direitos humanos apreendidos e aplicados de forma universal, única e simplesmente (Sousa Santos, 1997).

Em síntese, tanto na teoria (compreensão) como na aplicação (concretização) dos direitos humanos e fundamentais há de se desenvolver um trabalho de reconhecimento de incompletudes mútuas, sendo isso a condição *sine qua non* do propalado diálogo intercultural, com o abandono da ideia universal introduzida no globo e, mais especificamente, nos sistemas internacionais de proteção de direitos humanos – levando-nos, isso sim, à aplicação dos direitos fundamentais com base em uma ideia multicultural ou intercultural, pensada de forma global, mas sem desconsiderar particularidades culturais, em perspectiva cosmopolita (Sousa Santos, 1997).

No aspecto, sob uma perspectiva dogmática, trouxe a CRFB/1988 previsões de suma importância quanto aos direitos à educação e à cultura, dentre as quais podem ser citadas as constantes dos artigos 1º, 3º, 4º, 6º, 205 a 208, 214 a 216-A e 227, de onde se extrai a obrigação do poder público a uma organização direcionada à entrega dos mencionados direitos, apontando-se, inclusive, que o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Ocorre que, apesar da vigência de normas, em âmbitos interno e internacional, ao lado de políticas públicas instituídas para comunidades quilombolas, como é o caso do Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas, da Escola Nacional de Formação de Meninas Quilombolas<sup>6</sup> e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), que visam a melhoria da qualidade da educação, muito ainda se tem a avançar no ponto.

---

<sup>6</sup> Projeto desenvolvido pela CONAQ, com apoio do Fundo Malala, visando estimular estudantes quilombolas a lutarem por uma educação de qualidade e por direitos. O projeto discute temas como a história das comunidades quilombolas, questões de gênero, raça e território, combate ao racismo e engajamento na luta política do movimento quilombola.

Nesse sentido, quanto ao segmento de pesquisa relacionado à formação continuada de profissionais da educação que atuam em unidades escolares existentes em territórios quilombolas, ou adjacências, constatou-se que apesar de já ser objeto de políticas públicas e outras iniciativas condizentes ao assunto, a exemplo do programa Salto para o Futuro<sup>7</sup>, do Curso de Formação de Professoras e Professores Quilombolas<sup>8</sup> e, ainda, das próprias DCNEEQ (Brasil, 2012), o tema não conta com adesão, responsabilidade e efetivação de suas previsões por parte dos órgãos públicos responsáveis.

Por conseguinte, propôs-se, para fins de melhor delimitação temática, o seguinte problema de pesquisa: De que modo o processo estrutural pode contribuir à garantia do direito à educação (Ensino Fundamental) quilombola no Município de Pelotas, mais especificamente nos segmentos temáticos de implementação de unidades escolares em territórios quilombolas, ou adjacências, e formação continuada de profissionais da educação?

Com vista a alcançar resposta a tal indagação, lançou-se mão de método indutivo, uma vez que se partiu de situações particulares, colocando a generalização como produto do trabalho de coleta de dados, ou seja, constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores da realidade estudada (Gil, 2008) – a saber: de comunidades quilombolas, nos recortes temáticos fixados de implementação de unidades escolares em territórios quilombolas, ou adjacências, e formação continuada de profissionais da educação -, de forma a demonstrar que o processo estrutural, considerados alguns de seus traços marcantes<sup>9</sup>, pode contribuir à concretização do direito à educação de comunidades quilombolas, com especial atenção àquelas localizadas no município de Pelotas.

Por fim, quanto à estrutura, divide-se o estudo em quatro partes. Na primeira parte, abordam-se pontos relacionados ao processo estrutural, com desdobramentos referentes ao acesso à justiça e ao microssistema processual coletivo. Na segunda

---

<sup>7</sup> Programa do ano do 2017 voltado a debater, sob um olhar pedagógico, como o ensino considera a herança cultural remanescente em comunidades quilombolas.

<sup>8</sup> Curso lançado pela CONAQ e apoiado pelo Edital Equidade Racial na Educação do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), que destina vagas para professoras, professores, estudantes de todas as modalidades de ensino e pessoas interessadas no tema da educação quilombola. O curso tem por objetivo fortalecer e viabilizar a educação escolar quilombola.

<sup>9</sup> Complexidade elevada; efetivação, pela via jurisdicional, de valores públicos considerados relevantes, os quais não alcançaram êxito de forma espontânea no âmbito social; necessidade de reforma de uma instituição pública ou privada (reorganização de processos internos e de mentalidade dos agentes), a permitir a realização do valor público visado; e a multipolaridade (Vitorelli, 2021).

parte, trabalham-se tópicos concernentes ao direito fundamental social à educação, onde, além de se elucidar e melhor compreender o referido direito em perspectivas historicista e jurídico-normativa, alcançam-se bases epistemológicas à sua efetivação em âmbito processual estruturante.

Na terceira parte do estudo, as comunidades quilombolas são o objeto de análise, destacando-se os povos localizados no Município de Pelotas. Realiza-se, neste momento da pesquisa, uma análise histórica, acompanhada de conceitos e pontuações referentes à identidade, à resistência e à cultura dos povos quilombolas, além da verificação de normas e políticas públicas até então existentes no que tange à EEQ.

Encerra-se a pesquisa com a apresentação dos resultados concernentes a levantamentos de campo, trazendo-se, de forma paralela, proposições e contribuições no intuito de que avanços possam ser alcançados na EEQ em Pelotas.

## **2 O PROCESSO ESTRUTURAL COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS**

Nesse capítulo serão estudados, de início, os principais contornos da segunda onda renovatória de acesso à justiça, desenvolvida no âmbito do Projeto Florença de Acesso à Justiça, de autoria de Mauro Cappelletti e Bryant G. Garth, com considerações acerca do microssistema processual coletivo brasileiro, acompanhadas de apontes sobre normas que o integram.

Em seguida, realizar-se-á descrição do processo estrutural, suas origens, características e técnicas voltadas à efetivação de direitos fundamentais, principalmente quanto às temáticas de educação e comunidades quilombolas. Serão trazidas à análise, também, as bases jurídicas, possíveis terminologias e conceituações referentes ao processo estrutural, bem como demonstrada a insuficiência da bipolaridade do processo civil clássico como forma de se lidar com casos complexos e de elevado interesse social. Outrossim, serão analisados casos de processos estruturais que poderiam servir de modelo à situação envolvendo a EEQ, a exemplo do litígio acerca do déficit de vagas em creches e pré-escolas no Município de São Paulo.

Ao final deste capítulo, serão sinalizadas possíveis contribuições do processo estrutural para a efetivação do direito fundamental social à educação de integrantes de comunidades quilombolas.

### **2.1 A segunda onda renovatória do acesso à justiça e o microssistema processual coletivo: necessidade de proteção de direitos transindividuais**

Os professores Mauro Cappelletti e Bryant Garth (1988), já na introdução da obra “Acesso à Justiça”, desenvolvida, originariamente, na década de setenta do século passado no âmbito do Projeto Florença, expõem que nenhum aspecto de nossos sistemas jurídicos modernos é imune à crítica, fazendo referência a uma invasão dos tradicionais domínios do Direito por estudiosos de outros segmentos, tais como sociólogos, antropólogos, economistas, cientistas políticos, psicólogos, dentre outros, ao que, em verdade, não se deve resistir, mas respeitar os enfoques de observação desses profissionais e reagir de forma criativa.

O acesso à justiça, assim, conforme Cappelletti e Garth (1988), não se trata apenas de um direito social fundamental, mas também o ponto central da moderna processualística, pressupondo seu estudo um alargamento e aprofundamento dos objetivos e métodos da moderna ciência jurídica, com a utilização de percepções vindas da sociologia, psicologia e aprendendo através de outras culturas.

Anos após, no mesmo sentido, foi a lição de Cândido Rangel Dinamarco:

O processualista, sem deixar de sê-lo, há de estar atento à indispensável visão orgânica da interação entre o social, o político e o jurídico. Há de estar informado dos conceitos e sugestões que outras ciências lhe possam fornecer e conhecer a vivência do processo como instrumento, conhecer a sua potencialidade a conduzir a resultados, ter sensibilidade para as suas deficiências, disposição a concorrer para seu aperfeiçoamento. A percepção e exame ordenado de todos os escopos que animam a instituição e exercício da jurisdição como expressão do poder político e a bem do harmônico convívio social constituem fator de primeira grandeza para o encontro de soluções adequadas (...) (Dinamarco, 2013, p. 183-184).

Ainda, no ponto, Francisco Verbic, em obra dedicada ao estudo dos processos coletivos na realidade argentina - mas com muita proximidade ao cenário jurídico-normativo brasileiro -, explicita:

(...) parece-me também importante que o tema comece a ser estudado de maneira mais interdisciplinar, por exemplo, com sociólogos e cientistas políticos, para começar a sair um pouco da bolha. Porque a verdade é que existem muito mais coisas relacionadas que nos escapam como juristas, uma vez que não possuímos sequer os marcos conceituais necessários para sua análise (Verbic, 2023, p. 139).

Não há dúvida de que o formato de litigância objeto do presente estudo, qual seja, o processo estrutural, adequa-se às ideias de interdisciplinaridade e considerações mútuas há muito propaladas por Mauro Cappelletti e Bryant Garth – com importantes reverberações, como visto, em estudos realizados por pesquisadores da contemporaneidade -, dadas as características dessa modalidade processual, a exemplo da complexidade, diálogo, cooperação e multipolaridade ou policentrismo.

Em continuidade, como avalia Silva (2022, p. 52), o “acesso à justiça carrega a promessa e o encargo de se assegurar que os cidadãos e a sociedade possam reivindicar e receber justiça no conteúdo e tempo adequados”. Abrange, da mesma forma, a preocupação com resultados substanciais almejados pelo sistema jurídico, o que poderia ser chamado de ordem jurídica justa, bem como com a desigualdade

inerente às partes, cujas assimetrias podem enviesar o resultado de justiça buscado mediante o processo (Silva, 2022).

Ressalta o autor que um dos eixos em que se sustenta o Projeto Florença é a finalidade social, uma vez que toda a construção que lhe subjaz (ao Projeto) traz a preocupação com os efeitos da desigualdade social e com os reflexos por ela projetados na eficácia dos instrumentos jurídicos à disposição no ordenamento jurídico – “em que as amarras do formalismo seriam esgarçadas pela atitude interventora do juiz”; e “o juiz poderia neutralizar os efeitos da desigualdade entre as partes, promovendo acesso à justiça e efetividade do direito” (Silva, 2022, p. 59 e 61).

Esse eixo referido pelo professor, como se nota, muito releva acerca da temática dos processos estruturais e do que desse modelo (processual) se espera, especialmente no caso da presente pesquisa em que os principais interessados na efetivação do direito fundamental (educação) são grupos vulnerabilizados (Nascimento, 2019), bem como alijados do sistema de justiça, seja por limitações formais constantes de nosso ordenamento jurídico, seja por desconhecimento em torno de seus direitos (Cappelletti; Garth, 1988), e mesmo, ainda, por resistência social e de operadores do Direito que insistem em manter no sistema de justiça brasileiro uma elite que acaba por afastar aqueles que deveriam figurar em demandas relacionadas a grupos, povos ou classes afetadas por situações ilegais.

O Direito, por certo, não pode estar circunscrito (limitado) a formas estatais oficiais, em especial quando estivermos diante de situações extremamente complexas que não se resolvem com análises estritamente formais e comandos estanques pré-concebidos (e, não raras vezes, superficiais) – ideia essa que, uma vez mais, vai ao encontro dos processos estruturais, cujo objetivo maior é a efetivação de direitos e valores constitucionais que estejam obstaculizados por engrenagens administrativas e/ou comportamentos ilegais sedimentados nas instituições (públicas ou privadas). Deve, isso sim, pautar-se o operador do Direito pelo conteúdo normativo e prezar pela participação mais ampla possível daqueles que se encontram envoltos por cenários lesivos de direitos.

Para além de todos os estudos realizados no Projeto Florença, Cappelletti e Garth (1988), no que se refere aos obstáculos a serem superados para o atingimento de um acesso à justiça efetivo, adentram na questão dos problemas especiais dos interesses difusos. Argumentam, no aspecto, que o problema

apresentado pelos interesses difusos é que ou ninguém tem o direito de corrigir uma lesão a um interesse coletivo, ou o prêmio para qualquer indivíduo buscar a correção dessa lesão é pequeno demais para incentivá-lo a intentar uma ação. Outra barreira citada pelos autores seria a dificuldade de reunião das partes interessadas em um contexto de litígio coletivo, pois mesmo quando lhes fosse possível e desejável organizar-se e demandar, poderiam estar dispersas, carecer da necessária informação ou simplesmente não serem capazes de combinar uma estratégia comum.

Ao desenvolverem, assim, caminhos à superação desses obstáculos, Cappelletti e Garth (1988), sob uma marca de “Segunda Onda”, propõem uma solução mista ou pluralística, reconhecendo, assim, que esses interesses exigem uma eficiente ação de grupos particulares, sempre que possível, combinados com outras vertentes – a exemplo das ações coletivas, das sociedades de advogados de interesse público, da assessoria pública e do advogado público -, com vista a uma reivindicação eficiente dos interesses coletivos.

Nessa linha, inclusive, Cappelletti (1977), ao apontar a insuficiência da solução que, para a tutela dos interesses coletivos, encarrega o Ministério Público (MP), sustentou que, como o juiz e o advogado, também o MP é especializado em um só campo, qual seja, o Direito. Enquanto tal, via de regra, estará o MP suficientemente aparelhado, na seara cível, na representação de certos interesses tradicionais e de simples importância (como família e estado das pessoas); entretanto, estará o MP mal aparelhado para uma adequada defesa e representação de interesses civis que são coligados àqueles complexos fenômenos econômicos, industriais, edilícios e minorias étnicas, pois tal representação implicaria conhecimentos altamente especializados em matérias diversas.

Nesse cenário, inclusive, a nova pesquisa mundial sobre o movimento de acesso à justiça, o *Global Access to Justice Project*<sup>10</sup>, formando uma rede internacional de pesquisadores advindos de todas as partes do mundo, avança nos desenvolvimentos inaugurados por Mauro Cappelletti e Bryant Garth, com objetivo maior de pesquisar e identificar soluções práticas para a problemática do acesso à justiça.

---

<sup>10</sup> Coordenado pelos professores Alan Paterson, Bryant Garth, Cleber Francisco Alves, Diogo Esteves e Earl Johnson Jr., e com início no Brasil em 2019.

Sendo assim, a partir da ‘Visão Geral do Projeto’, bem como do ‘Panorama do livro’, que em seu volume I, item 9, traz as “Abordagens antropológica e pós-colonial: dimensões culturais do problema de acesso e o aprendizado dos povos das ‘primeiras nações’”, infere-se a valorização das causas dos povos originários, efetivamente incluídos nas pesquisas como critério de busca do efetivo acesso à justiça. Isso demonstra não só a relevância dos povos originários no contexto do acesso à justiça, mas também que a ausência do Brasil no âmbito do Projeto Florença não deve impedir o repensar de nosso ordenamento jurídico a partir das ideias inovadoras de Mauro Cappelletti e Bryant Garth, notadamente no contexto do processo coletivo - ainda mais, como acima pontuado, que o referido Projeto Global coloca em perspectiva, para seu relatório final, o registro e a importância do acesso à justiça relacionado aos povos originários, onde estão incluídas as comunidades quilombolas.

Advertem Nunes e Teixeira (2013), de forma bastante conectada às questões que teriam de ser consideradas na temática da EEQ em um contexto de processo estrutural, que o acesso à justiça democrático reclama que as autonomias dos cidadãos sejam respeitadas no momento da criação do direito, mas sobretudo no instante de sua aplicação, do que ressaí a necessidade de garantia de uma estrutura institucional e procedimental que, além de outras vertentes, permita o acesso à argumentação e decisões tomadas de forma discursiva (e não de maneira isolada, desconectada de realidades e peculiaridades de determinados povos).

Fundamental, portanto, que os procedimentos coletivos venham a ampliar o acesso – adotando-se, aqui, a lição de Watanabe (2019), no sentido de também nos preocuparmos com o direito substancial, ajustado à realidade social, e não apenas com o acesso à justiça enquanto instituição estatal – com a garantia, pois, de um acesso à justiça democrático e humanitário.

Fato é que, a partir do momento em que o trabalho desenvolvido por Mauro Cappelletti e Bryant Garth passa a ser difundido no Brasil, já na segunda metade da década de 1980, normativos voltados à salvaguarda de interesses coletivos e difusos, surgem no contexto do ordenamento jurídico brasileiro, podendo ser citados, neste passo, a lei da Ação Popular, nº 4.717, de 29 de junho de 1965 (permitindo a participação do cidadão, mediante o Judiciário, na gestão de coisas públicas), sem tantas novidades em torno de representações coletivas, a lei da Ação Civil Pública (LACP), nº 7.347, de 24 de julho de 1985, que assegurou o acesso à justiça no que

se refere a interesses metaindividuais, e o Código de Defesa do Consumidor (CDC), nº 8.078, com disposições de resguardo a interesses coletivos dos consumidores, um pouco mais tarde, em 11 de setembro de 1990, cujos artigos 81 a 90 e 101 a 104 disciplinam a tutela dos direitos e interesses difusos e coletivos desse grupo.

De forma paralela a esses diplomas legais, houve o advento da lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que, nos artigos 3º a 7º, traz disposições para a tutela de direitos e interesses coletivos e difusos das pessoas com deficiência, da lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em seus artigos 208 a 224, disciplina a tutela de direitos e interesses difusos e coletivos das crianças e adolescentes, e, ainda, da lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, intitulada de Estatuto do Idoso, que traça, em seus artigos 69 a 92, regras processuais concernentes, em âmbitos individual e coletivo, a pessoas idosas – sem prejuízo da publicação de outras tantas normas, com previsões de caráter transindividual, até os dias atuais.

No domínio do processo coletivo, mostra-se relevante apontar, apesar da variedade de normas existentes para a tutela de direitos difusos e coletivos de grupos, que a LACP e o CDC ocupam importante espaço, aplicando-se, inclusive, de forma subsidiária às demais leis citadas, bem como voltando-se, de maneira primordial, à implementação judicial de direitos transindividuais (Zavascki, 2006).

Ocorre que, como observa Carvalho (2016), os operadores do Direito, durante os anos de vigência da LACP, depararam-se com problemas práticos a respeito da atuação do legitimado coletivo, dado que, por exemplo, em casos concretos, diversamente da aparente presunção legislativa, nem sempre a idoneidade e a representatividade se mostraram qualidades inerentes àqueles que estão contemplados pelo rol de legitimados coletivos. Em casos tais, pode-se afirmar, como anota a autora, que os interesses da coletividade afetada não foram devidamente representados, abrindo-se espaço à violação, em especial, das garantias do devido processo legal e do acesso efetivo à justiça daqueles que não concorreram para a decisão final proferida na ação, mas que, ainda assim, permaneceram a ela vinculados. Em síntese, a mera previsão da tutela coletiva de direitos é muito pouco, fazendo-se necessário que os direitos sejam realmente defendidos, com o alcance do resultado mais efetivo possível (Carvalho, 2016).

Avalia Karinne Emanoela Goettems Santos, no aspecto, que um dos maiores entraves à incorporação do procedimento coletivo diz respeito à representatividade

das coletividades, encontrando-se o problema não só no fato de estar o legitimado em juízo em nome da coletividade, mas também na própria adequação da representatividade, dada a extensão e o reflexo da decisão obtida ao final do processo. Vejamos:

A representatividade adequada não é imanente da legitimidade ativa conferida pelo rol legal, assim como não está o juiz adstrito à confirmação da legitimidade ativa do demandante, mas sim resulta de uma análise acerca da fidelidade do legitimado para com a causa coletiva, ou seja, o legitimado deve ser intimado para demonstrar sua condição de representante adequado e, caso suas justificativas não sejam acolhidas, deve-se preservar o processo já ajuizado com a substituição do mesmo, sob pena de extinção da causa sem análise de mérito por falta de “interesse de agir” (Santos, 2016, p. 208).

O processo civil, hodiernamente, tende a se afastar de presunções absolutas e outorgar poderes ao órgão julgador para que, diante do caso concreto, possa decidir consoante os elementos fáticos da demanda, sendo imprescindível atentar às qualidades do representante e, em especial, à sua fidelidade e conhecimento para com os interesses dos representados (Carvalho, 2016). Manifesta-se Almeida (2021, p. 93), nesse sentido, quando de reflexão acerca da tendência do sistema processual brasileiro em ampliar a legitimação à propositura de ação civil pública (ACP): “Deve-se ampliar ao máximo a defesa dos interesses transindividuais em busca de uma ordem jurídica justa”.

Não se pode deixar de frisar, quanto a esse assunto, o Anteprojeto de Código Brasileiro de Processos Coletivos (2005), de elaboração conjunta entre os Programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do estado do Rio de Janeiro e da Universidade Estácio de Sá, que, nos artigos 8º, § 1º e § 2º, bem como 9º, inciso I e § 3º fazem referência à legitimidade, em ações coletivas, “por parte de qualquer interessado para a defesa de direitos ou interesses difusos” e representatividade adequada, com destaque para o requisito de “coincidência entre os interesses do legitimado e o objeto da demanda”.

Aliás, também não se pode olvidar dos Projetos de Lei (PL’s) nº 4.441/2020 (artigo 6º, inciso VI) e nº 1.641/2021 (artigos 4º, inciso I, 7º, inciso IX e 52, *caput*), os quais fazem referência expressa à legitimidade de comunidades indígenas, quilombolas e povos tradicionais para a defesa em juízo dos direitos dos respectivos grupos, bem como menção ao termo “representatividade adequada ou adequação da legitimidade”. Mesmo que tais PL’s não tenham sido convertidos em lei, não se pode simplesmente ignorar o movimento legislativo de ampliação de legitimidade

nas demandas coletivas, em especial na ACP, o que, por certo, muito contribuiria em sede de legitimidade das decisões, aderência dos participantes a seus termos e, conseqüentemente, maior efetividade nos resultados (de cunho social).

Sigamos com destaque de Gidi (2007), no sentido de que um dos mais relevantes objetivos a serem alcançados pela tutela coletiva é o de tornar efetivo o direito material e promover políticas públicas do Estado, seja através da realização autoritativa da justiça no caso de ilícito coletivo, corrigindo de forma transindividual a lesão coletivamente causada (*corrective justice*), seja de forma profilática, através do estímulo da sociedade ao cumprimento voluntário do direito ou desestímulo à prática de condutas ilícitas coletivas, mediante sua efetiva punição (*deterrence*). Numa posição intermediária, entre compensação e prevenção, estaria, ainda, conforme o autor, o cumprimento voluntário através da ameaça de realização autoritativa, ou seja, os acordos coletivos (Gidi, 2007).

Contudo, quanto ao processo coletivo, no cenário fático e normativo atual de nosso país, para que se atenda às vertentes do acesso à justiça – acesso estritamente considerado; participação daqueles diretamente atingidos por uma decisão; prolação de decisão justa; e efetivação da decisão -, mostra-se imprescindível, cada vez mais, repensar os institutos desenvolvidos àquela época (décadas de 1980 e 1990) para a defesa dos interesses metaindividuais em juízo, no sentido de uma democracia participativa e de um instrumentalismo substancial<sup>11</sup>.

Enfatiza Verbic (2023, p. 138), nesse contexto, que: “(...) novos conflitos exigem novas soluções; o processo é um meio para resolver conflitos e não podemos pensar em suas características se não o fizemos em função do fim que buscamos”.

Ao tratar da visão que deve animar o processualista ao se debruçar sobre o processo coletivo, sustenta Leonel (2021) que em uma concepção mais moderna, inerente ao instrumentalismo substancial, faz-se necessário revisitar os institutos do direito processual, aproveitando-se o que já foi elaborado, com adequação de seus

---

<sup>11</sup> Conforme parecer da Procuradoria-Geral da República no Rextr. 1.449.302/MS, *leading case* do Tema 1.270 da sistemática da Repercussão Geral, o processo coletivo deu azo à necessidade de adequar os institutos processuais e os instrumentos protetivos, de modo a se ter uma tutela adequada e efetiva a situações em que se verifiquem lesões ou ameaça de lesões a direitos coletivos (Ministério Público Federal, 2023). Isso se mostra necessário pelo fato de o processo coletivo transcender as relações entre autor, juiz e réu – endoprocessuais –, visto que também abrange as relações entre o sujeito processual e os titulares do direito material – extraprocessuais, às quais há de se garantir a efetividade da tutela jurisdicional (Ministério Público Federal, 2023; Vitorelli, 2015).

conceitos às exigências das relações atuais. Diz o autor, em arremate, que é imperativo ao processualista aplicar com maior eficácia os produtos de todo o trabalho colhido ao longo da História, tomando-se consciência da função instrumental do processo e da necessidade de fazê-lo desempenhar o papel que dele se espera.

A realidade atual nos mostra, portanto, que há processos tradicionais, que, efetivamente, limitam-se a aplicar o direito material pré-existente, a partir de formato coletivo que nos é entregue pelo ordenamento jurídico, e novos formatos processuais, como é o caso dos processos estruturais, que criam a regra que regerá a situação jurídica no futuro, e que, por isso, necessitam de adaptações procedimentais e releituras de institutos adjetivos (processuais) que, em momento pretérito, serviam à efetivação de direitos de grupos, mas que não mais se mostram dessa maneira frente à complexidade dos cenários fáticos que chegam cotidianamente ao Judiciário.

É preciso alertar, do mesmo modo, que a modalidade processual estrutural, a qual exige a aplicação de método dialogal entre os Poderes, com maior publicidade, participação e transparência, apesar de ainda não contar com expressa e específica disciplina legal, vem sendo, há muito, aplicada pelos magistrados e tribunais de nosso país, modificando os “esquemas” processuais clássicos, sob pena de não efetivação de direitos ou, ao menos, de sua não concretização adequada (Grinover, 2016).

Necessita-se, portanto, como frisa Verbic (2023, p. 135), de um processo coletivo mais amplo, mais transparente, com maior publicidade e que viabilize, ao máximo possível, a intervenção de pessoas que possam ser afetadas, efetivamente “adaptados para a chave coletiva”. Esses processos não poderão ser resolvidos sem um maior diálogo entre as funções do Estado, diálogo este que, muito mais do que freios e contrapesos entre ramos do Estado, represente um trabalho conjunto voltado à solução de questões coletivas que se mostrem relevantes (Verbic, 2023).

Enfim, como registrava Calamandrei (2019, p. 205) acerca da dinâmica procedimental coletiva: “um procedimento adaptável às circunstâncias, que pode, se

necessário, ser abreviado ou modificado, de modo a poder assumir valores múltiplos, em correspondência às necessidades de cada caso”<sup>12</sup>.

Imprescindível, pois, que os procedimentos coletivos (cujo objeto são os direitos transindividuais) venham a ampliar o acesso à justiça, e não o restringir injustificadamente, a fim de que se possa alcançar a devida satisfação de direitos materiais violados.

## 2.2 A bipolaridade do processo civil clássico: uma ideia pautada na garantia de direitos individuais e sua insuficiência para lidar com casos complexos e de elevado interesse social

Tendo em vista que não foi o processo judicial pensado para projetar o modo de agir de uma organização (instituição, política, programa, etc.), em que a alteração de partes redundava na reestruturação do todo, com repercussões, muitas vezes, imprevisíveis, têm-se que os problemas estruturais que venham a surgir não podem ser abordados com medidas pontuais (isoladas) e de forma atomizada, tal como, de costume, procede-se no processo civil tradicional – em seu formato individual ou mesmo coletivo -, o que poderá redundar, inclusive, em um quadro de dispersão e desequilíbrio, sem falar de um inequívoco cenário de injustiça que medidas desse jaez poderão ensejar (Arenhart; Osna; Jobim, 2021; Vitorelli, 2018; Arenhart; Osna, 2023).

Como manifestam Arenhart e Osna (2023), é fácil notar que essa espécie de debate – ou seja, de conflitos fluidos e de grande impacto social, presentes nos processos estruturais – traz consigo um inevitável componente policêntrico, mostrando-se inviável supor que todos os interesses envolvidos no caso possam ser agrupados em apenas dois polos – um a favor e outro contra a proteção do bem coletivo objeto da demanda -, o que não seria apenas uma ingenuidade, mas um erro capaz de deslegitimar a resposta jurisdicional e, dentre outras consequências não menos gravosas, causar grandes embaraços à efetivação da decisão.

Nota-se, portanto, a urgência de que se pense em um processo capaz de fazer frente à realidade que se apresenta, tornando-se imprescindível que o

---

<sup>12</sup> No original: “un procedimento adattabile alle circostanze, che può essere all'occorrenza abbreviato o modificato, sì da poter assumere molteplici figure, in corrispondenza colle esigenze di ciascuna causa”.

Judiciário, quando atuante nessa seara (policêntrica e complexa), construa vias processuais adequadas ao fim almejado, principalmente com uma maior abertura aos interessados, em um verdadeiro movimento de “realinhamento democrático no palco do processo” (Arenhart; Osna, 2023, p. 285).

Para exemplificar, e tornar os ensinamentos acima um pouco mais concretos, é importante que se pense no contexto da EEQ, situação essa que apresentaria, de início, no mínimo quatro polos de interesses: o Município, mediante sua Secretaria de Educação; as escolas, em seus segmentos de profissionais da educação que ministram aulas a alunos/as quilombolas e de equipes diretivas (grupos esses que não necessariamente estariam a convergir sobre o tema em debate, em perspectiva interna ou externa da unidade escolar); e as lideranças das comunidades quilombolas, afetadas pela ausência ou ineficiência de políticas públicas referentes a tal direito. Além desses interessados, poderiam ser citados: os pais de alunos/as quilombolas; outras Secretarias do Município que guardem relação com a temática em voga, tais como as Secretarias de Cultura e de Assistência Social; órgãos ligados à temática quilombola, a exemplo da Fundação Cultural Palmares (FCP), por intermédio de seus escritórios de representação; e, ainda, coletivos que tenham a EEQ como uma de suas principais pautas de debate, da forma como se dá com a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ<sup>13</sup>), dentre outros. Percebe-se, portanto, que muitos grupos de interessados já estariam presentes nesse contexto processual.

Alguns desses polos de interesse, como sinalizado, poderiam encontrar-se em situação de divergência quanto à temática da EEQ, bem como no que se refere à regularidade de sua efetivação em âmbito municipal – a exemplo das unidades

---

<sup>13</sup> A CONAQ é uma entidade do movimento quilombola de abrangência e legitimidade nacional, sem fins lucrativos, que representa grande parte dos territórios quilombolas do Brasil. Atualmente é organizada em coletivos internos para atender à diversidade de pautas que dizem respeito aos quilombolas, sendo um deles o Coletivo Nacional de Educação. Dentre as diversas ações deste Coletivo, tem-se buscado suprir lacunas deixadas pelo poder público no que diz respeito à formação continuada de docentes, à orientação para elaboração de diretrizes curriculares estaduais e municipais para a Educação Escolar Quilombola (EEQ), além de intervenções contra o fechamento de escolas quilombolas em diversos estados do país. Nos últimos anos, como forma de levar o debate da EEQ para as conferências municipais e estaduais de educação, obteve-se a realização, de forma virtual, de duas conferências nacionais: A Conferência Nacional Popular de Educação Escolar Quilombola, realizada nos dias 20 e 21 de agosto de 2021, que deu origem a documento final disponível para acesso no site da CONAQ; e a I Conferência Nacional Livre de Educação Escolar Quilombola, realizada em 18 de dezembro de 2023, onde se debateu a pauta da EEQ a partir dos sete eixos temáticos propostos pelo Documento Referência da CONAE 2024, tudo para fomentar a inserção desta modalidade de educação no Plano Nacional de Educação (PNE 2024 - 2034).

escolares (considerados, aqui, os grupos de profissionais da educação e de equipes diretivas), Município e lideranças quilombolas, cada qual defendendo seus interesses e perspectivas. Ademais, dentro das próprias comunidades, entre suas lideranças e pais de alunos/nas quilombolas, ou, caso fôssemos considerar lideranças de comunidades distintas e pais de alunos/nas que, por vezes, encontram realidades diversas nas escolas onde estudam seus filhos/as, se poderia verificar, de igual maneira, um desencontro de interesses ou mesmo convergências parciais.

Impossível, portanto, nesses cenários complexos, fluidos e de impacto social elevado, de se trabalhar com a sistemática tradicional de processo bipolar, resumindo-se a um quadro daqueles que concordam com a necessidade de proteção do bem coletivo levado a juízo e de outros que têm visão diversa dos primeiros. Definitivamente, o cenário fático-jurídico nos processos estruturais não se apresenta dessa maneira, bipolar ou bidirecional no que concerne às pretensões de deduzidas em juízo (Arenhart; Osna; Jobim, 2021; Vitorelli, 2018; Arenhart; Osna, 2023).

Com efeito, os conflitos abordados nos processos estruturais têm natureza policêntrica e geram impactos diretos em importantes setores da sociedade, o que faz com que neles deva ser instituído um método dialógico de construção de decisões, com ampla participação dos grupos interessados no caso, a fim de que todos venham a contribuir à formação da solução jurisdicional – ou, em outras palavras: à concretização de direitos fundamentais e valores constitucionais (Porfiro, 2018).

Portanto, são litígios (ou processos) policêntricos ou multipolares aqueles em que coexistem diversos centros de interesse (podendo contar, inclusive, com a participação de diferentes entes da Administração Pública, bem como do MP ou da Defensoria Pública, como legitimados coletivos), na contramão, assim, do conceito tradicional de lide responsável pela prevalência dos princípios da dualidade e da compreensão de que o próprio arranjo procedimental deveria seguir a lógica bipolar, baseado, essencialmente, no antagonismo da demanda entre A e B. É principalmente nos processos policêntricos que essa lógica é rompida, pois neles convivem múltiplos interesses, gerando efeitos *ultra partes*, com o alcance da esfera jurídica de terceiros, ainda que, em perspectiva formal, se esteja diante de processos entre duas partes. E diante dessa conflituosidade interna existente entre os interessados (a policentria) e da complexidade fática e jurídica envolvida no litígio,

tem-se por evidente o cenário de despolarização do processo e consequente dinamização da cognição (Vogt; Pereira, 2021).

Interessante é a abordagem de Fuller (1978) quando da análise de questões relacionadas às diferentes repercussões que suplantam os limites apropriados de uma adjudicação (expressão esta por ele utilizada para se referir a “julgamento”), ao fazer analogia a uma “teia de aranha” (*spider web*). Diz ele que um puxão em um dos fio da teia distribuirá tensões para toda ela (*web*), duplicando-se as atrações, com criação de padrões diferentes e complexos de tensões. Nesse contexto, estar-se-ia diante de situação policêntrica, por ser muito centrada (comunicada), sendo cada cruzamento de fios um centro distinto de distribuição de tensões (Fuller, 1978).

Na percepção de Chayes (1976), o processo tradicional, de cunho liberal-individualista, possuiria cinco características essenciais: (1) bipolar, com estrutura organizada em torno de dois centros de interesses opostos; (2) retrospectivo, concentrando-se em um evento pretérito e nas consequências dele advindos aos litigantes; (3) ressarcitório, limitando-se, com a decisão judicial, à busca de correção de um dano passado; (4) autocontido, pensado para produzir impactos de forma limitada às partes que dele participam, bem como para que o envolvimento do juízo finde com o julgamento da lide posta à apreciação; e (5) impulsionado e controlado pelas partes, que organizam o caso, definem questões objeto de apreciação e gerenciam provas, restringindo-se o magistrado à decisão de questões a ele submetidas através de pedidos das partes – princípios da demanda e da congruência.

Já no modelo de litígios estruturais, chamado por Chayes de litígios de interesse público (*public interest litigation*): (1) as partes processuais não se restringem aos litigantes que deram início ao processo, pois a decisão judicial, favorável ao pleito submetido à apreciação, irradiará efeitos a um amplo contingente populacional, direta ou indiretamente interessados no litígio; (2) as medidas estruturais não são proferidas como compensação por um erro pretérito (responsabilidade civil), com efeitos restritos às partes, mas sim voltadas ao futuro e formuladas *ad hoc*, em linhas gerais e flexíveis, com capacidade de produzir efeitos importantes para muitos indivíduos, incluindo aqueles que não participaram (diretamente) do processo; (3) as medidas estruturais não são impostas, como se dá no modelo tradicional, mas negociadas, dialogadas; e, ainda, (4) a decisão estrutural

não colocaria fim à intervenção judicial no caso concreto, demandando, isso sim, a efetivação da sentença participação contínua do tribunal (Chayes, 1976).

Como visto, o magistrado, no modelo tradicional de processo, atua como árbitro que solucionará desavença entre interesses particulares, aplicando regras do direito substantivo, sem espaço para regulação de situações alheias à demanda (nítido caráter adversarial, a significar a posição legal de um ator a negação da posição legal reivindicada pelo outro). A visão, lado outro, para se lidar com litígios de interesse público (estruturais) – onde se pretende a reforma de instituições, políticas ou programas que se mostram em descompasso com previsões constitucionais ou legais, impeditivo da efetivação de direitos -, tem de ser outra, notadamente por sua complexidade e policentria.

Ainda, ao enfatizar a insuficiência do modelo tradicional de processo para lidar com questões complexas, Lima e França (2021) avaliam que a relação adversarial (presente no processo de formato tradicional) é dissipada e conjugada com processos de negociação e mediação em todos os momentos, pois o juiz executa um papel importante na organização e no acompanhamento do caso, recorrendo ao apoio não somente das partes e de seus advogados, como também de indivíduos que, mesmo “fora” do conflito, possuem alguma habilidade ou entendimento profundo acerca da questão trazida a julgamento. Não teríamos mais, assim, conforme as autoras, litígios concentrados em dois princípios fulcrais: a) o princípio dispositivo (que determina o monopólio processual pelas partes) e b) o princípio da congruência (ou adstrição), referente à necessidade de o magistrado decidir a lide nos limites objetivados pelas partes (não podendo proferir sentença de forma *extra*, *ultra* ou *infra petita*), com efeitos meramente entre as partes (interpartes).

Em igual sentido, e particularmente no que se refere ao controle jurisdicional de políticas públicas, sustenta Arenhart (2021) que na prática atual esse controle é tratado com pueril irresponsabilidade, uma vez que os instrumentos processuais utilizados se apresentam manifestamente impróprios a tanto. Complementa o autor, ao registrar que: “tanto as demandas individuais, quanto o processo coletivo brasileiro atual, mostram-se flagrantemente insuficientes para dar vazão às necessidades de uma discussão jurisdicional minimamente satisfatória de políticas públicas” (Arenhart, 2021, p. 1047).

Destaca o professor que as ações coletivas, em seu formato tradicional, também não representam resposta mais aprimorada, bem longe disso. Isso porque,

substancialmente, a tutela coletiva brasileira pode ser resumida em uma demanda “individual”, em que seu autor, legalmente legitimado, volta-se à proteção de interesses de terceiros ou, senão, de toda a coletividade. Logo, a tutela coletiva brasileira não se trata, a rigor, de técnica que permite à coletividade expressar sua vontade e interesses, mas autorizar alguns entes a, na qualidade de porta-vozes de um grupo, defender os interesses deste. Defesa essa que se opera, em verdade, da mesma maneira como se realiza a proteção de interesses individuais, com os mesmos instrumentos, as mesmas técnicas e o mesmo procedimento, previamente desenhado, que, embora guarde certas particularidades, apresenta-se, em linhas gerais, de forma muito próxima àquele empregado à tutela de interesses individuais (Arenhart, 2021).

O processo estrutural, assim, como espécie de processo complexo de interesse público, exige tratamento adequado do conflito, com características muito diversas daquele que seria apto à decisão de casos individuais ou coletivos, nos quais a complexidade fática e jurídica, bem como a conflituosidade interna entre grupos e membros deste não se faz presente (Zaneti Jr., 2021; Vitorelli, 2021a). É preciso mais, ou melhor, faz-se necessário pensar e operar o processo de forma adequada e evolutiva, o que, absolutamente, significa deixar de lado previsões legais garantidoras de direitos (Zaneti Jr., 2021; Steffens, 2021).

### 2.3 Do processo estrutural em si: um (novo) modelo voltado à efetivação de direitos

A problemática que circunda a atuação do Poder Judiciário em governos representativos é histórica, como apontam Möller e Marco (2023). Inicialmente, quando da formação do Estado moderno, a discricionariedade dos magistrados era controlada em virtude do receio de que o poder, recém tomado pelos burgueses, acabasse sendo perdido, haja vista que, até então, respondiam os juízes às vontades do rei. Sendo assim, seguiu-se no tempo uma ideia de que o juiz atuava apenas como “boca da lei”, de modo que sua atuação deveria observar, à risca, os ditames da lei promulgada pelo Poder Legislativo, afastando-se do domínio do monarca. Com o advento da Primeira Grande Guerra, o que se estende até o final do século XX, a jurisdição constitucional foi colocada no centro de resolução dos problemas de instabilidade de regimes parlamentares, como forma de conter

governos majoritários apoiados por massas socialistas, do que se origina o sistema de controle constitucional efetivado pela jurisdição, gênese de uma ressignificação do papel da atuação jurisdicional nos tribunais (Möller; Marco, 2023).

Já em um ambiente de pós Segunda Guerra a judicialização dos direitos ganha um novo significado em diversas partes do mundo, o que se dá como efeito de processos sociais, econômicos e políticos que impactam diretamente na estrutura social do Estado, tal como a crise do Estado liberal e a busca por caminhos que levassem a um Estado Democrático de Direito, pautado pela horizontalização dos direitos fundamentais e pela dimensão jurídico-objetiva desses direitos. Nesse passo, representam essas transformações uma nova abordagem do direito, gerando ao Estado deveres como a igualdade substantiva, em um cenário jurídico de ampliação dos direitos fundamentais e, de forma paralela, um pensar acerca de mecanismos voltados à sua concretização – o que reclama novo debate sobre o papel do Poder Judiciário. Já em meados dos anos cinquenta do século XX, iniciam-se, então, os grandes debates sobre essa (nova) forma de atuação do Poder Judiciário, o que nos conduz aos processos estruturais (Möller; Marco, 2023).

A partir deste momento, então, serão analisados os principais aspectos dos processos estruturais como um formato adequado e profícuo à efetivação de direitos fundamentais e/ou à implementação/adequação de políticas públicas que, muitas vezes, pela forma como operam (e quando operam) culminam em afronta a valores constitucionais.

### 2.3.1 A origem e o forjar de um (novo) modelo processual: o caso “Brown v. Board of Education of Topeka”

Os processos estruturais têm como origem, conforme apontado por muitos estudiosos do tema, o caso “Brown v. Board of Education of Topeka” (Fiss, 1978; Fiss, 2021; Jobim, 2021a; Galdino, 2021; Didier Jr.; Zaneti Jr.; Oliveira, 2020; Violin, 2019; Santos, 2021; Pinto, 2017; Bauermann, 2010), julgado pela Suprema Corte norte-americana no ano de 1954, entendendo-se pela inconstitucionalidade da admissão de estudantes em escolas públicas americanas com base em um sistema

de segregação racial (*separate but equal*)<sup>14</sup>. Desde então, o processo em sua formatação estrutural vem ganhando cada vez mais força e adeptos, com o surgimento de situações de características semelhantes pelo mundo afora, a exemplo de Colômbia, Argentina, Índia, África do Sul e Brasil (Casimiro, 2022; Casimiro; Marmelstein, 2022; Puga, 2022; Porfiro, 2022; França, 2022; Junior, 2022; Jobim; Steffens, 2022).

Consoante observa Jobim (2023), o marco constitucional estadunidense relacionado à segregação racial, o *leading case* “Brown v. Board of Education of Topeka I” (1954) e sua continuação “Brown II” (1955), ainda permite espaço para se falar em um possível “Brown III”, em 1979. Do que se extrai da página “Brown Foundation: for education equity, excellence and research” (Fundação Brown: pela equidade, excelência e pesquisa na educação), em 1979, um grupo de jovens advogados, Richard Jones, Joseph Johnson e Charles Scott Jr., em associação com Chris Hansen da ACLU (União Americana pelas Liberdades Civis) em Nova York, estava preocupado com uma política nas escolas públicas de Topeka que permitia matrículas abertas, o que poderia levar à ressegregação. O grupo de advogados acreditava que com este tipo de escolha os pais brancos poderiam transferir seus filhos para outras escolas, criando escolas predominantemente afroamericanas ou brancas. Como resultado, esses advogados solicitaram ao Tribunal Federal a reabertura do caso *Brown* (original), a fim de determinar se as escolas públicas de Topeka haviam, de fato, cumprido a decisão do tribunal de 1954 (Brown I). No final da década de 1980, descobriu-se que as escolas públicas de Topeka não estavam em conformidade com a decisão de 1954, fazendo com que, em outubro de 1992, fossem as unidades orientadas pela Suprema Corte norte-americana a desenvolver

---

<sup>14</sup> Da forma como sintetizado por Jobim e Rocha (2021), e para que se esclareça como se deu o paradigmático caso “Brown v. Board of Education”, Linda Brown, criança negra e de tenra idade, necessitava atravessar toda a cidade onde morava, Topeka, no estado do Kansas, a pé, para chegar à escola pública na qual estudava. Entretanto, havia muitas outras escolas públicas próximas de sua casa, mas que não aceitavam crianças negras. Diante disso, Oliver Brown (um dos treze pais no polo ativo de demanda coletiva voltada à efetivação do direito à educação e consequente afastamento da doutrina dos “separados, mas iguais”), sob a orientação da *National Association for the Advancement of Colored People* (Associação Nacional para o Avanço das Pessoas de Cor), entidade que esteve à frente de várias batalhas judiciais pelo fim da discriminação racial (Leite, 2018), ajuizou ação judicial em face do Conselho de Educação estadual, *Board of Education of Topeka*, para fins de exigir que Linda, sua filha, estudasse em unidade escolar próxima de sua residência. A Suprema Corte norte-americana, então, quando do julgamento do caso, assegurou o direito de Linda Brown frequentar escola exclusiva de brancos a partir de interpretação da Décima Quarta Emenda Constitucional, em defesa da igualdade no mais amplo dos sentidos - pondo fim à doutrina dos “separados, mas iguais”, que ocupava grande parte dos setores da sociedade norte-americana (Jobim; Rocha, 2021; Jobim, 2021a).

planos de adequação e, desde aquele momento, construíram-se escolas consideradas instalações excelentes e com todos os esforços para serem racialmente equilibradas (*Brown Foundation: for education equity, excellence and research*).

Não obstante o citado *leading case*, relevante apontar, conforme abordado por Jobim (2021a), que a Suprema Corte norte-americana já havia julgado, em 1896, o caso *Plessy v. Ferguson*<sup>15</sup>, contexto aquele em que ainda se admitia a segregação racial, embasada na doutrina dos “separados, mas iguais”. Ainda, movimentos da comunidade negra no sentido da superação de pautas e normas segregacionistas em solo norte-americano, principalmente nos estados do Sul, remontavam a casos bem anteriores a *Plessy*, tal como o *case Dred Scott v. Sandford*, de 1857<sup>16</sup>, envolvendo escravo que trabalhava para a família Sandford em locais onde a escravidão era permitida.

Pode-se dizer, destarte, que os casos *Dred Scott v. Sandford* (1857) e *Plessy v. Ferguson* (1892) acabaram, principalmente frente às lutas que vinham sendo travadas contra a segregação racial, por forjar o caso “*Brown v. Board of Education of Topeka*”, que, diferentemente de seus predecessores, encerrou doutrina racista até então vigente no Estados Unidos da América (EUA), concedendo aos negros o direito de frequentar as mesmas escolas dos brancos (Jobim, 2021a).

Do que se percebe dessas necessárias passagens, relacionadas ao caso “*Brown v. Board of Education of Topeka*”, a decisão da Corte de Warren pretendeu alcançar uma modificação cultural (e, mais do que tudo, de mentalidade) da sociedade estadunidense e de seus agentes públicos, abarcando a tese de que as oportunidades educacionais deveriam ser iguais para brancos e negros, muito embora estivessem os cidadãos envolvidos por um sistema escolar que segregava os negros desde a saída do ônibus escolar até os corredores das unidades

---

<sup>15</sup> Caso que envolvia o direito de liberdade em meios de transporte, buscado por *Homer Plessy*, jovem negro de 20 anos, que, em 1892, entra, propositalmente, em vagão destinado a pessoas brancas. Pretendia-se, em verdade, testar a constitucionalidade de legislação segregacionista, a *Louisiana’s Separate Car Act*, uma das leis *Jim Crow*, frente às Emendas 13, 14 e 15 da Carta Constitucional norte-americana. Ao final, foi decidido que *Homer Plessy* não teria direito à reputação de ser branco.

<sup>16</sup> Caso decidido pela Suprema Corte dos EUA em 1857. O tema tratado foi o direito de liberdade, buscado por *Dred Scott*, nascido escravo em 1799, na Virgínia. *Scott* processa Irene Emerson pela busca de liberdade familiar (dada sua permanência por um período de 10 anos em estados libertos), o que é negado pela Corte por não o considerar cidadão. Apenas em 1857 *Scott* consegue sua emancipação, vindo a falecer no ano seguinte (Jobim, 2021a).

educacionais, bebedouros d'água, banheiros e outras dependências, dentro e fora das escolas. A partir de *Brown* vedou-se, então, uma prática estrutural (institucionalizada) de discriminação, conferindo trânsito a uma transformação racial na sociedade norte-americana, com especial repensar em torno da relação entre o direito e a necessária reforma da realidade social (Jobim, 2021a; Junior, 2021).

Por isso, as providências adotadas no caso *Brown* (II), no sentido de trazer maior facilitação ao decidido em um primeiro momento pela Suprema Corte (*Brown* I), com adoção de medidas progressivas, flexíveis, dialogais, planejadas e preocupadas com o monitorar de seu cumprimento (Jobim, 2021a), mostraram-se de relevância ímpar à construção de uma nova visão sobre o direito educacional nos EUA, reverberando em outros segmentos e pautas sociais, como verificado nos casos *Holt v. Sarver*<sup>17</sup> e *Roe v. Wade*<sup>18</sup>.

Eis, portanto, um breve, mas relevante contorno da construção histórica do que se tem, hoje, por processos estruturais, em um sentido de desconstrução/rompimento de paradigmas e atuações violadoras de direitos fundamentais e valores constitucionais.

### 2.3.2 Bases do processo estrutural no ordenamento jurídico brasileiro: da CRFB ao CPC/2015

O acesso à justiça, conforme Costa (2016), tem uma dimensão substancial de transformação social pela efetivação de direitos e, também, uma dimensão procedimental, relacionada à ampliação, racionalização e controle do aparato governamental de realização dos direitos, seja em sede de instituições ou de procedimentos. No Brasil, diversamente do que se verificava em países centrais europeus e nos EUA – onde se tinha um movimento de expansão de direitos sociais reconhecidos por cartas de direitos nacionais e internacionais, com a realização da

---

<sup>17</sup> Caso julgado na Suprema Corte dos Estados Unidos no ano de 1969. Tratava-se de litigância prisional, cuja moldura era de violação sistemática a direitos, notadamente pelo estado de crueldade contra encarcerados na unidade prisional de “Cummins Farm”, Arkansas.

<sup>18</sup> Caso julgado em 1973 pela Suprema Corte norte-americana. Envolveu a possibilidade de escolha por mulher gestante da prática do aborto. *Jane Roe*, cidadã estadunidense do Texas, cujo verdadeiro nome era Norma McCorvery, nos anos setenta, grávida e solteira, com gestação ocasionada por estupro, questionou lei do Texas que proibia a prática abortiva, embora pudesse, da forma como incontáveis outras mães procediam, realizar o ato clandestinamente. O caso, levado a juízo, acabou sendo julgado favorável à pretensão de *Jane Roe*, tendo sido decidido por alargar o âmbito geográfico da decisão para todos os estados que tinham lei contra o aborto (Jobim, 2021a).

igualdade material e direitos das minorias -, o movimento de acesso à justiça, entendido como produção sistemática de estudos sociojurídicos, iniciou-se somente na década de 80, em um cenário de direitos básicos à população, viabilizado pelo processo de abertura política e consequente surgimento dos movimentos sociais (Costa, 2016).

Somente após a promulgação da CRFB/1988, a temática do acesso à justiça avançou, dada a positivação dos direitos sociais e o reconhecimento de que a existência de um mecanismo inafastável, eficiente e justo de solução de controvérsias é um direito fundamental social (art. 5º, CF). Uma vez positivados na Constituição, os direitos fundamentais sociais se tornaram a estrutura básica do Estado e da sociedade brasileira e, com o passar do tempo, permitiram, em maior ou menor grau, demandar um dever prestacional estatal.

O texto constitucional, destarte, ampliou as potencialidades da litigância pela implementação de direitos, na medida em que disponibilizou todo um novo aparato institucional e normativo substancial e procedimental, o qual, com o passar do tempo, tornou os direitos sociais cada vez mais exigíveis – a exemplo da edição, na década de 90, de leis regulamentadoras e viabilizadoras da construção de políticas públicas sociais, tais como a lei nº 8.080/90, Lei do Sistema Único de Saúde, e a lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a criação de planos nacionais e estabelecimento de metas a serem cumpridas e, portanto, aptas a serem exigidas (Costa, 2016).

Hoje, certo é que o Poder Judiciário realiza, até mesmo em razão do disposto no artigo 5º, inciso XXXV, da CRFB/1988, a interpretação de normas constitucionais conforme os casos que lhes são apresentados, o que faz com que tenha de levar em consideração o contexto em que estão inseridas as novas demandas sociais, a fim de que seja entregue uma prestação jurisdicional de forma adequada e efetiva (Junior, 2023). Ao lado disso, o elevado grau de visibilidade que as cortes brasileiras atingiram nos últimos anos não deixa dúvida de que a potencialidade criada pela CRFB/1988 se tornou uma realidade, partindo-se, em matéria de implementação de direitos sociais, de uma postura reticente, tendente a entender as normas constitucionais como programáticas, para uma situação de acentuado ativismo, que leva a altos índices de justiciabilidade e intensa interferência em políticas públicas (Costa, 2016).

No texto constitucional (Brasil, 1988), tem-se, logo de início, nos artigos 1º, incisos II e III, bem como no artigo 3º, incisos I, II e III, como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade humana e, como objetivos a serem perseguidos, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional e a erradicação da pobreza e a marginalização, bem assim a redução das desigualdades sociais e regionais. Em seguida, o artigo 4º da Carta Constitucional renova a prevalência dos direitos humanos (inciso I) e, dentre outros princípios que deverão conduzir o Brasil em suas relações internacionais, elenca a autodeterminação dos povos (inciso III), o que muito releva quando estamos diante de direitos reconhecidos constitucionalmente a comunidades tradicionais, tais como os quilombolas.

Os dispositivos citados - com menção, também, ao preâmbulo de nossa Constituição<sup>19</sup> - encontram-se dentre aqueles que inauguram a Constituição Federal e, por isso mesmo, já merecem atenção especial, haja vista que além de importantes em um aspecto material, pois versam sobre fundamentos, objetivos e princípios que embasam o Estado brasileiro, topograficamente foram priorizados, o que não pode ser desprezado.

Ademais, no artigo 5º, *caput* da Consituição Federal (Brasil, 1988), após se dispor que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, repete-se, adiante, a palavra “igualdade”, em referência à inviolabilidade de direitos de pessoas que estiverem no país. Infere-se, disso, uma igualdade substancial, o que se apresenta por demais caro em um contexto de processos estruturais, principalmente quando cotejada dita previsão com disposições que lhe precedem, tais como a dignidade humana, a redução de desigualdades sociais e a construção de uma sociedade justa e solidária - o que muitas vezes só será possível com a devida atenção à igualdade material e, por conseguinte, com a consideração de peculiaridades de grupos vulneráveis, como os quilombolas.

Em sede infraconstitucional, há de se citar as disposições inaugurais do Código de Processo Civil de 2015 - CPC/2015 (Brasil, 2015), constantes dos artigos 1º a 11 do referido diploma legal (normas processuais fundamentais). Dessume-se, pois, dessas disposições, que o processo civil será ordenado, disciplinado e

---

<sup>19</sup> Que já faz referência à necessidade de se assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

interpretado conforme os valores e as normas fundamentais estabelecidos na Constituição brasileira, bem como que deverá atentar a princípios, muitos dos quais poderão ser utilizados em contexto de processos estruturais, a exemplo da(o/e): consensualidade (artigo 3º, §§ 2º e 3º); solução integral de mérito, incluindo a atividade satisfativa (artigo 4º); da boa-fé (artigo 5º); cooperação entre todos os sujeitos do processo com vista à obtenção de decisões de mérito em tempo razoável e de forma justa e efetiva (artigo 6º); contraditório efetivo, que nos processos estruturais deverá ser o mais amplo possível, dada as máximas de participação ampliada, com multipolaridade presente na ação (artigo 7º); e um juiz que atente aos fins sociais quando de suas decisões, resguardando e promovendo a dignidade humana e observando a proporcionalidade, a razoabilidade, a legalidade, a publicidade e a eficiência, bem como flexibilizando o procedimento trazido no referido diploma (artigo 8º).

Referida flexibilização, traduz-se, sob a ótica do CPC/2015 (Brasil, 2015), em:

- a) possibilitar a adaptação do processo às peculiaridades do caso submetido à apreciação – artigos 7º; 139, inciso IV; 297; 300; e 536, § 1º; b) admitir a concessão de tutela provisória de urgência e de evidência, de caráter cautelar ou satisfativa, seja de forma antecedente, liminar ou durante o processo – artigos 294 a 311<sup>20</sup>; c) permitir o fracionamento da resolução do mérito da demanda – artigos 354, parágrafo único; e 356; d) permitir a cooperação judiciária, notadamente em casos referentes à centralização de processos repetitivos – artigo 69, § 2º, inciso VI; e) em viabilizar a celebração de negócios jurídicos processuais – artigo 190; f) autorizar ao juiz o manejo de medidas executivas atípicas em um modelo de tipicidade flexível, adequação e generalização de *astreintes* – artigos 139, III e IV; e 536, § 1º; e g) fomentar o dever geral de cooperação – artigo 6º; vedar decisões surpresa – artigo 10; autorizar a interpretação do pedido e da decisão, conforme a boa-fé e o conjunto da postulação e da decisão – artigos 5º; 322, § 2º; e 489, § 3º; estimular soluções consensuais, incluídos aí, além dos negócios processuais atípicos, os típicos, tais como a calendarização processual, o saneamento consensual e compartilhado e a alteração de sujeitos e do objeto da causa mediante autocomposição homologada já

---

<sup>20</sup> Ferreira (2023) apresenta estudo referente à importância de se trabalhar neste instante processual com uma perspectiva dialógica, a fim de que sejam também as decisões interlocutórias contruídas, a partir da oitiva de todos os sujeitos do processo, preferencialmente após o saneamento do feito, momento imprescindível para se aferir as reais expectativas e necessidades do titular do direito material (coletivo) e a possibilidade do Poder Público em cumprir com a determinação fixada na decisão.

na fase executiva do processo – artigos 3º, § 3º; 191; 357, § 8º; 357, § 2º e § 3º; e 515, § 2º (Zaneti Jr., 2021; Steffens, 2021).

Para Pinto (2021), nessa linha, tem-se por evidente que o sistema de direito processual civil do liberalismo clássico, inflexível e altamente formal, com uma única promessa de solução para as lides levadas ao Judiciário, experimentou, nas últimas décadas, grandes transformações, especialmente diante da necessidade de satisfação dos direitos fundamentais sociais, de caráter prestacional e dotados de eficácia positiva.

Frise-se, em adição ao exposto, o advento de outros atos normativos (*soft law*) e decisões que, igualmente, servem de base ao manejo dos processos estruturais: 1) a Recomendação nº 339, de 08 de setembro de 2020 do CNJ, artigo 4º, incisos I, II e IV; e artigo 8º, *caput* – que dispõem sobre a criação e funcionamento do Comitê Executivo Nacional dos Núcleos de Ações Coletivas – NAC, dos Núcleos de Ações Coletivas – NACs e dos cadastros de ações coletivas do Superior Tribunal de Justiça, do Tribunal Superior do Trabalho, dos Tribunais Regionais Federais, dos Tribunais Regionais do Trabalho, dos Tribunais de Justiça estaduais e do Distrito Federal e dos Territórios; 2) o Projeto de Lei (PL) nº 8.058/2014, artigo 2º, *caput* e parágrafo único<sup>21</sup> – institui processo especial para o controle e intervenção em políticas públicas pelo Poder Judiciário e dá outras providências; 3) o PL nº 1.641/2021, artigos 2º, inciso X; e 26, §5º, inciso I (atualmente apensado ao PL nº 4.441/2020); 4) o PL nº 4.441/20, artigo 46; 5) os Enunciados de Jornadas de Processo Civil - com destaque à III Jornada de Direito

---

<sup>21</sup> Art. 2º. O controle de políticas públicas pelo Poder Judiciário rege-se pelos seguintes princípios, sem prejuízo de outros que assegurem o gozo de direitos fundamentais sociais: (...) III – garantia do mínimo existencial; IV – justiça social; (...).

Parágrafo único. O processo especial para controle jurisdicional de políticas públicas, além de obedecer ao rito estabelecido nesta Lei, terá as seguintes características: I – estruturais, a fim de facilitar o diálogo institucional entre os Poderes; II - policêntricas, indicando a intervenção no contraditório do Poder Público e da sociedade; III – dialogais, pela abertura ao diálogo entre o juiz, as partes, os representantes dos demais Poderes e a sociedade; IV – de cognição ampla e profunda, de modo a propiciar ao juiz o assessoramento necessário ao pleno conhecimento da realidade fática e jurídica; V – colaborativas e participativas, envolvendo a responsabilidade do Poder Público; VI – flexíveis quanto ao procedimento, a ser consensualmente adaptado ao caso concreto; VII – sujeitas à informação, ao debate e ao controle social, por qualquer meio adequado, processual ou extraprocessual; VIII – tendentes às soluções consensuais, construídas e executadas de comum acordo com o Poder Público; IX – que adotem, quando necessário, comandos judiciais abertos, flexíveis e progressivos, de modo a consentir soluções justas, equilibradas e exequíveis; X – que flexibilizem o cumprimento das decisões; XI– que prevejam o adequado acompanhamento do cumprimento das decisões por pessoas físicas ou jurídicas, órgãos ou instituições que atuem sob a supervisão do juiz e em estreito contato com este. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1283918&filename=PL%208058/2014](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1283918&filename=PL%208058/2014)

Processual Civil, realizada no Conselho da Justiça Federal (CJF), nas datas de 21 e 22 de setembro de 2023, em que o maior número de enunciados aprovados foi o do grupo “Processos Coletivos e Estruturais”<sup>22</sup>, bem como a boas práticas processuais – enfatizando-se, para os fins desse estudo, algumas elaboradas em encontro realizado em Brasília, nas datas de 24 e 25 de março de 2023; e 6) o Tema 698 do Supremo Tribunal Federal (STF), relacionado ao RE, afetado à sistemática de repercussão geral em 06/02/2014, nº 684.612, com tese firmada no seguinte sentido:

1. A intervenção do Poder Judiciário em políticas públicas voltadas à realização de direitos fundamentais, em caso de ausência ou deficiência grave do serviço, não viola o princípio da separação dos poderes; 2. A decisão judicial, como regra, em lugar de determinar medidas pontuais, deve apontar as finalidades a serem alcançadas e determinar à Administração Pública que apresente um plano e/ou os meios adequados para alcançar o resultado; (...) (Supremo Tribunal Federal, 2023, j. 07/08/2023, Rel. Min. Ricardo Lewandowski).

Portanto, seja com base na CRFB/1988, seja com fulcro no CPC/2015 ou, ainda, em normas de *status* diverso (decisões ou *soft law*<sup>23</sup>), os processos estruturais encontram, hodiernamente, respaldo mais do que robusto no ambiente jurídico pátrio para que sejam trabalhados com vista à efetivação de direitos.

### 2.3.3 Terminologias relacionadas aos processos estruturais e sua conceituação

Importante, não só para que se preze pela melhor técnica, mas também, e principalmente, como nas palavras de Vitorelli (2018, p. 2), “para permitir que o conhecimento do objeto ao qual se referem se faça de modo mais proveitoso”<sup>24</sup>, que sejam analisadas algumas diferenciações em torno de nomenclaturas que aparecem quando se está a tratar de processos estruturais. São elas: o litígio coletivo; o processo coletivo; o litígio estrutural; o processo estrutural; o problema estrutural; e as decisões e medidas estruturantes.

<sup>22</sup> Destaque aos Enunciados: 226 - “A atuação processual das comunidades indígenas, quilombolas ou populações tradicionais, para a tutela coletiva de seus direitos, poderá ser feita por suas lideranças, entidades representativas ou associações culturais, ainda que não formalmente ou regularmente pré-constituídas”; e 230: “Nas ações coletivas e estruturais ajuizadas pelos legitimados políticos ou institucionais, admite-se a participação dos representantes adequados dos grupos sociais titulares da pretensão coletiva, tais como sindicatos, associações, comunidades indígenas, quilombolas e povos tradicionais”.

<sup>23</sup> “Direito leve”, a exemplo de recomendações, que não vinculam aqueles a que se destinam.

<sup>24</sup> Quando traz Vitorelli a palavra “objeto”, estaria a se referir a conceitos por ele abordados.

De acordo com Vitorelli (2018), litígio coletivo é o conflito de interesses que se instala em relação a um grupo de pessoas, mais ou menos amplo, sendo tais pessoas tratadas pela parte contrária como um conjunto, sem relevância significativa nas características estritamente pessoais dos componentes do grupo. Ou seja, tem-se um litígio coletivo instalado quando um grupo de pessoas é lesado enquanto tal, sem atuação do adversário direcionada em face de qualquer das pessoas do grupo, mas contra toda a coletividade ou sociedade (sociedade que pode ser compreendida, conforme o autor, como: estrutura, criação ou solidariedade).

Delimita Vitorelli (2018) que, quanto à sociedade como estrutura, se teria a situação em que o grupo titulariza direitos que são lesados de modo pouco significativo do ponto de vista de cada um dos indivíduos que a compõe (interesse individual reduzido), ainda que, em perspectiva global, a lesão seja juridicamente relevante. Como os membros do grupo, nesta acepção social, seriam pouco afetados, não estariam interessados em intervir em eventual ação judicial, pois tal litígio teria baixa conflituosidade entre os membros do grupo (ou seja, reduzido interesse dos membros do grupo em buscar solução ao problema coletivo). Os litígios que apresentam essas características seriam denominados, portanto, de “litígios coletivos globais”.

Analisada a sociedade sob uma perspectiva de solidariedade, aponta o autor que neste caso teríamos o chamado “litígio coletivo local”, aquele em que, muito embora coletivo, atinge pessoas determinadas, em intensidade significativa, sendo capaz de alterar aspectos importantes de suas vidas. Essas pessoas, contudo, compartilham de algum laço de solidariedade social, que as torna pertencentes a uma comunidade diversa dos demais segmentos sociais. Dessa maneira, no litígio local, apresenta-se a conflituosidade como moderada, haja vista que, apesar de desejarem as pessoas integrantes do grupo opinar acerca da resolução do litígio, com interesse nas atividades desenvolvidas durante eventual processo e, provavelmente, discordando entre si sobre providências adotadas, a identidade social pelo pertencimento à mesma comunidade fornece elemento de união, o qual impede que as divergências entre as pessoas do grupo, embora existentes - nenhum grupo social é invariavelmente uniforme -, elevem-se a nível tal a ponto de ofuscar o objetivo comum (Vitorelli, 2018).

O “litígio coletivo irradiado”, por fim, conforme o professor, denota a situação em que as lesões são relevantes à sociedade envolvida, mas atinge, de modo

diverso e variado, diferentes subgrupos envolvidos no litígio, inexistindo entre eles perspectiva social comum (ou melhor, qualquer vínculo de solidariedade). A sociedade que titulariza o direito é, assim, mutável e de difícil delimitação, razão por que mais se identifica com a apontada sociedade como criação (Vitorelli, 2018).

Registra Vitorelli (2018), em conclusão à classificação por ele desenvolvida, que, além da conflituosidade, outro indicador que varia entre os tipos de litígios coletivos é a complexidade. Nesse diapasão, são considerados litígios coletivos simples aqueles em que a providência se resume em reparação do dano causado, cuja tutela ao direito material violado é de fácil definição, não despertando maiores dúvidas. Sob outro prisma, têm-se, nos litígios complexos, o afastamento significativo do binômio lícito-ilícito, aproximando-se, inevitavelmente, de considerações que dependem de *inputs* políticos, econômicos e de outras áreas do conhecimento. Assim, os litígios irradiados seriam sempre complexos, dada suas características não-uniformes de lesão e resolução dos conflitos; já os litígios locais e globais podem ser simples ou complexos, dependendo das circunstâncias. Logo, todo litígio irradiado é complexo, mas nem todo complexo é irradiado.

Vistas as referidas tipologias de litígios coletivos, sustenta-se, para fins dessa pesquisa, que o cenário de efetivação do direito fundamental social à educação de quilombolas estaria mais próximo do formato denominado pelo citado autor de “litígios coletivos de difusão irradiada”.

Diz isso porque a conflituosidade apresenta-se a nível elevado, pois embora a presença de certa identidade social (solidariedade) em razão do pertencimento à comunidade (considerada aquelas que foram objeto de análise na pesquisa) acabe por fornecer elemento de coesão entre os membros dos grupos afetados (comunidades), tal fato não impediria que divergências fossem elevadas a plano capaz de ofuscar o objetivo comum (efetivação do direito fundamental social à educação, com observância de aspectos culturais). Outrossim, apesar de alguns integrantes do grupo eventualmente opinarem sobre a resolução do litígio (em aspectos como forma e especificidades de entrega da educação quilombola; peculiaridades culturais a serem consideradas; dentre outros pontos caros aos grupos), com interesse, portanto, nas atividades desenvolvidas e caminhos percorridos durante a tramitação de demanda judicial, muito provavelmente discordâncias surgiriam entre si acerca de medidas a serem adotadas e/ou de

providências que se mostrariam suficientes à resolução da controvérsia e entrega do bem da vida (objeto material) pretendido.

Portanto, sem o total rechaço de elementos que em um primeiro momento poderiam denotar a presença de litígios coletivos de difusão global ou local, o que acaba por se destacar no caso em exame nessa pesquisa – tendo em vista os interesses em jogo, afetos: às comunidades quilombolas afetadas no direito à educação, na perspectiva das crianças e adolescentes que se encontram na condição de alunos/as; aos pais de alunos/as quilombolas; aos profissionais da educação que desempenham atividades de ensino em unidades escolares que atendem alunos/as oriundos/as de comunidades quilombolas; aos integrantes de equipes diretivas das escolas; aos órgãos do Poder Executivo Municipal; aos coletivos/entidades/fundações, a nível nacional, regional ou local, que tenham em suas pautas a EEQ, a exemplo do Coletivo de Educação da CONAQ, da FCP; dentre outros – são os variados interesses postos à mesa para debate, em um cenário de sociedade fluida, mutável e de difícil delimitação, com pretensões que, não raras vezes, irão diferir em graus de intensidade.

O que não se pode negar é que a tipologia de litígios coletivos trazida por Vitorelli (2018), permite-nos analisar os litígios conforme suas peculiaridades, a partir de elementos por ele apontados como primordiais (conflituosidade e complexidade), em uma perspectiva *ex post* de alocação de litígios, e não *ex ante*, da forma se tem, ainda hoje, no sistema de tutela coletiva brasileiro (ao tratar de direitos difusos, coletivos em sentido estrito e individuais homogêneos). A forma de apreensão e determinação de litígios coletivos, em difusão global, local e irradiada, faz com que, por certo, a situação de lesão ou ameaça a direito possa ser verificada de forma mais eficaz, com adoção de medidas que melhores resultados proporcionarão em termos de efetivação de direitos.

Na sequência da análise das terminologias, tem-se que: “o processo coletivo é a técnica processual colocada à disposição da sociedade, pelo ordenamento, para permitir a tutela jurisdicional dos direitos afetados pelos litígios coletivos” (Vitorelli, 2018, p. 5). Esse processo, registra o autor, desenvolve-se por intermédio da atividade de um representante, que figura como parte, mas litiga em nome dos verdadeiros titulares do direito. Conclui o professor dizendo que, embora seja o processo coletivo a melhor forma de se prestar tutela jurisdicional para os litígios

coletivos, pode não ser a única ou mesmo não estar disponível, dependendo do ordenamento jurídico de cada país (Vitorelli, 2021a).

Em nosso país, como cediço, os litígios coletivos podem ser processados de forma coletiva, com base em disposições que compõem o microssistema processual coletivo, notadamente a Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985 (Brasil, 1985), normativo que trata da ACP, e a parte adjetiva, mais precisamente os artigos 81 a 104, da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Brasil, 1990), o CDC. No aspecto, há de se recordar, também, das disposições constantes da Lei do Mandado de Segurança (Brasil, 2009), da Lei da Ação Popular (Brasil, 1965), da Lei de Improbidade Administrativa (Brasil, 1992), do ECA (Brasil, 1990), do Estatuto do Idoso (Brasil, 2003), dentre outros diplomas, embora haja a possibilidade (não desejada) da não propositura de ações coletivas, com a veiculação de litígios coletivos em processos individuais, de forma bipolarizada, tal como se dá na chamada litigância de massa ou repetitiva (Vitorelli, 2018).

Percebe-se, portanto, que o processo coletivo surge posteriormente ao litígio coletivo, entregando, por assim dizer, em um ambiente que se pretende democrático, adequado e efetivo, técnicas voltadas à tutela de direitos afetados pelo litígio coletivo. E, justamente, por se tratar de um âmbito que se pretende democrático, adequado e efetivo, terão os operadores (partes e demais cidadãos envolvidos no processo) e o magistrado, principalmente em se tratando da vertente coletiva estrutural, de proceder com adaptações razoáveis em previsões normativas adjetivas para a salvaguarda do direito material afetado pelo litígio.

No aspecto, expressa Jobim (2021b) que o CPC/2015 está propício a auxiliar na construção de um novo modelo de processo dotado de grande efetividade, com contraditório substancial, em ambiente cooperativo, no qual o mérito tem preferência à forma, tudo voltado à real garantia de direitos fundamentais previstos na Constituição Federal.

Já quando trata de litígios estruturais, enfatiza Vitorelli (2018) que se está diante de litígios coletivos decorrentes do modo como uma estrutura burocrática pública, usualmente, opera. O funcionamento da estrutura é que causa, permite ou perpetua a violação que dá origem ao litígio coletivo. Todavia, demandas estruturais podem, também, buscar a mudança de conduta de estruturas privadas de interesse público, como aquelas que operam de forma complementar, ou associada, à função estatal. Arremata o autor no sentido de que, a propósito, é possível que o litígio seja

verificado em relação a estruturas integralmente privadas, essenciais ao mercado e à sociedade que a circundam, não podendo, assim, ser apenas eliminadas e substituídas por outras. Noutra caminho, ressalve-se que há quem admita que demandas estruturantes sejam formalmente individuais (bipolares), apesar de o objeto nela veiculado não ser adequadamente resolvido mediante mecanismos tradicionais de resolução de conflitos (Tosta; Marçal, 2021; Didier Jr.; Zaneti Jr.; Oliveira, 2020).

A próxima terminologia (e conceito) a ser analisada é a de processo estrutural. Para Vitorelli (2018), trata-se de um processo coletivo no qual se pretende, pela via jurisdicional, a reorganização de uma estrutura burocrática, pública ou privada, que estaria a causar, fomentar ou mesmo viabilizar a ocorrência de uma violação pelo modo como funciona, originando, assim, um litígio estrutural.

O processo estrutural, do que se infere das lições do autor (Vitorelli, 2018), teria como desafios: 1) apreender as características do litígio, em toda a sua complexidade e conflituosidade, permitindo que os diferentes grupos de interesses sejam ouvidos; 2) elaborar um plano de alteração do funcionamento da instituição (políticas ou programas), a fim de fazer com que ela deixe de operar de maneira reputada indesejável (desconforme a parâmetros constitucionais); 3) implementar o plano de ação, de maneira compulsória ou negociada; 4) avaliar os resultados dessa implementação, de modo a garantir o resultado social pretendido no início do processo coletivo, o que significaria a correção da violação e, conseqüente, obtenção de condições que impeçam sua reiteração futura; 5) reelaborar o plano, a partir dos resultados avaliados (tensionamentos constantes), com vista a que sejam abordados aspectos inicialmente não percebidos ou reduzidos efeitos colaterais imprevistos; e 6) implementar o plano revisitado, reiniciando-se, assim, o ciclo, que se perpetua indefinidamente, até que o litígio seja, satisfatoriamente, solucionado (com a obtenção do resultado social desejado, que é a reorganização da estrutura).

No mesmo sentido, conforme Fiss (1978)<sup>25</sup>, os valores constitucionais não podem ser, verdadeira e plenamente, assegurados sem que mudanças básicas sejam realizadas na própria estrutura das organizações. Sendo assim, quando se fala em processos estruturais, traz-se, necessariamente, a ideia de um juiz que, confrontando a burocracia do Estado com valores constitucionais, determina a

---

<sup>25</sup> Quem desenvolveu os primeiros pensamentos acerca do que hoje conhecemos como “processo estrutural”, naquela época por ele nomeado como *structural injunctions* (medidas estruturantes).

reestruturação da organização, para fins de eliminar ameaça a valores constitucionais decorrentes de atitudes levadas a efeito pelas instituições – o que se faria mediante as *injunctio*ns, vistas pelo autor como a via pela qual diretivas de reconstrução serão direcionadas àqueles que terão de adotar providências de readequação e salvaguarda de direitos.

A partir, então, da constatação de um estado de desconformidade (problema estrutural) no âmbito de um processo estrutural, estabelece-se, respectivamente, o estado ideal de coisas que se quer seja implementado (fim) e o modo pelo qual esse resultado deva ser alcançado (meios). Assim, e já adentrando nos últimos conceitos a serem analisados, a decisão estrutural, essencialmente, nada estrutura, mas sim reestrutura o que estava desorganizado, tendo conteúdo complexo, haja vista que, em um primeiro momento, prescreve uma norma jurídica de conteúdo aberto, em que seu preceito indica uma meta a ser alcançada – estrutura deôntica de norma-princípio, e, em um segundo instante, estrutura o modo como se deve alcançar esse resultado, com o aponte de condutas que precisam ser observadas ou evitadas para que o preceito fixado seja atendido e o resultado alcançado – assumindo, nessa parte, estrutura deôntica de norma-regra (Didier Jr.; Zaneti Jr.; Oliveira, 2020).

Como destaca Barros (2021), quando trata de um experimentalismo democrático na implementação de decisões estruturais, esse experimentalismo indica que um dos caminhos mais indicados seria de uma execução negociada, com o afastamento do modelo tradicional de imposição de medidas executivas pelo Estado, tanto em sede de acordos firmados na seara extrajudicial, como em contextos judiciais.

Infere-se disso que, na etapa de implementação de decisões estruturais, faz-se importante a participação dos atores processuais e grupos atingidos pelas medidas fixadas, bem como o diálogo e a construção de caminhos por autoridades envolvidas e o Poder Público, com vista a uma mais efetiva, adequada, célere (na medida do possível) e democrática implementação da decisão.

Sendo assim, traçadas essas relevantes balizas acerca dos processos estruturais e demais elementos que o circundam, será feita a seguir a análise de pontos condizentes a dito modelo processual, mais especificamente as características e as técnicas estruturantes.

### 2.3.4 Características e Técnicas Estruturantes

A utilização dos processos estruturais tem sido defendida pela doutrina especializada para o enfrentamento de litígios complexos relacionados a valores constitucionais na busca por um tutela adequada (alcance de soluções mediante técnicas estruturais), efetiva e tempestiva do direito material vindicado, em casos como: segregação racial em escola públicas primárias; reformas de sistema prisionais que atentam à dignidade humana; recuperação de área ambientais degradadas; efetivação de educação infantil por meio de acesso a vagas em creches; melhoria da saúde pública; modificação na atuação de grandes empresas que cometam ilícitos; e mesmo em recuperação judicial de empresas, para aqueles que concebem os processos estruturais em um ambiente de processo não propriamente coletivo (Steffens, 2021).

Os conflitos, ou litígios, estruturais, por conseguinte, apresentam as seguintes características (Arenhart; Osna; Jobim, 2021; Santos, 2021; Barros; Vitorelli, 2022; Porfiro, 2018; Dantas, 2017; Marinoni; Arenhart; Mitidiero, 2019b; Vitorelli, 2021b; Vitorelli, 2021a; Verbic, 2023; Mua, 2023; Neto, 2021): 1. Um problema estrutural, entendido como a violação (massiva, sistêmica) de direitos fundamentais ou como um estado de coisas em desconformidade com valores constitucionais e direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico pátrio (por parte de instituições públicas e/ou privadas, primordialmente em razão de sua estruturação e funcionamento burocrático, bem como de interações e políticas travadas internamente); 2. A busca por um estado de coisas reestruturado, ante a atuação indevida ou a omissão estatal, a demandar, para sua solução, a atuação do Poder Judiciário nas esferas jurídica e fática, normalmente afeita aos Poderes Executivo e Legislativo, com elevada carga política nas opções relativas a gastos públicos necessários e aos interesses a serem atendidos por estes; 3. A multipolaridade, ou policentrismo (ou, até mesmo, uma transpolaridade, como percebem alguns pesquisadores<sup>26</sup>), não havendo de se falar em bipolaridade de interesses, mas de vários feixes de interesses que se complementam ou se contrapõem no contexto de uma situação conflituosa, inclusive com variação das posições inicialmente ocupadas no transcorrer do tempo; 4. Acentuada complexidade, cuja visão holística (com

---

<sup>26</sup> Ferraro (2015), quando trata de uma possível troca de polos pelas partes, conforme os contornos que o caso estrutural for ganhando.

respostas e consequências macroscópicas geradas a partir de estímulos provocados na estrutura em que o problema foi constatado) do litígio (ou da situação de fato em si) resta impossibilitada aprioristicamente, bem como envolvendo o atendimento de necessidades materiais variadas e múltiplas e a atuação de órgãos estatais diversos (múltiplos polos de interesse, os quais podem se apresentar em oposições ou alianças parciais), com a mobilização relevante do orçamento público e necessidade de escolhas muitas vezes difíceis quanto aos interesses a serem atendidos; 5. A necessidade de medidas remediadoras de natureza estrutural e prospectiva, voltadas para o futuro, visando à alteração/reforma permanente das condições estruturais da atuação pública ou privada (instituições, políticas, programas, estruturas burocráticas, processos internos ou situações da realidade) que conduziram à omissão estatal violadora de direitos fundamentais, não se contentando, assim, com a simples reparação ou compensação pecuniária do erro passado nem com a mera cessação da conduta que lhe deu origem; e 6. A flexibilidade no diálogo e a cooperação, como formas de viabilização de trânsito e tratamento de situações complexas, com a potencialização de cumprimento de decisões que venham a ser proferidas.

No ponto, ao sinalizar para uma gestão de processos coletivos de forma adequada e efetiva, a Recomendação nº 76, de 08 de setembro de 2020, do CNJ, considerando (i) serem as ações coletivas importante instrumento de realização do direito material, do acesso à justiça e da prestação jurisdicional, com economia processual, efetividade, duração razoável e isonomia; e (ii) as dificuldades relacionadas a questões como a legitimidade, delimitação dos titulares dos interesses ou direitos difusos, coletivos em sentido estrito e individuais homogêneos, bem como dos respectivos beneficiados e, ainda, do cumprimento e execução de títulos judiciais coletivos; prevê que todos os juízos com competência para ações coletivas devem estimular, incentivar e promover a resolução consensual dos conflitos no âmbito coletivo, com a realização de mediações, conciliações e outros meios de composição, no âmbito judicial ou extrajudicial, com apoio de órgãos estatais ou entidades privadas (artigo 2º).

Da mencionada Recomendação, extrai-se, ainda, que os juízes, na decisão de saneamento e organização do processo coletivo, devem procurar definir (artigo 4º): o(s) grupo(s) titular(es) do(s) direito(s) coletivo(s) objeto do processo coletivo, com a identificação e delimitação dos beneficiários (inciso I); a legitimação e a

representatividade adequada do condutor do processo coletivo (inciso II); as principais questões de fato e de direito a serem discutidas no processo (inciso III); e a existência eventual de conexão, continência, litispendência ou coisa julgada, em relação a outras demandas coletivas ou individuais, bem como a possibilidade e conveniência de suspensão das ações individuais correlatas (inciso IV).

Sob perspectiva substancial (material), conforme Nunes (2019), os processos estruturais voltam-se à análise de: (a) direitos fundamentais com ampla dificuldade de apreensão e efetivação, condizentes a questões de espectro amplo, tais como: educação, meio ambiente e saúde; (b) questões de elevada complexidade; (c) litígios marcados pela policentria, com imbricação, assim, de interesses relacionados e dependentes entre si e, muitas vezes, antagônicos; e (d) litígios marcados pela existência de violações sistemáticas de direitos, causadas pelo conjunto de práticas e dinâmicas institucionalizadas, com causalidade complexa.

Com a intenção de detalhar um pouco mais as características explicitadas neste tópico do estudo, quanto ao policentrismo ou multipolaridade, há de se advertir, desde logo, que, muito embora alguns estudiosos não tratem esses fenômenos como algo idêntico - a exemplo de Reis Mazzei (2023), quem sustenta que a diferença básica reside no fato de que o primeiro, policentrismo, trata-se de uma característica de determinados tipos de situações litigiosas, as quais possuem centros de tensão variados e interligados, enquanto a multipolaridade estaria atrelada à existência de múltiplos interesses sobre um mesmo objeto -, para a maioria dos que se debruçam sobre a temática dos processos estruturais se cuidam de expressões sinônimas.

Além de considerações já realizadas em momento pretérito desse trabalho sobre a característica do policentrismo, vale anotar que para Fletcher (1982, p. 645): “a policentricidade é a propriedade de um problema complexo com uma série de problemas subsidiários, cada um dos quais relacionado com os outros”, de modo que a solução para cada dependa da solução para os demais.

No sentido de que não se apresenta o direito, e a jurisdição, como a única via à solução de problemas policêntricos e complexos, sustentam Arenhart, Osna e Jobim (2021) que verificadas a complexidade do debate e seus potenciais desdobramentos, não deverá o Judiciário (embora atue no caso) assumir para si a tarefa de fixar, *sponste sua*, detalhamentos dos planos necessários para a gradual tutela do bem jurídico relevante vindicado – tanto em razão das imbricações técnicas

presentes no debate, como pelas limitações inerentes à sua atribuição -, mostrando-se mais apropriada uma atividade jurisdicional com feição próxima a uma articulação ou fiscalização do que a imposição de uma adjudicação pura e simplesmente considerada – isto é, no lugar de impor um programa, deve-se deixar espaço para que os próprios envolvidos, após o reconhecimento do direito e entrega da tutela, construam planos/programas e etapas que deverão se seguir até momento do atingimento das metas traçadas, seja de maneira integral ou mesmo substancial. E isso até mesmo porque, como ressalta Sturm (1991, p. 1.419): “Os esforços do tribunal para produzir resultados através da imposição de uma decisão ou pressionar acordos apresentará problemas de imparcialidade”.

Quando se fala em complexidade, outra prefalada característica dos processos estruturais, está-se a referir a comportamentos coletivos complexos, ou, em outras palavras, a incertezas quanto a rearranjos que o sistema fará a partir dos estímulos entregues mediante a demanda coletiva. O próprio caráter policêntrico dos litígios estruturais, recém analisado, acaba por ocasionar essa complexidade, dada a presença de vários polos diferentes de conflito, todos com relevância ao processo – em uma visão, portanto, não de antagonismo estrito, tal como se dá no modelo tradicional de processo, mas de tensões multifacetadas, que poderão ser verificadas, inclusive, dentro de polos de interesse que seriam, em um primeiro momento, convergentes (Arenhart; Osna; Jobim, 2021; Vitorelli, 2021b; Didier Jr.; Zaneti Jr.; Oliveira, 2020).

Ao avançar na análise das características, tem-se que nos processos estruturais o diálogo e a cooperação devem assumir protagonismo na elaboração do caminho a ser trilhado para que se consolide a proteção do bem jurídico relevante. Efetivamente, muitas decisões referentes a questões coletivas reclamam soluções que suplantam a prática corriqueira de pronunciamentos simples em torno de relações lineares entre as partes, exigindo respostas de cunho difuso, com várias medidas que se realizam gradativamente para dar azo a valores amplos da sociedade, não só no sentido de que há vários interesses concorrentes (sejam convergentes ou divergentes em perspectiva endógena ao litígio), mas também de que a esfera jurídica de terceiros pode se ver afetada pela decisão judicial a ser proferida (Arenhart; Osna; Jobim, 2021; Arenhart, 2013).

Já a prospectividade das decisões e medidas estruturais, revela-se na busca de reformas permanentes de condições estruturais da atuação pública (uma real

reconstrução de um estado de coisas indesejado/desconforme e não apenas a eliminação ou repreensão de condutas isoladas), que não pode descurar, na medida do possível e conforme a urgência de cada caso, do disposto no artigo 23 da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro, segundo o qual alterações de posições jurídicas devem se proceder com atenção à segurança jurídica e, assim, de forma gradual e com observância de certo regime de transição (Steffens, 2021; Violin, 2022).

Analisadas as características, Vitorelli (2021b), em abordagem acerca das técnicas para condução dos processos estruturais, frisa que a cooperação também pode ser utilizada como estratégia de fiscalização da implementação de decisões proferidas no formato estruturante, em uma ideia de juízes cooperantes (tanto de forma vertical – órgãos jurisdicionais de estatura diversa, como horizontal – com juízes de 1º grau, de atribuições concorrentes, fiscalizando aspectos variados da implementação de uma mesma decisão), sendo dita providência especialmente recomendável em casos complexos.

Cita, no ponto, algumas experiências institucionalizadas de cooperação que têm trazido bons resultados, a saber: a Portaria nº CJF-POR-2017/00369, de 19 de setembro de 2017, que dispõe sobre a instituição do Centro Nacional e Local de Inteligência da Justiça Federal e dá outras providências; a Resolução nº CJF-RES-2018/00499, de 1 de outubro de 2018, que dispõe sobre a instituição do Centro Nacional e dos Centros Locais de Inteligência da Justiça Federal e dá outras providências; a Resolução nº 349, de 23 de outubro de 2020, que dispõe sobre a criação do Centro de Inteligência do Poder Judiciário e dá outras providências; e a Resolução nº 350, de 27 de outubro de 2020, que estabelece diretrizes e procedimentos sobre a cooperação judiciária nacional entre os órgãos do Poder Judiciário e outras instituições e entidades, e dá outras providências (Vitorelli 2021b).

Destaca o autor, ainda, que a criação desses centros não se limita à detecção de causas repetitivas, mas também busca, conforme o disposto no artigo 2º, inciso I, da Portaria nº CJF-POR-2017/00369/2017: a) trabalhar na prevenção dos motivos que ensejam o ajuizamento de demandas judiciais repetitivas ou de massa, a partir da identificação das possíveis causas geradoras do litígio; e b) acompanhar e monitorar o ajuizamento de demandas judiciais repetitivas ou de massa na Justiça Federal, a partir de relatórios a serem elaborados pelos Grupos Locais, com a finalidade de propor soluções para os conflitos e prevenir futuros litígios. Assim, tem-

se que há, inclusive, previsões para que tais centros operem como *locus* de identificação de litígios estruturais, os quais poderão, a partir disso, ser tratados com técnicas adequadas e efetivas no contexto em estudo (Vitorelli, 2021b).

Entretanto, mesmo que o legislador não venha a criar procedimentos e instituições predispostas a viabilizar a participação acima referida – e, ressalte-se, o processo estrutural nem mesmo reclamaria ou necessitaria de uma customização elevada, sob pena de se desvirtuar das finalidades pretendidas por esse modelo processual, talhado à solução de *hard cases*, a partir das ideias, notadamente, de cooperação, participação e diálogo -, o procedimento comum do CPC/2015, tendo lançado mão de um procedimento padrão bastante flexível, pode servir, de forma adequada, como *circuito-base* de desenvolvimento do processo estrutural (Zaneti Jr., 2021, p. 350-351; Didier Jr.; Zaneti Jr.; Oliveira, 2020).

Ao compartilhar desse posicionamento, Porfiro (2018) refere que os artigos 139, IV e 536, § 1º do CPC/2015 consagram a primazia da tutela específica das obrigações, bem como preceituam que os órgãos jurisdicionais têm o poder de promover a execução de decisões por medidas atípicas – as quais, registra a autora, muito se aproximam das *structural injunctions* norte-americana -, permitindo ao magistrado adotar todas as medidas necessárias para que se alcance o melhor resultado no processo.

Ainda, no mesmo sentido, expõe Vitorelli (2021b), em análise da coisa julgada nos processos estruturais, que o próprio microssistema processual coletivo, mais especificamente os artigos 9º e 10 da lei nº 13.300/2016 (regulamentadora do mandado de injunção individual e coletivo), com destaque para o último, permite a revisão de decisões no caso de superveniência de modificações relevantes de fato ou de direito.

No que condiz à flexibilização procedimental e livre trânsito de regras processuais – também já objeto de abordagem e apontada como característica dos processos estruturais -, enfatiza Zaneti Jr. (2021, p. 351) que o CPC/2015, indubitavelmente, promove a passagem dos procedimentos especiais para técnicas especiais, com aplicação conforme a necessidade e adequação, mediante “passarelas procedimentais” ou, como já anunciado, “circuitos processuais”. Como mais um exemplo, além dos já trazidos nesse trabalho, cita-se o artigo 327 do CPC/2015, dispositivo este que admite, em um único processo e contra o mesmo réu, a cumulação de pedidos, ainda que entre os pleitos não haja conexão; na

sequência, seu § 2º prescreve que quando, para cada pedido, corresponder procedimentos diversos, admitida será a cumulação, caso o autor empregue para todos eles o rito comum, sem prejuízo do emprego de técnicas processuais diferenciadas previstas em procedimentos especiais a que se sujeitam um ou mais pedidos cumulados. Tais questões, como observadi pelo autor, acabam por forjar uma dogmática dos processos estruturais (Zaneti Jr., 2021).

Entendem Marinoni, Arenhart e Mitidiero (2019b), na mesma direção, que, em se tratando de processos estruturais, duas coisas mostram-se fundamentais. Em primeiro lugar, deve-se ter em mente que os processos estruturais não são um “favor” que o legislador pode, a seu mero alvedrio, oferecer ou não, mas sim a única maneira adequada de tutelar certas situações, ou seja, trata-se de imposição constitucional, fundada no artigo 5º, inciso XXXV, de oferecimento de técnicas aptas à veiculação desse tipo de medidas. Em segundo lugar, faz-se necessário avaliar se o sistema processual nacional, conforme seu direito positivo, entrega condições para a operacionalização desses processos.

Quanto à segunda questão referida, mostram os autores, elencando inúmeros dispositivos constantes de nosso diploma civil adjetivo – a exemplo do artigo 322, § 2º (já mencionado nesse estudo), relativo à interpretação do pedido à luz da boa-fé e considerando o “conjunto da postuação”; §4º, impondo a obtenção de “solução integral de mérito”; §6º, no sentido de que o processo conceda a todos os sujeitos resolução “justa e efetiva” da demanda; §8º, concernente à obtenção de um bem comum, com resguardo e promoção da dignidade humana, bem como com observância dos princípios da proporcionalidade, razoabilidade, legalidade, publicidade e eficiência; e do artigo 493, que diz respeito à exigência de que o magistrado tome em consideração, para sua decisão, fatos novos -, que o direito processual civil brasileiro seria suficiente para suportar a necessidade de demandas estruturais, com a oferta de ferramentas bastante úteis a esse desiderato.

Assim sendo, apesar de não ser possível, como ressalta Schönhofen (2023), deprezar a importância das formas processuais, notadamente para fins de garantir a segurança jurídica, em sede de litígios estruturais, caso não sejam elas relativizadas, pode-se acabar por subvertê-las em impeditivos à efetivação de direitos fundamentais, com destaque ao acesso à justiça. Daí porque, como conclui a autora quando de relevante estudo realizado acerca dos processos estruturais no contexto da bacia hidrográfica do Rio Camaquã, não devem as decisões judiciais permanecer

adstritas ao pedido constante da exordial, tal como inicialmente formulado (Schönhofen, 2023).

Quanto às técnicas voltadas à condução dos processos estruturais, aborda Vitorelli (2021b) uma imprescindível retroalimentação entre conhecimento e execução, com flexibilização da coisa julgada – cuja mutabilidade fática dos litígios que são por eles (processos) veiculados os torna incompatíveis com as noções de estabilização da demanda, preclusão e, principalmente, com a coisa julgada.

Realça o professor que essa mutabilidade resta ocasionada pela mera existência do processo, suficiente por si para alterar a realidade preambularmente verificada, pois os prováveis gestores de entidades públicas ou privadas onde verificado o problema, a partir do instante que tomam conhecimento da existência da ação judicial, providenciam mudanças, mesmo que paliativas, para atenuar a narrativa constante da inicial e mesmo com vista a predispor o juiz da causa ao não acolhimento da pretensão veiculada - o que se soma a uma certa reticência do julgador a adentrar em assuntos complexos e alheios à sua atividade rotineira. Além disso, a mutabilidade fática adviria das características inerentes ao próprio litígio, pois, não raras vezes, as consequências futuras de uma decisão acabam sendo imprevistas, baseadas em prognósticos, o que faz com que os interessados, os atingidos e a própria sociedade não tenham de suportá-las caso não guardem, em seu ponto de chegada, correspondência com a realidade (Vitorelli, 2021b).

Para implementação desse mecanismo de cognição e execução simultâneos, o que faz com que o juiz antecipe medidas executivas para um momento em que a fase de conhecimento ainda esteja em desenvolvimento ou, do contrário, permita providências cognitivas no instante de cumprimento da decisão estruturante, enuncia Vitorelli (2021b), de início, a tutela provisória estrutural. A partir dessa técnica, pode o juiz conceder, na forma do disposto no artigo 297, parágrafo único, do CPC, decisões provisórias com executividade imediata, de forma a permitir, assim, que medidas mais urgentes, ou mais evidentes, possam ser implementadas de imediato para solução do litígio estrutural. Seria possível, com isso, o início de providências práticas, de curto prazo, dando início à implementação de um plano, bem como que situações individuais mais urgentes fossem atendidas, viabilizando que as mudanças estruturais buscadas e os pleitos individuais porventura existentes não se oponham uns aos outros, mas, pelo contrário, operem em uma lógica de complementação e reforço (Vitorelli, 2021b).

Trata Vitorelli (2021b), também, das audiências mistas de autocomposição, instrução e decisão, uma vez que o CPC/2015 deixa transparente que a solução imposta não deve ser vista como a primeira opção, já que se tem como norma fundamental a solução consensual (artigo 3º, § 2º e § 3º). Em se tratando de ações coletivas que veiculem litígios estruturais, o caminho mais indicado seria a condução de audiências pelo juiz, onde se mescle a busca pelo consenso com a produção de provas e, na medida do possível, profiram-se decisões, o que já restaria viabilizado pelo disposto no artigo 139, incisos V e VI do CPC – permitindo ao juiz promover a autocomposição a qualquer tempo, bem como alterar a ordem de produção probatória. Entretanto, o que mais releva, como aponta o professor, é a presença, nessa audiência mista, das partes, gestores e pessoas que pertençam ao grupo afetado pela política pública, o que permitirá amplo debate, abertura máxima ao diálogo e consequente elevação das chances de avanço para um acordo (Vitorelli, 2021b).

Ao enfatizar a relevância da oralidade e das audiências no processo estrutural, considera Ferraro (2015) que no processo coletivo estrutural a lógica de que a oralidade seria mais morosa, e mesmo impraticável, inverte-se, pois, sem dispensar-se o material escrito, recorre-se às audiências para as mais diversas finalidades, podendo servir elas tanto para angariar informações à demanda, como com caráter instrutório, a fim de, progressivamente, ir-se conferindo sentido ao caso posto sob apreciação (desenhando a demanda) e, ainda, com vista a negociações, por exemplo.

Na sequência das técnicas apresentadas por Vitorelli (2021b) para serem utilizadas nos processos estruturais – ainda no âmbito da retroalimentação entre conhecimento e execução -, faz ele referência aos acordos e à força relativa das teses das partes, bem como aos “casos-teste” – com adaptação do artigo 334 do CPC, que prevê a realização de audiência precocemente e conduzida por mediador.

Sustenta o professor, quanto à primeira modalidade citada, que uma das razões do percentual de acordos ainda ser muito baixo em nosso país (CNJ, 2022), e que está muito associada aos processos estruturais (por sua complexidade nata), é a incerteza do resultado, desconhecendo as partes, em verdade, a força relativa de suas teses. Nesse sentido, pontua que quanto mais for esclarecido o possível resultado de um processo, ou mesmo de uma determinada decisão, o que poderia ser viabilizado com a participação do juiz em audiências realizadas durante a

demanda estruturante (esclarecendo seu entendimento sobre as provas e argumentos das partes), maior a probabilidade de que as partes desejem entabular acordos, com a redução de complexidades e incertezas (Vitorelli, 2021b).

Quanto aos “casos-teste”, registra Vitorelli (2021b) que pode ser esse modelo percebido sob duas perspectivas: primeiro, mediante acordo entre as partes para instruir e julgar uma causa em um universo de multiplicidade de demandas individuais concernentes à certa questão estrutural, aceitando que seu resultado seja aplicado, ao final, a toda essa questão (*bellwether trial cases* – orientação para casos futuros); outra possibilidade, seria que o caso-teste fosse utilizado tão somente com o propósito de alcançar às partes mais subsídios acerca da força relativa de suas teses (*bellwether cases ou non-binding trial runs* – julgado esclarecedor, não vinculante).

Do que se infere dos ensinamentos do professor, quanto mais a instrução e a tomada de decisões em um processo estrutural venham a avançar, seja pela via das audiências mistas (de conciliação, de instrução e, quiçá, de decisões), seja através dos “casos-teste”, com o magistrado esclarecendo seus posicionamentos acerca de questões fáticas e jurídicas versadas na ação, maiores serão as chances de celebração de acordos entre os envolvidos e, por conseguinte, de elaboração e efetivação de planos voltados a reformas institucionais.

Sobre as medidas de cooperação judicial, o experimentalismo e as decisões parciais de mérito nos processos estruturais, Vitorelli (2021b) ao fazer referência ao disposto nos artigos 67 a 69 do CPC/2015, combinado com os artigos 3º e 5º, inciso I da já citada Resolução nº 350/2020, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), registra que possível seria a troca de informações sobre ações coletivas diversas que demandem providências estruturais similares, a fim de que, com agregação das ações, ou não, sejam possíveis decisões e sua implementação de forma mais efetiva. Outrossim, pode a cooperação ser utilizada como estratégia de fiscalização quando da implementação de decisões e, mais especificamente, medidas estruturais, como no caso em que devam tramitar em localidades sujeitas a juízos diversos daquele que venha a prolatar a decisão (Vitorelli, 2021b).

Claro que, não é demais frisar, a cooperação deve transversalizar toda a demanda estruturante, em aspectos objetivos (situações de fato e de direito que orbitam o problema estrutural) e subjetivos (não só as partes, mas também os afetados pelo problema, de forma individual ou coletiva), o que faz com que a

atuação concertada envolva magistrados, órgãos/instituições (geradoras e não geradoras do problema estrutural), pessoas e entidades com conhecimentos especializados na matéria em debate, partes e demais afetados pela violação de direito verificada no caso (em uma perspectiva mais ampla possível).

No que se refere às provas, e, também na etapa de implementação da decisão estrutural, cita o autor a técnica do experimentalismo (ou “tentativa e erro”). Anota que, tradicionalmente, imagina-se que exista ordenação lógica e temporal entre problemas, soluções, decisões e escolhas, sendo que, em verdade, todos esses elementos seriam independentes e exógenos, fluindo através de um sistema. Dessa forma, se o problema, como se dá nos litígios estruturais, deriva de reiteração de condutas institucionais, prolongadas no tempo, improvável será que possa ser ele (o problema) solucionado a partir de um plano que traga, previamente, todas as respostas. Considerada, assim, essa reiteração de atos violadores de direitos, far-se-á necessário trabalhar com um certo grau de experimentalismo, orientado por probabilidades - ou seja, tenta-se um determinado caminho, com base nessa probabilidade, e, conforme os resultados venham a ser coletados, serão as providências reanalisadas e readequadas para o atingimento do estado de coisas desejado (Vitorelli, 2021b).

Lecionam Sérgio Cruz Arenhart, Gustavo Osna e Marco Félix Jobim, em reforço ao acima exposto, da seguinte forma:

Se a detecção dos problemas é *contínua*, se a escolha das possíveis soluções é *experimentalista*, se a implementação da decisão é *progressiva* e se a avaliação dos resultados leva a um novo ciclo, então a pretensão de oferta de uma resposta *estável, indiscutível e imutável* se torna algo, a um só tempo, utópico e inadequado. Inadequado, porque incompatível com as necessidades de proteção próprias desse tipo de controvérsia; utópico, porque jamais será possível a “solução” de um problema de alta complexidade por meio dessa técnica, que simplesmente não foi pensada para lidar com esse tipo de causa (Arenhart; Osna; Jobim, 2021, p. 232).

É preciso abordar, também, as decisões parciais de mérito, que, destaque-se, aparecem intituladas em várias obras como “decisões ou provimentos em cascata” (Vitorelli, 2021a; Vitorelli, 2021b; Arenhart, 2013; Porfiro, 2018; Steffens, 2021; Marinoni; Arenhart; Mitidiero, 2019b), “decisões em ciclos” (Neto, 2021), decisões em espiral/ou espiraladas (Brollo, 2022) ou, ainda, “aproximações sucessivas” (Verbic, 2023). Mostra-se essa alternativa por demais interessante aos processos estruturais, uma vez que, em demandas complexas, em que há dificuldades de

instrução e com diversos pedidos, a sentença pode demorar anos para ser proferida, mesmo que parcela do objeto litigioso já pudesse ter sido decidida em momento anterior, da forma como, inclusive, já traz o artigo 356 do CPC (Vitorelli, 2021b).

No processo estrutural, as decisões parciais viabilizam ao juiz aliar atividades cognitivas e executivas mediante a tomada de decisão acerca de alguns pontos, os quais já podem ser implementados, enquanto outros prosseguem sendo objeto de instrução. Deve-se atentar, no entanto, que nos processos estruturais as decisões parciais devem focar questões mais gerais (a exemplo da responsabilidade do réu pelo litígio estrutural e a solução do problema que lhe subjaz; o estado de coisas a ser atingido; e a fixação de metas para tanto), deixando aquelas mais específicas (a exemplo de medidas de reparação a serem alcançadas ao demandante ou outras condutas específicas a ele impostas), preferencialmente, para o campo das tutelas provisórias, mais permeáveis à modificação (Vitorelli, 2021b).

De forma bastante didática, no que se refere às chamadas decisões em cascata, expõe Francisco de Barros e Silva Neto:

O modelo de “decisões em cascata” no litígio estrutural, com nossas excusas pela ironia, assemelha-se a se trocar o pneu de um carro em movimento. Enquanto se apreende o caso, já se interfere na realidade: há cognição e execução ao mesmo tempo e, possivelmente, em mais de uma instância. Não se trata de novidade para o Direito Processual: o deferimento de tutela provisória ou o julgamento parcial de mérito podem nos conduzir, em uma mesma fase do processo, a atividades concomitantes de cognição e execução (Neto, 2021, p. 419).

Além das técnicas abordadas, outras são trazidas em estudos referentes aos processos estruturais, podendo ser citadas (Barros, 2021; Steffens, 2021; Arenhart; Osna; Jobim, 2021; Marinoni; Arenhart; Mitidiero, 2019b; Hellwig, 2023; Schönhofen, 2023): - o mapeamento do conflito (diagnóstico do problema coletivo, a fim de que se compreenda suas nuances e se vislumbre os grupos atingidos); - a releitura da participação, em formato de audiência públicas (como forma de democratização da justiça; com ampla participação social; e, preferencialmente, com a realização em localidades próximas à comunidade afetada pelo litígio), *amici curiae* e representatividade adequada (direito à participação significando um direito de ter um interesse representado, na linha do sustentado por Fiss, 1993, p. 970-971<sup>27</sup>); - a

---

<sup>27</sup> Ao dizer: Eu acredito que o que a Constituição garante não é um direito de participação, mas sim o que chamarei de “direito de representação”: não um dia no tribunal, mas o direito de ter o seu interesse adequadamente representado. O direito de representação prevê que nenhum indivíduo

legitimidade formal e material de estruturas de apoio (entidades de apoio ou fundos que guardem correlação de suas atividades com os interesses do grupo lesado em direito relevante); - a estruturação de mecanismos de fiscalização e diálogo na implementação de soluções obtidas; e - a autorreferência e complementaridade de pedidos, bem como a cooperação e o entrelaçamento de legitimados ativos, no caso de, eventualmente, terem sido ajuizadas ações coletivas por instituições diversas versando sobre questão idêntica.

Dessume-se, de tudo isso, que inúmeras são as técnicas e características que podem ser consideradas em um ambiente de processo estrutural, cabendo ao magistrado, em conjunto com os demais atores processuais e interessados, sempre de forma dialógica e participativa, eleger os caminhos mais adequados e efetivos à satisfação do direito fundamental sob análise.

### 2.3.5 O litígio acerca do déficit de vagas em creches e pré-escolas no Município de São Paulo: um modelo a ser seguido na educação escolar quilombola?

A partir de trabalho desenvolvido por Steffens (2020), traz-se à análise, como um dos casos de decisões com caráter estruturante, a proferida pelo Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP), processo que tinha como marca o acumulado (e crescente) déficit de número de vagas para crianças em creches e pré-escolas, cuja decisão, ocorrida em 16 de dezembro de 2013, em sede de recurso de apelação, determinou que o Município de São Paulo procedesse à criação de 150.000 (cento e cinquenta mil) novas vagas em três anos, ou seja, no interstício de 2013 a 2016. Destaca a autora, quando de análise dos meandros do caso das creches e pré-escolas do Município de São Paulo, que pode ser ele utilizado como demonstração desse novo modelo de processo civil coletivo (estrutural), bem como de confirmação de sua maior efetividade.

No que tange ao contexto fático existente quando da propositura da mencionada ACP, no ano de 2008 – após, inclusive, tentativas de solucionar a questão mediante Termos de Compromisso e Ajustamento de Conduta, firmados pelo Município de São Paulo com o MP daquele estado, que perduraram do ano de

---

pode ser vinculado por uma sentença a menos que seu interesse esteja adequadamente representado no processo.

2005 até 2009, acabando por não serem renovados em razão de negativas da Prefeitura do Município em discutir critérios de qualidade na educação -, a lista de espera oficial registrava 181.701 crianças não atendidas, sendo que deste quantitativo 134.497 esperavam vagas em creches, enquanto 47.204 em pré-escolas. Em setembro de 2013, ocasião em que recursos que tramitavam na Câmara Especial do TJ-SP estavam por ser julgados, a lista de espera totalizava 171.555 crianças, sendo 156.982 em creches e 14.573 em pré-escolas, cenário que revelava que o Município de São Paulo atendia em educação infantil apenas 27,2% da população com idade entre zero e três anos (creches), muito distante do patamar estipulado pela Lei Federal nº 10.172/2001, a qual previa um mínimo de 50% da população desse recorte etário (Steffens, 2020).

Quanto às determinações e medidas constantes da decisão proferida em dezembro de 2013 pela Corte Paulista, que reformou sentença de primeiro grau acolhedora de argumento esposado pelo Município de São Paulo no sentido de que não poderia o Judiciário interferir no âmbito de discricionariedade administrativa de políticas públicas, tem-se, após tentativas de conciliação inexitosas, o seguinte: (i) criar, no mínimo, 150 (cento e cinquenta) mil novas vagas em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos de idade (meta intermediária, a ser cumprida em dezoito meses); (ii) incluir na proposta orçamentária a ampliação da rede de ensino atinente à educação infantil de acordo com a ampliação determinada; e (iii) apresentar ao juízo, no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, plano de ampliação de vagas e de construção de unidades de educação infantil de forma a atender demanda oficialmente cadastrada, conforme o PNE. Foi determinada, também, na decisão do TJ-SP a criação de um Comitê de Assessoramento de implementação da decisão judicial, que passaria a funcionar junto à Coordenadoria de Infância e da Juventude do Tribunal Paulista, com reuniões semestrais, bem como participação formal dos autores da ACP, do Município de São Paulo, do MP, da Defensoria Pública e de outras organizações da sociedade civil (Steffens, 2020).

Tais medidas, oriundas de decisão proferida pelo Corte Paulista e que tiveram como momento inicial de efetivação de providências o período de 2013 a 2016, contaram com significativo avanço na política pública de educação infantil, pois, quando findo o mencionado prazo, constatou-se a criação de 106.743 vagas, das 150.000 determinadas para o período antes apontado, firmando-se, no final do ano de 2016, em audiência pública, termos de acordo judicial com o compromisso de

criação de 85.500 vagas até 31 de dezembro de 2020, sendo que, já no final de novembro de 2019, havia sido atingida a menor demanda por vagas em creches e pré-escolas da história do município (Steffens, 2020).

Descrito esse panorama, que serve para uma percepção mais aproximada do emblemático caso da falta de vagas em creches e pré-escolas no Município de São Paulo, registra Steffens (2020) que o *case* analisado se qualificaria como estrutural, por diversas razões, dentre elas: (i) o principal problema a ser tratado não estava relacionado à questão pontual (isolada), de feição individual e patrimonial, tal como normalmente se dá nos litígios de cariz bipolar, mas a uma condição que ameaçava importante valor (público) constitucional, qual seja, o direito à educação infantil; (ii) a decisão buscou solucionar o problema para o futuro (lógica prospectiva), com a determinação de cumprimento de um plano de metas pela municipalidade (lógica de continuidade), focando-se, portanto, não apenas na ocorrência do ilícito em si (falta de vagas), mas também, e principalmente, na condição social e dinâmica burocrática (instituições e agentes) que provocavam a situação de afronta a direito constitucionalmente assegurado; (iii) o problema, por ser policêntrico, ou seja, envolvendo vários polos de interesse, não foi tratado de forma atomizada, o que acabaria por agravar o problema ao invés de melhorá-lo (por possíveis situações de superlotação de unidades escolares, dado o eventual estabelecimento de prioridades inadequadas); (iv) universalização da questão, com a Corte Paulista ampliando o pedido inicialmente formulado na ACP, determinando-se a criação de 150.000 novas vagas em creches e pré-escolas, a englobar, dessa forma, todo o grupo social de crianças do Município de São Paulo que não tinha acesso a esses segmentos escolares; (v) estabelecimento de metas e objetivos a serem atingidos em certos lapsos temporais, ao invés de se determinar seu cumprimento imediato, até mesmo porque não seria factível, sob aspectos econômicos e financeiros (os casos estruturais buscam a alteração de situações concretas e, por isso mesmo, devem atentar às circunstâncias de cada situação); e (vi) a presença de coparticipação, o que se traduz na abertura da demanda a diversos interessados, tudo com vista a que se amplie a participação, com a presença de diálogo, negociações e construção de caminhos a serem seguidos para a efetivação do direito (maximizando as possibilidades de se solucionar impasses e qualificar decisões).

No que se refere à coparticipação, registra Roberto Gargarella, ao tratar de um modelo de conversação entre iguais como ideal regulativo entre as instituições, o seguinte:

A conversação ideal é a que inclui a maior quantidade possível de “potenciais afetados”, de modo que resulte informada dos pontos de vista e demandas de todos os envolvidos. A razão disso é democrática e epistêmica: tendemos a perder informação crucial se não consultamos esses interesses, nos privamos da possibilidade de que nossos próximos nos ajudem a corrigir nossos erros e aumentamos o risco de mal entender as posições dos demais (podemos deixar de reconhecer o que é mais importante para eles, ou minimizar o impacto que lhes geram nossas ações ou omissões) (Gargarella, 2020, p. 70)<sup>28</sup>.

Da análise desses apontamentos, percebe-se que a situação de garantia do direito fundamental social à educação, em nível fundamental, de integrantes de comunidades quilombolas, considerados, também, aspectos culturais e identitários desses grupos, muito poderia se valer (em sede epistêmica e fático-jurídica) do formato e caminhos revelados na demanda concernente à ausência de vagas em creches e pré-escolas no Município de São Paulo, notadamente quanto às medidas e técnicas estruturais lá utilizadas.

Entende-se dessa forma porque a situação relacionada à educação fundamental de integrantes de comunidades quilombolas em Pelotas, nos recortes temáticos propostos, circunda, igualmente (para além do contexto fático de ambiente escolar), em torno do disposto nos artigos 1º, 3º, 4º, 6º, 205 a 208, 211, 214 a 216-A, 227, da CRFB/1988. Há de se referenciar, de igual maneira, o PNE do Governo Federal, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014<sup>29</sup>, o Plano Municipal

<sup>28</sup> No original: “La conversación ideal es la que *incluye* a la mayor cantidad posible de “potenciales afectados”, de modo que resulte informada por los puntos de vista u demandas de todos los involucrados. La razón de ello es democrática y “epistémica”: tendemos a perder información crucial si no consultamos esos intereses, nos privamos de la posibilidad de que nuestros prójimos nos ayuden a corregir nuestros errores y aumentamos el riesgo de malentender las posiciones de los demás (podemos dejar de reconocer lo que es más importante para ellos, o minimizar el impacto que les generan nuestras acciones u omisiones”.

<sup>29</sup> Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano. (...) § 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: (...) II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

de Educação de Pelotas, estabelecido pela Lei nº 6.245, de 24 de junho de 2015<sup>30</sup>, e os Sistema Municipal de Cultura e Plano Municipal de Cultura de Pelotas, instituídos, respectivamente, pelas Leis nº 6.389, de 28 de novembro de 2016 e nº 7.048, de 5 de maio de 2022, normativos esses que em seus artigos inaugurais trazem disposições relevantes acerca de ações específicas relacionadas à diversidade de expressões culturais, fomento à produção, à difusão e à circulação de conhecimento e bens culturais, cooperação entre os entes federados, agentes públicos e privados atuantes na área cultural, afora outras frentes de atuação que se coadunam com a temática da educação (artigos 2º e 3º da Lei nº 6.389/2016; artigo 4º da Lei nº 7.048/2022)

Soma-se a isso, como parâmetro à análise de disfunções políticas existentes no âmbito da educação fundamental quilombola, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 8, de 20 de novembro de 2012, definidora das DCNEEQ (Brasil, 2012), que muito contribuirá ao confronto necessário entre o que se pretende na educação quilombola e o que se tem, hoje, no Município de Pelotas. Sem perder de vista os normativos citados, renova-se, para fins de verificação de direitos a serem efetivados e a forma adequada de implementá-los, disposições outras já mencionadas nessa pesquisa de ordens legal, infralegal e internacional.

Como bem destacado por Costa (2016), em artigo dedicado à análise da ausência de vagas em creches no Município de São Paulo, a litigância coletiva tem potencial para superar os problemas identificados na litigância individual. Isso porque, primeiro, o processo coletivo possibilita a exposição de todo conflito social perante o Judiciário, mostrando a complexidade e contradições sociais para equacionamento, a permitir, conjuntamente, a análise de toda política pública posta sob apreciação e suas limitações estruturais e orçamentárias, o que viabiliza,

---

**ANEXO - METAS E ESTRATÉGIAS:**

(...) 2.8) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural; (...)

<sup>30</sup> EIXO 2 - ENSINO FUNDAMENTAL:

2.7 intensificar a oferta da educação infantil no que diz respeito à pré-escola e ao Ensino Fundamental, para populações do campo, indígenas e quilombolas, em suas próprias comunidades ou o mais próximo delas, para garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas.

destarte, uma decisão mais completa, rente à realidade e com maior legitimidade política.

Ao menos em tese, salienta a autora, o processo coletivo é a via que possibilita a reforma estrutural, ou seja, um tipo de adjudicação distinto, caracterizado pelo embate com a burocracia estatal e pela assunção da premissa de que valores constitucionais não podem ser assegurados sem rearranjos institucionais e nas organizações sociais; além disso, teoricamente, permitem os processos coletivos um maior equilíbrio de forças entre os litigantes, pois transformam o processo em um embate entre litigantes habituais – de um lado o poder público municipal e, de outro, os legitimados coletivos, tais como o MP e a Defensoria Pública – e não como se dá em ações individuais, em que, além de outras implicações negativas, figuram, de um lado, litigantes habituais - *repeat players*, conforme Marc Galanter (2018) -, e, de outro, litigantes ocasionais - *one-shooter* (Costa, 2016).

Esse cenário, como dito, guardadas as nuances de cada situação, muito contribui para que se visualize a relevância da utilização de demandas coletivas na resolução de situações envolvendo a EEQ em Pelotas, cuja realidade, como se verá, encontra-se, ao menos no que se refere à formação continuada de profissionais da educação que desempenham atividades em unidades escolares de Ensino Fundamental que atendem alunos/as oriundos/as de comunidades quilombolas, em descompasso com o disposto na Constituição Federal e demais normativos de regência da matéria, sejam eles de ordem interna ou internacional. Isso implica na violação de valores constitucionais fundamentais, como educação e cultura, mostrando-se imperiosa uma reorganização institucional, bem como uma mudança de mentalidade dos órgãos/entidades envolvidos, e de seus agentes, na direção da observância de normas que integram o nosso ordenamento jurídico.

Outro ponto que revela a possibilidade de se utilizar o caso objeto das creches e pré-escolas no Município de São Paulo à situação da educação fundamental de quilombolas é que o problema estrutural a ser tratado, talvez até com mais necessidade do que se apresentava naquele caso, não permite um enfrentamento da questão de maneira individual (isolada), pois a EEQ, além da própria questão envolvendo o ensino especializado, exige consideração de aspectos culturais, eminentemente coletivos – o que faz com que um debate em sede bipolar,

de um indivíduo em face do poder público, não resolva a questão de ameaça, ou mesmo de violação, da educação fundamental desses grupos.

Ao lado disso, da forma como ocorreu na ACP em trâmite perante o Judiciário Paulista, a decisão a ser proferida (principalmente no que se refere ao mérito da ação coletiva) terá de se voltar à solução do “problema estrutural” para o futuro (técnica prospectiva), acompanhada de um plano de metas a ser adimplido (técnica de continuidade) pela municipalidade, não se concentrando a resolução do caso, dessa maneira, tão somente nos ilícitos verificados (concernentes a questões relacionadas à implementação de unidades escolares em territórios quilombolas, ou adjacências, e à formação continuada de professores/profissionais da educação), mas com atenção, também, à condição social e dinâmica burocrática envolvidas (problema estrutural em si, causador da situação de afronta a direito constitucionalmente assegurado, que, em se tratando de comunidades quilombolas, torna-se mais sensível, pois o alijamento e desconsideração desses grupos em um contexto social é elevado – Nascimento, 2019, o que acaba por refletir na dinâmica dos órgãos públicos envolvidos em questões políticas).

O cenário policêntrico (presença de vários polos de interesse), no caso da EEQ, até mesmo por envolver aspectos culturais marcantes, faz com que a problematização e complexidade se eleve, não sendo possível o tratamento e aprofundamento das questões propostas de forma individualizada, o que mais contribuiria, isso sim, ao agravamento do caso, fragilizando-se aspectos culturais e mesmo a equidade.

Justamente pelo citado policentrismo, a participação dos interessados (de forma direta ou indireta), na forma de diálogo, negociações e construção de caminhos para a efetivação do direito à educação fundamental de quilombolas, trará, como se deu no caso das creches de São Paulo, maior legitimidade às decisões direcionadas à constatação e solução de disfunções entre previsões referentes ao direito fundamental em discussão e o que se verifica na realidade, bem como potencializará a possibilidade de cumprimento de metas e objetivos a serem traçados (atentando-se, por lógico, a aspectos econômicos e financeiros, para que não se trabalhe a partir de uma ideia de imposição de decisões e cumprimento das mesmas, mas, sim, de “construção” de caminhos para a efetivação de direitos).

Para encerrar esse cotejo entre o caso das creches e pré-escolas no Município de São Paulo e o cenário de EEQ no Município de Pelotas, a técnica,

assim batizada por Arenhart (2013), de decisões em cascata – denominada por outros autores, tais como Neto (2021) e Didier Jr., Zeneti Jr. e Oliveira (2017), de “ciclos de decisões” ou “decisões de conteúdo complexo”, algo que se fez presente naquela ACP, haja vista que a cada quadriênio foram reavaliadas e tensionadas as metas, redirecionando-se o caminho para que se atingisse o cenário considerado ideal em relação à educação infantil no município de São Paulo - não só pode como se mostra fortemente indicada à solução das questões relacionadas à implementação de unidades escolares em territórios quilombolas, ou adjacências, e formação continuada de profissionais da educação que atendam integrantes de comunidades quilombolas, o que, até mesmo considerando questões financeiras e econômicas afetas à Administração Pública Municipal, poderia se mostrar mais eficiente do que a busca por imposição de decisões não factíveis para o momento.

Claro que com isso não se está a afirmar que o período de implementação, ou de ajustes de cenário fático, no caso do direito à educação de quilombolas seria o mesmo que se fez presente na situação das creches do Município de São Paulo, mas que a técnica em si, a qual busca o cumprimento de decisão relacionada à efetivação do direito vindicado de forma escalonada, sempre acompanhada de análises e reavaliações de metas inicialmente determinadas, poderia se apresentar como adequada ao caso objeto da presente pesquisa.

Isso não impede que outras ações conduzidas e decididas sob o formato estrutural no Brasil, como é o caso ACP nº 93.8000533-4, conhecida como “ACP do Carvão”, que teve como uma das principais iniciativas a criação de espaços dedicados à prestação de contas das medidas e esforços realizados a respeito do caso (Arenhart, 2021), possam ser consideradas em questões relacionadas à EEQ. Exemplo disso seria a criação, como ocorreu na demanda que tramitou em Santa Catarina, de sítio ou outro espaço (digital ou não) destinado ao retorno à sociedade, principalmente àqueles direta ou indiretamente interessados, acerca do cumprimento de medidas voltadas à efetivação do direito fundamental social em voga, seja a partir de providências adotadas em âmbito judicial ou oriundas de acordos firmados entre os envolvidos em cenário extrajudicial.

Conforme Sérgio Cruz Arenhart, essa ampla publicidade dada aos processos estruturais, mostra-se, inclusive, fundamental, pois:

Alinha o processo à lógica da máxima participação popular, que é uma das tônicas desse tipo de mecanismo, permitindo que as pessoas tenham

conhecimento da existência do tratamento judicial de um caso complexo, bem como que possam saber aquilo que tem sido feito para a proteção dos valores envolvidos nesses casos. Logicamente, para essa publicidade, a tecnologia tem importantíssimo papel. Ao lado do uso dos veículos de notícia tradicionais (televisão, rádio, jornais, etc.), o emprego de *sítes de internet*, como no caso, ou de outros veículos de informação – a exemplo de ferramentas como o *facebook*, o *instagram* ou outras tecnologias de ampla adesão – permite a disponibilização rápida e fácil de dados que possam ser de interesse da coletividade. [...]. Ademais, o uso de meios simplificados de comunicação – *e-mails*, *WhatsApp* etc. – pode também constituir técnica útil para a obtenção de um canal de diálogo rápido e simples entre os interessados (...) (Arenhart, 2021, p. 1.065).

Outrossim, no âmbito internacional, vale referenciar o *Caso da Comunidade Indígena Xákmok Kásek Vs. Paraguai*, com sentença de mérito publicada em 24 de agosto de 2010, onde foi consignado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos (CorteIDH) que de acordo com os padrões internacionais, os Estados têm o dever de garantir a acessibilidade à educação básica gratuita e à sustentabilidade da mesma. Em particular, quando se trata de satisfazer o direito à educação básica no seio de comunidades indígenas – o que também merece ser observado em se tratando de coletivos quilombolas, dada as disposições constantes da Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989) -, o Estado deve propiciar o referido direito com uma perspectiva etnoeducativa. Isso implica adotar medidas positivas para que a educação seja culturalmente aceitável sob uma perspectiva étnica diferenciada.

Em síntese, a CorteIDH destacou que a assistência estatal oferecida não foi suficiente para superar as condições de especial vulnerabilidade, não oferecendo o Estado as prestações básicas para proteger o direito a uma vida digna nestas condições de risco especial, real e imediato para um grupo determinado de pessoas, o que constitui uma violação do artigo 4.1 da Convenção, em relação ao artigo 1.1. da mesma, em detrimento de todos os membros da Comunidade Xákmok Kásek. Dentre outros apontamentos, foi consignado na sentença, item 1.4, referente à educação, o seguinte:

O Estado afirmou que havia entregado “materiais didáticos e merenda escolar [através do] Ministério de Educação”, e que tem um “plano de construção de uma escola no assentamento da Comunidade, uma vez finalizados os trâmites de escrituração de terras”. Indicou que realizou um “reforço de mobiliários” na Escola Básica Dora Kent de Eaton. Igualmente, do acervo probatório se observa que em 26 de outubro de 2009 foi realizada uma jornada de capacitação docente para professores que estão trabalhando nas escolas de várias comunidades, entre elas a de Xákmok Kásek, e a Direção Geral de Educação Escolar Indígena concluiu que “os docentes contam com a grande necessidade de seguir capacitando-se, de trabalhar na recuperação da língua e na revitalização da cultura”.

De acordo com os padrões internacionais, os Estados têm o dever de garantir a acessibilidade à educação básica gratuita e à sustentabilidade da mesma. Em particular, quando se trata de satisfazer o direito à educação básica no seio de comunidades indígenas, o Estado deve propiciar o referido direito com uma perspectiva etnoeducativa. O anterior implica adotar medidas positivas para que a educação seja culturalmente aceitável sob uma perspectiva étnica diferenciada.

(...)

Deve-se ter em consideração neste ponto que, tal e como o afirma o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas, “a pobreza limita gravemente, na prática, a capacidade de uma pessoa ou um grupo de pessoas de exercer o direito de participar em todos os âmbitos da vida cultural e de ter acesso e contribuir com eles em pé de igualdade e, o que é mais grave, prejudica seriamente sua esperança no porvir e sua capacidade para o desfrute efetivo de sua própria cultura”.

Em consequência, a Corte declara que o Estado não ofereceu as prestações básicas para proteger o direito a uma vida digna nestas condições de risco especial, real e imediato para um grupo determinado de pessoas, o que constitui uma violação do artigo 4.1 da Convenção, em relação ao artigo 1.1. da mesma, em detrimento de todos os membros da Comunidade Xákmok Kásek (OEA, 2010 – Medidas relacionadas à educação, p. 50-51).

Nesse mesmo case, diante das constatações acima transcritas, a Corte IDH, ao final, dentre outras várias medidas, de ordem imediata, periódica e permanente, em face do Estado, fixou obrigação do demandado (Estado do Paraguai) no sentido de:

Dotar a escola dos materiais e recursos humanos necessários para garantir o acesso à educação básica para meninos e meninas da Comunidade, prestando especial atenção a que a educação ministrada respeite suas tradições culturais e garanta a proteção de sua própria língua. Para esses efeitos, o Estado deverá realizar as consultas que sejam necessárias aos membros da Comunidade.

Elaborar estudo, no prazo de seis meses a partir da notificação desta Sentença, no qual estabeleça, a respeito do suprimento de materiais e recursos humanos à escola da Comunidade: 1) os recursos físicos e humanos que a escola precisa para garantir uma educação bilíngue adequada; 2) os materiais que cada aluno necessita para ser educado adequadamente; e 3) os insumos que os professores da escola requerem para ministrar suas aulas (OEA, 2010 – Medidas de reabilitação: Fornecimento de bens e prestação de serviços básicos, itens 301, f e 303, e, p. 71).

Tem-se, diante disso, que o processo estrutural, cada vez mais, estará inserido em diversas áreas, das mais propícias àquelas mais inóspitas ao seu alcance, assim como ocorrerá com suas técnicas, mais especificamente com o alargamento das mesmas (Jobim, 2023). Denota-se, assim, conforme o exposto por

Jobim (2023, p. 145), que: “a imagem no espelho refletida é ainda mais ampla no Brasil que o atual estado da arte”.

Os atores processuais, e demais interessados, por certo, têm de olhar para processos em que o formato estrutural já tenha sido aplicado, bem como decisões e técnicas estruturantes proferidas e efetivadas com êxito, a fim de que, dessa forma, depreendamos o(s) caminho(s) mais adequado(s) possível(eis) no que se refere à temática proposta na presente pesquisa.

Parece, por isso mesmo, equivocado pensar que o aproveitamento de técnicas e caminhos adotados em processos estruturais outros só se mostre possível quando diante de coincidência temática entre demandas paradigmas e paragonadas, uma vez que se estará aproveitando uma técnica processual (um caminho, uma estratégia voltada à efetivação do direito) e não, propriamente, aspectos do direito material em si. Não se nega a relevância de que o caso utilizado como modelo envolva o mesmo bem da vida tratado naquele que tomará a técnica de empréstimo, mas, seguramente, isso não se apresenta como imprescindível.

#### 2.4 Sinalizando possíveis contribuições do processo estrutural para a efetivação do direito à educação de integrantes de comunidades quilombolas

Do que foi até aqui trazido, pode-se listar algumas possíveis contribuições do processo estrutural para a efetivação do direito fundamental social à educação de integrantes de comunidades quilombolas. São elas:

a) A participação e contraditório amplos: participação efetiva das comunidades quilombolas e suas lideranças em espaços de discussão e deliberação nas escolas, a exemplo dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI's), sempre observando a consulta livre, prévia e informada (contextualizada) desses povos (e suas representações), para fins de indicação de caminhos que sejam de maior desejo e, verdadeiramente, úteis às comunidades, seja na etapa de diagnóstica do problema estrutural, seja no momento da especificação de medidas estruturantes a serem cumpridas para o alcance do estado de coisas desejado.

b) A análise do caso sob uma perspectiva complexa e de cooperação: fazendo-se referência, aqui, a questões que não podem ser visualizadas, de imediato, para fins de adoção de caminhos e tomada de decisões; busca-se uma

compreensão profunda do “problema” que se apresenta perante o Judiciário, em articulação com vários órgãos e entidades, inclusive em termos de competências, com vista a que, de forma cooperativa, mudanças significativas quanto à realidade da educação escolar (quilombola) no município de Pelotas possam ser alcançadas.

c) O policentrismo ou multipolaridade: há vários polos de interesse em debate, os quais não necessariamente confluirão, até mesmo dentro de certos segmentos; portanto, para fins de debate em um cenário de processo estrutural poderiam ser chamados, no que se refere ao objeto da presente pesquisa: as Secretarias Municipais de Educação e Desporto (SMED), de Cultura (SECULT) e de Assistência Social de Pelotas (SMAS), do Município de Pelotas; o Comitê Gestor Quilombola de Pelotas (CGQ); as Lideranças das comunidades quilombolas de Pelotas (Algodão, Alto do Caixão, Vó Elvira e Cerrito Alegre); Gestores e Profissionais da educação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Pelotas que atendam alunos/as quilombolas; a FCP, Universidades e outras Instituições Federais de Ensino, de Pelotas e região; os Conselhos Municipal (Pelotas) e Estadual (Rio Grande do Sul) de Educação e Cultura; a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos, principalmente mediante seu Coletivo de Educação; a Secretaria Especial do Governo Federal de Promoção de Políticas para a Igualdade Racial (SEPPIR); a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), integrante do Ministério da Educação (MEC); a Secretaria de Educação Básica, integrante do MEC; a Secretaria de Políticas para Quilombolas, Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, Povos de Terreiros e Ciganos (SQPT), integrante do Ministério da Igualdade Racial (MIR); a Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas, Combate e Superação do Racismo (SEPAR), integrante do MIR; dentre outros órgãos, instituições e entidades afetas direta ou indiretamente à temática da EEQ.

d) O diálogo: para que, em especial, seja o aspecto cultural preservado na EEQ (Ensino Fundamental), com a obtenção de resultados desejados pelo grupo afetado nesse contexto; uma construção de ideias no sentido de se instituir, verdadeiramente, uma educação plural, inclusiva, diversa e sintonizada com a cultura e tradições das comunidades quilombolas, conforme o disposto: na CRFB/1988; na Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989), de *status* normativo supralegal e internalizada no ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 5.051/2004, posteriormente substituído pelo Decreto nº 10.088, de 05 de novembro

de 2019; na Lei nº 9.394/96 (alterada pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008); na Lei nº 12.288/2010 (Brasil, 2010); na Resolução CNE/CP nº 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e na Resolução CNE/CEB nº 08/2012, definidora das DCNEEQ.

e) A concentração de demandas individuais em ações coletivas: a fim de que se discutam questões de forma mais ampla e efetiva; ou seja, ao invés da dissipação de questões em várias ações judiciais individuais, o que poderia trazer prejuízos em termos de resultados (efetividade) e isonomia (considerando os que viessem a se valer de ações individuais em contraposição aos demais que, também carecedores de direitos, permaneceriam na inércia).

f) A flexibilidade/maleabilidade procedimental: sempre considerando a ideia de que o processo serve ao direito material – e não ao revés, sendo possível, assim, a adaptação razoável dos caminhos a serem trilhados em um processo judicial voltado à entrega de um tutela justa, efetiva e tempestiva, na linha do que preconizam, inclusive, as normas processuais fundamentais insculpidas nos artigos 1º a 11 do CPC/2015.

g) A implementação das decisões proferidas em processos complexos que demandam reestruturação/reorganização de instituições, políticas ou programas, estando, da forma como operam, a obstaculizar a efetivação de direitos fundamentais e valores constitucionais. Encontram-se, neste ponto, as chamadas “decisões em cascata”.

Essas sinalizações servirão para que no decurso da abordagem dos próximos tópicos sejam retomados os estudos até então desenvolvidos acerca do processos estruturais.

### 3 O DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO

Neste tópico serão feitas, de forma inaugural, considerações acerca do direito à educação no Brasil, tendo a CRFB/1988 como marco na proteção do direito à educação básica.

Após, serão estudadas as perspectivas subjetivas e objetivas dos direitos fundamentais, com análise do direito à educação sob ambas as vertentes. Ainda, por sua importância no contexto em estudo, alguns princípios relacionados à interpretação constitucional, tais como a força normativa e a máxima efetividade da Constituição, serão detalhados.

Por fim, serão abordadas a dimensão prestacional dos direitos sociais e a fundamentalidade do direito à educação, bem como a justicialidade do direito à educação, acompanhada de cotejo normativo voltado à concretização adequada e efetiva do direito em estudo.

#### 3.1 Considerações iniciais sobre o direito à educação no Brasil: a Constituição de 1988 como marco na proteção do direito à educação básica

A educação formal no Brasil começa com a vinda dos jesuítas, em 1549, encarregados de converter os indígenas à fé católica (baseada na catequização, o que incluía aprendizados de português, espanhol, profissões e operações mentais básicas, além de canto e teatro), ainda que não soubessem eles ler nem escrever. No período de 1549 a 1759, inúmeras escolas jesuítas foram instaladas no Brasil, funcionando a primeira na cidade de Salvador, de onde houve a extensão de unidades até o Sul do país (onde filhos de colonos e indígenas estudavam juntos, até certo estágio, em razão de objetivos educacionais diversos que eram traçados para cada grupo; após o término da escola elementar, enquanto os filhos dos colonos prosseguiram nos estudos, os indígenas não continuavam a usufruir da educação formal). Entrementes, a educação no Brasil manifestava-se totalmente europeizada, com valorização extrema da cultura europeia em detrimento de expressões culturais populares, influenciadas, principalmente, pelos negros (excluídos das escolas, assim como as mulheres) e indígenas, em um movimento de verdadeira homogeneização cultural (Vieira, 2017).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil por Marques do Pombal, em 1760, e o consequente desmantelamento do sistema jesuítico educacional, os indígenas acabaram sendo entregues à própria sorte, diante da supressão das escolas jesuítas, pois nas unidades escolares do Estado apenas estudavam as elites, tais como filhos de fazendeiros, de senhores de engenho, de militares, dentre outros segmentos de maior privilégio social e econômico. Durante o período imperial, já em 1822, o sistema educacional ainda apresentava grandes problemas, com poucas escolas de instrução primária, carência de professores minimamente preparados, quando, então, surge a Lei 1.827, de 15 de outubro daquele ano, inaugurando a regulação do ensino em perspectiva nacional – com a criação das escolas de primeiras letras em cidades, vilarejos e lugarejos, além de prever-se, de forma inédita, aulas regulares para meninas e mulheres brasileiras, embora certas desigualdades no gozo do direito à educação entre os sexos permanecessem (Vieira, 2017).

Já em uma perspectiva de história constitucional, conforme Vieira (2017), a Constituição do Império, de 1824, tratou do direito à educação em seu artigo 179, tendo dedicado à educação apenas dois incisos, dentre eles o que fazia referência à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Assim, salienta a autora que o direito à educação, naquela ocasião, não definiu, precisamente, os titulares e destinatários do direito, tampouco enunciou deveres e mecanismos garantidores de tal direito, além de, ainda, ter sido a educação relegada praticamente à iniciativa privada.

Após referir que a Constituição de 1891 também não promoveu grandes avanços no que toca ao direito à educação, anota Vieira (2017), que, diversamente do que se passou com as Constituições anteriores, a Carta de 1934, em seu artigo 149<sup>31</sup>, acabou por revestir-se de caráter menos conservador ao ter incorporado alguns direitos sociais, tendo sido a pioneira no reconhecimento da obrigatoriedade do ensino primário, com reforço do dever do Poder Público na efetivação do direito à educação.

---

<sup>31</sup> Constituição de 1934, Artigo 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Destaca Vieira, no ponto (2017, p. 20), que: “(...) na Constituição de 1934, a proteção jurídica de educação formal direcionada às crianças e adolescentes encontrou algum progresso”. Dessa forma, o direito à educação, notadamente no que se refere à proteção de direitos individuais e sociais de crianças e adolescentes, começa a efetivamente receber salvaguarda constitucional com a Constituição de 1934, havendo a proteção desses indivíduos na Carta Maior, a exemplo da previsão do CNE em seu artigo 152<sup>32</sup> (Vieira, 2017).

Portanto, se alguns direitos fundamentais previstos em nossa Carta Constitucional não contam com maiores detalhamentos e densificações, o mesmo não se pode dizer do direito à educação, que, ao menos, desde a Constituição de 1934, apresentava previsões voltadas ao seu reconhecimento e efetivação.

A Constituição de 1934, inclusive, foi a primeira a determinar a obrigatoriedade do ensino primário ou fundamental, com a duração de 4 (quatro) anos, cuja obrigatoriedade contou com posterior ampliação, mais especificamente pela Carta Constitucional promulgada em 1967, para 8 (oito) anos. Mesmo alguns anos antes da promulgação da LDB, algumas redes escolares já haviam passado a adotar medidas de expansão do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, o que, hoje, encontra-se sedimentado na Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010).

Prossegue Vieira (2017), expondo que com o início do Estado Novo, momento em que o país vivenciava uma ditadura (da Era Vargas), começa a vigor a Constituição de 1937, a qual trouxe muitas mudanças em relação à sua predecessora, sendo a que mais impactou a educação (com regressão em sua proteção constitucional) aquela que residiu na retirada da Constituição de tal direito como de todos, bem como a fixação da responsabilidade apenas subsidiária (secundária) do Estado na realização deste direito - outorgando-lhe, portanto, no ponto, um dever secundário, o que restou evidente com a previsão do artigo 129 daquela Carta Constitucional, no sentido de que o dever da Nação, dos Estados e Municípios em assegurar educação à infância e à juventude, com a fundação de

---

<sup>32</sup> Constituição de 1934, Artigo 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

instituições públicas de ensino, ocorreria tão somente quando faltassem recursos necessários à educação em instituições particulares.

Já a Constituição de 1946, refletindo o espírito de redemocratização do país, trouxe uma tendência menos centralizadora e com resgate de princípios da Constituição de 1934 - tais como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário (artigo 168, inciso I); a gratuidade do ensino secundário apenas para os comprovadamente carentes (artigo 168, inciso II) e a liberdade de cátedra (artigo 168, inciso VII) -, prevendo, novamente, a educação como direito de todos e dever dos pais e do Poder Público, universalização esta que, mesmo durante a Constituição de 1967, permaneceu com previsão constitucional, tendo sido esta Carta, ainda, a primeira na história constitucional brasileira a prever a faixa etária à que deveria ser ministrado o ensino primário obrigatório nas instituições oficiais. Entretanto, não se pode deixar de anotar que, apesar de ter havido a retomada de elementos da estrutura normativa do direito à educação de crianças e adolescentes da Constituição de 1934, constatou-se, na Constituição de 1946, a retirada de dispositivos que prescreviam o dever do Estado em protegê-los, bem como de adotar medidas que contribuíssem para o seu desenvolvimento (Vieira, 2017).

Na Constituição de 1967, como realça Vieira (2017), deu-se a supressão de percentuais orçamentários destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, implicando a redução do financiamento do ensino público; noutro sentido, porém, permaneceu o objetivo da universalização do direito à educação, com inclusão da garantia da igualdade de oportunidades (artigo 168), tendo sido especificado pela primeira vez na história constitucional brasileira a faixa etária a que deveria ser ministrado o ensino primário obrigatório nas instituições oficiais (de 7 a 14 anos), sendo o ensino oficial, ou seja, aquele ulterior ao primário gratuito apenas para os que demonstrassem ausência ou insuficiência de recursos (artigo 168, § 3º e incisos).

A ditadura que se instaurou com o golpe de Estado de 1964 encontrou o ápice (de maior repressão) em 1968, com a edição do Ato Institucional nº 5, contexto em que acabou sendo outorgada a Constituição de 1969, quando as poucas disposições democráticas que restaram na Constituição de 1967 foram suprimidas, a exemplo da expressão que garantia a “igualdade de oportunidades” no ensino (artigo 176) e rechaçadas liberdades, como as asseguradas às ciências, letras e artes (artigo 179). Como se isso não bastasse, o único entre federativo que permaneceu com

vinculação orçamentária em educação foi o Município (artigo 15, §3º, f), sob pena de intervenção naqueles que não aplicassem no ensino primário, a cada ano, a receita tributária municipal de, pelo menos, vinte por cento. Antes da Carta Constitucional vigente houve a edição, ainda, no ano de 1978, da Emenda Constitucional nº 12, que assegurava aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica mediante educação especial e gratuita, assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país, vedando a discriminação, conforme o artigo 175, § 4º (Vieira, 2017).

Contudo, foi com a Constituição de 1988, sob forte influência de textos internacionais, em especial a DUDH (ONU, 1948) – que proclamou os direitos sociais como direitos humanos (artigo 22), proximidade essa (entre direito humanos e fundamentais) sustentada por Häberle (2016) ao entender que, na atualidade, os direitos fundamentais constituem conceito que engloba os direitos humanos universais e os direitos nacionais de cidadania<sup>33</sup> -, que se obteve grande avanço na proteção do direito à educação, notadamente do direito à educação básica (direito fundamental de atendimento, inclusive, prioritário, em todos seus segmentos).

Para Piovesan (2015, p. 51-52), “a Constituição brasileira de 1988 simboliza o marco jurídico da transição democrática e da institucionalização dos direitos humanos no País”, cujos frutos jurídicos, em sede de direitos sociais *lato sensu*, teriam iniciado, conforme Nobre Júnior (2022), nos albores do século XX, mais precisamente após a Primeira Guerra Mundial, citando-se como exemplos as Constituições do México, de 1917, da Alemanha, de 1919, e da Romênia, de 1923.

O direito à educação, destarte, com o advento da Constituição Federal de 1988, ganhou novas perspectivas e passou a gozar de toda a proteção jurídica atribuída aos direitos fundamentais, o que fez com que, diante desse novo cenário legal, fosse atribuído ao Poder Público - primeiramente ao Poder Executivo, como órgão encarregado da Administração Pública, nas searas municipal, estadual, distrital e federal - responsabilidade com a educação escolar de forma universal, gratuita e de qualidade, principalmente no que se refere a crianças e adolescentes (Lima, 2019; Castanheira, 2014).

---

<sup>33</sup> No mesmo sentido Luís Roberto Barroso, para quem: “Direitos fundamentais são direitos humanos constitucionalizados” (Barroso, 2019, p. 516).

A fundamentação da nova Carta Constitucional, dessa maneira, em princípios e valores democráticos, ao lado da incorporação dos direitos fundamentais ocupando papel central no ordenamento constitucional, implicou numa evidente ampliação da tutela jurídica do direito à educação. Representou a Carta de 1988 (e emendas posteriores à sua promulgação) efetivo avanço na proteção dos direitos sociais, tendo dedicado boa parte de seus dispositivos a esta categoria de direitos, inclusive estabelecendo mecanismos garantidores de sua efetivação - com reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos fundamentais e destinatários de especial proteção, além de conferir-lhes prioridade na realização destes direitos, tal como se extrai dos artigos 6º e 227 da CRFB/1988 (Vieira, 2017; Santos, 2019).

Em suma, como salienta Vieira (2017), o texto constitucional de 1988 faz despontar um regime jurídico bem delineado no que toca ao direito à educação, o que compreende objetivos da educação, princípios constitucionais orientadores da prestação do ensino, prestações atribuídas ao Estado voltadas à concretização do direito à educação básica e à contemplação de minorias (indígenas e quilombolas, por exemplo), dentre outras previsões tratadas entre os artigos 205 a 214 da CRFB/1988.

Destaca Braga (2010, p. 97) que, para estudar as disposições constitucionais referentes ao direito à educação, imprescindível sua contextualização em relação aos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, expressos no artigo 3º da Constituição. Diz o autor que não há dúvidas de que a educação exerce papel fundamental no desenvolvimento nacional, bem como para construir uma sociedade livre, justa e solidária, haja vista que se trata de um elemento fundamental à redução de desigualdades sociais e regionais, além de instrumento para a promoção do bem comum, com a erradicação de preconceitos. Ao colmatar seu raciocínio, salienta o professor que para exercer essa função a prestação da atividade educacional deve buscar a eliminação de discriminações (Braga, 2010).

Por certo que quando se fala em evitar discriminações não se está a tratar apenas de condutas positivas que não venham a reconhecer particularidades de determinados povos, mas também de omissões por parte do Estado que, muito embora formalmente reconheça em sua norma máxima questões identitárias e culturais de certos grupos, deixa de adotar providências para que, de forma efetiva, possam os destinatários exercer os direitos garantidos. Exemplo disso é a ausência

do devido e adequado alcance da educação escolar básica (em nível fundamental) a integrantes de comunidades quilombolas, com a observância de costumes, tradições e formas de fazer, criar e viver desses povos, o que não poderá ser dado como atendido mediante a previsão genérica desses pontos em normas municipais ou mesmo em regulamentos e diretivas das unidades escolares.

Esses são, portanto, os contornos iniciais da evolução do direito à educação em nosso país, passando-se a abordar, nos tópicos seguintes, questões que relevam não só o fortalecimento dos direitos fundamentais sociais como também a sua efetivação.

### 3.2 As perspectivas subjetiva e objetiva dos direitos fundamentais: uma análise do direito à educação sob ambas as vertentes

A Constituição confere dignidade e proteção especiais aos direitos fundamentais, uma vez que afirma que as normas definidoras de direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata (artigo 5º, § 1º), bem como por inseri-los no rol das chamadas cláusulas pétreas (artigo 60, § 4º), o que faz com que estejam esses direitos resguardados tanto do legislador ordinário, como do próprio constituinte reformador (Marinoni; Arenhart; Mitidiero, 2019a).

Os direitos fundamentais podem ser percebidos em sentido formal e material, tratando-se, no primeiro caso, daqueles catalogados na Constituição Federal, mais propriamente em seu Título II, sob a rubrica “Dos direitos e garantias fundamentais”. Lado outro, admite-se a existência de direitos dessa natureza, muito embora não estejam elencados no mencionado rol, pois, apesar disso, repercutem na estrutura básica do Estado (organização e funcionamento) e da sociedade, assim como na dignidade humana, quando fala-se, então, de direitos fundamentais materiais - artigo 5º, § 2º: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (Marinoni; Arenhart; Mitidiero, 2019a).

Feitos esses registros, mostra-se relevante, quando se está a tratar da temática de processos estruturais, intimamente relacionada aos direitos fundamentais, a análise das perspectivas objetiva e subjetiva desses direitos. Como

expõe Sarlet (2018), a constatação de que os direitos fundamentais revelam dupla perspectiva, na medida em que são considerados tanto como direitos subjetivos individuais, quanto como elementos objetivos fundamentais da comunidade, revela uma das mais importantes questões a serem estudadas no direito constitucional contemporâneo e, em especial, no campo da dogmática dos direitos fundamentais.

Esclarecem Marinoni, Arenhart e Mitidiero (2019a) que quando se aborda a dupla dimensão dos direitos fundamentais, pretende-se realçar que as normas que estabelecem tais direitos, apesar de poderem gerar direitos subjetivos, individualizáveis, também fundam elementos normativos mínimos que servirão para orientar o ordenamento jurídico como um todo. Deve-se ter em mente que não é correto se atrelar, indiscriminadamente, a dimensão objetiva apenas a direitos positivos, visto que direitos negativos e positivos podem possuir uma dimensão objetiva. Tem-se que tanto os direitos de defesa ou individuais como os direitos prestacionais ou sociais possuem uma dimensão subjetiva e objetiva, de modo que esta dimensão não se encontra conexa ou determinada pela qualidade dos direitos fundamentais, sendo comum a todos eles (Leal; Maas, 2022).

Nesse diapasão, as normas fundamentais firmam valores incidentes sobre a totalidade do ordenamento jurídico, servindo para iluminar as tarefas a serem desempenhadas pelos Poderes Judiciário, Executivo e Legislativo. Assim, implicam valoração de ordem objetiva, ou seja, o valor contido nessas normas (fundamentais), revelado de modo objetivo, espalha-se, necessariamente, sobre a compreensão e a atuação do ordenamento jurídico (Marinoni; Arenhart; Mitidiero, 2019a).

Ao tratar da perspectiva subjetiva dos direitos fundamentais, assevera Sarlet (2018) que a um titular de direito fundamental é dada a possibilidade de impor seus interesses juridicamente tutelados perante um destinatário, na condição de obrigado à satisfação do direito, fazendo referência a três elementos que estariam presentes no cenário de um direito subjetivo consagrado por uma norma de direito fundamental: o titular do direito, o objeto e o destinatário (obrigado) do direito. Tomado o direito subjetivo fundamental em sentido amplo, apesar de não especificar o que poderia ser considerado como seu objeto, explica o professor que “os direitos fundamentais, mesmo na sua condição de direito subjetivo, não se reduzem aos clássicos direitos de liberdade, ainda que neste a nota de subjetividade, no sentido de sua exigibilidade, transpareça de forma mais acentuada” (Sarlet, 2018, p. 159).

Segundo o autor, a partir da noção de direito subjetivo em sentido amplo, sua exigibilidade, ou justicialidade, seria de intensidade variável, dependendo da normatividade de cada direito fundamental (Sarlet, 2018). Com vista a melhor detalhar essa exigibilidade, na perspectiva subjetiva (de direitos fundamentais subjetivos), registra Sarlet (2018) que se estaria a tratar da possibilidade alcançada a seu titular (indivíduo ou ente coletivo a quem é atribuído o direito) de fazer valer judicialmente poderes, liberdades, ações positivas ou negativas que lhes foram outorgadas pela norma consagradora do direito fundamental sob análise.

Aponta Barroso (2019) que o nível de efetividade de um direito fundamental pode variar em razão da natureza da prestação exigível, enfrentando os direitos sociais maior complexidade operacional, pois dependentes de prestações positivas (e consequentes custos), ao revés do que ocorreria com aqueles direitos conhecidos como de primeira dimensão (individuais e políticos). Não obstante, assinala o professor que, em alguma medida, a efetivação de todo e qualquer direito acaba por envolver custos.

Destacam Holmes e Sunstein (2019), no ponto, que a aplicação de recursos no direito à educação pública se justifica pelo fato de que uma boa educação é precondição para muitas outras coisas e tem tanto um valor intrínseco como instrumental. A educação, assim, cria e estabiliza condições propícias ao desenvolvimento individual, bem como à coexistência e cooperação coletivas, apresentando-se o Estado como instrumento disponível mediante o qual a sociedade se torna capaz de buscar objetivos comuns, tal como o de assegurar a proteção dos direitos jurídicos de todos (Holmes; Sunstein, 2019).

Ainda, no que tange aos efeitos financeiros decorrentes de direitos fundamentais sociais, assevera Alexy (2024) que não podem aqueles (os efeitos), isoladamente considerados, servir de justificativa a uma conclusão contrária à existência destes (os direitos). Isso porque, dentre outras razões, pelo fato do princípio da competência orçamentária do legislador ser limitado (não absoluto), podendo direitos individuais (e coletivos) ter peso maior do que razões político-financeiras. Leciona o autor, na mesma linha, que “a existência de um direito não pode depender exclusivamente de sua justicialidade, não importa como ela seja definida; pelo contrário, se um direito existe, ele é justiciável” (Alexy, 2024, p. 514), justiciabilidade esta que, no que se refere aos direitos à proteção (prestações por

parte do Estado) não suscita problemas que inexistem no âmbito dos direitos de defesa (Alexy, 2024).

Infere-se dessas lições que, apesar de existir uma maior complexidade na efetivação de direitos sociais (como seria, ao menos em tese, o caso da educação), em momento algum se pode afastar a possibilidade de que questões aí envolvidas, a partir do instante em que se verifique eventual lesão a previsões constitucionais, legais ou convencionais, sejam levadas a juízo para fins de verificação e, se for o caso, de entrega do direito a seu titular (indivíduos ou grupos). A eventual complexidade, inclusive, notadamente em termos de custos e operacionalização do direito, é justamente o que será trabalhado e dissipado em um contexto de processo estrutural, modelo este vocacionado a buscar alternativas à efetivação de direitos e valores fundamentais.

Já no que se refere à dimensão objetiva dos direitos fundamentais, para Canotilho (1993), fala-se de uma fundamentação objetiva de norma consagrada de direito fundamental quando se tem em vista o seu significado para a coletividade, ao interesse público, enfim, à vida comunitária. Em reforço a essas ideias, Branco (2009, p. 300) assevera que a “dimensão objetiva resulta do significado dos direitos fundamentais como princípios básicos da ordem constitucional”. Em sua dimensão objetiva, segue o autor, os direitos fundamentais transcendem a perspectiva de garantia de posições individuais, para alcançar a estatura de normas que filtram os valores básicos da sociedade, expandindo-os para todo o ordenamento jurídico e esferas políticas, o que faz com que devam servir de orientação à ação de todos os poderes constituídos. Destaca, ainda, que a dimensão objetiva faz com que o direito fundamental, além de sua perspectiva individualista (de impor uma atuação positiva ou negativa aos titulares do Poder Público), garanta que o bem por ele (direito fundamental) tutelado seja percebido como um valor em si, a ser preservado e fomentado (Branco, 2009).

Na visão de Sarlet (2018), a faceta objetiva dos direitos fundamentais significa que às normas que preveem direitos subjetivos é outorgada função autônoma, que transcende esta perspectiva (subjetiva), e que, além disso, desemboca no reconhecimento de conteúdos normativos e, assim, de funções distintas aos direitos fundamentais. Assim, parte-se da premissa de que ao se versar acerca de uma perspectiva objetiva dos direitos fundamentais não se está a considerar essa apenas como “reverso da medalha” da perspectiva subjetiva, mas como uma mais-valia (um

reforço) que pode ser aferida mediante diversas categorias funcionais desenvolvidas na doutrina e na jurisprudência (Sarlet, 2018).

Propõe Sarlet (2018), desse modo, alguns aspectos que se apresentam de suma importância à compreensão da perspectiva objetiva dos direitos fundamentais. Consigna o professor, de início, que tanto normas de direitos fundamentais que consagram direitos subjetivos individuais, como aquelas que impõem obrigações de cunho objetivo aos poderes públicos podem ter natureza de regras ou de princípios, não havendo de se cogitar, portanto, de um necessário paralelismo entre as regras e a perspectiva subjetiva, assim como entre princípios e a perspectiva objetiva, podendo-se falar de regras e princípios consagradores de direitos subjetivos fundamentais, bem como de regras e princípios objetivos. Enfatiza o autor, também, que há de se distinguir entre o significado da perspectiva objetiva em seu aspecto axiológico, ou como expressão de uma ordem de valores fundamentais objetivos, e sua mais-valia jurídica, ou seja, reconhecimento de efeitos jurídicos autônomos, a qual suplanta a perspectiva subjetiva. Por fim, ao tempo em que enfatiza que a perspectiva objetiva dos direitos fundamentais não deve ser vista de forma limitada a qualquer de suas facetas específicas, observa que o significado dos direitos fundamentais como direitos subjetivos de defesa do indivíduo contra o Estado corresponde à sua condição, como direito objetivo, de normas de competência negativa para os poderes públicos, no sentido de que os *status* fundamentais de liberdade e igualdade dos cidadãos acabem por se encontrar subtraídos da esfera de competência dos órgãos estatais – função objetiva reflexa de todo o direito fundamental subjetivo, a qual não afasta os efeitos jurídicos autônomos e adicionais próprios da faceta objetiva (Sarlet, 2018).

Ponto também relevante a ser analisado é o referente aos desdobramentos da perspectiva objetiva dos direitos fundamentais, mais especificamente no que se refere às implicações associadas à sua dimensão axiológica. O supracitado autor faz, no aspecto, menção ao fato de que os direitos fundamentais, mesmo os clássicos direitos de defesa, devem ter sua eficácia valorada não só sob um viés individual – indivíduo e sua posição perante o Estado -, mas também sob a ótica da sociedade em sua totalidade, já que se está a tratar de valores e fins que a coletividade deve observar, respeitar e concretizar. Sob esse prisma, conclui que a perspectiva objetiva dos direitos fundamentais constitui função axiologicamente vinculada, de modo que o exercício dos direitos individuais se encontra, de certa

forma, condicionado ao reconhecimento pela comunidade na qual se encontra inserido e da qual não pode ser dissociado, o que se poderia ser chamado de “responsabilidade comunitária dos indivíduos” (Sarlet, 2018).

Outro desdobramento, conforme Sarlet (2018), é aquele que se poderia denominar de eficácia dirigente que estes direitos, inclusive aqueles que precipuamente exercem função de direitos subjetivos, desencadeiam em relação aos órgãos públicos. Está-se, aqui, a tratar dos direitos fundamentais como ordens dirigidas ao Estado no sentido de que a ele incumbe a obrigação permanente de concretizar direitos fundamentais. Assinala o autor, entretanto, que tal ordem genérica de efetivação inerente a todos os direitos fundamentais não se confunde e nem afasta normas (princípios ou regras) de direitos fundamentais específicas de cunho impositivo, que - para além de consagrarem direitos subjetivos – impõem ao legislador a concretização de certas tarefas, fins ou programas (Sarlet, 2018).

O próximo desdobramento comentado pelo autor atribuído aos direitos fundamentais, e agregado à perspectiva objetiva, seria o reconhecimento de deveres de proteção (*Schutzpflichten*) do Estado (como o dever geral de efetivação do Estado), no sentido de que a este incumbe zelar, tanto de forma repressiva como preventiva, pela proteção dos direitos fundamentais dos indivíduos não somente contra os poderes públicos, como também contra agressões oriundas de particulares e, ainda, de outros Estados. Tal incumbência, segue o professor, “desemboca na obrigação de o Estado adotar medidas positivas da mais diversa natureza, com o objetivo precípua de proteger de forma efetiva o exercício dos direitos fundamentais” (Sarlet, 2018, p. 155). Assevera, na sequência, que os deveres de proteção se encontram vinculados à função dos direitos fundamentais como imperativos de tutela, que, por sua vez, estão relacionados ao monopólio estatal no que diz com o exercício da força e da conseqüente vedação, genérica, de autotutela (Sarlet, 2018).

Como último desdobramento da perspectiva objetiva, cita Sarlet (2018) a função que é outorgada aos direitos fundamentais sob o aspecto de parâmetros para criação e constituição de organizações estatais e procedimentos. Nesse sentido, tem-se que a partir do conteúdo das normas de direitos fundamentais possível é a extração de conseqüências para a interpretação e aplicação das normas procedimentais, bem como para a formatação do direito organizacional e procedimental que contribua à proteção e efetivação desses direitos, evitando riscos de uma eventual redução do significado do conteúdo material deles (Sarlet, 2018).

Assim, quando os direitos fundamentais são tomados como valores incidentes sobre o Poder Público, importará, especialmente, a atividade de interpretação e aplicação da lei, haja vista que não poderão estar elas dissociadas de tais direitos (fundamentais). Ao lado disso, relevante consequência da dimensão objetiva dos direitos fundamentais está, como dito, em estabelecer ao Estado um dever de proteção dos direitos fundamentais, o que relativiza a separação entre a ordem constitucional e legal, com irradiação dos efeitos desses direitos a toda ordem jurídica. Torna-se certo, diante disso, que o Estado se vê obrigado a proteger os direitos fundamentais não só mediante prestações normativas, como também através de ações concretas (Marinoni; Arenhart; Mitidiero, 2019a).

Salienta Ledur (2009), num sentido de maior aproximação entre as duas dimensões de direitos fundamentais, que pode suceder que, quando se fala em dimensão objetiva de direitos fundamentais, logo venha à mente questões relacionadas à descrição do objeto da norma e de suas condições de aplicação. Ocorre que, muito para além disso, é possível pensar-se em uma dimensão objetiva própria dos direitos fundamentais quando se cogita de direitos subjetivos – geralmente relacionados àqueles que permitem, de pronto, o manejo de ação judicial –, como por exemplo nos direitos coletivos e direitos prestacionais derivados, em que a fonte imediata do direito subjetivo não está na vontade pessoal, mas na lei, que incide imperativamente, a despeito da vontade individual – o que traz ainda mais relevância aos direitos sociais e coletivos na interpretação e aplicação do direito.

A verdade é que o reconhecimento da dimensão objetiva dos direitos fundamentais e os deveres que disso promanam para os poderes do Estado, em especial ao legislador e ao administrador, “ressaltam o significado que os direitos sociais possuem como elemento objetivo da ordem jurídica” (Ledur, 2009, p. 31). No caso brasileiro, a mencionada dimensão e as funções que lhe são correlatas – interpretação conforme os direitos fundamentais; função irradiante dos direitos fundamentais; e proteção em face de riscos; dentre outras – têm sua retaguarda não só nos direitos fundamentais clássicos, como também no artigo 6º da Constituição Federal, exercendo o conjunto desses direitos fundamentais elevado impacto na ordem jurídica como um todo (Ledur, 2009).

Em perspectiva mais dogmática, até para que vislumbremos a importância das dimensões estudadas e seus impactos nas relações travadas entre particulares e o Poder Público, há de se pontuar que nossa Constituição, em um longo catálogo

de direitos fundamentais vislumbrados como clássicos ou de liberdade, elenca, em seu artigo 6º, como direitos sociais, dentre outros vários, a educação – havendo de ser salientado, inclusive, que é a educação o primeiro dos direitos fundamentais sociais elencados.

Ao lado de tal disposição, para além do preâmbulo da Carta Constitucional (Brasil, 1988) – do qual já desponta o exercício dos direitos sociais, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos –, não se pode deixar de referenciar a cidadania, a dignidade humana e o pluralismo político como fundamentos da República Federativa do Brasil, presentes, respectivamente, dos incisos II, III e V do artigo 1º (fundamentos), bem como a busca pela construção de uma sociedade livre, justa e solidária, pela erradicação da pobreza, da marginalização e da redução das desigualdades sociais e regionais e, ainda, pela promoção do bem de todos, sem quaisquer preconceitos e discriminações, constantes dos incisos I, III e IV do artigo 3º (objetivos).

Somente a partir dessas disposições já é possível inferir que o estado brasileiro se comprometeu, mais do que em qualquer outro momento de sua história, com a efetivação dos direitos sociais e, de forma específica, com o direito à educação, devendo-se atentar, em razão de valores outros preconizados por nosso ordenamento jurídico e na seara internacional, a peculiaridades dos destinatários de tal direito, em seus mais variados contextos, sejam eles de ordem social, cultural ou política (em virtude do que consta dos incisos II e III do artigo 4º da Constituição Federal).

Ainda, outras disposições concernentes ao direito à educação têm de ser destacadas por reforçar tal direito em um contexto que se pretende social e democrático. Ao lado do artigo 205 (Brasil, 1988) – que pormenoriza a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade -, merecem ênfase os seguintes dispositivos, os quais fixam as bases da educação em território brasileiro e os fundamentos a partir dos quais devem ser desenvolvidas políticas públicas voltadas à efetivação desse direito constitucional, senão veja-se:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 (...)  
 VII - garantia de padrão de qualidade.  
 (...)

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (redação dada pela emenda constitucional nº 59, de 2009)

(...)

§ 1º o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

(...)

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

(...)

II - universalização do atendimento escolar;

(...)

Das previsões acima, em especial do que consta do inciso I do artigo 208, seguido de seus §§ 1º e 2º (reproduzido no § 2º do artigo 54 do ECA, o que denota um efeito irradiante, faceta da perspectiva objetiva dos direitos fundamentais), evidente o desejo do constituinte de conferir uma maior densidade normativa ao dever estatal referente à educação básica obrigatória e gratuita, haja vista ser o acesso ao ensino obrigatório e gratuito direito público subjetivo, com possibilidade, inclusive, de responsabilização das autoridades competentes pelo seu não oferecimento ou oferta irregular (como já algumas vezes destacado nesse estudo, dada a relevância de tal comando constitucional).

Importante também apontar, a fim de que melhor se perceba a titularidade para salvaguarda da educação básica obrigatória como direito público subjetivo, que a LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 5º, *caput* e § 3º, dispõe que dito direito pode ser acionado perante o Poder Público, ou mais especificamente ao Poder Judiciário (na hipótese do § 2º do artigo 208 da Constituição Federal), para fins de sua exigência

(ou seja, efetivação), tanto por qualquer cidadão como por grupos de cidadãos, associações comunitárias, MP e outros legitimados individuais ou coletivos.

No que se refere aos direitos culturais, a disposição constitucional que inaugura tal tema é o artigo 215 da Constituição Federal, determinando, no *caput*, que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Brasil, 1988). Logo em seguida, em seu § 1º, resta disposto que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, trazendo, ainda, no § 3º do mesmo dispositivo constitucional, que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, visando à integração das ações do poder público que conduzam, sem prejuízo de outras finalidades, à defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro (inciso I) e à valorização da diversidade étnica e regional (inciso V).

Para uma maior delimitação do que seja o patrimônio cultural, expressamente citado no inciso I do § 3º do dispositivo precedente, define o artigo 216, *caput*, da Lei Maior que o patrimônio cultural brasileiro se constitui de bens de natureza material e imaterial, considerados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão - inciso I; os modos de criar, fazer e viver - inciso II; e espaços destinados às manifestações artístico-culturais - inciso IV, parte final (Brasil, 1988).

No ponto, José Afonso da Silva, deparando-se com a seção constitucional referente à cultura, indaga: “Quais são esses direitos culturais reconhecidos na Constituição” (Silva, 2005, p. 313). Em resposta, detalha que nesses direitos estariam compreendidas: a criação cultural; o direito de acesso às fontes da cultura nacional; a difusão da cultura; a liberdade de formas de expressão cultural; a liberdade de manifestações culturais; dentre outros formatos desse direito, todos decorrentes dos artigos 215 e 216 da Constituição da República (Silva, 2005).

Do mesmo modo, apesar de fazer uso de outros elementos, Cunha Filho (2018) lista premissas voltadas a uma definição mais estrita dos direitos culturais: 1) compreender o ser humano no momento atual, mas como produto de sua história; 2) os direitos culturais se referem, de forma direta ou indireta, a três núcleos essenciais: artes, memórias e fluxo dos saberes; e 3) o maior objetivo dos direitos culturais, em perspectivas normativa e social, é o de “possibilitar que as pessoas e

as coletividades se situem no tempo e no espaço para aquilatar a situação presente, confrontando-a com as que foram vividas e projetando as *démarches*, na medida do possível”. Pode-se dizer, segue o professor, que um ““aroma” feito com essências do passado, do presente e do futuro é exalado dos direitos culturais” (Cunha Filho, 2018, p. 31).

Não se pode deixar de mencionar, também, o §1º do artigo 216-A da Constituição Federal, o qual preconiza que o Sistema Nacional de Cultura, cujas diretrizes constarão de um Plano Nacional de Cultura, é regido por princípios como: - diversidade das expressões culturais (inciso I); - universalização do acesso aos bens e serviços culturais (inciso II); - cooperação entre os entes federados, os agentes públicos e privados atuantes na área cultural (inciso IV); e - integração e interação na execução das políticas, programas, projetos e ações desenvolvidas (inciso V).

Como visto, em especial no que se refere à dimensão objetiva dos direitos fundamentais – muito embora não devam ser as perspectivas objetiva e subjetiva compreendidas e operacionalizadas de forma colidente, mas sim complementar -, o arcabouço constitucional referente às temáticas da educação e cultura terá, necessariamente, de ser considerado, em perspectivas exegética e concretizadora, quando estivermos diante de normatizações referentes à EEQ, sejam elas de *status* internacional, legal ou mesmo infralegal. Deve-se impor ao Estado, nas atividades legiferante, administrativa e jurisdicional, uma postura vigilante, ativa e mesmo preventiva na proteção e efetivação dos direitos fundamentais, sendo que, do contrário, se poderá não só correr o risco de enviesar para caminhos não desejados por nosso ordenamento jurídico, como também, o que é pior, vulnerar povos que historicamente vêm experimentando violações em seus direitos.

### 3.3 Os princípios da força normativa e da máxima efetividade da Constituição

Sobre o fenômeno da constitucionalização do Direito, tem-se que a Constituição figura no centro de nosso sistema jurídico, irradiando sua força normativa a todos os ramos do ordenamento, funcionando, assim, não só como parâmetro de validade para a ordem infraconstitucional, mas também como vetor interpretativo de todas as normas que integram o sistema jurídico (Barroso, 2019; Neto; Sarmiento, 2016). Segue Barroso (2019, p. 255), no aspecto, ao registrar que:

“as normas constitucionais são dotadas de imperatividade, que é atributo de todas as normas jurídicas, e sua inobservância há de deflagrar os mecanismos próprios de coação”.

Nas palavras de Neto e Sarmiento (2016, p. 442): “se determinada norma constitucional se abre a diversas interpretações, cabe ao intérprete optar pela que produza mais efeitos práticos concretos”. O princípio da força normativa da Constituição, para além de representar resposta à preocupação do poder constituinte originário de 1988 no sentido de ditames constitucionais sempre ficarem à mercê de ulterior regulamentação em sede legal, prescreve que seja sempre preferida a interpretação que confira mais efetividade à Constituição - devendo o intérprete, assim, sempre que possível, evitar a classificação de preceitos constitucionais mediante conceitos que acabem por esvaziar sua normatividade, como aqueles de eficácia limitada ou programática (Neto; Sarmiento, 2016).

Já dizia Hesse (1991, p. 22-23), inclusive, ao tecer comentários acerca do significado decisivo da interpretação para a consolidação e preservação da força normativa da Constituição, o seguinte: “Que a interpretação adequada é aquela que consegue concretizar, de forma excelente, o sentido da proposição normativa dentro das condições reais dominantes numa determinada situação”.

Ainda, sustenta Coelho (2009) que em sua expressão mais simples a “força normativa” (que não seria própria de normas constitucionais, mas de toda a norma jurídica, sob pena de perder ou sequer adquirir vigência de que depende sua aplicação) denota, em verdade, um apelo aos aplicadores da Constituição para que, na solução de problemas jurídicos-constitucionais, deem preferência aos pontos de vista que confirmam maior (otimize o quanto possível, sem alterar conteúdo da norma) eficácia às normas constitucionais.

No que se refere à “máxima efetividade”, Silva (2008) pondera que seria difícil, nos tempos atuais, preferir uma interpretação de algum dispositivo constitucional que lhe confira uma efetividade mínima. Pode-se, claro, afirmar que a ideia de “máxima efetividade” faz sentido como ideia regulativa, isto é, que aponta para uma determinada direção a ser seguida, mesmo que esse máximo nem sempre possa ser alcançado. Nesse caso, assenta o autor, seria mais aconselhável que se falasse em “efetividade ótima”, pois esse seria um conceito que já inclui a possibilidade do conflito entre normas e a real ideia guia para sua solução, isto é, a otimização.

Certo é que o disposto no artigo 3º, inciso I da Constituição Federal – assim como outros dispositivos constitucionais citados ao longo desse estudo -, tomado como princípio, carrega em si valores substanciais à ordem jurídica, reclamando seja devidamente observado e concretizado quando de relações estabelecidas interna e externamente pelo Estado brasileiro e pela sociedade que o integra – tanto no sentido de sua compreensão como uma norma-princípio, como de força normativa da constituição e de máxima eficácia de suas disposições, principalmente quando se estiver a tratar de solidariedade e dignidade humana.

Quanto, especificamente, a um protagonismo do Poder Judiciário na efetivação das normas constitucionais, apesar de Neto e Sarmiento (2016) e Barroso (2019) concordarem no aspecto, aqueles chamam a atenção para o fato de que, muito embora não haja dúvida do fundamental e determinante papel do Judiciário na concretização de normas e direitos que constituem seu objeto, não há como efetivar uma Constituição sem a mobilização ativa da cidadania e sem que a atividade política se apresente, da mesma forma, como inspiradora de valores constitucionais.

Desta última passagem, extrai-se, ainda mais em se tratando de processos que veiculam questões complexas, multifacetadas, policêntricas e que, por isso mesmo, imprescindem do diálogo dos atores envolvidos para a compreensão de pautas postas à análise, a necessidade da participação, mais ampla possível, dos interessados - Executivo, Legislativo, Judiciário, instituições envolvidas, cidadãos e comunidades diretamente afetadas pelas questões objeto de debate -, a fim de que, só assim, seja viável o alcance da resolução efetiva de entraves à efetivação de direitos e, por conseguinte, de normas constitucionais.

Conforme ressalta Barroso (2019), quanto a um chamado “movimento pela efetividade no Brasil”, teria sido a partir dele promovido, com êxito, três mudanças de paradigma na teoria do direito constitucional brasileiro, a saber: (1) no plano *jurídico*, atribuiu normatividade plena à Constituição, tornando-a fonte direta de direitos e obrigações, prescindindo, assim, de intermediação legislativa; (2) do ponto de vista *científico-dogmático*, reconheceu ao direito constitucional objeto específico e autônomo, distanciando-o do discurso de outrora puramente político e sociológico; e (3) sob um aspecto *institucional*, contribuiu, significativamente, à ascensão do Poder Judiciário no Brasil, outorgando-lhe papel destacado na concretização de valores constitucionais.

Aponta o autor, em seguida, que “a efetividade foi o rito de passagem do velho para o novo direito constitucional, fazendo com que a Constituição deixasse de ser uma miragem, com honras de uma falsa supremacia” (Barroso, 2019, p. 409). Assevera, outrossim, que a doutrina da efetividade, servindo-se de uma metodologia positivista, sustenta que “o direito constitucional é norma”, assim como, a partir de um critério formal, estabelece, em termos de exigibilidade de certos direitos, que “se está na Constituição, é para ser cumprido” (Barroso, 2019, p. 409).

Nessa linha de ideias, considera o professor, no que tange aos direitos sociais, como fora de dúvida que sua concretização, apesar de se apresentar mais complexa em comparação aos direitos individuais e políticos, não pode ser infirmada, haja vista a aplicabilidade direta e imediata que a Constituição Federal alcançou a esses direitos, quiçá quando decorram de normas constitucionais com suficiente densidade jurídico-normativa, como, por exemplo, a que prevê o direito subjetivo de acesso à educação básica e obrigatória, insculpida no artigo 208, § 1º da Lei Fundamental (Barroso, 2019). No mesmo sentido, com base na ideia de maior densidade normativa do direito social para fins de busca de sua concretização, é a posição de Scarpa (2021).

Deste modo, os princípios analisados – sem exclusão de outros, tal como o princípio do cosmopolitismo, que se traduz, de forma geral, com um diálogo internacional que deve ocorrer quando da interpretação da Constituição Federal, com convergência entre a interpretação constitucional e os mandamentos constantes de convenções internacionais sobre direitos humanos (Neto; Sarmiento, 2016) - muito auxiliariam quando da busca pela efetivação de direitos em um cenário de processos estruturais, para fins de uma efetivação ótima dos direitos fundamentais e valores constitucionais.

### 3.4 A dimensão prestacional dos direitos sociais e a fundamentalidade do direito à educação

Quanto à fundamentalidade do direito à educação, a trajetória histórica da doutrina dos direitos humanos é indicativo preciso da preocupação do homem com sua instrução. Desde a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão,

de 1789, avulta, mais especificamente de seu preâmbulo, a imposição de se assegurar o acesso à educação e aos meios direcionados à emancipação intelectual e política do indivíduo, seguida pela Declaração Jacobina, de 1793, e pela Constituição Francesa, de 1848, depreendendo-se desses dois últimos documentos certa evolução quanto ao direito à educação em comparação ao primeiro, que apenas repudiava a ignorância (Cagianno, 2009).

No mais, atualmente, não parece subsistir qualquer dúvida em torno da inclusão do direito à educação no elenco dos direitos humanos e fundamentais, amparado, assim, em um quadro jurídico-constitucional e internacional, que vem a lhe assegurar, também, um sistema de garantias. Portanto, trata-se a educação de um direito fundamental - exigindo-se a necessidade de respeito e proteção - porque, de um lado, consubstancia-se em prerrogativa própria à qualidade humana, em razão da exigência de dignidade e, sob outro prisma, pelo fato de ser um direito reconhecido e consagrado pela Constituição brasileira, bem como por instrumentos internacionais que o garantem (Cagianno, 2009).

Mais que isso, o direito à educação faz-se presente tanto na faceta de direito individual (primeira dimensão), como naquela que lhe é mais comum, de direito social (segunda dimensão). Tem, assim, a educação conteúdo multifacetado, relacionado não apenas ao direito à instrução como processo de desenvolvimento individual, mas, outrossim, ao direito a uma política educacional, ou seja, a um conjunto de intervenções organizadas e executadas em uma perspectiva de processo de formação da sociedade, que visa oferecer aos integrantes da comunidade instrumentos bastantes ao alcance de seus fins (Cagianno, 2009) – o que deverá observar particularidades culturais e, conseqüentemente, a formação continuada de professores, a fim de contribuir à estima de milhares de crianças e adolescentes para a construção de sua identidade (Henrique, 2010).

Quanto a uma necessária atenção a identidades de grupos (coletivos), ensina Fraser (2008, p. 84) que: “a justiça exige tanto a redistribuição como o reconhecimento”<sup>34</sup>. Ainda, sobre importante, e mesmo imprescindível, combinação (em modelo único) de reconhecimento (da diferença) e redistribuição (na busca pela igualdade), dado o indiscutível divórcio verificado no que se refere a tais fenômenos em âmbito teórico, registra a autora:

---

<sup>34</sup> No original: “la justicia exige tanto la redistribución como el reconocimiento”.

Em alguns casos, além disso, a dissociação tornou-se uma polarização. Alguns proponentes da redistribuição entendem as reivindicações de reconhecimento das diferenças como uma “falsa consciência”, um obstáculo ao alcance da justiça social. Inversamente, alguns proponentes do reconhecimento rejeitam as políticas redistributivas por fazerem parte de um materialismo fora de moda que não consegue articular nem desafiar as principais experiências de injustiça. Nesses casos, realmente estamos diante de uma escolha: redistribuição ou reconhecimento? Política de classe ou política de identidade? Multiculturalismo ou igualdade social?

Essas são falsas antíteses, como já argumentei em outro texto (Fraser, 1995). Justiça, hoje, requer tanto redistribuição quanto reconhecimento; nenhum deles, sozinho, é suficiente. A partir do momento em que se adota essa tese, entretanto, a questão de como combiná-los torna-se urgente. Sustento que os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença (Fraser, 2007, p.102-103).

Conforme Schilling (2014), a proposta de Fraser (justiça como redistribuição e reconhecimento) deslocada ao âmbito da educação escolar, notadamente no que se refere à paridade de participação (democracia ampliada), muito auxiliaria à detecção de conflitos que norteiam pontos relacionados a um ignorar sistemático de diferenças referentes a coletivos (com criação e recriação de desigualdades e injustiça social). Ainda, tomada como base para a construção de uma escola justa, Estêvão (2006) percebe a democracia como algo essencial para que escolas sejam lugares de aplicação e consolidação de direitos humanos, com convivência de valores como liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, tolerância e cooperação.

As ideias acima, portanto, quando trazem as vertentes de reconhecimento de diferenças e redistribuição de igualdades, combinadas com uma democracia ampliada (paridade de participação), adequam-se à necessidade de observância de particularidades culturais em escolas que atendam integrantes de comunidades quilombolas. Isso porque, nada mais efetivo, a fim de que se alcance uma educação diferenciada e adequada, do que trazer ao debate escolar representantes das comunidades, pais de alunos, os próprios alunos e órgãos ou entidades afetos à matéria, o que, certamente, fará com que necessidades e mesmo anseios de grupos (afetados) sejam atendidos, com a concretização de direitos constitucional e legalmente previstos em nosso ordenamento jurídico.

Especificamente quanto à fundamentalidade dos direitos culturais, leciona Cunha Filho (2018) que para caracterizar os direitos culturais como fundamentais,

deverão ter eles algum dos seguintes perfis: 1) encontrarem-se inseridos no texto constitucional, de preferência em capítulo específico – ainda que não estejam alocados no Título da Constituição Federal denominado “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”; 2) caso não estejam previstos na Constituição, sua existência deve ser tão significativa a ponto de ser abarcada por princípios que informam o conjunto de direitos fundamentais, em aspecto material (como no caso de previsões legais diversas da constitucional) – diz o autor que será fundamental qualquer preceito que, uma vez suprimido ou negligenciado, venha a agredir indisfarçavelmente esse valor; e 3) quando o direito decorra de sua incorporação ao ordenamento jurídico brasileiro mediante tratado internacional, instrumentos que, após a edição da Emenda Constitucional nº 45, de 2004, poderão ter *status* equivalente às emendas constitucionais ou supralegal.

Sobre ditos perfis, entende o autor que, não obstante a Constituição vigente tenha disposto sobre os direitos culturais de forma topograficamente distante do famoso artigo 5º, que inaugura o título “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, isso, absolutamente, faz com que a cultura (ou, mais especificamente, os direitos culturais), constante dos artigos 210 e seguintes da Lei Maior, seja eliminada do rol dos direitos fundamentais (Cunha Filho, 2018). Mais à frente em sua obra, aponta o professor que não é difícil compreender a seção constitucional da cultura, em grande medida, como extensão da declaração dos direitos fundamentais, até mesmo porque a referida seção repete o que consta dos artigos 5º ao 17 em formato distinto e mais explícito, e quando suplanta isso o faz sem extravagâncias maiores do que pormenorizar garantias (Cunha Filho, 2018).

Redirecionando-nos, novamente, à temática da educação – mas sem uma total desvinculação do direito à cultura, tem-se na DUDH (ONU, 1948), em seu artigo 26, item 2, que a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e liberdades fundamentais; a instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da paz.

Outro importante documento num sentido de reconhecimento e sedimentação do direito fundamental social à educação, é a Recomendação da UNESCO sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais, adotada pela Conferência

Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na sua 18ª sessão, em Paris, França, em 19 de novembro de 1974, a qual prevê, em seus itens 1 e 4, o seguinte:

1. Para os fins da presente recomendação: a) A palavra "educação" designa todo o processo da vida social por intermédio do qual os indivíduos e grupos sociais aprendem a desenvolver conscientemente, no seio e em benefício das comunidades nacional e internacional, o conjunto das suas capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos pessoais. Este processo não se limita a quaisquer atividades em concreto; (...).

4. A fim de permitir que toda a pessoa contribua ativamente para a realização dos objetivos referidos no parágrafo 3 e promova a solidariedade e a cooperação internacionais, que são necessárias para resolver os problemas mundiais que afetam a vida dos indivíduos e das comunidades e o exercício dos direitos e liberdades fundamentais, deverão ser considerados como princípios orientadores da política educativa os seguintes objetivos: (...) b) Compreensão e respeito por todos os povos e suas culturas, civilizações, valores e modos de vida, nomeadamente culturas étnicas nacionais e culturas de outras nações; (...) (UNESCO, 1974, p. 2-3).

A partir daí, e mesmo antes do último citado, multiplicaram-se os documentos que acabam por servir de garantia ao direito à educação, podendo ser citados o PIDCP (ONU, 1966) e o PIDESC (ONU, 1966), ambos aprovados em 1966, a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989, a Declaração Mundial sobre Educação para todos, aprovada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, dentre outros vários tratados e normas de *soft law*, tanto em âmbito onusiano como interamericano, que versam sobre direito à educação e à cultura (internalizados no ordenamento jurídico brasileiro ou firmados pelo Estado brasileiro).

Sustentam Abramovich e Curtis (2004) que a adoção de tratados internacionais relacionados a direitos econômicos, sociais e culturais geram, inclusive, efeitos concretos para os Estados, não podendo se justificar o seu não cumprimento com base em manifestações de que não houve a intenção de se assumir obrigações de viés jurídico, mas tão somente de acenar boas intenções – até mesmo porque, como aponta Bobbio (2004, p. 32): “de boas intenções, o inferno está cheio”.

Ainda acerca da fundamentalidade dos direitos – que, como visto até aqui, emanam de normas internas e internacionais -, vejamos, ainda, por sua relevância, o trecho que segue:

Com efeito, se houve a inserção no texto constitucional de determinados direitos com a marca da fundamentalidade, não cabe ao intérprete reduzir esse alcance, ao entendimento de que alguns direitos não seriam substancialmente fundamentais, sob pena de ilegitimamente sobrepor-se ao juízo formulado pelo poder constituinte, originário ou derivado, quando optou por catalogar determinados direitos como fundamentais (Scarpa, 2021, p. 50).

Sobre a dimensão prestacional dos direitos sociais, Sarlet (2018) afirma que se mostra indiscutível o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, o que se poderia até mesmo extrair de sua compulsoriedade, bem como da previsão constante do artigo 227 da CRFB.

Em um chamado “Sistema de Posições Jurídicas Fundamentais”, mais especificamente em uma das vertentes da tríplice divisão das posições que devem ser designadas como “direitos”, o “direito a algo”, aborda Alexy (2017) os direitos a ações positivas, que corresponderiam aos direitos que o cidadão tem, em face do Estado, a ações fáticas ou normativas. No que se refere às ações positivas normativas, ou direitos à prestação em sentido amplo, pontua o autor que se tratariam de direitos a atos estatais de criação de normas, muito embora, segundo ele, quando se fala em “direitos a prestações”, faz-se referência, em regra, a ações positivas fática, também chamadas de “direitos a prestações em sentido estrito”, que, em essência, poderiam até mesmo ser realizadas por particulares (Alexy, 2017).

O citado autor (Alexy, 2017, p. 488), ainda, ao tratar dos tipos de direitos à organização e procedimento, ensina que: “É condição de uma proteção jurídica efetiva que o resultado do procedimento proteja os direitos materiais dos titulares de direitos fundamentais envolvidos”. Conclui, a partir disso e embasado em fórmula utilizada do Tribunal Constitucional Federal Alemão (*BVerfGE*, 42, 64 - 73), que o procedimento deve servir à produção de decisões que, para além de se encontrarem conformes à lei, em uma perspectiva de sua correção, devem ser justas – ou seja, que atendam, com efetividade, os direitos materiais em jogo (Alexy, 2017).

Percebe-se, assim, a importância do tema quando estamos a tratar de efetivação (concretização) de direitos fundamentais mediante o processo estrutural, via essa que, mesmo que ainda não conte com regramento específico, já tem, em nosso ordenamento jurídico (da forma como já trabalhado), várias previsões por meio das quais se mostra possível o alcance de decisões justas e adequadas ao caso concreto - o que, por certo, não seria possível, caso houvesse limitação seja ao

procedimento previsto para os processos individuais ou mesmo àqueles que hoje tratam do processo coletivo.

Ao transpor essas lições ao contexto e realidade de nosso país, têm-se que os direitos sociais, com ainda mais razão no que se refere ao direito à educação, dados seus contornos constitucionais (com densidade normativa elevada, inclusive), haverão de ser efetivados, independentemente de um maior ou menor grau de realização (prestação). Aliás, esse grau de realização muito dependerá do cenário jurídico-processual entregue à exposição, ao debate, à certificação e à efetivação do direito material, ao que, em se tratando de direitos fundamentais sociais, mostra-se propício o processo estrutural.

### 3.5 A justicialidade do direito à educação: necessário cotejo normativo para uma concretização adequada e efetiva

A CRFB/1988 tem uma gramática para além das constituições liberais, estatutos aqueles que surgiram ainda no século XVIII, apresentados, ideologicamente, como decorrência de uma elaboração da razão universal, desenhados em contraposição ao Estado de polícia e com o propósito de lhe estabelecer limites, protegendo a esfera de liberdade e propriedade dos cidadãos. Ocorre que, para além dessa prescrição liberal, a Constituição de 1988 adota o constitucionalismo contemporâneo, desenvolvido no segundo pós-guerra e que representa uma ruptura com a agenda política herdada no processo histórico institucional brasileiro, uma espécie de refundação moral do nosso Estado. Ao reproduzir o discurso de direitos humanos de várias declarações e tratados, sem deixar de reconhecer os direitos civis e políticos, que inspiraram as constituições liberais, incorpora amplo catálogo de direitos sociais, destinados à promoção do bem-estar individual e coletivo da sociedade (Brandão, 2017).

Para fins de efetivação, portanto, da extensa pauta de direitos sociais consolidada em seu texto, a Constituição brasileira de 1988 desenha um conjunto de estruturas de poder, com amplo acesso à cidadania, seja pela via de demandas individuais ou coletivas. Essa arquitetura de Estado vem dotada de certa plasticidade operacional para que a cidadania participe da promoção de mudanças estruturais, colaborando, por meio de ações judiciais, da construção de novos arranjos

institucionais com capacidade para atuar, estrategicamente, em áreas como educação, saúde, alimentação e moradia. Os direitos sociais são, pois, promocionais, inspirados na solidariedade, destinando-se à redistribuição de riquezas, a fim de que sejam preservadas as condições básicas de vida para determinados membros de grupos sociais que se encontram em situação de vulnerabilidade. Sendo assim, estando os direitos sociais positivados na Constituição, estatuto que, na sua unidade, tem força normativa, a possibilidade de se alcançar proteção judicial de um direito eventualmente descumprido constitui elemento central da definição de direito, não podendo ser negado (Brandão, 2017).

Nesse sentido, ao examinar a justicialidade dos direitos sociais, aponta Piovesan (2015), que a Constituição brasileira vigente procurou resgatar, à luz da dignidade humana, o Estado de Direito, a Federação, a democracia e os direitos fundamentais, constituindo-se como um avanço sem precedentes na consolidação de direitos e garantias fundamentais na história constitucional do país.

Em razão, portanto, do significativo avanço trazido pela CRFB/1988 no que diz respeito à proteção dos direitos sociais e econômicos, Piovesan (2015), no que se refere ao direito à educação, salienta que diversos julgados reconhecem a relevância do direito ao Ensino Fundamental, destacando decisões proferidas pelo Supremo Tribunal nos Recursos Extraordinários números 411.518/SP, 398.722/SP e 377.957/SP, nos quais restou decidido que, com base no disposto no artigo 208, inciso IV da Constituição Federal, o Estado deve aparelhar-se para a observância irrestrita de previsões constitucionais, não podendo tergiversar mediante escusas relacionadas com deficiência de caixa, bem como que, conforme o § 2º do artigo 211 da Carta Constitucional, os Municípios devem ter atuação prioritária no Ensino Fundamental e educação infantil. Continua a autora, dizendo que o entendimento do Superior Tribunal Justiça, conforme se extrai dos Recursos Especiais números 575.280/SP e 503.028/SP, não destoam dos julgados anteriores, entendendo aquela Corte que não se pode relegar direito à educação a planos diversos do estabelecido na Constituição (Piovesan, 2015).

Sustenta Valle (2016) que a opção por uma Constituição de caráter transformador, com vasto elenco de direitos fundamentais e que encontram na possibilidade da tutela jurisdicional um dos seus mecanismos de garantia, é dado da história constitucional brasileira. Tal desenho normativo, associado a um momento inicial de baixa efetividade no tocante a compromissos constitucionais axiológicos,

deflagraram um processo de intensa judicialização de demandas sociais. Esse processo intensificou-se com o passar do tempo, bem como com a incorporação à prática jurisdicional da ideia de controlabilidade de ações individuais desenvolvidas pela Administração e das políticas públicas enquanto planos mais amplos desse mesmo agir administrativo.

Esse movimento, identificado como “judicialização da política”, traduz uma expansão do âmbito qualitativo de atuação do sistema judicial, tendo sido motivado o deslocamento da luta política para o Judiciário pela omissão ou inadequação das opções materializadas pelos demais braços especializados do poder político, notadamente no que diz respeito a políticas para implementação de direitos sociais, culturais e econômicos. Inequívoco que o quadro subjacente revela, na perspectiva de quem demanda, uma patologia do funcionamento da política, *déficit* funcional que se busca superar com a ação controladora do Judiciário, voltada à efetivação de direito com amparo constitucional (Valle, 2016).

Destaca Mário Sérgio Falcão Maia, acerca de um amadurecimento cada vez maior tanto dos direitos sociais como dos remédios voltados à sua proteção, o seguinte:

A justiciabilidade, entendida como a possibilidade de cobrança judicial pela efetividade de um direito, é item fundamental na construção jurídica moderna da ideia de direito subjetivo. Esse poder/direito que identificamos hoje como “subjetivo”, além de uma ideia é, no campo jurídico, mais do que uma pura abstração devido à criação e amadurecimento de instrumentos jurídicos (remédios) capazes de garantir plena realização de direitos.

(...)

Pode-se afirmar, por consequência, que os direitos sociais passam, atualmente, por um processo de amadurecimento (...). Nesse processo, tem destaque o aumento da densidade jurídica adquirido pelas normas definidoras de direitos sociais, na tentativa de superação da ideia de programaticidade.

(...)

Nesse contexto, os processos judiciais, principalmente os de natureza coletiva e/ou de dimensão constitucional, tornam-se fundamentais instrumentos de participação política e exercício da cidadania. O “entrincheiramento” na Constituição, um contrato coletivo, é uma forma de ativismo político e social (Falcão Maia, 2017, p. 132-133).

Embora ainda seja reduzido o grau de provocação do Poder Judiciário no que se refere a demandas voltadas à implementação de direitos sociais, muitas das quais, inclusive, ainda acabam por veicular pretensões individuais, e não coletivas, fato é que há, no cenário atual, fundamento suficiente, em âmbitos constitucional, convencional e legal, que entregam suporte suficiente no sentido do dever do Estado

relativamente ao direito à educação, realçando-se a imprescindibilidade de se conferir observância irrestrita aos mandamentos constitucionais (Piovesan, 2015). Salienda Piovesan (2015, p. 65), no ponto, que os direitos econômicos, sociais e culturais são, e devem ser apropriados pela sociedade e Judiciário, como “direitos legais, acionáveis e justiciáveis”.

Para converter o Judiciário em um *locus* de afirmação de direitos, o que muito se aproxima dos processos estruturais, assinala Piovesan (2015) que se mostra necessário avançar em estratégias de litigância, otimizando a justicialidade e exigibilidade dos direitos sociais, econômicos e culturais, como direitos subjetivos que são, mediante o empoderamento da sociedade e seu ativo e criativo protagonismo. Conclui a professora, então, asseverando que:

Há que se reinventar a relação com o Poder Judiciário, ampliando seus interlocutores e alargando o universo das demandas, para converter este Poder em um *locus* de afirmação de direitos, que dignifique a racionalidade emancipatória dos direitos sociais e econômicos como direitos humanos nacional e internacionalmente garantidos (Piovesan, 2015, 67).

Ora, se o direito à educação, mais precisamente a educação básica a nível fundamental, não pode ser entregue ou relegada a segundo plano a partir de argumentos como insuficiência de recursos por parte dos órgãos públicos obrigados à efetivação de tal direito, o mesmo se deve entender no que se refere ao direito à cultura, que também conta, a exemplo dos artigos 216, incisos I e II e 216-A, com proteção constitucional, merecendo, dada a já indivisibilidade dos direitos fundamentais, ser interpretada e efetivada de forma concertada com aquele direito (educação). Não há, assim, como negar ao magistrado, em um contexto processual, o controle quanto à omissão ou insuficiência de uma política pública, ou de um direito em si com delineamentos constitucionais e legais, notadamente quando se trata de situações referentes à lesão de direitos sociais.

Com base em longa e detalhada abordagem sobre a normatização e judicialização do direito à educação em nosso país, apontam Carlos Roberto Cury e Luiz Antonio Ferreira:

Em face destes dispositivos, com eficácia plena, fica evidente que, se o Poder Público como Poder Executivo não cumpre com a sua obrigação, poderá o interessado acionar o Poder Judiciário visando a sua responsabilização.  
(...)

A nova legislação, que reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos; a educação como direito social e público subjetivo; que garante a busca pelos interessados da efetividade e consolidação deste direito; a acessibilidade da Justiça, com mudança de paradigma em relação a questões como educação, saúde, criança e adolescente; a intervenção de outras instituições como o Conselho Tutelar e o Ministério Público apresentam-se como fatores determinantes desse novo fenômeno: a judicialização da educação (Cury; Ferreira, 2009, p. 35).

Ao afirmar a condição de pretensões jurídico-subjetivas dos direitos sociais, por demais relevante é a preocupação externada por Daniel Wunder Hachem quando chama a atenção para o fato de que tais direitos não se reduzem a essa categoria, apresentando uma estrutura complexa que deve também levar em conta a sua multifuncionalidade e a sua dimensão objetiva, coletiva e difusa. Veja-se o exposto pelo autor:

Os sistemas jurídicos, notadamente na esfera processual, ainda vêm essencialmente vinculados à tutela do sujeito individual. (...) A consequência dessa racionalidade é a formação de um paradigma, de difícil superação, no qual só merecem tutela jurisdicional os interesses que o Estado decidiu resguardar juridicamente e que são passíveis de atribuição a um titular individual e determinado. A proteção realmente vigorosa encontra-se reservada, nessa linha, aos interesses que lograram ser alçados à condição de genuínos direitos subjetivos, no momento em que o sistema normativo estipula uma sanção para o seu descumprimento e a consequente possibilidade de reivindicação jurisdicional em face da parte contrária. Dessa concepção individualista deriva, naturalmente, uma negligência ou mesmo desprezo para com aqueles interesses cuja essência é marcada pela impossibilidade de apropriação individual. E com isso, os aspectos dos direitos fundamentais que não se assemelham à conceituação tradicional de direitos subjetivos – como é o caso da sua dimensão objetiva – ficam descobertos de proteção judicial (Hachem, 2019, p. 417).

Ainda, David Landau, ao fazer referência a modelos de aplicação de direitos sociais em juízo, com formato tradicional, anota a necessidade de uma inovação corretiva, a exemplo de um abarcar de interesses de grupos, inclusive mediante medidas estruturais:

Em vez disso, os tribunais têm-se baseado principalmente em dois modelos de aplicação dos direitos sociais: (1) em um modelo individualizado, os tribunais dão um único remédio para um único requerente para o fornecimento de tratamento, pensão ou subsídio, mas tendem a negar soluções sistemáticas que afectariam grupos maiores; (2) em uma liminar negativa como modelo de ação, os tribunais anulam cortes de benefícios ou outras leis que alteram benefícios sociais concedidos no *status quo*. Os tribunais concentram-se nestes dois modelos porque se parecem mais com os modelos tradicionais. No entanto, ambos os modelos têm uma inclinação muito pronunciada para valores mais elevados.  
(...)

Tudo isto defende a inovação corretiva, mas em direção a formas mais fortes de revisão e supervisão judicial (...). A experiência tanto na Colômbia como na Índia mostrou que estratégias de aplicação mais agressivas e não convencionais pode visar de forma mais eficaz intervenções de direitos em relação aos pobres. Além disso, essas estratégias podem ser mais eficazes no fortalecimento de grupos da sociedade civil e na indução de mudanças importantes na burocracia (Landau, 2012, p. 404).

Ao avançar mais, principalmente em uma perspectiva processual adaptada ao direito material, assevera Lins (2009, p. 52) que pensar em direitos fundamentais sociais fora do processo seria uma utopia e os esforços voltados à sua realização algo por demais abstrato; diante disso, “pensar os direitos sociais em um processo, em juízo, força-nos inclusive a melhor delimitá-los no plano material”. De qualquer maneira, segundo o autor, falar em justicialidade dos direitos sociais sem se fazer acompanhar por uma teoria processual representaria descaso com seu acesso à justiça, já tão restrito (Lins, 2009).

Cristalinas, portanto, diante do caráter impositivo das normas referentes a direitos sociais, sua efetividade e exibibilidade pela via judicial, não obstante possa haver variação de técnicas processuais conforme as peculiaridades do caso submetido à apreciação – justamente o que seria facilitado no processo estrutural, com a entrega de uma adaptação de técnicas processuais ao direito material e às peculiaridades da situação em análise.

Para colmatar os posicionamentos até esse momento referenciados, oportuno é o entendimento de Vivian Schönhofen, para quem, no que pertine à exigibilidade e justicialidade dos direitos sociais, as vigas mestras seriam a fundamentalidade desses direitos e sua vocação de transformar a realidade, senão veja-se:

(...) em razão da constitucionalização dos direitos sociais, percebe-se a intenção do constituinte de buscar igualdade material para todos os indivíduos, através de prestações e garantias asseguradas pelo Estado e que possibilitem patamares mínimos para uma vida digna (...). Isso posto, a fundamentalidade dos direitos sociais e sua vocação constitucional de transformar a realidade depõem a favor de sua exigibilidade e justicialidade, porquanto necessárias para seu objetivo maior, que é a sua efetividade (Schönhofen, 2023, p. 82).

Portanto, se, por um lado, não se pode sustentar que o Poder Judiciário é a única via vocacionada à efetivação de direitos fundamentais, de outro, indubitavelmente, o acionamento judicial pode ser uma forma importante de

resistência, contradição e emancipação. Ademais, afirmar-se que vicissitudes como a disponibilidade de recursos e capacidades institucionais são próprias dos direitos sociais é desconhecer as dificuldades inerentes, de igual forma, aos direitos liberais, notadamente para aqueles que não tenham condições privilegiadas para acesso a esses direitos. Afirmar isso significa negar aos direitos sociais alternativa de efetivação que se alcança àqueles que gozem de condições privilegiadas de acesso aos direitos liberais, não podendo ser compreendido o acionamento judicial como um entrave e, muito menos, como engodo (Rothenburg, 2021). Como afirma Rothenburg (2021, p. 155), enfim: “direitos sociais podem ser reconhecidos, garantidos e impulsionados pelo Poder Judiciário”.

Além de refutar a questão orçamentária como fator negativo, ou mesmo impeditivo, do modelo de direitos fundamentais sociais, rejeita Alexy (2017), inclusive, outras objeções: 1) uma justicialidade deficiente dos direitos fundamentais sociais – pois, segundo ele, os problemas de justicialidade que surjam no âmbito desse modelo, não se distinguiriam, em essência, daqueles existentes no campo dos direitos fundamentais tradicionais; 2) o fato de os direitos fundamentais sociais dependerem de uma configuração infraconstitucional – não se trataria isso de uma objeção decisiva, uma vez que também a competência e procedimentos dependem desse tipo de regulação, o mesmo valendo para outros tipos de direitos fundamentais; e 3) razões processuais – também não representariam sustentáculo à tese da não-justicialidade dos direitos fundamentais, haja vista que os juízos e tribunais não se mostrariam impotentes frente a eventuais omissões legislativas, existindo um amplo espectro de possibilidades processuais-constitucionais à garantia e efetivação dos direitos sociais.

Importante ainda referir, como mais um substrato normativo condizente à educação e à cultura (e que, por isso, poderão servir de fundamento em casos de judicialização), que, em análise à Declaração de Incheon, inferem-se das metas constantes dos itens 4.5 e 4.7, disposições concernentes à eliminação de disparidades de gênero na educação e a garantia da igualdade de acesso em todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo os povos indígenas (o que deve ser estendido a comunidades quilombolas) e crianças em situação de vulnerabilidade, bem como a valorização da diversidade cultural (UNESCO, 2015).

A mencionada Declaração aborda, também, quando da exposição de estratégias para o alcance dos objetivos traçados, em seu item 22, a garantia de que os professores e educadores sejam empoderados, contratados e remunerados de forma adequada, assim como bem treinados e qualificados profissionalmente, motivados, distribuídos de forma equitativa e eficiente em todo o sistema educacional. Pouco antes, no item 16 das abordagens estratégicas, refere a necessidade de mobilizar esforços nacionais, regionais e globais que visem garantir sistemas educacionais equitativos, inclusivos e de qualidade a todos, assim como monitorar, acompanhar e revisar todas as metas estabelecidas (UNESCO, 2015).

Dessa forma, repita-se uma vez mais, não há como se negar a justicialidade dos direitos sociais (educação) e culturais, os quais, apesar de sua estrutura diversa em relação aos direitos civis e políticos, não sofreram qualquer restrição ou diferenciação do Poder Constituinte no sentido da veiculação de insurgências em juízo. Nos dias atuais, inclusive, apresentar-se-ia como altamente arriscado deixar ao mero alvedrio dos Poderes Executivo e Legislativo a adoção de medidas prévias, ou mesmo a inação por tempo elevado, para que somente aí pudessem os direitos sociais, os quais muitas vezes resguardam direitos de grupos vulneráveis, ser reivindicados.

A questão, destarte, diante da estrutura constitucional que temos, bem como dos princípios que inspiram nosso ordenamento, com destaques à cidadania e à dignidade humana, não seria mais “se” os direitos sociais, econômicos e culturais são justiciáveis, mas “como” serão, e é justamente isso que se procura trabalhar com a via dos processos estruturais quando da busca pela efetivação de direitos fundamentais - modelo processual esse dado a uma maior fluidez, dialeticidade, construção de decisões e participação, voltados a evitar que direitos previstos na Constituição Federal, e que contam com detalhamentos normativos suficientes, deixem de ser efetivados.

## 4 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: DIREITO À EDUCAÇÃO E À CULTURA

Neste momento será abordada a temática atinente às comunidades quilombolas, com destaque para os direitos à educação e à cultura.

O histórico e a definição de quilombos (ou quilombolas), bem como pontos de relevo relacionados à identidade, à resistência e à cultura desses povos, de forma paralela à análise da Convenção 169 da OIT (OIT, 1989), das DCNEEQ (Brasil, 2012) e de outras normas, constituirão objeto de análise.

Encerrando o capítulo, será exposta a realidade das comunidades quilombolas no município de Pelotas, nos segmentos concernentes à implementação de unidades escolares em territórios quilombolas, ou adjacências, e formação de profissionais da educação.

### 4.1 Breve histórico dos Povos Quilombolas

O Brasil tem no âmago de sua história o tráfico e o comércio de africanos e africanas, provenientes de várias partes da África, tendo sido o país que por último aboliu legalmente a escravidão e o que mais importou escravizados – cerca de 40% dos africanos escravizados tiveram como destino o Brasil. Como consequência, portanto, de seu papel dominante na escravidão de povos africanos – com mais de trezentos anos de escravidão, com a chegada dos primeiros africanos em 1554, o que muito ainda reflete na realidade socioeconômico-cultural do país -, o Brasil, na atualidade, é o país com maior contingente de população negra na Diáspora Africana (Souza, 2016).

No contexto local, conforme apontado em pesquisa histórica coordenada por Surita e Buchweitz (2007), as cidades de Pelotas e Rio Pardo despontaram, notadamente durante os séculos XVIII e XIX, como grandes centros charqueadores, formando Rio Grande, Pelotas e Piratini o segundo maior contingente populacional da província rio-grandense. Até 1780, a maioria da população escrava trabalhava em fazendas que tinham produção agrícola de subsistência; após aquele ano, com a consolidação da indústria saladeiril e tendo em vista a criação da primeira

charqueada em Pelotas<sup>35</sup>, os escravos passaram a ser utilizados em elevada escala nesses locais.

As condições de vida e de trabalho na indústria charqueadora afastavam qualquer possibilidade de utilização do homem livre na produção, assentando-se a charqueada, assim, na exploração do trabalho excedente. As exaustivas jornadas de trabalho e a intensidade da produção faziam com que nos quadros da economia colonial, fosse o escravo a única solução para se obter mão de obra trabalhadora – o que, inclusive, era fator determinante para que um escravo vivesse, desde sua chegada ao Brasil, de cinco a sete anos, no máximo. O trabalho escravo era obtido mediante imposição disciplinar e violência manifesta, sendo o senhor que dispunha da vestimenta, alimentação, moradia, tempo e, até mesmo, das relações sexuais; o escravo, enfim, era submetido a todo tipo de tortura, seja física, moral ou psicológica, funcionando as punições corporais como forma de controle social e o aparato repressivo compreendia variados e eficazes mecanismos – tal como o controle contínuo realizado por feitores e administradores das fazendas sobre os escravos, sempre alertas a qualquer sinal de insurgência (Surita; Buchweitz, 2007).

Ainda assim, as fugas individuais ou coletivas eram a forma mais comum de manifestação da resistência dos escravos, oriundos, principalmente, do núcleo charqueador pelotense, integrado pelos matos da Serra dos Tapes, o Arroio Quilombo e o Passo dos Negros, onde estava a maior concentração de escravos. A fuga de cativos, portanto, noticiada diariamente nos periódicos da época, indicava a elevada probabilidade de existência na região, em variados períodos, de diversas concentrações quilombolas (Surita; Buchweitz, 2007).

Ao final do século XIX (mais precisamente em 1888) ocorria a abolição da escravidão, bem como a queda do Império brasileiro, evidenciando-se um ambiente de instabilidade social e incertezas sobre o futuro do país, fazendo com que, a fim de que se preservasse a autoridade dos ex-senhores<sup>36</sup>, algumas providências fossem

---

<sup>35</sup> Em 1780 o português José Pinto Martins deixou o Ceará, dada a dificuldade da seca e terminou sua jornada às margens do Arroio Pelotas, no Rio Grande do Sul, onde fundou a primeira charqueada. Há registros de pelo menos 38 charqueadas em funcionamento no auge da atividade, em Pelotas (Agnolotto, 2020).

<sup>36</sup> No período pré-abolição contou-se, inclusive, com previsões legais no sentido da indenização aos ex-proprietários de escravos no Brasil, conforme o disposto nas leis do Ventre Livre (Lei nº 2.040, de 1871) e do Sexagenário (Lei nº 3.270, de 1885). Houve, nesse sentido, movimento dos ex-donos de escravos que exigiam serem indenizados, apesar dos atos atrozos, e mesmo criminosos, cometidos ao longo de quase quatrocentos anos (Agência Senado, 2019).

adotadas, dentre elas o aumento de forças policiais e de chefes de polícia. Isso porque as elites dirigentes do país, à época, a exemplo de jornalistas e deputados, temiam que a abolição viesse a provocar o surgimento de conflitos raciais e desordens sociais, haja vista que os negros poderiam interpretar o fim da escravidão como oportunidade para contestar desigualdades, promovendo, por isso, movimentos de cunho social – da mesma forma, entendiam as elites que os negros não se adaptariam a uma sociedade sem senhor, nem mesmo às condições de trabalho livre. Sendo assim, mantinham-se preconceitos raciais nas relações sociais e de dominação que teriam sustentado por muito tempo a sociedade brasileira escravista, ficando explícito que as pessoas de prestígio e dinheiro não estavam dispostas a abrir mão de sua posição sociorracial (Silva Filho; Lisboa, 2012).

Nesse contexto, notadamente no momento pré-abolição, o processo de aquilombamento era uma ameaça real e eficaz ao poder colonial e ao sistema escravista, pois ao tomarem posse de territórios, os negros (aquilombados) fragilizavam, por meio da luta e de suas práticas, normas impostas pela classe dominante que excluía os escravizados da condição de possuidores de terras - dimensão essa de exclusão que se intensificou com a Lei das Terras, de 1850, a qual proibia a aquisição de terras por outra via que não a compra (Souza, 2016; Silva Filho; Lisboa, 2012).

Como se isso não bastasse, entre os anos de 1888 e 1930, o afluxo de imigrantes europeus para o Brasil - com um contingente de mais de três milhões e setecentos mil imigrantes, em direção aos setores mais dinâmicos da economia agrícola de exportação, localizados na cultura de café e economia urbana em expansão, fez com que fosse relegado a um segundo plano a mão de obra nacional e a um terceiro plano aqueles que há pouco não se encontravam mais servindo a senhores e a um sistema escravista (Hasenbalg, 2005).

Quando da busca por estabelecerem-se, os quilombolas recorriam a uma rede de apoio dentro de plantações e também forneciam auxílio a outros escravizados que desejavam escapar de seus senhorios. De outro lado, os colonos tentavam estabelecer todos os mecanismos possíveis para o controle das fugas e eventuais movimentos de insurgência (Souza, 2016).

Apesar das condições desfavoráveis às fugas e à formação de comunidades quilombolas, acabaram se constituindo, ao longo do tempo, quilombos grandes e bem estruturados (Price, 2000). Em regiões próximas a engenhos, fábricas de

alimentos, em morros, chapadas e serras que cercavam áreas auríferas, em pastagens e plantações, os quilombos abriram seus caminhos, formando suas comunidades, adaptando estratégias conforme os variados cenários que se apresentavam, nas mais diversas regiões do Brasil. De predominância negra, destacavam-se, da mesma forma, as relações interétnicas na formação de comunidades quilombolas, a exemplo daquelas estabelecidas com índios e brancos, marcando os registros das comunidades quilombolas as atividades agrícolas, assim como algumas variações, tal como o extrativismo (Souza, 2016). No mesmo sentido, segundo Nascimento (2019), durante mais de três séculos de escravidão, os quilombos eram constituídos como meio de organização da existência individual e coletiva de seus integrantes, bem como forma de combate ao sistema de opressão.

Ainda, nesse cenário de ameaça ao poder colonial e ao sistema escravista que representavam os quilombos, não se pode deixar de mencionar, agora na região sul do estado do Rio Grande do Sul (RS), e mais precisamente na cidade de Pelotas, a figura emblemática de Manoel Padeiro.

O General Padeiro, como era conhecido, e seus companheiros de aquilombamento, embora não possam ser comparados à experiência de Palmares, até mesmo pelas diferenças de contexto, representam, sem dúvida, uma experiência que marcou profundamente a região e, ainda hoje, continua sendo ressimbolizada em ruas, terreiros e vem, fundamentalmente, adentrando às escolas e o cotidiano da população. Padeiro – rebelde, líder justiceiro, referência religiosa e exemplo de resistência de africanos e afrodescendentes -, já retratado em alguns documentários como “Zumbi dos Pampas”, e seus companheiros forçaram os limites do sistema escravista, demonstrando, também, comunidades relacionais criadas por negros, escravizados e livres, junto a brancos pobres, que compartilhavam a vida na pobreza e buscavam vivenciar seus dias da melhor forma possível, naquele início de cidade de Pelotas, dos idos de 1830 (Al-Alam; Moreira; Pinto, 2020).

Conforme Al-Alam, Moreira e Pinto (2020), Padeiro e seu grupo, conhecidos, à época, como *calhambolas*, circundavam os matos localizados às margens de ranchos e chácaras, tanto de senhores abastados como de roceiros pobres, chegando a ficar tão perto das sedes das chácaras daqueles de maiores posses que poderiam ouvir o vozerio das pessoas e os latidos dos cães das propriedades - o que, conforme se depreende dos relatos de autores especializados no tema, demonstrava o atrevimento dessa experiência quilombola na Serra dos Tapes,

sempre dispostos a resistir à escravidão, mesmo sabendo que isso poderia levá-los à morte.

Fato é que, consoante destacado por Silva Filho e Lisboa (2012), nem mesmo a mudança da forma de governo, em 1889, de monarquia para República, com o advento, em 1891, da primeira Constituição republicana de nosso país, houve alguma disposição relacionada à multidão de ex-escravos, nada se tendo, também, no referente aos negros, em termos de reconhecimento de direitos ou de proteção jurídica especial que garantisse a eles condições objetivas de exercício pleno da cidadania.

Quase um século mais tarde, em 1978, dentre outros vários movimentos sociais que ocorriam naquele momento, surgiu o chamado Movimento Negro Unificado (MNU), integrado por estudantes universitários, jornalistas, artistas e profissionais liberais que deliberavam acerca do modelo de relações raciais vigente no Brasil, sendo esse grupo responsável pelo surgimento da expressão “remanescentes de quilombos” (Silva Filho; Lisboa, 2012).

Enfatizam Silva Filho e Lisboa (2012), no aspecto, que as reivindicações do MNU e de outros movimentos similares refletiram na elaboração da Constituição de 1988, consagradora do direito à cidadania, com a aprovação, por exemplo, do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que refletiu lutas empreendidas por diversos setores do movimento negro, sendo uma de suas conquistas o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos e o direito sobre as terras que habitam.

Importante salientar que embora não se coloque em dúvida a importância do artigo 68 do ADCT no contexto quilombola, assim como da outra referência constante do texto originário da Constituição Federal de 1988, qual seja, o artigo 216, § 5º, permaneceu a causa quilombola, durante toda a década de 1990, ignorada pelo governo - principalmente pelo fato de que a lei nº 7.668/88, editada ainda durante os trabalhos da Constituinte, nada dispôs, quando da autorização de criação da FCP, sobre os povos quilombolas. Apesar disso, os mesmos militantes que lutaram para alcançar a inclusão do mencionado artigo 68, continuaram mobilizados pela implementação não apenas do acesso à terra, já garantido constitucionalmente, mas de outros direitos devidos às comunidades quilombolas – o que resultou, inclusive, na edição do Decreto nº 4.887/2003 e da Lei nº 12.228/2010,

marcos legais relevantes ao movimento negro e, em especial, aos quilombolas (Vitorelli, 2016).

Apontam Fonseca e Rubert (2022), no ponto, que os denominados “remanescentes das comunidades dos quilombos” emergem na cena política, enquanto categoria específica de sujeitos de direitos, com a promulgação da Constituição de 1988, que trouxe, no artigo 68 do ADCT, que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988). A partir desse marco histórico e de visibilidade no espaço público nacional, instituem-se vários dispositivos normativos infraconstitucionais para normatizar a matéria, com o que se intensificam questionamentos de ordem interpretativa e, notadamente, política em torno da nomeação, e mesmo compreensão, desses grupos (Leite, 2000; Marques; Gomes, 2013).

O surgimento desse novo ator político provocou impactos significativos no espaço público brasileiro, destacando-se a necessidade, e propriamente urgência, de inserir nos debates sobre antirracismo e desigualdade racial, uma “gramática do reconhecimento”, como apontado por Fonseca e Rubert (2022), ou seja, de se considerar, de forma efetiva, a contribuição desses povos nos processos de formação sociocultural da nação e região (Costa, 2001; Neves, 2005). Traduz-se esse aspecto do reconhecimento na interpelação de narrativas hegemônicas que, no caso do Brasil, acabou por produzir invisibilidades e negações de particularidades dos segmentos negros, com ênfase para aqueles residentes em áreas rurais, dada a prevalência da ideologia da mestiçagem e democracia racial (Fonseca; Rubert, 2022).

Tal processo de invisibilidade, no Sul do país, potencializou-se em razão de processos migratórios ocorridos, especialmente, na segunda metade do século XIX, momento aquele em que se consolidaram no Brasil ideias que sustentavam o branqueamento da população como forma de se afastar o inevitável fracasso de um país em que preponderavam negros, indígenas e mestiços – processo de branqueamento físico esse que, apesar de seu fracasso, veio a inculcar seu ideal no inconsciente coletivo brasileiro através de mecanismos psicológicos, o que causou prejuízo na busca de identidade baseada na “negritude” e na “mestiçagem”, dado que seria idealizada uma identidade branca, como superior (Munanga, 1999). Ocorre que, com o processo migratório e a acomodação das levas de imigrantes em áreas

de serras e matas, a fim de que não se contrariasse os interesses de elites estancieiras, que se localizavam em área de planícies e campos, aquelas regiões, até então ocupadas desde longa data por parentelas negras, foram direcionadas à instalação das colônias, perfazendo processos de esbulhos, assim como de conflitos fundiários latentes, de forte cunho étnico-racial, o que perdura até hoje (Fonseca; Rubert, 2022).

Isso serve para demonstrar, segundo Fonseca e Rubert (2022), as condições de possibilidade de reprodução das comunidades quilombolas da denominada Serra dos Tapes, com ênfase àquelas existentes no município de Pelotas, representando o retalhamento da Serra dos Tapes em lotes coloniais, iniciada no início da segunda metade do século XIX, a partir de São Lourenço do Sul, e intensificada na década de 1870 para toda a região, impacto por demais negativo sobre os territórios negros, ainda não dimensionados em sua magnitude – muito embora seja facilmente perceptível o precário e limitado acesso à terra desse grupos desde o pós-abolição.

Assim, os grupos considerados, hoje, remanescentes de comunidades de quilombos se formaram a partir de terras e propriedades doadas ou então adquiridas por famílias de ex-escravos, havendo, da mesma forma, domínios correspondentes a antigos quilombos, áreas ocupadas por alforriados em cercanias de antigos núcleos de mineração ou de atividade agrícola que permanecem em isolamento relativo, mantendo-se regras coletivas de orientação, de apropriação e uso comum de recursos. Os descendentes dessas famílias permanecem em suas terras há várias gerações, sem desmembrá-las ou apoderarem-se delas individualmente, fazendo com que parentesco e território, juntos, constituam a base de uma identidade quilombola (Silva Filho; Lisboa, 2012).

Nesse cenário, e a partir de reconhecimentos e conquistas advindas às comunidades quilombolas com o advento da Constituição de 1988, bem como de outras normas a partir de então editadas, tais como a Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989) e as DCNEEQ (Brasil, 2012), a educação, da forma como aponta Silva (2020), deve reestruturar a identidade dos alunos e alunas de comunidades remanescentes de quilombos, sendo esse, ainda, o maior desafio para o processo educacional nas escolas situadas nos territórios quilombolas. A educação, arremata a professora, partindo das DCNEEQ (Brasil, 2012), tem um papel fundamental no processo de reafirmação da identidade, uma vez que traz a possibilidade de reconstrução da valorização da cultura dos quilombolas, sendo imprescindível,

quando se pensa em educação quilombola, a busca da história e origem da formação do povo brasileiro para desmistificar e esclarecer fatos históricos, sociais e culturais (Silva, 2020).

Por sua relação com a temática da educação, salutar, também, referenciar o trazido por Abdias do Nascimento, que, em sede de princípios e propósitos do quilombismo, para além de um denominado “Estado Nacional Quilombista” - que tem por base uma sociedade livre, justa, igualitária e soberana, devendo o igualitarismo democrático quilombista ser compreendido no tocante à educação e à cultura -, pontua:

A educação e ensino em todos os graus – elementar, médio e superior – serão completamente gratuitos e abertos sem distinção a todos os membros da sociedade quilombista. A história da África, das culturas, das civilizações e das artes africanas terão um lugar eminentemente nos currículos escolares (Nascimento, 2019, p. 306).

Feitos esses delineamentos históricos relacionados ao surgimento e fortalecimento dos quilombos em nosso país, passa-se, a seguir, a exposições referentes à definição (conceito) de “quilombos” ou “remanescentes de quilombos”.

#### 4.2 Definição de quilombos ou remanescentes de quilombos

No que se refere, propriamente, à definição de quilombos ou remanescentes de quilombos, a Constituição Federal do Brasil de 1988 reconheceu a diversidade étnico-racial de sua população, o dever do Estado de proteger seus modos de viver, fazer e criar, os bens de natureza material e imaterial associados à identidade e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (artigos 215 e 216), destacando-se, ainda, como já referido, a propriedade definitiva das terras por eles ocupadas.

Homenageou a Constituição, inclusive, o papel protagonizado pelos quilombolas na resistência ao injusto regime escravista, ou escravagista, que por séculos vicejou no Brasil (STF/Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI nº 3.234, 2018). No ponto, relevantes os apontamentos de Reis e Gomes:

A escravidão de africanos nas Américas consumiu cerca de 15 milhões ou mais de homens e mulheres arrancados de suas terras. O tráfico de escravos através do Atlântico foi um dos grande empreendimentos

comerciais e culturais que marcaram a formação do mundo moderno e a criação de um Sistema econômico mundial. A participação do Brasil nessa trágica Aventura foi enorme. Para o Brasil, estima-se que vieram perto de 40% dos escravos africanos. Aqui, não obstante o uso intensivo da mão-de-obra cativa indígena, foram os africanos e seus descendentes que constituíram a força de trabalho principal durante os mais de trezentos anos de escravidão. E a escravidão penetrou cada um dos aspectos da vida brasileira. Além de movimentarem engenhos, fazendas, minas, cidades, plantações, fábricas, cozinhas e salões, os escravos da África e seus descendentes imprimiram marcas próprias sobre vários outros aspectos da cultura material espiritual desse país, sua agricultura, culinária, religião, língua, música, artes, arquitetura...a lista é longa e já estamos cansados de ouvi-la. Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos (Reis; Gomes, 1996, p. 9).

Apesar disso, não forneceu o texto constitucional uma conceituação/definição de “remanescentes de comunidades dos quilombos”, de “terras tradicionalmente ocupadas” ou mesmo de “quilombos”. Essa tão aguardada definição foi trazida apenas em documento elaborado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), no Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais, em encontro realizado em 17 e 18 outubro de 1994, na cidade do Rio de Janeiro, quando foi delineada nova definição de “quilombos”, a partir de teorias de etnicidade, e, com isso, atualizada para a contemporaneidade a metáfora histórica e a categoria jurídica conviventes na referida expressão. Registrou-se no referido documento o seguinte:

Não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebeldes, mas sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio.

A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória e continuidade enquanto grupo.

Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (ABA, Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais, 17/18 de outubro de 1994, Rio de Janeiro/RJ, p. 2).

Apenas mais à frente, em 2003, com o advento do Decreto nº 4.887, foi trazida, em seu artigo 2º, definição legal para o termo “remanescentes das comunidades dos quilombos”, a saber:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações

territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§ 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).

A Convenção 169 da OIT (OIT, 1989), já em seu início (artigo 1º,1, a), traz que a convenção se aplica: “aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial”. Ainda, no mesmo artigo 1º, em seu item 2, dispõe-se que: “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção” (Brasil, 2004).

No ponto, o STF, quando do julgamento da ADI 3.239/DF (em 08 de fevereiro de 2018), ajuizada pelo partido político Democratas, em que buscava justamente a declaração de inconstitucionalidade do Decreto nº 4.887/2003, consolidou o entendimento de que a população quilombola é integrante dos grupos abarcados pela Convenção 169 da OIT (OIT, 1989), haja vista que dito tratado internacional, incorporado ao direito interno brasileiro, consagra a “consciência da própria identidade” como critério para determinar os grupos tradicionais aos quais é aplicável, não sendo dado o direito a Estado algum de negar a identidade de um povo que assim se reconhece. Logo, conforme enfatizado na referida decisão, em voto-vista vencedor proferido pela então Ministra Rosa Weber, tem-se por constitucionalmente legítima a adoção da autoatribuição como critério de determinação da identidade quilombola, além de consistir em método autorizado pela antropologia contemporânea, posicionando o termo “quilombo” nas balizas linguísticas e hermenêuticas impostas pelo texto-norma do art. 68 do ADCT (Supremo Tribunal Federal, 2018).

Desde então, o termo “remanescentes de comunidades de quilombos” vem sendo, gradualmente, substituído pelo termo “quilombolas” nas referências a esse grupo populacional, considerando-se que a ideia de “remanescentes” está associada a passado do qual “sobraram” algumas pessoas com características em comum. Essa ideia é fortemente questionada pelas organizações representantes da

população quilombola, que afirmam sua existência no tempo presente (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023).

Ainda quanto ao conceito de quilombola, no Recurso Especial nº 931060 - RJ, conhecido como “caso da Ilha da Marambaia”, em decisão proferida, por unanimidade, a favor de Benedito Augusto Juvenal, reconhecido, assim como outros moradores da ilha, como quilombola, restou consignado no acórdão respectivo o seguinte:

(...)

No que diz respeito ao conceito hodierno de “Quilombos”, este difere do conceito colonial tradicional, pois de acordo com os argumentos dos antropólogos e historiadores, notadamente os que participaram do laudo técnico elaborado pela Fundação Cultural Palmares, a resistência das comunidades negras rurais pode ser evidenciada como as várias estratégias empregadas no sentido da sobrevivência e perpetuação do grupo.

Os grupos remanescentes de quilombos, ou de senzalas, ou de portos de embarque de escravos, ou, no caso dos autos, “entreposto de engorda” podem, efetivamente, ser considerados resistentes, pois de alguma forma chegaram até os dias atuais ocupando área de uso comum em meio de uma série de infortúnios, sofrimentos e adversidades, como resistência da Marinha, a especulação imobiliária e o preconceito racial.

Com efeito, os quilombos, consoante o Decreto 4887/2003 são as chamadas “terras de preto” ou “comunidades negras rurais”, que se constituíram não apenas através das fugas com ocupação de terras livres e isoladas, mas, igualmente, através de heranças, doações, compras, recebimentos de terras como pagamento de serviços prestados, entre outras formas, anteriores ou posteriores à abolição.

(...)

Por fim, a conceituação de quilombos unicamente como local de escravos fugidos remonta ao próprio período escravocrata de nossa sociedade, de forma a caracterizar o escravo em condição ilegal, fugido de seu proprietário. É um conceito que favorece unicamente ao senhor escravista. A CR/88, ao consagrar o direito a terra dos remanescentes de quilombos não o fez tomando com base os quilombos unicamente como locais de negros fugitivos, mas sim referindo-se ao uso da terra segundo os costumes e tradições das comunidades negras (Superior Tribunal de Justiça, RESP nº 931060/RJ, j. 17/12/2009, rel. Min. Benedito Gonçalves).

Com base nos fundamentos trazidos nessa paradigmática decisão, caso esse que inclusive é considerado por Edilson Vitorelli como o mais relevante relacionado ao conceito de quilombolas, formula o referido professor a conceituação de comunidade quilombola que segue:

Comunidade quilombola é todo grupo negro que habite área rural, desde os tempos que remontam, pelo menos, às primeiras décadas do século XX, tendo nela se instalado por qualquer razão histórica e ali vivido até os dias atuais, compartilhando um território e uma identidade, e que assim se autorreconheça (Vitorelli, 2016, p. 255).

Portanto, não há que se investigar se a comunidade remonta a uma ocupação decorrente de fuga, nem qual foi o escravo que originalmente a fundou. O que releva, em verdade, é que se trate de um grupo negro – com ressalvas a situações de miscigenação, o que faz com que a questão fenotípica não esteja tão acentuada em alguns integrantes das comunidades - com ocupação temporalmente remota do território, nele vivendo conforme seus costumes e tradições diferenciados – os quais variam de uma comunidade para a outra, mesmo que não geograficamente distantes (Vitorelli, 2016).

Relevante destacar, ao lado disso, quanto à definição de quilombo, que a ideia simplista de esconderijo de escravizados em local de difícil acesso, construída com base em legislações e políticas repressivas coloniais e imperiais, não deve se manter; isso porque, estudos antropológicos convergem em apontar que a referida concepção não considera estratégias de resistência que supõem processos contínuos de negociação entre escravizados e os senhorios, o que teria viabilizado outras variadas experiências de territorialização (Almeida, 2011; Gomes, 2015).

De modo geral, portanto, o que remonta ao século XVI, tratam-se os quilombos de comunidades oriundas daquelas que resistiram à brutalidade do regime escravocrata e se rebelaram frente a quem acreditava serem eles sua propriedade, adaptando-se a viver em regiões por vezes hostis. Mantendo, porém, suas tradições culturais (e laços ancestrais de resistência com a comunidade e a terra em que vivem, sendo esta terra/espço local de luta, resistência e memória, bem como de união e acolhimento ao povo negro), aprenderam a tirar seu sustento dos recursos naturais disponíveis, tornando-se, ao mesmo tempo, diretamente responsáveis por sua preservação e interagindo com outros povos e comunidades tradicionais, bem como com a sociedade em geral (envolvente). Seus membros, considerados os coletivos espalhados pelo Brasil, são agricultores, seringueiros, pescadores, extrativistas e, também, desenvolvem atividades de turismo de base comunitária em seus territórios, pelos quais continuam a lutar. Muito embora encontrem-se as comunidades, em sua maioria, na zona rural, também existem quilombos em áreas urbanas e periurbanas (Fundação Cultural Palmares, 2023; Humanista, 2023).

Alcançada, assim, uma definição de quilombolas ou de comunidades remanescentes de quilombolos, façamos, a partir de agora, algumas considerações relacionadas à identidade, resistência e cultura dos povos quilombolas.

### 4.3 Identidade, resistência e cultura dos Povos Quilombolas

Quanto ao direito de minorias e grupos vulneráveis, contexto no qual, por certo, incluem-se as comunidades quilombolas, vejamos os registros de Bruna Virginia Arruda (2020):

Quando tratamos dos direitos das minorias e grupos vulneráveis, buscamos discutir acerca da aplicação dos direitos humanos internacionalmente reconhecidos a parcelas da sociedade que são separadas dos grupos majoritários numa perspectiva histórica marginalizada. Sem pretender uma definição universal do que seriam minorias, pode-se destacar dentre suas características a existência de um grupo numericamente reduzido em relação à população nacional; a existência de componente étnico, religioso ou tradicional distinto do restante da população; e a aspiração de manutenção dessas diferenças.

Em razão de sua vulnerabilidade, destaca-se a necessidade de especial proteção estatal com o objetivo de garantir sua existência, autonomia, inclusão e igualdade material, de modo a permitir uma fruição equivalente dos direitos atribuídos à maioria, sem que isso signifique perda ou abandono forçado de seus traços diferenciadores (Arruda, 2020, p. 146-147).

Conforme Rocha (2018), no que se refere ao processo de aquilombamento ocorrido no Brasil durante o período escravocrata, os negros arrancados de sua terra, de sua tribo africana e escravizados no Brasil, sem quaisquer pertences ou bagagens, acabavam por ter de buscar em suas lembranças e memórias todo o ensinamento de sua origem e etnia. Segundo o autor, dessa forma, muito se perdeu ao longo do tempo em termos de memória dos negros ou mesmo foram modificados pela questão do esquecimento de sua originalidade ou pela aculturação ocorrida durante a escravidão.

Em abordagem à temática referente à elevada diversidade cultural existente no Brasil, Nunes (2021a, p. 69) aponta que tais diferenças se constituem nas identidades culturais de cada povo, formadas pelo conjunto de saberes, fazeres e expressões, bem como pelas práticas e produtos de suas culturas. Assim, o citado autor compreende a identidade quilombola a partir da coletividade, “por meio de uma cultura em particular resultante de processos históricos relacionados a essa coletividade ou, ainda, de sua identidade cultural”.

Acerca da questão identitária dos quilombos, vejamos as reflexões de Bárbara Oliveira Souza:

Os quilombos, todavia, fortalecem sua identidade contrastiva em contraponto à ideia de assimilação ou de extinção. A diferença cultural não traz uma valorização por si só. Porém, a contraposição consciente das identidades e culturas em relação à lógica homogeneizadora e controladora dos estados nacionais se constitui como uma antítese ao projeto pós-colonialista de estabilização, uma vez que os povos lutam não apenas para marcar sua identidade, como também para retomar o controle do próprio destino e construir diretrizes de rumos comuns.

Essa contraposição cultural ao projeto hegemônico do estado dialoga com a emergência da organização do movimento quilombola nos últimos anos no país.

(...)

As milhares de comunidades quilombolas possuem sua própria história, sua tradição cultural específica, concebidas no processo de constituição dessas comunidades como grupo diferenciado. As comunidades apresentam entre si, como elemento estrutural, o pluralismo e a diferença como fundamento. Portanto, as diversas comunidades rurais negras constroem seu histórico, sua tradição cultural, seus processos próprios que as caracterizam e definem (Souza, 2016, p. 102-103).

Para Rocha (2018), ao combinar vários aspectos relacionados aos quilombos, a conceituação dos quilombolas, assemelha-se, em essência, ao modo de ser e de viver do povo afrodescendente, contexto em que com frequência surgem questões como resistência, liberdade, cultura e religiosidade, o que vem se perpetuando no sentimento negro (e quilombola) de ser. Ainda, registra o professor que mudanças no sentido real do conceito vêm surgindo, pretendendo-se garantir o respeito às características de cada contexto social e às diferenças individuais de cada comunidade.

Sem destoar do que se trouxe até aqui, e partindo de relatos específicos referentes a dificuldades enfrentadas na comunidade quilombola conceição das crioulas, localizada na cidade de salgueiro, em Pernambuco, Silva (2016), no que se refere à efetivação do direito à educação, expõe que o desafio não se resumia a fazer com que as pessoas tivessem acesso ao conhecimento, mas se voltava também a investir para que as pessoas acreditassem em seus saberes e cultura, colocando-os à disposição das novas gerações.

De forma ainda mais específica, como resultados de trabalhos de campo realizados em escolas quilombola localizadas no estado do Paraná, quando de entrevistas a líderes de comunidades quilombolas e professores, aponta Ferreira (2017), dentre outras questões: a importância do funcionamento de unidade escolar dentro da comunidade quilombola (o que, conforme um dos líderes entrevistados, faria com que as crianças não perdessem a raiz); o orgulho da comunidade, em senso coletivo, quando da construção de unidades escolares em seu interior; a

compreensão dos conteúdos ministrados nas escolas quilombola não apenas como materiais didáticos impressos (algo físico, palpável), mas também tomados a partir de práticas cotidianas nas escolas quilombola, na oralidade e nas memórias; e o reclame da comunidade no sentido de uma maior identificação e compreensão por parte dos professores acerca dos saberes tradicionais.

No sentido da necessidade de consideração, quando se estiver a tratar de identidade, de outras questões para além de elementos materiais e traços biológicos distintivos, vejamos o seguinte trecho:

O desafio, no momento atual, para nós compreendermos o significado de quilombo e o sentido dessa mobilização que está ocorrendo implica em entender como é que historicamente esses agentes sociais se colocaram frente aos seus antagonistas, entender suas lógicas, suas estratégias de sobrevivência e como eles estão se colocando hoje ou como estão se autodefinindo e desenvolvendo suas práticas de interlocução. A incorporação da identidade coletiva para as mobilizações e lutas, por uma diversidade de agentes sociais, pode ser mais ampla do que a abrangência de um critério morfológico e racial. Ao visitarmos esses povoados, em zonas críticas de conflito, podemos constatar, por exemplo, que há agentes sociais de ascendência indígena que lá se encontram mobilizados e que estão se autodefinindo como pretos. De igual modo podemos constatar que há situações outras em que agentes sociais que poderiam aparentemente ser classificados como “negros” se encontram mobilizados em torno de uma situação de defesa de chamadas terras indígenas (Almeida, 2011, p. 79-80).

Ao analisar, ainda, questões referentes à organização política, econômica, social e cultural quilombola, bem como movimentos de adaptação e reconhecimento ao termo “quilombola”, expõe Patrícia Gomes Rufino Andrade:

(...) ‘nós’ indicando aqueles que pertencem e compartilham rituais, costumes, habitam o mesmo lugar, utilizam ou reconhecem os mesmos símbolos – que entendo como saberes comuns – muitas vezes identificados como “nossa cultura.

(...)

As identidades invocam uma origem que residiria em um passado histórico, com o qual elas continuariam a manter certa correspondência. Utilizam-se das lembranças, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que “nós somos”, mas daquilo que “nos tornamos (Andrade, 2018, p. 99-100).

Complementa Andrade (2018, p. 101) dizendo que as identidades são produzidas no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas próprias, diferindo de uma unidade idêntica, de uma “mesmidade” que tudo inclui inteiramente, processo de afirmação de identidade este

que reforça a diferença e, ao mesmo tempo, robustece um *status* de pertencimento às subjetividades que constituem os territórios dos sujeitos que lá estão.

Para Serafim (2020), alinhada à ideia de identidade, questão igualmente relevante às comunidades quilombolas está relacionada às memórias dos mais velhos, bem como a forma como tais memórias contribuem para construir a participação desse adulto no mundo do trabalho, a partir de atividades que o permitem circular pelo território quilombola e interagir com outras crianças.

Em aprofundamento de estudos referentes à questão identitária e cultural, por demais caras às comunidades quilombolas e relevantes à compreensão e efetivação de direitos por parte daqueles que integram esses grupos, afirma Cunha Filho (2018) que o texto constitucional de 1988 se caracteriza por buscar a promoção da convivência entre valores que historicamente se postaram, de forma geral, em conflito (uns com os outros). Tal característica equilibrada também poderia, segundo o autor, ser inferida da descrição dos designados dogmas culturais constitucionais, a saber: 1) diversidade cultural com resguardo de elementos identitários; 2) liberdade criativa e de expressão com responsabilidades pessoais; 3) abrangência meta-individual do patrimônio cultural com reconhecimento de grupos e indivíduos; e 4) reconhecimento da propriedade intelectual em equilíbrio com a função social e sua natureza cultural.

Um dos grandes dogmas constitucionais relacionados à cultura, para o professor, é o da diversidade com resguardo de elementos identitários, a qual, conforme a Carta Constitucional, aparece incluída na ideia de pluralismo, previsto, inclusive, como fundamento da República (artigo 1º, inciso V), coadunando-se com a composição heterogênea da sociedade; do ponto de vista operacional, a dimensão da diversidade evidencia-se em comandos como aquele constante do § 1º do artigo 215 da Constituição Federal, segundo o qual o Estado protegerá manifestações populares, indígenas e afro-brasileiras e, ainda, de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (Cunha Filho, 2018).

Têm-se, assim, que as comunidades quilombolas, sob variados ângulos, restam caracterizadas como povos tradicionais – o que, para além de já sedimentado no que concerne à Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989), consta do *caput* do artigo 4º da Resolução nº 8, de 2012, definidora das DCNEEQ (Brasil, 2012) -, diferenciando-se de outros povos por questões variadas, tais como: resistência, organização (política, econômica, social e cultural), reação social, luta

por território e necessário cultivo de tradições (dentre elas o aprendizado com os mais velhos, a oralidade e a interação com os demais membros das comunidades). Sendo assim, ditas questões não de ser consideradas em diversos segmentos, notadamente no que se refere à educação (em especial, a nível fundamental, momento determinante à formação da personalidade de crianças e adolescentes).

A seguir serão analisadas disposições da Convenção nº 169 da OIT, e outros normativos internacionais, que merecem destaque nas temáticas de educação e cultura de povos tradicionais.

#### 4.4 A Convenção 169 da OIT e outras normas que versam sobre os direitos à educação e à cultura

A Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989) sobre Povos Indígenas e Tribais (primeiro instrumento internacional vinculante que versa especificamente sobre direitos humanos de povos indígenas e tribais) entrou em vigor no dia 5 de setembro de 1991, com pautas voltadas à superação de práticas discriminatórias que afetam povos indígenas, bem como, principalmente, a assegurar que esses grupos participem da tomada de decisões que impactem suas vidas - o que vai ao encontro de um dos princípios fundamentais da Convenção, qual seja, o dever de consulta (livre, prévia e informada) e consequente participação dos grupos afetados por políticas, ações, medidas, programas e normativos, sejam eles de cunho legislativo, executivo ou jurisdicional. Esse tratado internacional representa, há de se registrar, o consenso alcançado por constituintes tripartites (governos, organizações de trabalhadores e de empregadores) da OIT sobre os direitos dos povos indígenas e tribais nos Estados-membros em que vivem e as responsabilidades dos governos na proteção desses direitos (OIT-Brasil, 2021).

No caso do Brasil, um dos mais de vinte países que, até então, ratificaram a convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989) - muito embora, até pouco tempo atrás, alguns Estados com grande contingente indígena e de comunidades tradicionais não a houvessem ratificado, como é o caso, conforme Ramos (2018), da Austrália, Canadá, Estados Unidos e Nova Zelândia -, após ter sido o documento aprovado pelo Congresso Nacional mediante o Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002, e posterior ratificação presidencial, passou a vigor, internacionalmente, a partir

de 25 de julho de 2003, quando o país enviou o instrumento de ratificação ao Diretor-Geral da OIT, nos termos do artigo 38 do tratado. A convenção foi, ainda, promulgada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva mediante o Decreto (Presidencial ou de Promulgação, como são designadas tais atos) nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (momento de sua vigência interna), completando, assim, o ciclo de formação do tratado em suas quatro etapas integrativas (Ramos, 2018; Shaw, 2010), vigendo, atualmente, no âmbito doméstico, por força do Decreto nº 10.088, de 05 de novembro de 2019, Anexo LXXII.

Destaque-se, também, por relevante, que a Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989) é, hoje, em nosso país, norma máxima em termos de direitos fundamentais de comunidades tradicionais, com *status* supralegal em sede normativa, muito embora a Declaração da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2007), *soft law* do Direito Internacional (pois apesar de suas disposições não serem vinculantes aos Estados, podem auxiliar na interpretação de normas vinculantes aplicáveis à temática) e extensível a outras comunidades tradicionais, contenha disposições mais avançadas (Vitorelli, 2016; Ramos, 2018).

Baseia-se a Convenção nº 169 da OIT, reportando-se expressamente a alguns relevantes diplomas internacionais, tais como a DUDH (ONU, 1948), o PIDESC (ONU, 1966) e PIDCP (ONU, 1966), bem como no afã de transpor dogmas que constavam de sua predecessora (a Convenção nº 107, de 5 de junho de 1957 - cujo propósito maior era a assimilação das minorias étnicas pela sociedade nacional, conforme aventado por Duprat, 2016; Ramos, 2018; e Gonçalves; Souza; Pereira; Silva, 2016), na observância de culturas e modos de vida (criar, fazer e viver) dos povos indígenas, com reconhecimento de seus direitos à terra, a recursos naturais e, ainda, a definir suas próprias prioridades – o que, conforme já destacado nesse estudo, não se restringe aos povos indígenas, estendendo-se a outros grupos, tais como quilombolas, pois estes povos, assim como os primeiros, inserem-se na categoria de comunidades tradicionais por ser o traço essencial de sua caracterização a preservação de cultura diversa da majoritária (Vitorelli, 2016), o que é confirmado pela própria convenção<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> O artigo 1º, 1, “a”, da Convenção nº 169 da OIT, no mesmo sentido, prevê: 1. A presente convenção aplica-se: a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial; (...).

Certo é que as histórias dos povos indígenas e de outros grupos alcançados pela Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989), que enfrentam barreiras e desvantagens variadas, como é o caso da educação, cujos conhecimentos e práticas tradicionais não são devidamente valorizados, foram marcadas por discriminação, marginalização, etnocídio, racismo ou genocídio. Dessa forma, a Convenção nº 169, junto a outros tratados internacionais e normas internas dos Estados-parte, pretende afastar tais situações, enfatizando que os povos indígenas e tribais fazem jus aos mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que todos os cidadãos, inclusive com a adoção de medidas especiais para garantir uma igualdade efetiva entre esses povos e os demais setores da sociedade (OIT-Brasil, 2021).

Da forma como antes sinalizado, uma das disposições mais caras à Convenção nº 169 diz respeito aos direitos (e, além disso, princípios fundamentais de governança democrática e desenvolvimento inclusivo) de consulta e participação (de forma livre, prévia à tomada de decisões ou à adoção de providências e, ainda, informada, ou seja, esclarecendo-se os diretamente interessados acerca do que estão sendo consultados, bem no que recairão futuras deliberações) dos povos na tomada de decisões que possam vir a lhes afetar, caracterizando-se como relevantes objetivos, mas também meios pelos quais os povos indígenas e tribais possam, efetivamente, participar de decisões (por parte de qualquer entidade ou instituição do Estado, de caráter público, e em quaisquer esferas de governo) ou, então, que não sejam privados de intervir em providências concernentes a seus territórios ou a seus integrantes, individual e coletivamente considerados.

No ponto, enfatizando a importância da consulta aos povos indígenas e tribais, presente na Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989), assevera Déborah Duprat:

A Convenção 169, ao reformular todo o ideário da Convenção 107, teve que reforçar a liberdade expressiva desses povos, invisibilizados normativamente até então, sem presença na arena pública e sem qualquer aporte de suas especificidades nos debates nacionais. Por isso, no processo transformador nela engendrado, a consulta é um elemento central, e não periférico (Duprat, 2016, p. 166).

Após essas reflexões acerca do processo de formação e contextualização da Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989), passa-se à análise de algumas de suas disposições, relacionadas aos direitos à educação e à cultura, bem como de outras previsões normativas de ordem internacional e interna que relevam à pesquisa.

Especificamente quanto às normatizações internacionais (em âmbito onusiano) atinentes às temáticas de educação, cultura e comunidades tradicionais, principalmente aquelas aplicáveis às comunidades quilombolas, cita-se, de início, a DUDH (ONU, 1948), a qual, em seus artigos 2º e 26º 1, 28º e 29º, 1 e 2, dispõe que todos os seres humanos, em ordens social e internacional, podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem qualquer espécie de distinção, apontando o direito à educação e, mais especificamente, sua gratuidade e obrigatoriedade quanto ao Ensino Fundamental.

O PIDESC, no mesmo horizonte, enuncia, em seus artigos 13. 1 e 13. 2, a, ser a educação primária obrigatória e acessível gratuitamente a todos, visando ao pleno desenvolvimento da personalidade humana. No artigo 13. 2, e, o Pacto Social registra a necessidade de melhoria contínua das condições materiais do corpo docente. Quanto à cultura, dispõe o artigo 15.1 do Pacto que os Estados-parte reconhecem a cada indivíduo o direito de participar da vida cultural e, no item 4 do mesmo dispositivo, que os estados partes reconhecem os benefícios que derivam do fomento e do desenvolvimento da cooperação no domínio da cultura.

Já a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial estabelece, em seu artigo V, e, v e vi, que os Estados se comprometem a proibir e a eliminar a discriminação racial em todas suas formas, bem como garantir o direito de cada um à igualdade perante a lei, sem qualquer distinção, principalmente no que se refere ao gozo de direitos econômicos, sociais e culturais, com foco na educação, na formação profissional e na participação em atividades culturais.

Ainda, a Convenção sobre os Direitos da Criança estatui, em seu artigo 18, 1 e 2, que os Estados envidarão esforços para assegurar o reconhecimento do princípio de que ambos os pais têm obrigações comuns com relação à educação e ao desenvolvimento da criança, sempre visando ao interesse maior desta, bem como que, a fim de garantir e promover os direitos enunciados na presente convenção, os Estados prestarão assistência adequada aos pais e aos representantes legais para o desempenho de suas funções no que tange à educação da criança, assegurando a criação de instituições, instalações e serviços para o cuidado delas.

Mais à frente, o artigo 28, 1, a da mencionada convenção, preceitua que os Estados-parte reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa

exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão, especialmente, tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos. No artigo 29, 1, c e d, prescreve a convenção sob análise que os Estados reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de, além de outras providências, imbuir nela o respeito à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, bem como prepará-la para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e, ainda, pessoas de origem indígena (o que deve ser estendido aos quilombolas).

Na Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, no ano de 2001, traz-se, dentre outras considerações nesse sentido, que “a diversidade cultural é um valioso elemento para o avanço e bem-estar da humanidade com um todo, e que deve ser valorizada, desfrutada, genuinamente aceita e adotada como característica permanente de enriquecimento de nossas sociedades” (ONU, 2001, p. 3).

Já em âmbito interamericano de proteção internacional de direitos humanos, vale mencionar a CADH (OEA, 1969), que, em seu artigo 26, preceitua que os Estados se comprometem a adotar providências, tanto no âmbito interno como mediante cooperação internacional, a fim de conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura.

Há de se referir, também, a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância (OEA, 2013), que, além de inicialmente ressaltar o papel fundamental da educação na promoção do respeito aos direitos humanos, da igualdade, da não discriminação e da tolerância, apontando, ainda, que as vítimas do racismo, da discriminação racial e de outras formas correlatas de intolerância nas Américas são, entre outras, afrodescendentes (aqui compreendidos, também, os povos quilombolas), povos indígenas, bem como outros grupos e minorias raciais e étnicas ou grupos que por sua ascendência ou origem nacional ou étnica são afetados por essas manifestações, dispõe que os Estados comprometem-se a adotar legislação que proíba o racismo, a discriminação racial e formas correlatas de intolerância, dentre outras áreas, tanto pelo setor público como pelo privado, na educação (Artigo 7).

Sem destoar disso, outras Cartas e Declarações podem ser aqui referenciadas, tais como: Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA, 1948), artigos 3º, n e 47<sup>38</sup>; Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem (OEA, 1948), preâmbulo e artigo XII; Carta Social das Américas (OEA, 2012), artigos 19 e 26; Carta Democrática Interamericana (OEA, 2001), artigos 9º e 16; Convenção da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) contra a Discriminação no Ensino (ONU, 1960), artigo V, a e c, l; e, ainda, a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural da UNESCO (ONU, 2001), item 7.

No entanto, sem deixar de reconhecer a imprescindibilidade dos normativos até aqui citados, não se pode negar que o mais relevante para os fins propostos nessa pesquisa é a Convenção nº 169 da OIT, sobre povos indígenas e tribais (OIT, 1989).

Resta disposto, logo de início, que a convenção se aplica aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial – cenário esse no qual se enquadram os povos quilombolas. Além disso, a consciência da identidade tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção – o que se traduz na ideia de autoidentificação ou autodefinição (artigo 1º, 1, a e 2).

Acerca da responsabilidade dos governos no desenvolvimento e garantia de direitos dos povos tradicionais, ordena-se no artigo 2º, item 1, que deverão as autoridades assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade. Ainda, de seu item 2, tem-se que a ação governamental deverá incluir medidas que: a) assegurem aos membros desses povos o gozo, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da

---

<sup>38</sup> Por todos esses últimos documentos citados, veja-se: Artigo 3. Os Estados americanos reafirmam os seguintes princípios: (...) n) A educação dos povos deve orientar-se para a justiça, a liberdade e a paz; (...) Artigo 47. Os Estados membros darão primordial importância, dentro dos seus planos de desenvolvimento, ao estímulo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura, orientadas no sentido do melhoramento integral da pessoa humana e como fundamento da democracia, da justiça social e do progresso.

população; e b) promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições.

Na sequência, dita convenção, em seu artigo 6º, item 1, prescreve que ao aplicar as disposições da convenção os governos deverão consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente; e estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes.

O artigo 7º, item 1, preceitua que os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Ademais, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente.

Quanto às últimas previsões citadas, Ramos (2018) e Duprat (2016) enfatizam que os Estados (em todas as suas esferas de governo) devem proteger os valores e práticas sociais e culturais dos povos tradicionais abarcados pela convenção sempre pela via da participação e consulta dos mesmos. Sustenta, também, Ramos (2018), bem como, em igual sentido, Gonçalves, Souza, Pereira e Silva (2016), que a lógica que permeia a consulta é o empoderamento dos povos, em nome da igualdade, tendo eles o direito de escolher as suas próprias prioridades no que tange ao processo de desenvolvimento econômico, social e cultural, conforme afete suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual.

Outrossim, ao se aplicar a legislação nacional aos povos interessados deverão ser levados em consideração seus costumes ou seu direito consuetudinário. Deve ser assegurado aos povos o direito de conservar seus costumes e instituições próprias, desde que não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais definidos pelo sistema jurídico nacional, nem com os direitos humanos internacionalmente

reconhecidos, com o estabelecimento de procedimentos voltados a solucionar os conflitos que possam surgir na aplicação e devida consideração de seus costumes e tradições (artigo 8º, itens 1 e 2).

Particularmente quanto à educação, os programas e serviços destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com membros desses povos - na formulação e execução de programas de educação -, com vista a que respondam às suas necessidades particulares, bem como deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e, ainda, todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais dos grupos a que se destinem (artigo 27, itens 1 e 2).

Pontua-se na convenção, também, que o objetivo da educação das crianças dos povos interessados será o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional, com a adoção, por parte dos governos, de medidas conforme as tradições e culturas dos povos interessados, para que conheçam seus direitos e obrigações no referente ao trabalho e possibilidades educacionais, dentre outras variações (artigo 30).

Enfim, segundo o disposto na convenção sob análise, deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que possam existir com relação a esses povos. Para isso, deverão ser realizados esforços para assegurar que livros de história e outros materiais didáticos ofereçam descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e sobre as culturas dos povos interessados (artigo 31).

No aspecto, Gonçalves, Souza, Pereira e Silva (2016) pontuam que o Estado tem de alcançar a possibilidade, no âmbito educacional, aos povos tribais de preservarem sua cultura e ancestralidade, com a transmissão de conhecimentos na comunidade, sem deixar de conceder acesso aos povos ao conhecimento necessário para integrar a vida na sociedade em geral.

Todos esses normativos internacionais citados, ao lado de outros já trabalhos, bem como de alguns que ainda serão analisados, fornecem, como se percebe, substratos relevantíssimos no que concerne às comunidades quilombolas, educação

e cultura, devendo, por isso, serem considerados em conjunto quando se estiver diante de um contexto de busca de efetivação de direitos à educação desses povos.

Na sequência, e como penúltimo ponto desse capítulo, será objeto de estudo a Resolução do CNE/CEB instituidora das DCNEEQ, principal política referente à EEQ.

#### 4.5 As Diretrizes Curriculares da Educação Básica Quilombola e outras políticas públicas voltadas à efetivação do direito à educação desses povos

A EEQ é temática contemporânea no que se refere a políticas públicas educacionais no Brasil, tendo sua valorização se intensificado nas últimas décadas, a partir dos anos 2000. Isso porque, naquele momento, iniciaram-se, com maior vigor, debates políticos, com materialização legal, programas e ações voltadas à temática da diversidade na educação, dentre elas, a Educação Quilombola.

Como exemplo de tais movimentos, podem ser citadas a promulgação das Leis nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena", com transversalização de conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, bem como com abordagem da cultura negra na formação da sociedade nacional e resgate de suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, e, ainda, a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Brasil, 2010), instituindo o Estatuto da Igualdade Racial (EIR), com dispositivos direcionados à implantação de ações afirmativas na área da educação, enfatizando-se, além da obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo escolar, a formação de professores (Custódio, 2023).

Antes de adentrar-se no estudo das DCNEEQ, instituídas em 20 de dezembro de 2012, pela Resolução CNE/CEB nº 8, relevante que se façam alguns apontamentos relacionados à Lei nº 12.288/2010 (Brasil, 2010), que introduz em nosso ordenamento jurídico, como sinalizado, o EIR.

Logo em seus artigos inaugurais, estatui-se que o referido normativo se destina a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades,

defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (artigo 1º); assegurando-se, outrossim, o direito à participação na comunidade, com destaque, dentre outras, às atividades educacionais e culturais, com defesa de sua dignidade e valores religiosos e culturais (artigo 2º).

Ato contínuo, dispõe o estatuto que essa participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País, será promovida, prioritariamente, mediante (artigo 4º): (...); III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica; IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais; e V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada.

Esses três artigos iniciais, notadamente o artigo 4º, que aponta medidas específicas por meio das quais será buscada a participação da população negra nos mais variados segmentos sociais, mostram-se extremamente relevantes, pois, como será visto quando da análise das entrevistas realizadas na etapa de campo dessa pesquisa, vários foram os relatos concernentes ao racismo, tanto de parte das comunidades quilombolas (lideranças e pais de alunos), com referências, no aspecto, de parte de alguns/mas dos/as entrevistados/as nas escolas, inclusive a episódios ocorridos não só em ambiente escolar como algo que ainda permeia a nossa sociedade.

Chama-se a atenção, também, para o fato de que essas providências elencadas nos incisos III, IV e V do artigo 4º, a serem adotadas pela sociedade e pelo Estado, teriam muita potencialidade para serem tratadas em um ambiente de processos estruturais, pois busca-se a “modificação das estruturas institucionais”, a “promoção de ajustes normativos” e a “eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais”, ideias essas justamente capitaneadas pela modalidade processual estudada - que se volta ao rompimento e reorganização/reestruturação institucional, de programas, políticas, normativos e mesmo a mudança de mentalidade de servidores públicos e agentes políticos que estejam a impedir/obstaculizar a efetivação de direitos, muitas vezes por situações

perniciosas arraigadas em nossa sociedade, como é o caso do racismo, da discriminação e da negação de conquistas e processos históricos.

Um pouco mais adiante, o EIR traz capítulo próprio destinado à educação, à cultura, ao esporte e lazer. No que tange aos dois primeiros segmentos, infere-se dos artigos 9º e 10 que a população negra tem o direito de participar de atividades educacionais e culturais adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural não só de sua comunidade, mas da sociedade brasileira como um todo. Para tanto, os governos de todas as esferas da federação adotarão providências como: apoio à iniciativa de entidades que mantenham espaço para promoção social e cultural da população negra (artigo 10, inciso II); e desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade (artigo 10, inciso III).

Quando o estatuto utiliza o termo “população negra”, da forma como registrado em seu artigo 1º, parágrafo único, inciso IV, está fazendo menção ao “conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”, o que, por certo, até em razão de várias referências feitas ao longo do normativo (e nessa pesquisa), abrange as comunidades quilombolas e seus integrantes. A partir disso, na linha do que preconiza o artigo 9º, para que se lhe empreste interpretação conforme à Constituição Federal e normativos internacionais referentes à matéria (interpretação *pro homine*)<sup>39</sup>, as atividades educacionais envolvendo quilombolas, com ênfase no Ensino Fundamental, devem se mostrar adequadas aos interesses dessas comunidades no sentido da consideração de costumes, tradições, memória e história desses povos – o que implicará, como consta do artigo 9º, não só na devida

---

<sup>39</sup> Acerca do princípio interpretativo do *pro homine*, sustenta Luiz Guilherme Marinoni que as Cortes Supremas pátrias e a Corte Interamericana, pelo fato de terem funções atreladas a ordens jurídicas diversas, não proferem decisões certas ou erradas ou capazes de serem colocadas lado a lado mediante critério de correção. Contudo, destaca que é inegável que as Cortes dos Estados e as Cortes Internacionais de Direitos Humanos concorrem para uma mesma finalidade: “a efetiva tutela dos direitos do homem e a justa organização da vida em sociedade” (Marinoni, 2022, p. 1308). Assim sendo, finaliza o professor que se a intenção de todas as Cortes é atingir um resultado que melhor atenda o homem e a sociedade, a busca pela decisão mais acertada deve ser substituída pelo consenso (diálogo) em benefício do melhor resultado possível (Marinoni, 2022).

conservação e difusão da cultura (patrimônio cultural) dessas comunidades, como também no engrandecimento de alunos e professores não quilombolas.

Cabe-nos mencionar, ainda, algumas outras disposições do referido normativo relevantes a esse estudo. Uma delas é o § 2º (parte inicial) do artigo 11, que dispõe que o órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores. Dispõem-se, ainda, que o estudo da História geral da África e da História da população negra no Brasil deverá transversalizar todo o currículo escolar, com o resgate de sua contribuição para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País (artigo 11, § 2º, combinado com o *caput* do mesmo dispositivo).

No mesmo sentido, há de se destacar o Decreto nº 8.750, de 09 de maio de 2016, instituidor do Conselho Nacional do Povos e Comunidades Tradicionais, que em seu artigo 2º dispõe acerca da participação dos povos e comunidades tradicionais nas discussões e nos processos de implementação e de regulamentação das convenções, da lei nº 10.639/2003, que alterou a lei nº 9.394/96 (LDB) e, ainda, da Resolução nº 8, de 2012, definidora das DCNEEQ (Brasil, 2012).

Veja-se que o estatuto enfatiza a importância da formação inicial e continuada de professores no ensino da história geral da África e da história da população negra no Brasil, o que não deve, diferente do que muitos pensam, ser ministrado tão somente na disciplina de história do estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, mas abarcar todo o currículo escolar, pois o que se pretende é o resgate das contribuições desses povos para o desenvolvimento do país, o que não se mostraria suficiente caso os ensinamentos fossem trabalhados em uma ou outra disciplina específica, sem preocupação de articulação da história do povo negro (e grupos aí compreendidos, como os quilombolas) em variados momentos dos ensinamentos transmitidos em sala de aula.

Os artigos 12, 13 e 14 do Estatuto em comento dispõem, também, sobre questões relacionadas à criação de incentivos pelos entes federados para pesquisas e programas de estudo voltados à temática de relações étnicas e quilombolas, bem como acerca da incorporação nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores de temas que incluam valores referentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira - como a temática envolvendo comunidades quilombolas e direitos fundamentais a serem efetivados – (artigo 13, inciso II). Ainda, ressalta-se no estatuto a possibilidade de estabelecimento de programas de cooperação técnica,

intercâmbios, convênios e incentivos, dentre outros mecanismos, celebrados entre estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários com escolas de Ensino Fundamental, voltados à formação de docentes e baseadas na equidade, tolerância e diferenças étnicas (artigo 13, inciso IV e 14).

Novamente, portanto, o Estatuto aborda a pauta da formação de professores, o que se mostra de extrema relevância no contexto da EEQ, ainda mais se considerarmos o fato de nas escolas de Ensino Fundamental de Pelotas que atendem a integrantes de comunidades quilombolas não haver, até então, professores quilombolas (ou seja, oriundos das comunidades), o que faz com que, por melhores que sejam as intenções e interesses dos professores que trabalham nessas unidades, necessitem eles/as ensinamentos aprofundados sobre as comunidades quilombolas atendidas (acompanhados, preferencialmente, de maior contato dos/as professores/as com as lideranças quilombolas e conhecimento *in loco* das comunidades). Só assim a cultura, a tradição, os costumes, a história e a memória desses povos serão retratadas nas unidades escolares, com fortalecimento de sua identidade cultural e afastamento de situações de preconceito e discriminação que, infelizmente, ainda se verificam na sociedade como um todo, o que não é diferente no ambiente escolar.

No que pertine à cultura, tomando por base o disposto nos artigos 215 e 216 da CRFB/1988, prescreve o artigo 17 do estatuto que o poder público garantirá o reconhecimento das sociedades negras, e outras formas de manifestação coletiva da população negra, com trajetória histórica comprovada (onde estão inseridas as comunidades quilombolas, evidentemente), como patrimônio histórico e cultural. Como se isso não bastasse, dispõe o artigo 18, *caput* da norma sob análise, o que segue: “É assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado”.

Sendo assim, bastante elucidativas são as disposições constantes do EIR no que concerne à educação e à cultura, o que muito contribuirá à interpretação das disposições presentes na próxima norma a ser analisada, as DCNEEQ (Brasil, 2012).

Vale pontuar, de forma inaugural, que a EEQ é modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas – entendidas como aquelas localizadas nas comunidades remanescentes de quilombos, com organização, estrutura e pedagogia

próprias das comunidades - e as escolas que atendem alunos/as oriundos/as de territórios quilombolas (Ministério da Educação, 2015). De acordo com o Censo Escolar de 2020, eram, naquela ocasião, 275.132 mil estudantes quilombolas, 2.526 escolas quilombolas e 51.252 docentes em escolas quilombolas – o que representava que 83% das comunidades possuíam escola em seu território, 5% das comunidades tinham escolas fechadas e 9% não tinham escola no território (Câmara dos Deputados, 2020, p. 12).

No sentido do acima exposto, consta das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituída pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010), que servem de base às DCNEEQ (Brasil, 2012), o seguinte:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (Brasil, 2012).

Orientam-se as DCNEEQ (Brasil, 2012), também, como registrado no Parecer CNE/CEB nº 16/2012 (Brasil, 2012) - texto-referência daquelas diretrizes -, pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE), documento do qual consta que, ao se pensar em políticas públicas que concorram para a justiça social, educação e trabalho, considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade de forma concreta e radical, haverá de ser garantido pelos entes federados que tais políticas, quanto à educação quilombola, venham a:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.

- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CNE, 2010, p. 131-132).

Da forma como destacado no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, não se pode deixar de mencionar que nesse processo de formação das DCNEEQ (Brasil, 2012), foi realizado, em novembro de 2010, o 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, organizado pelo MEC, por meio da então SECAD - que passou a ser designada, em 2011, de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) -, e com apoio da SEPPIR e demais parceiros. A CEB, então, transferiu sua reunião ordinária para esse evento, no dia 10 de novembro de 2010, com o objetivo de ouvir os docentes e gestores quilombolas presentes sobre as suas principais demandas educacionais. No mesmo evento, instituiu-se uma comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da CEB, formada por oito integrantes, dentre os quais estava pesquisadora da EEQ, Georgina Helena Lima Nunes, da UFPEL.

Em parceria com a comissão assessora, acima referida, no decorrer do ano de 2011, a comissão da CEB coordenou e realizou três audiências públicas, que tiveram por tema “A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos”, contando com o apoio do MEC (SECADI e CEB), SEPPIR, FCP, Comissão Quilombola de Assessoramento (composta de oito membros, sendo quatro quilombolas, um pesquisador da EEQ, um representante da SECADI, um representante do SEPPIR e, ainda, um representante da FCP), Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Governos de Estados, Prefeituras Municipais locais e alguns Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB’s) – hoje NEABI’s (como já dito, com adição da letra “I”, referente aos povos indígenas), bem como com a participação significativa de representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, Organizações Não-Governamentais (ONG’s), fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial, pesquisadores e demais interessados no tema.

A finalidade de tais audiências foi a de subsidiar a elaboração das referidas DCNEEQ (com oitiva prévia das comunidades acerca de suas demandas), sendo

selecionados, para tanto, os estados do Maranhão (realizada no dia 5 de agosto de 2011, 13h, com 368 participantes) e da Bahia (realizada no dia 30 de setembro de 2011, com 433 participantes), conjuntamente com o Distrito Federal (realizada no dia 7 de novembro de 2011, com 110 participantes), sem prejuízo de algumas audiências realizadas por iniciativa própria de alguns outros estados e municípios, da forma como se deu em Vitória, no estado do Espírito Santo, realizada em 29 de março de 2012, ato no qual estavam presentes quilombolas, gestores de escolas públicas, professores, estudantes da Educação Básica e da Educação Superior, líderes comunitários, advogados, prefeitos de cidades do Espírito Santo com grande contingente populacional quilombola, deputados, representante da SECADI/MEC e vice-reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo - a escolha dos estados do Maranhão e Bahia deveu-se ao contingente populacional quilombola, à intensa articulação política e à capacidade de congregar municípios do entorno e das Regiões Norte e Nordeste; o último, Distrito Federal, por ser o local da sede do CNE e, assim, capaz de articular a participação das Regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país (Parecer CNE/CEB nº 16, 2012; Menezes, 2022).

Para fins de acesso à discussão sobre a EEQ por parte dos quilombolas presentes nas audiências e ao público em geral, produziu a comissão especial da CEB folheto denominado “Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola: algumas informações”. Traduziu-se dito documento em uma síntese dos pontos centrais do documento-referência, distribuído, gratuitamente, nas audiências públicas levadas a efeito e para os demais interessados, mediante parceria estabelecida com a SEPPIR, entidade que também disponibilizou em seu site oficial o folheto para *download*. Ainda durante o processo de discussão das Diretrizes para a EEQ, o CNE realizou reunião técnica, com a participação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), da SECADI/MEC, da FCP, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, de quilombolas, pesquisadores e outros convidados, em maio de 2012, onde foi apresentada minuta de parecer que instituiria as Diretrizes em questão, bem como do Projeto da Resolução instituidora das Diretrizes, com amplos debates, problematizações e, acima de tudo, construção por consenso (Parecer CNE/CEB nº 16, 2012).

Percebe-se, pois, que as DCNEEQ (Brasil, 2012) foram objeto, em momento pretérito à sua instituição, de amplo debate, com participação de órgãos tecnicamente

capacitados para discussão da temática, sem deixar de atentar à percepção dos grupos diretamente interessados, quais sejam, os povos quilombolas e suas representações.

Da mesma forma, as DCNEEQ (Brasil, 2012)<sup>40</sup> foram editadas, conforme o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 8 de 20 de dezembro de 2012 (ou seja, voltada à definição de orientações para que os sistemas de ensino formulem projetos políticos pedagógicos adequados às vivências, histórias e realidades das comunidades quilombolas de todo o país), com base na legislação geral e especial<sup>41</sup>, na Convenção 169 da OIT (OIT, 1989) e no Decreto nº 6.040/2007 (Brasil, 2007), tendo por objetivos: orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos (inciso I); orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a EEQ nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades (inciso II); 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 (inciso III); assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT (inciso IV); fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola (inciso

---

<sup>40</sup> Atualmente, principal documento normatizador da temática no território nacional, tendo por base as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010), as Deliberações da CONAE de 2010 e, ainda, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com as alterações promovidas pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 (que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena").

<sup>41</sup> Tais como: A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990; A Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001; A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela UNESCO, em 2001; A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969; A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968; e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da ONU.

V); zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais (inciso VI); e subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira (inciso VII).

No que tange ao mencionado inciso IV, como salienta Ledur (2009), o direito à participação na educação encontra suas bases na CRFB/1988, notadamente em seus artigos 205 (colaboração da sociedade), 206, inciso VI (gestão democrática do ensino público), bem como na Lei nº 9.394/96, que regula a gestão do ensino público, com o estabelecimento de regras para o exercício do direito à participação por variados segmentos vinculados ao ensino público, com destaque para o artigo 14, *caput* (definindo normas de direção democrática do ensino público fundamental), e seus incisos I (participação de profissionais da educação na elaboração de projetos políticos pedagógicos) e II (participação da comunidade escolar ou local em conselhos escolares e outros órgãos/atividades nesse âmbito).

Sustenta o referido autor, a partir disso, que se trata o direito à participação, em âmbito educacional, de um direito fundamental material, ainda que apenas tenha sido feita referência expressa à palavra “participação” na norma infraconstitucional (ou seja, na Lei 9.394/96). Tal direito fundamental objetiva a participação da sociedade ou da comunidade local em ações dos poderes públicos e não, evidentemente, ao resguardo de participação dos entes federativos, pois a presença de representantes de governos estaduais e municipais não é tecnicamente qualificável como participação, mas como representação do setor público, obrigado à implementação de medidas voltadas a resguardar o direito à educação (Ledur, 2009).

E uma análise mais detida acerca das disposições constantes das DCNEEQ (Brasil, 2012), acompanhadas de referências a programas, políticas e legislações outras relacionadas ao tema em estudo, há de se pontuar que as Diretrizes revisam a perspectiva ideológica da formulação de currículos, com a observância de valores históricos e culturais dos/as alunos/as e professores/as das comunidades remanescentes de quilombos ou que, não sendo quilombolas, prestem serviços em escolas quilombolas ou que atendam estudantes oriundos das comunidades, procurando enfatizar o funcionamento da EEQ, com destaques para: o projeto político

pedagógico (PPP); a formação inicial e continuada de professores/as para a EEQ; o currículo; a produção de material didático e paradidático; a formação de gestores/as dos sistemas, das escolas, das coordenações pedagógicas e das coordenações ou núcleos da diversidade; a alimentação escolar; o transporte escolar (Ministério da Educação, 2015). Por óbvio que nem todos os esses temas, uma vez que não constituem objeto da presente pesquisa, serão aqui tratados - mas apenas aquelas questões relacionadas à implementação de unidades escolares em territórios quilombolas, ou adjacências, e à formação de professores/as, com pequenas incursões em outros segmentos temáticos para fins de uma melhor compreensão do que for analisado.

Já do dispositivo inaugural das DCNEEQ são extraídas informações relacionadas à forma de organização, modalidades da educação básica e unidades escolares que serão abrangidas pela EEQ, senão vejamos:

(...)

§ 1º 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;

(...)

d) das práticas culturais;

(...)

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;

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

(...) (Brasil, 2012).

Conectado a isso, no âmbito do Programa Brasil Quilombola (PBQ) - importante política capitaneada pelo governo Lula desde o ano de 2004 -, foi publicado, em abril 2013, sob a responsabilidade da SEPPIR, o Guia de Políticas

Públicas para Comunidades Quilombolas, do qual se destacam itens relacionados a Direitos e Cidadania:

**4.1 Construção de escola quilombola – Escolas do Campo** - objetiva desenvolver ações voltadas à ampliação, adequação, reforma e/ou manutenção das escolas de educação infantil, no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas, considerando os resultados de um diagnóstico prévio da situação das escolas da rede municipal de ensino e a progressão das matrículas em cada localidade.

(...)

**4.5 Educação Quilombola** - tem como objetivo fortalecer os sistemas municipais, estaduais e do Distrito Federal de educação, envolvendo o apoio à coordenação local na melhoria de infraestrutura, formação continuada de professores que atuam nas comunidades remanescentes de quilombos, visando à valorização e a afirmação dos valores étnico-raciais na escola e proporcionando instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação básica oferecida nas comunidades remanescentes de quilombos. Tem como ações específicas: formação continuada de professores em educação quilombola; Produção e distribuição de material didático; construção de escolas quilombolas, com vistas a dotar de infraestrutura básica as comunidades quilombolas para realização de educação de qualidade (Brasil, 2013, p. 33 e 35-36, grifos no original).

Como ampliação do PBQ, regido pelo Decreto 6.261, de 2007, vigora, atualmente, mais precisamente a partir de 21 de março de 2023, por meio do Decreto nº 11.447 (Brasil, 2023), o “Programa Aquilomba Brasil”, com coordenação atribuída ao MIR, tendo por finalidade promover medidas intersetoriais, anunciadas pela Ministra Anielle Franco e pelo presidente Lula, voltadas à garantia dos direitos da população quilombola no País.

Em sede de princípios, tem-se nesse novo Programa (artigo 3º do Decreto nº 11.447/2023), o que segue: o respeito à autodeterminação, à integridade territorial e à plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais da população quilombola, reconhecidos na Constituição e na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (inciso II); o reconhecimento do modo de vida tradicional quilombola como prática sustentável de relação com a natureza (inciso III); e a participação social e o controle social nas políticas públicas para a população quilombola (inciso V). Ainda, como um dos objetivos do Programa aparece, expressamente (artigo 5º do Decreto nº 11.447/2023): fortalecer a educação escolar quilombola, por meio do respeito às especificidades e da valorização dos conhecimentos tradicionais e ancestrais dessa população (inciso IV); e promover a participação da população quilombola na formulação de políticas públicas de educação e de planejamento pedagógico (inciso V).

Além dessas previsões, mediante as quais, como visto, atribui-se destaque à efetivação de direitos sociais e culturais da população quilombola, com fortalecimento da EEQ, ficou instituído, nos termos do artigo 6º Decreto nº 11.447/2023, o Comitê Gestor do Programa Aquilomba Brasil, com o mister de monitorar e avaliar a execução do Programa, composto por representantes dos seguintes órgãos e entidades: I - um do Ministério da Igualdade Racial, que o coordenará; II - um da Casa Civil da Presidência da República; III - um do Ministério das Cidades; IV - um do Ministério da Cultura; V - um do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar; VI - um do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome; VII - um do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania; VIII - um do Ministério da Educação; IX - um do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima; X - um do Ministério de Minas e Energia; XI - um do Ministério das Mulheres; XII - um do Ministério da Saúde; e XIII - um do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (artigo 7º).

Inclusive, contextualizando as previsões dos artigos 6º e 7º do Decreto nº 11.447/2023 em um cenário de processos estruturais, infere-se de tais disposições que, além de um órgão auxiliar no monitoramento de medida estruturantes adotadas, qual seja, o Comitê Gestor – que, por sua vez, poderá criar grupos de trabalhos temáticos, com a finalidade de atender demandas específicas e recomendar a adoção de medidas necessárias à implementação de suas proposições (artigo 10) –, os órgãos listados no artigo 7º, assim como aqueles integrantes do próprio programa (artigo 2º, *caput*), poderão ser chamados – em níveis federais, estaduais e federais -, em perspectiva multipolar ou policêntrica, para a efetivação de direitos e um maior debate voltado à execução de ações destinadas à melhoria das condições de vida e à ampliação do acesso a bens e serviços públicos à população quilombola.

Outrossim, não se olvidar da criação, pelo atual Governo Federal, da Secretaria de Acesso à Justiça, que integra o Ministério da Justiça e Segurança Pública, e da Secretaria de Políticas para Quilombolas, Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, Povos de Terreiros e Ciganos, no âmbito do MIR, ambas pastas de extrema importância à efetivação de direitos dos povos quilombolas, cujas pautas de educação escolar e cultura encontram-se sempre em voga em discussões e programas levados a efeito – na linha do acima referido em relação ao Programa Aquilomba Brasil.

Em continuidade à análise das DCNEEQ (Brasil, 2012), o Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, em um processo educativo dialógico e emancipatório, devendo dito projeto ser, também, coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver de crianças e adolescentes quilombolas em diferentes contextos sociais (artigo 17, § 2º, incisos II e III). No mesmo sentido, e ainda com maiores detalhamentos, dispõe o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, como consta abaixo:

Em concordância com as reivindicações e consultadas as comunidades quilombolas, o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla (2021, p. 29).

Do mesmo modo, constou também de proposta preliminar, segunda versão, da Base Nacional Comum Curricular, publicada pelo MEC, em abril de 2016, que:

A Educação Escolar Quilombola, desenvolvida em unidades educacionais situadas dentro ou fora do território quilombola, observados os princípios legais que orientam a Educação Básica brasileira, requer uma concepção e uma prática pedagógica que reconheça e valorize a especificidade étnico-cultural de cada comunidade bem como a formação específica do quadro docente. A estruturação e o funcionamento das escolas quilombolas, reconhecida e valorizada sua diversidade cultural, pressupõe um currículo construído com a comunidade escolar, baseado nos saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais, assegurando uma educação que permite melhor compreender a realidade a partir da história de luta e resistência desses povos, bem como dos seus valores civilizatórios (Brasil, 2016, p. 37).

Há de se destacar, assim, que o papel da EEQ é mediar o saber escolar e os saberes locais – em um movimento intercultural -, ou seja, fazer com que o currículo e as atividades pedagógicas - e isso inclui aquelas levadas a efeito pelos/as docentes em salas de aula -, preconizem os saberes e conhecimentos tradicionais quilombolas, evidenciando suas histórias, lutas, resistência e identidade (Custódio, 2023). Tanto é assim que, para além das disposições já referenciadas, a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, ressalta a importância do reconhecimento dos modos próprios de vida, culturas, tradições e memórias

coletivas dos discentes, como fundamentais à constituição da identidade de crianças e adolescentes (artigo 40, § 1º, inciso I<sup>42</sup>).

Em torno dos profissionais professores e da forma como desenvolvem práticas pedagógicas em escolas quilombola, na CONAE, em 2010, foi elencado como ações de garantia da EEQ direcionadas a todos os entes federados, ao lado da elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola e preservação de suas manifestações culturais – o que foi atendido com a Resolução nº 8/2012 (DCNEEQ), o seguinte:

(...)

c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.

(...)

e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.

f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

(...)

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAE, 2010; Brasil, 2012).

Vê-se, desde já, que uma das grandes preocupações daqueles que participaram da CONAE - documento que, como visto, também serviu de base às DCNEEQ (Brasil, 2012) - era a formação inicial e continuada de professores de escolas quilombolas (ou, então, de unidades que atendessem alunos/as oriundos dessas comunidades), haja vista a necessidade, para fins de preservação dos direitos à educação e à cultura de forma conjunta e adequada, de que esses profissionais fossem nativos das comunidades ou que tivessem formação para atuar nesse segmento educacional (educação escolar quilombola).

Enfatiza Silva (2021b), educador quilombola, a necessidade do/a docente estar imerso/a na comunidade quilombola para que suas práticas estejam firmadas na EEQ. Desse modo, segundo o professor, a prática docente na EEQ tem função:

---

<sup>42</sup> Art. 40. O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de: I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos; (...).

de resistência, uma vez que se trata de um instrumento de poder – falar e pensar o mundo a partir da comunidade quilombola; de conhecer – a comunidade, seus integrantes, suas história, memória, ancestralidades, relacionadas com questões raciais e afro-brasileiras; de denúncia – de injustiças sofridas historicamente pelos quilombolas, pelo povo negro, pobre, pelos ribeirinhos, indígenas e outros povos; e de formação – de crianças, jovens e adultos conhecedores da comunidade; tudo fazendo com que seja possibilitado a seus/uas educandos/as que também lutem e se reconheçam enquanto quilombolas – prática contextualizada do professor/a como seu firmamento no processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem dos educandos/as.

Conclui o professor, oriundo do Quilombo de Trigueiros, Zona da Mata Norte de Pernambuco, que a prática do/a docente que trabalha com EEQ carece de maior debate/presença – das universidades, do MEC, das Secretarias estaduais e municipais, órgãos esses de fundamental expressão na execução, interlocução e contribuição para a EEQ, o que ainda é muito superficial -, e mesmo preparo, algo que os quilombos cobram e necessitam já há algum tempo (Silva, 2021b).

Pontue-se que, quando se traz o posicionamento acima, não se está a apontar responsabilidade a quem quer que seja em específico – menos ainda aos professores, infelizmente muito pouco valorizados em nosso país. O que se pretende, em verdade, é demonstrar que o efetivo atendimento das DCNEEQ (Brasil, 2012) no município de Pelotas deve se dar, até mesmo considerando a lógica do processo estrutural, em um cenário de consciência coletiva e colaboração, a partir, por certo, de ações dos órgãos municipais responsáveis pela educação e, conseqüentemente, pela implementação nas unidades escolares das DCNEEQ (Brasil, 2012), com o alcance aos profissionais da educação da devida capacitação para que, assim, cumpra-se a política em referência.

Importante mencionar, no aspecto, o documento intitulado “Carta de Princípios da Educação Quilombola de Pernambuco” (2007-2008), que, apesar de ter sido elaborada naquele estado, pode ser pensada, também, para o nosso estado e nossas comunidades quilombolas. Destaca-se, aqui, dois dos princípios elaborados naquela ocasião: o de número 4, o qual traz que “os/as professores/ras sejam quilombolas, da própria comunidade, engajados na luta e pesquisadores da sua própria história e que seja garantida formação específica e diferenciada para os/as professores/ras quilombolas; e o de número 13, no sentido de que “seja

garantida a participação dos quilombos através de suas representações próprias em todos os espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e de demais temas que nos interessa diretamente, conforme reza a Convenção 169 da OIT". Tais princípios, além de apontar a participação das comunidades como algo relevante nos processos educativos, transparece a imprescindibilidade do maior contato e conhecimento possíveis por parte dos educadores com as comunidades quilombolas (suas vivências, práticas, memória, ancestralidade, saberes, processos educativos e emancipatórios, etc.).

Quanto aos aspectos acima expostos, a professora Ana Carolina Mota da Costa Batista, em torno da importância do(a) professor(a) considerar a realidade no ato de ensinar, evidencia:

Para que possamos intervir e transformar a realidade, o aprendizado é peça-chave, sua finalidade não se resume meramente à nossa adaptação. Considerar os saberes constituídos na prática comunitária, hábitos, costumes e práticas cotidianas do educando compõe essa maneira de intervir no mundo, por meio da educação (Costa Batista, 2020, p. 86).

Relata Costa Batista (2020), inclusive, em experiência que teve junto à escola municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, no estado do Rio de Janeiro, que dita unidade educacional, sempre em novembro, busca reforçar na comunidade quilombola atendida o valor substancial de seu passado. Certa feita, então, a escola percorreu a comunidade e recolheu algumas peças das famílias, que para elas não tinha muita relevância, mas que encantou a equipe da escola por seu valor representativo. A escola, então, organizou uma exposição no evento de novembro com as peças, o que despertou na comunidade a importância dessa memória representada pelos objetos, o que muito teria contribuído para o reconhecimento e valorização do espaço que ocupam. O projeto, assim, permitiu à comunidade apreciar o passado a partir de objetos que, na individualidade, "não possuíam valor", mas que reunidos, possibilitaram um olhar diverso sobre sua história.

Veja-se que o exemplo acima é apenas uma forma de se mostrar a relevância de um trabalho diferenciado no contexto da EEQ, despreendido da automatização europeizada que esconde, e mesmo aniquila, direitos (constitucional e legalmente reconhecidos), memórias, valores e costumes de integrantes de comunidades quilombolas, ainda mais no que se refere aqueles(as) alunos(as) que se encontram em etapa do ensino tão tênue em termos de aprendizado e formação de convicções

acadêmicas, como sob uma perspectiva de formação de personalidade em si. Como registra Custódio (2023), os que fazem a educação acontecer precisam valorizar esses saberes que as comunidades quilombolas têm e pelos quais expressam seus conhecimentos, sua cultura, enfim seu modo de ser, criar e de fazer.

Analisando a questão em debate com olhos na Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) – hodiernamente, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (com acréscimo da temática indígena) -, Cerezer e Ribeiro (2015, p. 112-114) sustentam que existiriam três dimensões a serem consideradas quando da análise do referido normativo. O *tempo passado*, pois a lei retoma a agenda de lutas e reivindicações dos movimentos negros no Brasil republicano, com a busca de visibilidade e afirmação étnico-racial a partir da educação, com foco no reconhecimento, direitos e lutas contra o racismo; um *tempo presente*, evidenciado na conquista de um direito, e não apenas uma imposição ou simplesmente uma norma a ser cumprida, o que faz com que a lei em voga represente uma quebra de modelos e paradigmas curriculares consagrados na “tradição” curricular escolar e acadêmica (um modelo “quadripartite” eurocentrado – História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), alcançando a possibilidade de construção de novos enredos temáticos e temporalidades, para se escrever e ensinar a história (história que se reveste de outras cores e tonalidades); e o *tempo futuro*, dado que a lei traz a preocupação de tornar “visíveis” e “públicas” experiências e materiais didáticos produzidos sobre história e cultura africana e afro-brasileira por professores e alunos/as em sala de aula, em perspectiva dialógica, tanto nas escolas como nas universidades, implicando em verdadeira “descolonização” da educação brasileira em seus currículos e práticas em cursos de formação de professores.

Fato é que, além da necessidade urgente de descolonizar a educação escolar brasileira, com algo que suplante a disciplina de História e internalize no sistema de ensino, principalmente nos educadores/ras e formadores de professores/as, um pensar e ensinar em perspectiva “multicultural” e “pós-colonial” – com a implosão do discurso de “homogeneização cultural”, que procura colocar de forma folclorizada ou estereotipada sob o mesmo teto, soterrando diferenças -, expressões essas utilizadas por Cerezer e Ribeiro (2015, p. 105-106), a assunção, verdadeira e transversal, de diretrizes como a diversidade e reconhecimento de identidades pessoais trazidas pela Lei nº 10.639/2003 (hoje, como já dito, com texto já abarcado pela Lei 11.645/2008) nos processos de formação de professores, com

ênfase aqui para aqueles relacionados à EEQ, representará investimento na pavimentação de outro trajeto nos processos formativos, mais fluidos e compreendidos em dimensão macro (Coelho; Soares, 2015).

Refere, ainda, King (2015) que ao se venerar a “brancura conceitual”, com um conhecimento centrado na cultura europeia, ou na mais disseminada, contribui-se para manter coesa a estrutura social existente, com supressão da consciência histórica e da memória da cultura negras – o que se aplica a comunidades quilombolas, como povos negros que são -, bem como do valor dos conhecimentos das comunidades e sabedorias dos mais velhos – pois os currículos e práticas engessadas fazem com que o ensino em sala de aula se distancie das práticas de vida, costumes e tradições presentes nas comunidades.

No mais, o PPP, tratado nas DCNEEQ (Brasil, 2012), é um dos eixos da educação escolar que possui particularidades quando se pensa em EEQ (Menezes, 2022). Representa expressão de identidade e autonomia da escola, devendo estar pautado nas seguintes orientações: I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução; II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos; III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas; e IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar (artigo 31).

No mesmo sentido, como consta de material elaborado pelo MEC, o PPP é:

O ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a construção da identidade de cada escola. É a manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. Indutora do processo participativo e é um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar; deve tematizar e estudar de forma profunda as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade (Ministério da Educação, 2015, p. 4).

Detalha Menezes (2022) que a construção do PPP se traduz em uma democratização pedagógica das relações escolares, em que se procura abranger a vida humana em sua totalidade, tendo a contribuição de todos que fazem parte da comunidade escolar; é documento que espelha os resultados estabelecidos pelo atores escolares, sejam gestores, professores, funcionários, representação

estudantil, representação da família e das comunidades locais. Sem destoar disso, Custódio (2023) diz que é dever da escola organizar-se de forma democrática, considerando a realidade e forma organizativas das comunidades quilombolas na construção do PPP, assim como em espaços pedagógicos que valorizem a identidade quilombola.

Como estabelecido nas DCNEEQ (Brasil, 2012), o PPP da EEQ deve relacionar-se, intimamente, com a realidade histórica, política, sociocultural, econômica e étnico-racial das comunidades quilombolas onde estão inseridas as unidades escolares ou que são atendidas pelas escolas, sendo imprescindível que sua construção esteja pautada em diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, em um processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, suas lideranças e as diversas organizações existentes no território (artigo 32, *caput* e § 1º). Quando da realização do mencionado diagnóstico, bem como na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o PPP considerará, sem prejuízos de outras questões: I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola; e II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla (artigo 32, § 2º).

Em outras palavras, como salienta Menezes (2022), o PPP das escolas quilombolas ou de escolas que atendam estudantes oriundos de comunidades quilombolas deverá ter proposta que induza a um currículo flexível, afastando visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana em nosso país; ainda, necessário será, segundo a autora, tematizar e conceituar questões como racismo, importância territorial, cultural, memória e oralidade.

Para Delma Josefa da Silva, no que se refere à relevância do diagnóstico na construção do PPP:

Um passo fundamental é elaborar um levantamento detalhado da realidade, ou seja um diagnóstico, num processo que envolva as pessoas da comunidade e as diversas organizações existentes no território. Identificar o que elas pensam sobre educação e como a educação pode influenciar positivamente no seu modo de existir, na sua forma de vivenciar o presente e definir o futuro. Para pensar o diagnóstico é necessário realizar algumas perguntas iniciais tais como: “Quem somos?”; “Onde estamos?”; “Como vivemos?”; “O que queremos?”; “Quantos(as) professores(as) existem?”; “Quais professores são da própria comunidade?” (...). A realização de um

diagnóstico auxilia na formulação da proposta política pedagógica de cada comunidade quilombola (...). A construção da proposta política pedagógica é uma forma da escola dar sentido ao seu saber fazer enquanto instituição escolar. Neste processo ações são desconstruídas e construídas de forma participativa, envolvendo todas as pessoas. É um processo onde a escola revela seus compromissos, suas intenções e principalmente sua identidade e de seus integrantes (Silva, 2007, p. 11-13).

Ocorre que a escola para alcançar esse desiderato necessita da colaboração e participação do poder público e da realização de algumas atividades (em conjunto, de parte das unidades escolares, mantenedoras e de outros atores do ambiente, a exemplo das próprias lideranças quilombolas, uma vez chamadas pelas instâncias de educação), a exemplo de: instigar a comunidade quilombola, rural ou urbana, para que sejam agentes construtores do PPP; registrar práticas e experiências de educação existentes nas comunidades, com a valorização de conhecimentos dos anciãos, saberes da terra, ancestralidade presente e desvendada no interior das comunidades quilombolas; e verificar, junto às Secretarias Municipais de Educação, o desenvolvimento de processos de formação continuada para professores que atuem em escolas quilombolas ou em unidades que atendem estudantes oriundos de comunidades quilombolas (Menezes, 2022).

Arremata a autora que essa integração, e atuação conjunta, entre órgãos/instituições que componham o sistema de ensino locais, as comunidades quilombolas atendidas e as instâncias acadêmicas voltadas à temática, senão com total correspondência, certamente potencializará uma maior proximidade entre as previsões insertas nos PPP das escolas e a realidade das comunidades, notadamente no que tange à cultura, relações étnico-raciais, território, memória e história. Isso fará, também, com que os professores e professoras que atuem em escolas que atendam integrantes de comunidades quilombolas possam, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, adotar providências ou trilhar caminhos que mais valorizem a cultura desses povos, podendo, inclusive, dada sua maior correspondência com a realidade, recorrer, por vezes, ao PPP da escola com vista a viabilizar sua atuação em sala de aula (Menezes, 2022).

Destaca Silva(2021a) que na Carta do I Encontro Nacional de Quilombos, realizado na Universidade de Brasília, no ano de 1995, constou o registro das seguintes reivindicações: “que o governo federal implemente um programa de educação 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático específico e a

formação e aperfeiçoamento de professores”. Dito encontro, frisa a professora, acabou por dar origem à CONAQ, maior representação quilombola hoje em atividade no Brasil, da qual ela, Givânia Maria da Silva, professora, parlamentar, gestora pública, pesquisadora e ativista negra, é uma das fundadoras. Ressalta a autora que, além de não ser possível que se conte a história do Brasil sem mencionar a Marcha de 300 anos de Zumbi dos Palmares de 1995 e o I Encontro Nacional de Quilombos, ocorrido em Brasília, igual destaque deve ser dado a I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola, realizada nos dias 3 e 4 de dezembro de 2020.

Na Carta da I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola (2020) – Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos, que reuniu cerca de mil pessoas de todas as regiões de Brasil, foi destacado pelo Coletivo Nacional de Educação Quilombola da CONAQ, conjuntamente com professoras/es, pesquisadoras/es, estudantes, lideranças quilombolas, mestras/es e participantes, o seguinte: 1) O encontro, os diálogos e a construção de ideias conjuntas pela educação escolar plural, diversa, em sintonia com as tradições e a cultura das comunidades quilombolas, de acordo com o que estabelece a Lei no 10.639/2003, o EIR (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e as DCNEEQ (Brasil, 2012), fortalecem a histórica luta pelo direito à educação escolar nas comunidades; 2) Ao ter, durante séculos, o direito à educação escolar negado, as comunidades quilombolas buscaram formas próprias de educar e de estruturar suas escolas. Mesmo quando as comunidades passaram a ter acesso a políticas públicas educacionais, mais recentemente na história do Brasil, seguem as desigualdades estruturais no acesso à educação escolar. Muitos quilombos vivenciam, dentre outros problemas, a precarização na contratação de professoras/es e a não implementação das leis e direitos relacionados à educação quilombola em sua diversidade; e 3) A articulação de professores/as que lecionam em escolas quilombolas que atendem estudantes quilombolas em sua rede de ensino e de gestoras/es da educação envolvidos com a EEQ em suas redes é fundamental para apresentar avanços e refletir sobre desafios vivenciados nas escolas quilombolas. Um dos desafios estruturais é a efetiva implementação das DCNEEQ, pois poucos municípios e estados publicaram as Diretrizes localmente, o que reforça a necessidade de que o Estado brasileiro reconheça sua pluralidade e respeite e implemente as Diretrizes em suas escolas quilombolas.

Com base nessas premissas, bem como no fato de que a resistência segue na luta pelo direito à EEQ, em um país que teve quase quatro séculos de escravidão, cuja sociedade ainda permanece ancorada no racismo estrutural, com desconsideração de outras narrativas, oralidades, canções que ressaltam a riqueza plural da nossa sociedade, constaram, ao final da referida Carta, algumas recomendações:

1. Que os Estados e Municípios invistam, fortaleçam e implementem a Resolução nº 08 do CNE, de 20 de novembro de 2012, esta que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica;
2. Que Estados e Municípios informem nos censos escolares, a presença das escolas localizadas nos quilombos, bem como os/as estudantes, professoras e professores; acrescentem no ato da matrícula a pergunta para o responsável pelos/as estudantes “se ele se considera ou não quilombola”;
3. Que os Estados e Municípios construam espaços de diálogo permanente (comissões, fóruns, conselhos ou similares) para a implementação da educação escolar quilombola em parceria com as associações, comissões e federações locais, regionais e estaduais quilombolas;
4. Que Estados e Municípios invistam na formação e na contratação de professoras e professores quilombolas, como orienta a Resolução 08 de 20 de novembro de 2012;
5. Que os Estados e Municípios que ainda não elaboraram as suas diretrizes para a educação escolar quilombola, busquem fazê-las atendendo o previsto em lei;
6. Que Estados e Municípios construam projetos de leis para serem aprovados pelas Câmaras Municipais e Assembleias Estaduais, criando a carreira docente de professora e professor quilombola nos estados e municípios;
7. Que os Estados e Municípios impulsionem parcerias com as universidades para a elaboração de cursos de formação e a constante produção do conhecimento nas escolas quilombolas, sempre com a participação de professoras e professores, lideranças e estudantes quilombolas;
- (...)
9. Que no calendário escolar acrescente-se a data de criação da CONAQ (12 de maio de 1996) para que todas/os as/os sujeitos quilombolas tomem conhecimento da história de formação da instituição que os representa nacionalmente e as/os atores importantes para a sua criação, acrescentando também a data de criação do artigo 68 ADCT da Constituição Brasileira e do Decreto nº 4887/2003, sua história e importância para as lutas quilombolas;
10. Que Estados e Municípios invistam, valorizem e estimulem a atuação e participação dos mestres e mestras de saberes tradicionais dos quilombos, respeitando e valorizando as trocas de conhecimentos dentro e fora das escolas, como forma de preservação dos saberes ancestrais;
- (...)
12. Que os Estados e Municípios, usem como requisito para contratação de professoras e professores quilombolas, o instrumento da Carta de Anuência, devendo abrir editais específicos para a Etapa Educação Escolar Quilombola;
- (...)
14. Que as Universidades públicas e privadas criem disciplinas específicas sobre Educação Escolar Quilombola nos cursos de formação de professores e professoras visto que há um grande desconhecimento sobre as

comunidades quilombolas pelos e pelas professoras/es não quilombolas que atuam em escolas quilombolas e em áreas quilombolas;

15. Que as Universidades públicas e privadas e os IFs criem cursos de especialização em Educação Escolar Quilombola para formação de professores/as;

16. Que os planos de cargos e salários dos Estados e Municípios incorporem e reconheçam os/as docentes quilombolas e não quilombolas que atuam em Escolas quilombolas com possibilidade de dedicação exclusiva à escola em que atuam;

(...) (I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola, 2020).

Nesse diapasão, Nunes (2021b) aponta que, inclusive, é chegado o momento das discussões acerca da EEQ alcançar de forma efetiva as universidades, que, tradicionalmente, não inserem em seus cursos de licenciatura debates sobre o tema, apenas o fazendo em caráter de exceção e, ainda assim, de forma superficial. Ainda, registra Nunes (2021b, p. 90-91) que: “a Educação Escolar Quilombola deve fortalecer identidades, valorar o território e, acima de tudo, produzir autoconhecimento; deve abraçar a educação (...) em todas as formas de sua produção”. No mesmo sentido, Menezes (2022, p. 58) expando que: “a educação quilombola precisa ser desenvolvida em meio à comunidade do seu próprio povo, com escolas que atendam as especificidades da cultura quilombola, valorizando a diversidade cultural”.

Percebe-se, então, de forma bastante nítida, que a educação escolar sempre se fez, e continua, presente em mobilizações nacionais do movimento quilombola. E isso é extremamente necessário que aqui se exponha, uma vez que o debate dessa pauta em ambiente processual de vanguarda, com a participação de todos/as interessados/as, que tenham representatividade para tanto, apresenta-se com elevado potencial para que novas conquistas e propostas possam surgir com vista a avanços e entrega adequada do direito à educação a estudantes oriundos de comunidades quilombolas.

#### 4.6 A realidade das comunidades quilombolas no município de Pelotas: unidades escolares e formação de professores

Segundo dados do Censo de 2022, divulgado em 27 de julho de 2023, o Brasil tem 1.327.802 (um milhão, trezentas e vinte e sete mil, oitocentas e duas) pessoas que se identificam como quilombolas, o que corresponde a 0,65% (zero vírgula sessenta e cinco por cento) da população total do país, com 12,59% (doze vírgula cinquenta e nove por

cento) vivendo em territórios demarcados - de modo que 1.160.600, o equivalente a 87,41%, das pessoas quilombolas encontram-se fora de áreas formalmente delimitadas e reconhecidas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023; G1, 2023; Humanista, 2023).

Para realização desse trabalho pioneiro, pois foi o primeiro na história das pesquisas que mapeou a população quilombola (com aplicação de questionário para a identificação de pessoas que se autodenominam quilombolas), o IBGE contou, para além de seus colaboradores, com parcerias estabelecidas com diversos órgãos e entidades, tais como o Fundo de População das Nações Unidas, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a FCP e o MIR, e beneficiou-se do acompanhamento permanente da CONAQ, garantindo-se o direito, em todas etapas dos trabalhos censitários, de consulta livre, prévia e esclarecida aos quilombolas, conforme previsões internacionais sobre a produção de estatísticas para populações etnicamente diferenciadas. Das 5.570 (cinco mil, quinhentos e setenta) cidades do país, 1.696 (um mil, seiscentas e noventa e seis) têm moradores quilombolas, representando 30,5% (trinta vírgula cinco por cento) do total apontado, e, dos municípios que registram a presença de quilombolas, 110 (cento e dez) concentram a metade da população quilombola do país (com, na prática, 50% da população quilombola o país); no entanto, deste número, 888 (oitocentas e oitenta e oito) cidades tem poucas pessoas autodeclaradas como pertencentes a esses coletivos, menos de 200 (duzentas), cada, enquanto, de outro lado, há grande concentração de quilombolas em poucos municípios do país, principalmente nos estados da Bahia, com quarenta cidades – Senhor do Bonfim, com 15.999 (quinze mil, novecentos e noventa e nove) quilombolas -, Maranhão, trinta e duas cidades – Alcântara, com 15.616 (quinze mil, seiscentos e dezesseis) quilombolas - e Pará, onde são verificadas quatorze cidades – Abaetetuba, com 14.526 (quatorze mil, quinhentos e vinte e seis) quilombolas - (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023; G1, 2023; Humanista, 2023).

No RS, os dados do censo o apontam como a 13ª unidade da federação com mais quilombolas, contabilizando um total de 17.496 em seu território, registrando a capital Porto Alegre um total de 2.295 pessoas pertencentes a esses coletivos (Humanista, 2023). De forma mais específica, com base em pesquisa realizada no ano de 2022 em 67 municípios com ocorrência de comunidades quilombolas – trabalho esse desenvolvido pelas Secretarias da Agricultura, Pecuária, Produção Sustentável e Irrigação e de Desenvolvimento Rural (SDR) e, ainda, pela

EMATER/RS-Ascar (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural), com 130 reuniões realizadas e 775 quilombolas respondentes de questionários -, e materializada no livro "Diagnóstico das comunidades quilombolas certificadas do Rio Grande do Sul", lançado em 31 de agosto de 2023, eram, naquele momento, 130 (cento e trinta) comunidades quilombolas rurais e urbanas existentes no estado, certificadas pela FCP (EXPOINTER, 2023). No aspecto, há de se apontar que, segundo boletim informativo divulgado pela EMATER/RS, em julho do ano de 2019, mais de 50 (cinquenta) comunidades já eram identificadas ou se encontravam em processo de certificação (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – RS, 2019).

Essas 130 comunidades, conforme o estudo antes referido, têm concentração territorial nas regiões Sudeste Rio-grandense e Metropolitana de Porto Alegre (64%), sendo, na sua maioria, rurais (87%) e alocadas nos territórios há mais de 101 anos (62%). As comunidades se caracterizam, ainda, por um certo isolamento territorial, tendo em vista que 37% estão há mais de 30 quilômetros da sede do município, o acesso é por meio de vias de chão batido em 66% das comunidades e 41% delas não dispõem de transporte coletivo próximo. Foram apontadas como fontes de rendas mais frequentes das famílias quilombolas a aposentadoria, 84%; o programa social (Bolsa Família, BPC, entre outros), 80%; a diária de serviço agrícola, 70%; e a agricultura, 58%. Em todos os quilombos rurais mapeados no RS há produção agropecuária, sendo que em torno de 20 a 40% das famílias comercializam sua produção, principalmente, mas não só, a vegetal (EXPOINTER, 2023).

Não obstante a importância dos registros acima, até mesmo para que se possa ter uma noção mais aproximada em termos de concentração territorial quilombola nas regiões do estado, em quadro disponibilizado no sítio eletrônico da FCP, atualizado em 06/07/2023, já consta, no que se refere ao estado do RS, um total de 138 (cento e trinta e oito) comunidades de remanescentes de quilombos certificadas, de um total de 3.591 (três mil, quinhentas e noventa e uma) comunidades existentes no Brasil, das quais 2.929 (duas mil, novecentas e vinte e nove) já têm certidões de identificação expedidas. No RS, conforme o informado pela Fundação, todas as 138 comunidades contam com certidões expedidas (Brasil, 2023). Em Pelotas/RS são 4 (quatro) as comunidades de remanescentes de quilombos até então certificadas, quais sejam, Algodão, Alto do Caixão, Vó Elvira e Cerrito Alegre, todas objeto da presente pesquisa, sendo que, no ano de 2023,

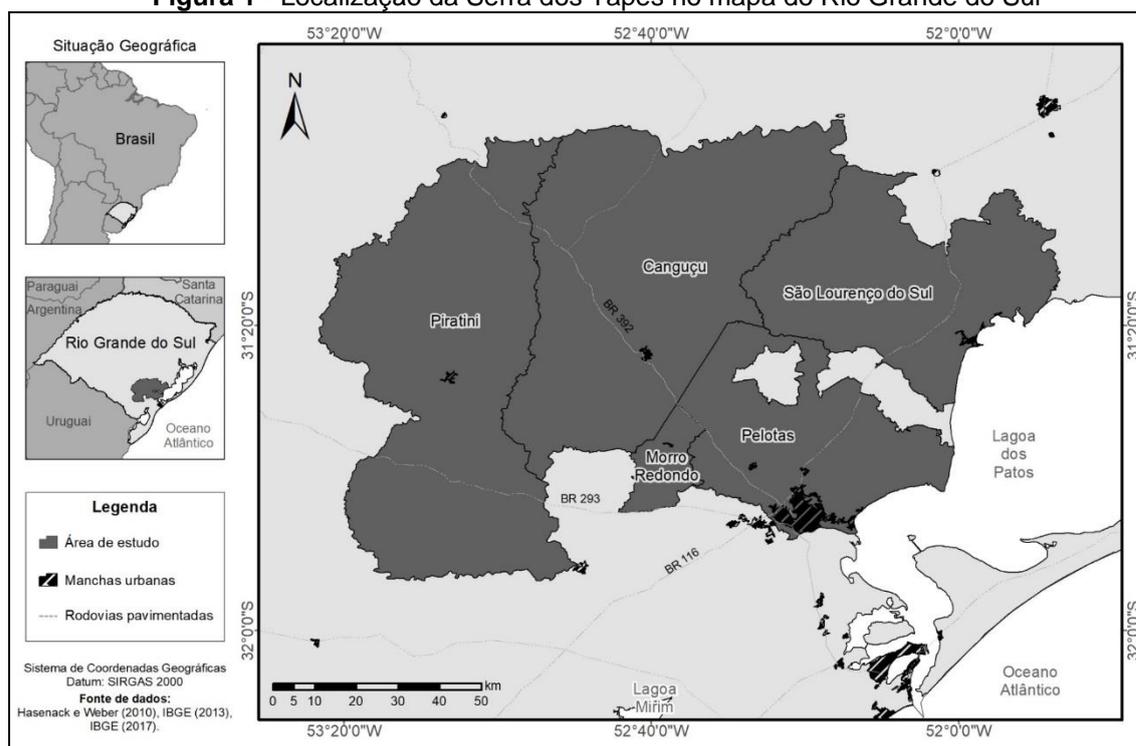
houve a certificação no RS de mais uma comunidade, da Vila Kédi, em Porto Alegre, com outras 7 (sete) cujos processos se encontram aguardando visita técnica, complementação de documentos e análise técnica (Brasil, 2023).

Registre-se que a região Sul - Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná - teve crescimento tardio no que se refere às comunidades quilombolas em seus limites geográficos, dado o povoamento mais de Europeus de origem italiana, alemã e polonesa – o que, há de se frisar, foi percebido nas localidades onde residem os quilombolas em Pelotas. O crescimento mais lento em comparação a outras regiões do país deu-se em razão de que as grandes navegações com escravos vindos da África atracavam em maiores portos de produção açucareira, de minerais e outros trabalhos, o que estava concentrado nos estados de Minas Gerais, Bahia, Maranhão, Pernambuco e Pará. A maioria dos escravos, então, instalavam-se em áreas de maiores oportunidades de trabalho, servindo essas localidades, também àqueles que se refugiavam, permanecendo nessa região ou circulando nelas, concretizando, assim, aí as comunidades quilombolas (Menezes, 2022).

Quanto às comunidades quilombolas, localizadas no município de Pelotas, conforme destacado por Fonseca e Rubert (2022), encontram-se elas situadas em diferentes distritos e locais no âmbito rural, mas todas elas em áreas de serranias da Serra dos Tapes<sup>43</sup>, compostas por núcleos de moradores dispersos em áreas ainda não tituladas. Para proporcionar uma melhor percepção da referida área, ver o quadro abaixo (Figura 1):

---

<sup>43</sup> Acrescente-se que a Serra dos Tapes é um compartimento geomorfológico e histórico localizado no Planalto Uruguaio Sul-riograndense, ao sul do Rio Camaquã (Salamoni; Waskiewicz, 2013). Sendo assim, compreende região serrana dos municípios de São Lourenço do Sul, Canguçu, Pelotas, Turuçu, Morro Redondo e Arroio do Padre, sendo historicamente marcado pela ocupação de diferentes grupos étnicos e categorias sociais, com distintas práticas de agricultura e em diferentes situações socioeconômicas (Gois, 2019). Além disso, possui um relevo formado por suaves colinas e montanhas de contorno arredondado, com flancos e topos cobertos de pastagens, bem como vales compostos por matas de galeria (Rambo S.J., 1954).

**Figura 1** - Localização da Serra dos Tapes no mapa do Rio Grande do Sul

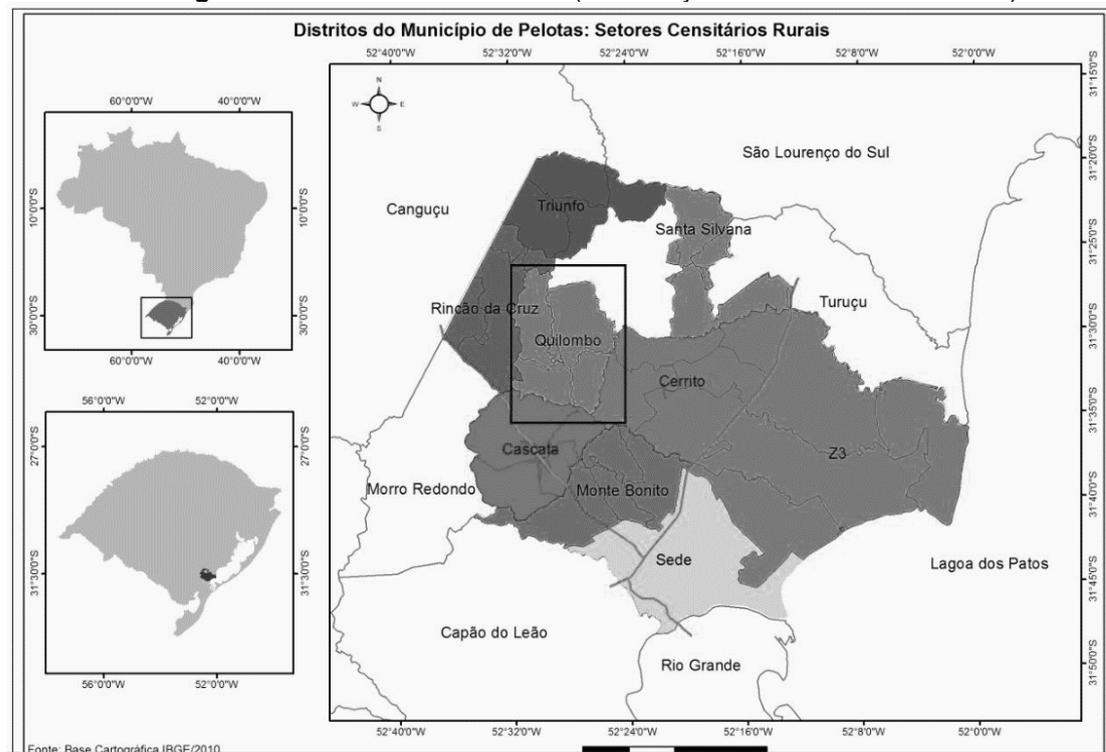
Fonte: Henzel; et al. (2021) - elaborado por Henrique Noguez da Cunha.

A região da Serra dos Tapes, inclusive, da forma como trabalhado por Pinto, Moreira e Al-Alam (2020), foi, em meados do século XIX, marcada – e continua sendo assim ressimbolizada nas ruas, nos terreiros e, fundamentalmente, adentrando no cotidiano das escolas e da população – por experiências de aquilombamento mais intensas do estado, muitas delas capitaneadas pela General Manoel Padeiro – que representava grande preocupação para as autoridades da época, principalmente nos idos de 1830, assim como se dava com o quilombo de Quariterê, em 1769, próximo a Cuiabá, que representava grande temor para os governantes dos arredores (Pinsky, 2019) - e seus companheiros, que forçaram os limites do sistema escravista e demonstraram as comunidades relacionais instituídas por negros escravizados e livres, junto a brancos pobres, que compartilhavam a vida na pobreza e que buscavam vivenciar seus dias da melhor forma possível, naquele momento em Pelotas.

As parentelas que persistem espalhadas pela Serra dos Tapes, nos dias atuais, compreendem, provavelmente, descendentes de antigos aquilombolados, de integrantes das escravarias locais e de escravizados da região, os quais, no pós-abolição, empreenderam deslocamentos de um lugar para outro em busca de

oportunidades de vida (Fonseca; Rubert, 2022). O mapa abaixo (Figura 2) ilustra a localização do Distrito dos Quilombos no município de Pelotas.

**Figura 2 - Zona Rural de Pelotas (Localização do Distrito do Quilombo)**



Fonte: Gois (2019), adaptado.

Importante apontar, desde já, que, hoje, são 2.419 (duas mil quatrocentas e dezenove) escolas em áreas remanescentes de quilombos, segundo os dados de Censo Escolar de 2022, que coleta o quesito cor/raça desde 2005, pelo critério de autodeclaração racial. O Brasil tem 47 milhões de estudantes matriculados na educação básica, sendo que, destes, 19% se autodeclaram pardos e 3%, pretos, não chegando os estudantes quilombolas 0,6% do universo de estudantes da educação básica brasileira (MEC, 2023 – publicado em 21/03/2023).

Ainda, conforme dados do Censo Escolar 2023 (Brasil, 2023) até então disponibilizados no sítio oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, há no município de Pelotas, no que se refere a unidades escolares municipais rurais de Ensino Fundamental - realidade na qual se encontram escolas que atendem os integrantes das quatro comunidades quilombolas objeto da presente pesquisa -, 985 (novecentas e oitenta e cinco) matrículas nos anos iniciais/parcial e 32 (trinta e duas) nos anos iniciais/integral, e

670 (seiscentos e setenta) matrículas nos anos finais/parcial e 80 (oitenta) nos anos finais/integral.

Do que se extrai de matéria veiculada em março de 2023 no sítio oficial do MEC (2023 – publicado em 02/03/2023), para cumprir com compromisso do Governo Federal pela eliminação da discriminação racial, o Ministério, por meio da SECADI, vem desenvolvendo uma série de ações voltadas ao enfrentamento da discriminação racial na educação, a exemplo da atenção especial às DCNEEQ, instituída pela Resolução do CNE nº 08/2012 (trabalho que será desenvolvido por uma Comissão Nacional de EEQ) e a realização de um diagnóstico participativo da educação quilombola que mapeará o número de estudantes, de professores e de dirigentes que exercem funções em órgãos de gestão do sistema educacional.

Apresenta-se abaixo tabela com algumas informações obtidas durante os trabalhos de campo realizados na presente pesquisa, seguida, em subcapítulos próprios, de exposições (e registros fotográficos) referentes a cada uma das comunidades quilombolas de Pelotas e unidades de ensino da rede pública municipal que atendem estudantes oriundos das comunidades (Ensino Fundamental).

**Tabela 1** - Escolas em áreas quilombolas em Pelotas

<b>Escola</b>	<b>Total alunos</b>	<b>Quilombo atendido</b>	<b>Alunos EF</b>	<b>Quilombolas EF</b>	<b>Percentual Quilombolas</b>
João da Silva Silveira	302	<i>Vó Elvira</i>	200	20	10%
Marechal Rondon	251	<i>Vó Elvira</i>	99	8*	8,1%
Erasmus Braga	33	<i>Alt do Caixão</i>	21	7	33,3%
João José de Abreu	112	<i>Alto do Caixão</i>	93	19	20,4%

Garibaldi	199	<i>Alto Caixão</i>	171	12	7%
Nestor Elizeu Crochemore	213	<i>Alto Caixão</i>	194	19	9,7%
Wilson Müller	107	<i>Algodão</i>	77	33	42,8%
Waldemar Denzer	149	<i>Algodão</i>	125	33	26,4%
Dona Maria Joaquina	172	<i>Cerrito Alegre</i>	147	10	6,8%

---

Fonte: autoria própria

\* Número e presença de alunos quilombolas no Ensino Fundamental não confirmados

Passar-se-á, então, como sinalizado, à verificação individualizada (e tendo por base as exposições acima) de como se encontram estruturadas as comunidades quilombolas de Pelotas e unidades escolares que atendem seus integrantes, em idade de Ensino Fundamental.

#### 4.6.1 Comunidade Quilombola do Algodão

A primeira comunidade a ser analisada é a Comunidade Quilombola Algodão<sup>44</sup>, localizada em área rural, mais especificamente na Colônia Triunfo, 4º Distrito de Pelotas, cerca de 1 hora e 10 minutos de distância do centro da cidade. Conforme informações passadas por uma das lideranças, Sr. Nilo Dias, há, hoje, integrando a comunidade 116 (cento e dezesseis) famílias, o que soma cerca de 460 (quatrocentos e sessenta) pessoas, das quais 120 (cento e vinte) seriam crianças e adolescentes em idade de Ensino Fundamental (em uma faixa etária de até 14 anos). Os sobrenomes Dias, Lacerda, Nunes e Silva preponderam nas tramas de parentelas da comunidade (Fonseca; Rubert, 2022).

---

<sup>44</sup> Certificada pela Fundação Cultural Palmares como remanescente de quilombo em 24/03/2010, pela Portaria nº 51/2010.

Dita comunidade possui 5 (cinco) lideranças – além do Sr. Nilo Dias, os quilombolas de nomes Brunildo, João Paulo, Raquel e Rafaela -, sendo que, quanto aos aspectos de territorialidade, a extensão do quilombo é de cerca de 7km de largura e 26km de comprimento, área essa não somente do quilombo, mas onde as famílias que fazem parte da comunidade vivem em geral (o que configura uma territorialidade descontínua da comunidade do Algodão, muito embora tenha sido pontuado pela liderança que se trata de um quilombo “concentrado” em termos de acomodação das residências dos quilombolas).

Ainda, segundo Nilo Dias, as famílias quilombolas estariam dispersas em vários núcleos de moradias, situados em localidades distintas, o que confirmaria a citada territorialidade descontínua da comunidade, em um número total de 9 (nove) núcleos – tais como Picada do Arroio Grande, Aliança, Triunfo, São Francisco, Rincão da Cruz e Arroio Bonito (Fonseca; Rubert, 2022) -, sendo que no Núcleo 1 está a sede da Associação da comunidade, com a presença de 12 (doze) famílias e, afora os demais núcleos (de menor extensão e número de residências), outros três núcleos podem ser vistos como maiores, com cerca de 15 a 18 famílias. Apesar de não haver pesquisas que indiquem, de forma conclusiva, a dinâmica de constituição de tais núcleos de moradias, pelo que se tem notícias, notadamente a partir de indicação da liderança Nilo Dias, bem como de referências feitas em trabalho realizado por Fonseca e Rubert (2022), a presença de um cemitério centenário na sede da Associação da comunidade (Núcleo 1 - Triunfo), que seria utilizado exclusivamente para o sepultamento de pessoas negras, indica a ocupação de longa data do território.

**Figura 3** - Cemitério centenário na Associação da Comunidade Quilombola do Algodão



Fonte: autoria própria

Foi destacado pela liderança Nilo Dias, também, que apenas podem integrar a Associação da comunidade quilombola do Algodão aqueles identificados como quilombolas (daquela comunidade). Há, também, em termos de organização da comunidade, um regimento interno que norteia os atos e providências a serem adotadas pelo coletivo (informado pela liderança, mas que não pôde ser fornecido à pesquisa).

**Figura 4** - Sede da Associação da Comunidade Quilombola do Algodão



Fonte: autoria própria

O ano de 2006, a partir de informação alcançada pelo Sr. Nilo Dias, marcou o início de um movimento de organização da comunidade do Algodão, com convergência entre os núcleos de moradias e de convivência existentes em seu contexto, voltada a um propósito coletivo, o que culminou com a formação da referida Associação Quilombola e, mais tarde, no ano de 2010, com a obtenção de Certidão de Reconhecimento pela FCP. Trouxe a mencionada liderança, ainda, que, no ano de 2006, os alunos em idade escolar, apenas cerca de 30 a 40%, frequentavam a escola, sendo que, desse percentual, a média de prosseguimento com o estudo era de até, no máximo, o terceiro ano do Ensino Fundamental. Hoje, pontua Nilo Dias, que a comunidade do Algodão tem 100% dos alunos em idade escolar frequentando a escola – estendendo-se, também, ao ensino médio, técnico e universitário (o que, segundo a liderança, até pouco tempo atrás, não passava de um sonho distante da comunidade).

Pontuou a referida liderança, ainda, que do ano de 2016 para cá tem notado um recuo na EEQ, o que, segundo ele, é preocupante porque as comunidades precisam muito que seus integrantes estudem e, mantendo seus vínculos com a comunidade e com a tradição quilombola, possam, futuramente, reverter os ensinamentos recebidos nas escolas em prol das comunidades – na posição de médicos, advogados, professores, dentre outros segmentos profissionais.

**Figura 5** - Interior da Comunidade do Algodão (Núcleo 1)



Fonte: autoria própria

No que se refere às unidades escolares, as crianças e adolescentes pertencentes à Comunidade Algodão, em idade de Ensino Fundamental, deslocam-se para estudar nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's) Wilson Müller e Waldemar Denzer, cuja mantenedora é a SMED de Pelotas.

A primeira unidade, EMEF Wilson Müller, localizada na Colônia Triunfo, s/nº – 4º Distrito de Pelotas e instituída em 25 de janeiro de 1977 (Decreto Municipal nº 1.272), conta atualmente com 107 (cento e sete) alunos, matriculados nos ensinos infantil e fundamental, 1º ao 9º ano.

No Ensino Fundamental, são 77 (setenta e sete) os estudantes e, destes, 33 (trinta e três) são quilombolas, provindos, como dito, da Comunidade Algodão. Logo, ao considerar esses quantitativos, conclui-se que, no Ensino Fundamental, 42,8% (quarenta e dois, vírgula oito por cento) dos estudantes da escola são quilombolas. Há de se registrar que a escola conta com NEABI<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena.

O PPP da escola não foi entregue no ato da visita, apesar de solicitado à Direção da escola, tendo de ser acessado em momento posterior junto à mantenedora, SME

**Figura 6** - Fachada da EMEF Wilson Müller



Fonte: autoria própria

Já a EMEF Waldemar Denzer, localizada na Colônia Aliança - 4º Distrito de Pelotas e instituída em 13 de janeiro de 2016 (Decreto Municipal nº 5.897), que também atende a estudantes do quilombo Algodão, tem, atualmente, em seus registros 149 alunos/as no total, referentes à educação infantil e fundamental, 1º ao 9º ano.

No Ensino Fundamental são 125 (cento e vinte e cinco) estudantes, sendo 32 (trinta e dois) quilombolas. Diante disso, no Ensino Fundamental da unidade escolar em referência, 25,6% (vinte e cinco, vírgula seis por cento) dos estudantes são quilombolas. A escola, até então, não conta com NEABI, inexistindo notícias, ainda, de que providências tenham sido adotadas junto à SMED para tanto. O PPP foi entregue no ato da visita pela escola.

**Figura 7** - Fachada da EMEF Waldemar Denzer



Fonte: autoria própria

A próxima comunidade a ser analisada é a do Alto do Caixão, cujas especificidades serão analisadas na sequência.

#### 4.6.2 Comunidade Quilombola do Alto do Caixão

A Comunidade quilombola Alto do Caixão está localizada no 7º Distrito de Pelotas, também na zona rural do município, encontrando-se a sede da Associação na Estrada Principal - Quilombo, Colônia Santo Antônio, há cerca 1 hora do centro da cidade.

**Figura 8** - Sede Assoc. Alto do Caixão (frontal)



Fonte: autoria própria

Conforme narrado por uma das lideranças da comunidade, Charles Dias, a origem do nome atribuído ao coletivo em questão remonta ao ano de 2009, devendo-se ao fato de que, segundo histórias contadas pelos mais velhos em tempos antigos, os enterros eram carregados em carroças e, certa vez, em um velório que subia os cerros do quilombo, de repente, a tampa da carroça se rompeu, descendo o caixão que era carregado na ocasião ladeira abaixo, surgindo daí o nome “Alto do Caixão”.

Segundo informações passadas por uma das lideranças (das três que há no quilombo – quais sejam: Charles Dias e outros dois quilombolas, de nomes Rudinei e Daizi) da Comunidade Quilombola Alto do Caixão<sup>46</sup>, Sr. Charles Dias da Silva, 155 (cento e cinquenta e cinco) famílias constituem atualmente a comunidade, distribuídas em núcleos de moradores espalhados em localidades distintas, com cerca de 70 (setenta) crianças e adolescentes em idade de Ensino Fundamental.

A diversidade de sobrenomes, tais como Nogueira, Freitas, Madruga, além de outros, é indicativo da diversidade de origens, sobressaindo, no entanto, em referências à ancestralidade, o sobrenome Vieira, que nomearia um indígena que se casou com uma mulher negra, de nome Felisberta de Campos, a qual teria sido escravizada em uma fazenda nas mediações do núcleo onde está localizada a sede da comunidade. O casal teve como filho Pedro Vieira, nascido nos primórdios do século XX e que, conforme a oralidade local, teria falecido com 98 anos de idade, no ano 2000, tendo sido um dos precursores do apossamento da área de um dos núcleos de moradores da comunidade – que, além de íngreme, é marcado pela presença de rochas (Fonseca; Rubert, 2022; Rubert, 2005).

No que concerne à extensão territorial do quilombo, a área, a partir do informado pela liderança Charles Dias, atingiria cerca de 130 hectares, de posse quilombola, ainda sem demarcação territorial. Nesta área também residem famílias não quilombolas, tais como pomeranos (povos de origem alemã), que, junto com descendentes de franceses e italianos, desenvolvem atividades de agricultura familiar em localidades que, de igual maneira, as comunidades quilombolas residem e realizam suas atividades.

---

<sup>46</sup> Certificada pela Fundação Cultural Palmares como remanescente de quilombo em 24/03/2010, pela Portaria nº 51/2010.

A comunidade quilombola de que estamos a tratar é composta por núcleos de moradores, sendo que no núcleo 1 fica a sede da Associação da Comunidade Alto do Caixão e, muito provavelmente, de acordo com o exposto pela liderança Charles Dias, o local onde as residências dos quilombolas estariam mais concentradas. Nos núcleos 2 e 3, de forma um tanto diversa, as habitações dos quilombolas da comunidade encontram-se mais dispersas, com cerca, mais ou menos, de 10km de distância entre as casas, segundo o informado pela liderança. Registrou a liderança, por fim, que se acaso se fosse traçar uma circunferência em toda a área onde se encontram, hoje, integrantes de dita comunidade quilombola, chegaria próximo de um percurso de 100km.

As escolas que atendem às crianças e adolescentes do Alto do Caixão são quatro, a saber: EMEF's Erasmo Braga, João José de Abreu, Garibaldi e Nestor Elizeu Crochemore.

A primeira das unidades referidas, EMEF Erasmo Braga, localizada na Colônia Santo Antônio – 7º Distrito de Pelotas, s/n e instituída em 26 de julho de 1983 (Decreto Municipal nº 1.936), conta com 33 (trinta e três) alunos, matriculados na educação infantil e fundamental, 1º ao 5º ano e de forma multisseriada (ou seja, o 1º e 2º, bem como o 3º e 4º anos têm aulas ministradas de forma conjunta, permanecendo apenas o 5º ano do Ensino Fundamental com turma separada).

**Figura 9** - Fachada da EMEF Erasmo Braga



Fonte: autoria própria

Segundo o informado pela Diretora da unidade escolar, quando os alunos finalizam o 5º ano do Ensino Fundamental, dirigem-se, geralmente, às EMEF's João José de Abreu ou Nestor Elizeu Crochemore para dar continuidade aos estudos nos

anos finais desse segmento escolar (6º ao 9º ano). No Ensino Fundamental, de um total de 21 (vinte e um) estudantes, 7 (sete) são quilombolas, o que faz com que 33,3% dos alunos do Ensino Fundamental da escola sejam quilombolas. Não há NEABI na escola.

A EMEF João José de Abreu, localizada na Colônia Rincão da Cruz, 8º Distrito de Pelotas e com início de funcionamento na data de 31 de maio de 1939 (Decreto Municipal nº 2, de 19 de abril de 1941 e Portaria de autorização e funcionamento nº 1.468, de 26 de novembro de 1988), que também atende ao quilombo do Alto do Caixão, acolhe 112 (cento e doze) alunos, em etapas de educação infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. Destes, 93 (noventa e três) estudam no Ensino Fundamental, dos quais 19 (dezenove) são quilombolas, perfazendo, assim, um total de alunos/nas quilombolas no Ensino Fundamental de 20,4% (vinte, vírgula quatro por cento). Não há NEABI na escola.

**Figura 10** - Visão lateral e entrada da EMEF João José de Abreu



Fonte: autoria própria

**Figura 11** - Corredor de acesso às salas de aula da EMEF João José e Abreu;



Fonte: autoria própria

**Figura 12** - Acesso ao refeitório e dependências da EMEF



Fonte: autoria própria

Outra escola que atende à Comunidade Alto do Caixão é a EMEF Garibaldi, localizada na Colônia Maciel, 8º distrito de Pelotas e criada em 17 de agosto de 1928 (Decreto Municipal nº 1.739), com um total de 199 de alunos, nos segmentos de educação infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. Desse quantitativo, 171 (cento e setenta e um) são estudantes do Ensino Fundamental, com 7% (sete por cento) de alunos quilombolas, em número de 12 (doze).

Segundo a Diretora da unidade escolar, a escola, até pouco tempo atrás, sequer tinha conhecimento sobre a existência de alunos/nas quilombolas na unidade, informação essa que acabou sendo alcançada à instituição de ensino pela liderança da Comunidade Quilombola Alto do Caixão, Senhor Charles Dias, em razão do último censo escolar, finalizado no ano de 2023. Até mesmo em razão disso, foi encaminhada solicitação pela EMEF à SMED no sentido de que seja implementado na unidade um NEABI.

**Figura 13** - Pátio e circulação de alunos da EMEF Garibaldi



Fonte: autoria própria

Finalizando, a EMEF Nestor Elizeu Crochemore, com endereço no 7º Distrito, Vila Nova e inaugurada em 28 de agosto de 1949, tem 213 (duzentos e treze) alunos, ensino infantil e fundamental, 1º ao 9º ano. Do quantitativo total, 194 (cento e noventa e quatro) são estudantes do Ensino Fundamental, dos quais 19 (dezenove) são quilombolas, provindos da Comunidade Quilombola Alto do Caixão. Isso representa 9,7% (nove, vírgula sete por cento) de quilombolas no Ensino Fundamental da referida unidade escolar. A escola possui NEABI.

**Figura 14** - Muro em frente à escola da EMEF Nestor Elizeu Crochemore



Fonte: autoria própria

Na continuidade, serão trazidas relevantes pontuações concernentes à comunidade quilombola Vó Elvira.

#### 4.6.3 Comunidade Quilombola Vó Elvira

Quanto à próxima comunidade, qual seja, a Comunidade Quilombola Vó Elvira, em 2009, quando famílias negras do Monte Bonito, 9º Distrito de Pelotas, iniciavam a organização para a autoidentificação como quilombolas, Elvira Soares Lima, conhecida como Vó Elvira, então viúva – de Constantino Ribeiro, proveniente do 3º Distrito de Canguçu (onde, inclusive, há hoje dezesseis comunidades quilombolas), e com quem casou aos 16 anos de idade, ocasião em que ambos perambulavam pelas propriedades da região na busca de trabalho -, emprestou seu nome para a comunidade, dada sua trajetória de resistência e como portadora de saberes e dedicação ao próximo, como benzedeira (Fonseca; Rubert, 2022; Fonseca, 2020).

Vó Elvira, falecida no ano de 2014, com presumidos 94 anos – haja vista que muitos integrantes da comunidade, principalmente aqueles que mantinham relações de parentesco mais próximas com ela, sustentavam, e ainda dizem, que teria Vó Elvira falecido quando já contava com mais de 100 anos de idade -, teve sua trajetória eternizada, com a aposição de seu nome, em etnônimo, inscrito na Certidão de Autoidentificação emitida pela FCP em 05 de outubro de 2009, com publicação em 24 de março de 2010<sup>47</sup> (Fonseca; Rubert, 2022).

Os Ribeiro-Fonseca, descendentes de parentes de Vó Elvira, formam um dos núcleos da comunidade, existindo outros tantos sobrenomes, a exemplo de Sila, Soares e Freitas, que indicam outras famílias que compõem a comunidade, espalhadas pelo Monte Bonito e que se fixaram no local a partir de processos de itinerância próprios do pós-abolição, na busca de trabalho e áreas de terras que trariam autonomia pelo menos nos espaços ocupados (Fonseca; Rubert, 2022).

Quanto à realidade atual da referida comunidade, conforme informações trazidas por suas lideranças, Antonio Leonel e Eder Fonseca, essa é, hoje, composta por 55 (cinquenta e cinco) famílias, cada qual com cerca de três ou quatro

---

<sup>47</sup> Certificada pela Fundação Cultural Palmares como remanescente de quilombo em 24/03/2010, pela Portaria nº 51/2010.

peessoas. Não há, ainda, Associação constituída, da forma como se observa nas comunidades Algodão e Alto do Caixão, nem mesmo referência à divisão em núcleos. Ainda, existem por volta de 35 (trinta e cinco) crianças e adolescentes na comunidade em idade de Ensino Fundamental.

No que se refere à territorialidade, encontram-se as residências da comunidade alocadas de forma um tanto quanto dispersa, ou seja, não tão concentradas em um local determinado ou mesmo em núcleos de residências.

**Figura 15** - Casa de família na Comunidade Vó Elvira



Fonte: autoria própria

A escola que atende estudantes da Comunidade Quilombola Vó Elvira é a EMEF João da Silva Silveira, a qual, localizada no Monte Bonito – 9º Distrito de Pelotas e instituída em 26 de julho de 1983 (Decreto nº 1.986 CEEed), conta com 302 alunos no total, matriculados na educação infantil e fundamental, 1º ao 9º ano (e, ainda, Educação de Jovens e Adultos).

Do total de alunos acima indicado, 200 (duzentos) são alunos/as do Ensino Fundamental, sendo 20 quilombolas, provenientes da Comunidade Vó Elvira, o que representa 10% (dez por cento) de alunos quilombolas na referida etapa do ensino nesta unidade.

A escola, da mesma forma como se dá com as EMEF's Nestor Elizeu Crochemore, que recebe alunos em idade de Ensino Fundamental da Comunidade

Quilombola Alto do Caixão, e Wilson Müller, que atende a estudantes do mesmo segmento oriundos da Comunidade Quilombola do Algodão, conta com NEABI.

**Figura 16** - Fachada da EMEF João da Silva Silveira;



Fonte: autoria própria

**Figura 17** - Busto de João da Silva Silveira;



Fonte: autoria própria

No que se refere à Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental (EEEM) Marechal Rondon, que também, em tese, estaria dentre aquelas que atendem estudantes que integram a Comunidade Quilombola Vó Elvira, quando de visita realizada a suas dependências para a realização de entrevistas, foi informado ao pesquisador, mediante sua Direção, o que restou confirmado por outros profissionais da unidade, que não haveria como apontar a presença de alunos integrantes de comunidades quilombolas da região no Ensino Fundamental – principalmente pelo fato de que, no ato da matrícula, não seria pré-requisito o fornecimento por parte de futuros alunos/as de tal informação. Foi entregue ao pesquisador, assim, apenas lista de vários alunos em que o item raça constava como preto.

Quanto a essa unidade de ensino, muito embora - até mesmo em razão de dúvida surgida a partir de informações previamente levantadas junto à 5ª Coordenadoria Regional de Educação, em Pelotas, no sentido de que poderia haver a presença de alunos/as quilombolas em dita escola, mas não previamente identificados como tal – tenha o pesquisador, em contato com lideranças da Comunidade Quilombola Vó Elvira, obtido informação de que, pelo menos, 8 (oito) alunos quilombolas estudariam na EEEM Marechal Rondon no Ensino Fundamental – alguns desses integrantes da Comunidade Vó Elvira, outros da Comunidade Quilombola Cerrito Alegre -, pelo fato de se tratar da única escola da rede pública estadual de ensino em área quilombola, bem como por não ter restado suficientemente esclarecida a presença desses alunos (quilombolas) na faixa etária do estudo naquela unidade escolar, não foi a instituição de ensino objeto de análise na pesquisa. Isso, por certo, não exclui a possibilidade de realização de análises e aprofundamentos posteriores em estudos complementares.

A última comunidade a se organizar, e que encerrará as exposições tecidas até aqui, é a comunidade quilombola do Cerrito Alegre.

#### 4.6.4 Comunidade Quilombola do Cerrito Alegre

A Comunidade Quilombola do Cerrito Alegre, conta, conforme relatos colhidos junto a uma (de um total de sete lideranças – Maria Venância, Ronaldo Gonçalves, Neodina, Mário Roni, Luis Fernando, Andreia e Michel) das lideranças da comunidade, Senhora Maria Venância, com 33 (trinta e três) famílias, das quais 14 (quatorze) estão dentro do quilombo – com extensão de faixa/rodovia de cerca de 3Km (em área de pouco mais de 1 hectare, de propriedade de não-quilombolas) -, localizado às margens da rodovia RS 737 (em precárias condições), e o restante fora dele (nas imediações), cujos quilombolas não participam no recebimento de benefícios oriundos de políticas públicas (cestas básicas, etc.), apesar de serem sócios da comunidade, com recolhimento de valor mensal na ordem de R\$ 20,00 (vinte reais).

O quilombo, por ser menor do que os demais, tem por característica ser mais concentrado, com residências próximas umas das outras. Não há Associação constituída, mas há uma organização política na comunidade, com integrantes

ocupando cargos de tesoureiro, fundador e fiscal. No quilombo, localizado à margem da rodovia, há em torno de 8 (oito) crianças em idade de Ensino Fundamental.

**Figura 18** - Residência localizada na entrada da Comunidade Quilombola do Cerrito Alegre



Fonte: autoria própria

A partir de referência feita ao sociólogo do Escritório Municipal da EMATER em Pelotas, Robson Becker Loeck, mais especificamente no que se refere a trabalho constante de material intitulado “Centenário do Álbum de Pelotas de 1922: fotografias, memória e história”, segundo Fonseca e Rubert (2022), as famílias que integram o quilombo do Cerrito Alegre possuem parentesco entre si ou, então, são providas de outras comunidades quilombolas do município de Pelotas, notadamente a do Algodão, podendo-se destacar entre o rol de seus sobrenomes Farias, Marques, Nogueira, Gouveia e Azevedo.

Destaque-se, ainda, que o que muito contribuiu para a mobilização da comunidade foi a ameaça de despejo de parte do Departamento Autônomo de Estradas de Rodagem, sob a alegação de que as moradias das famílias não observavam o distanciamento mínimo exigido em relação à rodovia, contenda que, pelo que se tem notícia, continua, temporariamente, paralisada. Informam, também, que o movimento de organização da comunidade remonta ao ano de 2018, mais especificamente ao mês de dezembro daquele ano, quando, inclusive, foi emitida Certidão de autoidentificação pela FCP<sup>48</sup> (Fonseca; Rubert, 2022).

---

<sup>48</sup> Certificada pela Fundação Cultural Palmares como remanescente de quilombos em 28/12/2018, pela Portaria nº 382/2018.

A EMEF para onde se deslocam crianças e adolescentes em idade de Ensino Fundamental da Comunidade do Cerrito Alegre é a unidade escolar Dona Maria Joaquina. A escola, com endereço na Estrada Cerrito Alegre – ERS 737, 3º Distrito de Pelotas e criada em fevereiro de 1947 (na localidade denominada Cerrito Alegre, 3º Distrito de Pelotas), tem, hoje, 172 (cento e setenta e dois) estudantes, matriculados na educação infantil e fundamental, do 1º ao 9º ano, sendo que daqueles/as que estão na etapa do Ensino Fundamental, no total de 147 (cento e quarenta e sete), 10 (dez) são quilombolas, integrantes da comunidade do Cerrito Alegre, perfazendo 6,8% (seis vírgula oito por cento) de alunos/as quilombolas em dita unidade escolar (Ensino Fundamental).

A unidade escolar não possui NEABI e, uma vez solicitado o PPP da escola, foi o documento disponibilizado ao pesquisador.

**Figura 19** - Muro lateral da EMEF Dona Maria Joaquina



Fonte: autoria própria

**Figura 20** - Visão interna da EMEF Dona Maria Joaquina



Fonte: autoria própria

**Figura 21** - Visão frontal da EMEF Dona Maria Joaquina



Fonte: autoria própria

Uma vez expostas a realidade de cada uma das comunidades quilombolas no município de Pelotas – Algodão, Alto do Caixão, Vó Elvira e Cerrito Alegre, acompanhada de informações relacionadas à sua história e organização, bem como especificações referentes ao número, e respectivo percentual, de estudantes oriundos de tais comunidades que estudam nas escolas da rede municipal de ensino, no próximo capítulo serão trazidos e analisados os cenários da implementação de escolas de Ensino Fundamental em áreas quilombolas, ou suas adjacências, e formação de profissionais da educação que ministram aulas para quilombolas.

Não obstante, já é possível adiantar que o segmento de pesquisa referente à formação continuada de profissionais da educação foi onde se verificou, no mínimo, a existência de falhas estruturais por parte do Poder Público, notadamente do Poder Executivo Municipal de Pelotas, em conferir cumprimento ao direito à EEQ. Análises mais detidas, no aspecto, serão realizadas a partir de agora.

## **5 CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO ESTRUTURAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM PELOTAS: DADOS LEVANTADOS E ENCAMINHAMENTOS CONFORME ELEMENTOS PROCESSUAIS ESTRUTURANTES**

Neste momento serão trabalhados aspectos práticos da pesquisa, o que se mostra relevante ao estabelecimento de relações com a literatura e previsões normativas concernentes aos processos estruturais.

Antes, porém, de adentrar na análise da etapa empírica do estudo, mais propriamente nas entrevistas, serão feitos alguns registros de participações do pesquisador junto às comunidades quilombolas, bem como de aproximações com a temática objeto da pesquisa.

### **5.1 Aproximações iniciais com as comunidades quilombolas de Pelotas**

Em um primeiro momento, na busca de melhor perceber, quanto às frentes de pesquisa, a realidade das comunidades quilombolas de Pelotas, reuniu-se o pesquisador, na data de 04 de janeiro de 2023, com o sociólogo Robson Becker Loeck, que, atualmente, desenvolve atividades profissionais como Extensionista Rural Social - Nível 1 no Escritório da EMATER/RS-ASCAR, em Pelotas.

Na ocasião, ao longo de mais de quatro horas de conversa, Robson, dentre outras informações por demais relevantes à pesquisa, fez uma breve exposição acerca das atribuições da EMATER-ASCAR, bem como sobre as atividades desempenhadas pela referida empresa – a exemplo do atendimento de famílias e divulgação aos grupos familiares sobre políticas públicas de educação quilombola, notadamente na qualidade de entidade articuladora. Logo após, caracterizou, minuciosamente, as comunidades quilombolas de Pelotas, tecendo, no aspecto, comentários acerca da distribuição territorial das famílias, histórico dos quilombos, situação de trabalho dos grupos familiares, etc. Mais à frente, frisou Robson que as comunidades quilombolas de Pelotas seriam apenas alguns dos grupos, para além de outros tantos, atendidos pela EMATER, na condição de agricultores familiares, contexto este que não prejudica, como acima sinalizado, que eventuais políticas públicas e ações outras, referentes à educação possam ser noticiadas e mesmo intermediadas pela empresa a favor desses povos.

Registrou o sociólogo, dando prosseguimento à sua explanação, que, não obstante sua formação acadêmica, o trabalho desenvolvido como Extensionista Rural, de caráter continuado e que não se resume a questões estritamente agrícolas, envolvendo, muitas vezes, problemas verdadeiramente sociais, permite uma maior aproximação com as famílias atendidas pela EMATER, não destoando disso, com ainda mais razão, quando diante de comunidades quilombolas. Sendo assim, expôs Robson Loeck, a partir da relação construída e mantida com membros das comunidades quilombolas de Pelotas, bem como do que lhe é relatado por parte de lideranças e famílias (quilombolas), que diversas melhorias hão de ser feitas (ou seja, muito se pode avançar nesse sentido) quando o assunto é educação quilombola, com destaque à determinação do que realmente são as comunidades quilombolas (em aspectos culturais, principalmente) e um conhecimento mais verticalizado em torno disso por parte dos professores que desempenham função educacional em unidades escolares que servem a integrantes das comunidades.

Ainda, Loeck, no que se refere aos recortes temáticos objeto da pesquisa, enfatizou, até mesmo pela maior extensão de área onde se encontram residindo quilombolas, que nas comunidades do Algodão e Alto do Caixão haveria, por assim dizer, mais (em termos quantitativos e qualitativos) questões a serem enfrentadas (no que se refere à educação, por lógico).

Quanto às citadas comunidades, inferiu-se, por exemplo, dos relatos fornecidos pelo sociólogo, que, em muitos casos, a descontinuidade (não concentração) da área onde se encontram as famílias faz com que alguns grupos estejam mais próximos das unidades escolares, enquanto outros tenham de percorrer longas distâncias (por vezes mais de 10 ou 15 quilômetros) para chegar às salas de aula.

O Extensionista Rural fez registros, também, no sentido de que, atualmente, embora as comunidades do Algodão, Alto do Caixão, Vó Elvira e Cerrito Alegre<sup>49</sup> possuam certificação da FCP como povos quilombolas, não se têm, em relação a

---

<sup>49</sup> Do que consta de documento intitulado Centenário do Álbum de Pelotas de 1922: fotografias, memória e história, organizado por Lopes, Dillmann e Almeida (2022), as comunidades quilombolas de Pelotas encontram-se situadas em distintos distritos e localidades rurais, todas em regiões de serranias, com núcleos de moradores dispersos entre propriedades de descendentes de imigrantes ou empreendimentos agropecuários ou extrativistas de médio ou grande porte. Embora não tenham sido comprovadas, até então, relações diretas entre os integrantes dessas comunidades e as experiências quilombolas registradas no século XIX, a Serra dos Tapes persiste como ponto geográfico das experiências negras rurais do município de Pelotas.

qualquer delas, até o presente momento, titulação de áreas, o que, de certa forma, torna difícil o apontamento preciso de localização das unidades escolares que atendem membros de comunidades quilombolas (ou seja, se estão as escolas dentro, fora ou nas adjacências de territórios quilombolas).

Por fim, não se pode deixar de aqui trazer duas outras questões mencionadas pelo sociólogo Robson Becker Loeck, o qual, há de se frisar, trouxe contribuições à presente pesquisa na qualidade de profissional da EMATER, instituição pública incumbida de fornecer dados solicitados por cidadãos em geral – como no caso da presente pesquisa.

Disse Robson Loeck que há, em Pelotas, espaço de participação, ainda informal (naquele momento, frise-se), único no RS, voltado a conferir voz às comunidades quilombolas, chamado de “Comitê Gestor Quilombola”<sup>50</sup>, composto por lideranças quilombolas, EMATER, Secretarias Municipais de Pelotas (a exemplo das pastas de educação, saúde, cultura e assistência social), além de outras entidades/órgãos. A ideia primeira do referido Comitê é que nenhum assunto que envolva interesse de comunidades quilombolas seja pautado e discutido sem a presença desses grupos na qualidade de diretamente envolvidos.

Entretanto, no ano de 2022, em evento intitulado “Encontro Municipal de Educação Quilombola”, ocorrido na cidade de Pelotas, apesar da presença de vários representantes do referido CGQ, professores e professoras que ministram aulas em unidades escolares que atendem integrantes de comunidades quilombolas de Pelotas não se fizeram presentes. Isso demonstra, à primeira vista, falha na condução de iniciativas voltadas à efetivação do direito à educação quilombola, ainda mais em se tratando de ações complexas, que envolvem questões variadas, a exemplo da preservação cultural (direito este que não é menos fundamental do que a educação, merecendo, sim, serem – educação e cultura - compreendidos e efetivados de maneira concertada).

Portanto, do contato estabelecido entre o pesquisador e o sociólogo Robson Loeck, em 04 de janeiro do ano de 2023, percebeu-se, em um primeiro momento, que, muito embora algumas ações estejam sendo, de uns tempos para cá, engendradas pelo Município de Pelotas em prol da educação quilombola, outras

---

<sup>50</sup> Conforme trabalho intitulado “Centenário do Álbum de Pelotas de 1922: fotografias, memória e história, organizado por Aristeu Lopes, Mauro Dillmann e Guilherme de Almeida (2022, p. 299): “A constituição do Comitê Gestor Quilombola de Pelotas, no ano de 2015, é apontado pelas diversas lideranças como um grande avanço no encaminhamento de demandas ao poder público local”.

tantas têm de ser efetivadas ou corrigidas, o que somente seria possível (melhor) verificar em sede de trabalhos de campo, mediante as propostas metodológicas constantes de estudo (à época da entrevista, ainda em sede de projeto de pesquisa).

O que, já naquele momento foi possível constatar, é que o processo estrutural, tomando por base suas características e técnicas de efetivação, apresenta-se com elevado potencial à resolução dessas questões, a saber, implementação de unidades escolares em território quilombolas, ou adjacências, e formação de profissionais da educação que desempenham suas funções juntos a alunos/as quilombolas.

Ainda, em novos contatos estabelecidos com a SMED, foram, via correspondência eletrônica (*e-mail*), também visando obter, tanto quanto possível naquele momento da pesquisa, dados relacionados à realidade da educação quilombola no município, encaminhadas algumas indagações àquele órgão. Em resposta, foram alcançadas informações apenas no que se refere ao 'item a', subscrito (no rodapé), consignando a Secretaria, no ponto, que: "Existem unidades escolares de nível básico fundamental (EMEF) nas adjacências dos territórios quilombolas citados, sendo elas: EMEF Erasmo Braga, EMEF João José de Abreu, EMEF João da Silva Silveira, EMEF Wilson Muller, EMEF Dona Maria Joaquina, EMEF Nestor Elizeu Crochemore e EMEF Waldemar Denzer". Quanto aos outros questionamentos feitos (nota de rodapé), a Secretaria expôs que seria difícil precisar, ainda mais antes do início do ano letivo. Sugeriu-se, assim, que no início do ano letivo fossem reiterados os questionamentos relacionados ao número de alunos atendidos nas unidades escolares e suas idades, bem como as distâncias entre as escolas, pontuando a Secretaria, também, que seria difícil fornecer informações sobre todas as escolas, sendo dito apenas que entre a comunidade do Algodão e a EMEF Wilson Muller a distância seria de, aproximadamente, 2km. Ainda, foi apontado que entre a comunidade Vó Elvira e a EMEF João da Silva Silveira a distância, da mesma forma, não seria tão elevada. Alguns alunos da comunidade do Algodão, por exemplo, conforme a SMED, estudariam na EMEF Waldemar Denzer, um pouco mais distante, no entanto teriam à disposição transporte escolar para deslocamentos.

De forma paralela a esses levantamentos, ainda previamente à realização da etapa empírica da pesquisa – visando-se alcançar dados que pudessem contribuir à percepção da realidade da educação quilombola em Pelotas, bem como sobre

medidas que, em um contexto de processo estruturante, seriam de possível aplicação à efetivação de direitos desse grupos, com ênfase para a educação e cultura -, o pesquisador, aceitando convite realizado pelo Extensionista Rural Robson Loeck, acompanhou visitas, no mês de março de 2023, à área rural próxima de comunidades quilombolas.

O sociólogo Robson Loeck, dada a mencionada proximidade que, há muito, mantém com integrantes e lideranças das comunidades quilombolas de Pelotas, colocou-se, desde as conversas iniciais com ele estabelecidas, à disposição desse pesquisador para a intermediação dos primeiros contatos com as lideranças das comunidades quilombolas, viabilizando, assim, os trabalhos de campo.

Saliente-se, também, por oportuno, que já após a reunião realizada com o sociólogo Robson Loeck, em 04 de janeiro de 2023, pretendia o pesquisador (de imediato, portanto) estabelecer contato com algumas lideranças das comunidades quilombolas, o que só não foi efetivado pelo fato do citado sociólogo ter aconselhado a aguardar o término do mês de março para que tais providências fossem levadas a efeito. Isso em razão de que, nos primeiros três meses do ano, os integrantes das comunidades encontram-se envolvidos com trabalhos em lavouras de tabaco, raleio ou colheita de pêssego, além de outras atividades que consomem grande parte do tempo diário das comunidades – o que, de certa forma, poderia prejudicar a pesquisa em termos de coletas de dados e precisão de resultados.

Retomando, portanto, o antes exposto, e tendo em vista o convite feito por Robson Becker Loeck, esse pesquisador acompanhou visitas realizadas às comunidades no mês de março de 2023, nos dias 17, 21 e 24 daquele mês. Nestas oportunidades, foi possível obter os primeiros contatos de integrantes das comunidades que estavam nos locais visitados, notadamente de suas lideranças.

Mais adiante, em 15 de abril de 2023, o pesquisador participou do Processo Seletivo Especial de candidatos de comunidades quilombolas, regido pelo Edital CRA nº 10/2023. O referido processo seletivo, promovido pela UFPEL, destinava-se à seleção específica de candidatos de comunidades quilombolas para provimento de 10 (dez) vagas em cursos presenciais de graduação oferecidos pela Universidade – tais como: Psicologia, Direito, Medicina, Medicina Veterinária, Administração, Fisioterapia, Educação Física, Agronomia, dentre outros.

Conforme o Edital, dentre outras disposições, os candidatos deveriam ser moradores de comunidades de remanescentes de quilombos, apresentando em

suas trajetórias pessoais características como: ter cursado o ensino médio integralmente em escola pública; manter vínculos com sua comunidade quilombola; e não estar matriculado em curso de nível superior da UFPEL ou de outras universidades no momento da inscrição no certame.

Ao chegar ao local das provas, esse pesquisador, além de realizar a leitura e avaliação de redações elaboradas por integrantes de comunidades quilombolas de todo o Brasil, procedeu à avaliação de defesas de memoriais descritivos elaborados pelos candidatos, os quais trouxeram peculiaridades e experiências, das mais variadas, vividas nas comunidades quilombolas com os quais mantêm vínculos. Quando das avaliações, foram analisadas questões referentes a: relatos de infância e da adolescência na comunidade; relatos de vivências coletivas referentes aos saberes tradicionais, culturas, rituais e festas; relatos da vivência escolar, processo de alfabetização, Ensino Fundamental e médio; relatos sobre se/ou como ocorreu o afastamento da comunidade quilombola para estudar; expectativas do/a candidato/a na universidade; conhecimento e motivações acerca do curso escolhido; importância de sua formação para a realidade da comunidade; história dos quilombos no Brasil e história da comunidade a que pertence.

Além da inigualável satisfação de ter participado desses momentos, não há como dimensionar a relevância dessas experiências no desenrolar da pesquisa.

## 5.2 O Comitê Gestor Quilombola de Pelotas: um espaço de diálogo, participação e resistência

Ao lado dessas já citadas aproximações com as comunidades quilombolas de Pelotas, esse pesquisador começou, em meado do mês de abril de 2023, a participar dos encontros mensais do CGQ de Pelotas, recentemente instituído em âmbito municipal por Decreto. Nesse espaço, para além de debates e muito aprendizado com as pautas trazidas pelas lideranças quilombolas sempre presentes nas reuniões, procurou este pesquisador auxiliar nas demandas trazidas ao Comitê pelas comunidades, principalmente no que se refere a questões jurídicas que pudessem abrir vias à efetivação de direitos desses grupos.

A constituição do CGQ de Pelotas, como espaço ímpar no cenário nacional voltado a conferir voz e visibilidade aos quilombolas, remonta ao ano de 2015, mais

especificamente ao mês de maio daquele ano (Loeck, 2020). Da forma como apontado pelas diversas lideranças das comunidades quilombolas de Pelotas, representa o Comitê um grande avanço no encaminhamento de políticas de interesses desses coletivos ao poder público municipal (Fonseca; Rubert, 2022).

Considerada a forte e histórica presença negra no município de Pelotas, relacionada a um passado de escravidão, traz Loeck (2020) que o espaço coletivo, que acabou por ser intitulado de CGQ, representa uma nova página na história, com a efetiva participação de pessoas negras quando se esteja a tratar de questões que lhes afetem diretamente, principalmente no que tange à temática quilombola. O surgimento do CGQ foi resultado do “Encontro Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas e Direito Humano à Alimentação Adequada”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional e pela Emater/RS-Ascar, em maio de 2015. Na ocasião, um relatório de pesquisa trouxe dados referentes a quilombos do Rio Grande Sul, em especial ao Quilombo do Algodão, localizado em Pelotas. Os resultados indicavam uma elevada prevalência de insegurança alimentar, bem como adversas condições socioeconômicas vivenciadas pelas famílias nas comunidades do estado, tendo sido apontado como sugestão para a superação de tais condições a implementação de políticas públicas e acesso a bens e serviços básicos. Os participantes do Encontro, diante da situação noticiada e sabedores que Pelotas, além do Quilombo do Algodão, possuía outros quilombos reconhecidos pela FCP – quais sejam: Alto do Caixão, Vó Elvira e, recentemente, Cerrito Alegre, propuseram-se a enfrentar as questões constantes do referido relatório de pesquisa (Loeck, 2020).

Sendo assim, logo em seguida ao dito encontro (ainda naquele mês de maio), no histórico e simbólico Casarão 2, iniciaram-se as atividades do CGQ de Pelotas, com a presença da então vice-prefeita, de secretarias municipais, tais como Cultura, Educação e Desporto, Desenvolvimento Rural, Justiça Social e Segurança, Qualidade Ambiental e Saúde, da Emater/RS-Ascar, um dos principais articuladores do Comitê desde o seu primórdio, do Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia (CAPA) e, o mais importante, de representações (lideranças) quilombolas, sendo o Comitê, naquele instante, considerado uma “política de governo” municipal. Como um de seus primeiros resultados, pode ser citada a aprovação e realização, junto aos edis, de audiência pública na Câmara de Vereadores, que deu voz, em julho de 2015, a mais

de uma centena de quilombolas que se fizeram presentes e expressaram suas mais urgentes vulnerabilidades e necessidades (Loeck, 2020).

Diante disso, destaca Loeck (2020) que, ao longo do tempo, as discussões e deliberações do Comitê Gestor resultaram em conquistas e melhorias às famílias quilombolas, dentre elas: o acesso a talão do produtor rural; a qualificação do atendimento no Cadastro Único, devido às especificidades do público quilombola; a realização de mutirões para o (re)cadastro do Bolsa Família (realizado nas próprias comunidades); a realização de reuniões de capacitação ofertadas pela extensão rural e Prefeitura Municipal; a elaboração e aprovação, em 2017, por parte da 3ª Coordenadoria de Saúde do RS de plano de ação que permitiu a utilização de recursos específicos da saúde quilombola para reforma ou construção de redes de água nas comunidades; afora outras providências de variada natureza, as quais, mesmo que muito ainda se possa avançar no suplante de vulnerabilidades advindas de um passado escravista, sem a existência desse importante espaço de participação sociopolítica, que tem dado voz a quem até pouco tempo atrás estava alijado dos processos deliberativos e decisórios em nosso município, não teriam sido minimamente atingidas.

Importante também registrar que, de início, a coordenação do Comitê esteve ao encargo da SECULT, passando, em um segundo momento, à SMAS e, mais à frente, à EMATER/RS-ASCAR. Já em 2020, seus dois coordenadores passaram a ser os quilombolas, notadamente nas pessoas de Antônio Leonel Rodrigues Soares, presidente e liderança da Comunidade Quilombola Vó Elvira, Charles Dias da Silva, presidente e liderança do Quilombo Alto do Caixão, Éder Ribeiro Fonseca, presidente e liderança do Quilombo Vó Elvira, e Nilo Dias, presidente e liderança do Quilombo do Algodão (Loeck, 2020).

Chamam a atenção Fonseca e Rubert (2022) para o fato de que o autorreconhecimento oficial como quilombolas, por parte das citadas comunidades, possibilitou visibilidade no espaço público e político, com acesso a uma gama de políticas, e iniciativas, que passaram a se somar às tradicionais estratégias de sobrevivência física e de reprodução social, podendo-se destacar: o envolvimento permanente com órgãos de assistência técnica, a exemplo da EMATER e Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA); o acesso a programas de saneamento básico, moradia e saúde; cursos de qualificação e profissionalização; o ingresso de jovens em universidades públicas, mediante processos seletivos

especiais ou políticas de ações afirmativas; e a própria revalorização da memória coletiva e saberes locais – historicamente estigmatizados no âmbito de fronteiras étnicas racializadas -, passando as lideranças das comunidades com participação ativa no CGQ a serem mediadores qualificados para o enfrentamento dos problemas das comunidades.

Para além disso, no ano de 2023, após, portanto, mais de 8 (oito) anos de existência e articulações do CGQ sem a devida, e merecida, institucionalização (legal), muito embora providências tenham sido adotadas por participantes do Comitê junto à municipalidade na gestão atual, foi editado o Decreto nº 6.715, de 14 de abril de 2023 (Pelotas, 2023), instituindo o CGQ no Município de Pelotas. No entanto, apesar de tal providência normativa ser há muito aguardada, não só, por lógico, pelas comunidades quilombolas de Pelotas, mas também por todos aqueles que integram tal espaço deliberativo e de busca pela efetivação de direitos desses coletivos, o artigo 5º do mencionado Decreto, em claro retrocesso - pois, já há alguns anos, encontrava-se a coordenação do Comitê com as lideranças quilombolas -, trouxe a seguinte redação: “O Comitê Gestor Quilombola de Pelotas deverá, obrigatoriamente, ser coordenado pelo Secretário ou representante da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Rural – SDR”.

Inconformados, assim, com a redação do artigo 5º, a qual, inclusive, destoava de proposta anteriormente encaminhada ao município de Pelotas – no sentido de que a coordenação e convocações permanecessem com a representação quilombola do Comitê -, o Comitê, o que contou com a participação direta desse pesquisador, apresentou requerimento (tendo por fundamento, principalmente, os artigos 5º e 6º da Convenção nº 169 da OIT), com pedido de urgência, à Secretaria Municipal de Governo e Ações Estratégicas, a fim de que, dada a ausência de consulta (participação) prévia das comunidades quilombolas em momento anterior à edição do Decreto nº 6.715/2023, mais especificamente no que se refere a seu artigo 5º, fosse editado pelo Executivo Municipal de Pelotas novo ato normativo, ou adotada providência semelhante, para fins de se retificar a redação atual, mantendo-se a proposta original apresentada por integrantes do CGQ ao Executivo em novembro do ano de 2022, no seguinte sentido: “Art. 5º. O Comitê Gestor Quilombola de Pelotas deverá, obrigatoriamente, ser coordenado por um dos representantes das comunidades quilombolas participantes”.

Para a grata surpresa do Comitê Gestor, foi editado, já no dia 22 de maio de 2023, o Decreto nº 6.736 (Pelotas, 2023), alterando o Decreto Municipal nº 6.715, de 14 de abril de 2023, que institui o CGQ no Município de Pelotas, e dá outras providências. No novo normativo, constou, em seu artigo 2º, o que segue:

Art. 2º. O Decreto Municipal nº 6.715, de 14 de abril de 2023, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º Fica instituído o Comitê Gestor Quilombola no Município de Pelotas, vinculado à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Rural - SDR, com a finalidade de promover a articulação dos órgãos e entidades envolvidos na implementação das ações e políticas públicas (municipal, estadual e federal) relacionadas às comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares, assim como de realizar o monitoramento e a avaliação dessas ações e políticas públicas."

"Art. 5º O Comitê Gestor Quilombola de Pelotas deverá, obrigatoriamente, ser coordenado por um dos representantes das comunidades quilombolas participantes" (Pelotas, 2023).

Ademais, esse pesquisador, após tal ocasião, teve, e continua tendo, na medida do possível e do que lhe é demandado, outras participações diretas em pleitos das comunidades quilombolas de Pelotas junto, principalmente, ao Executivo do Município de Pelotas, seja via debates e exposições nas reuniões do CGQ, realizadas mensalmente (nas penúltimas quintas-feiras), e das quais participa desde o início de 2023, seja via elaboração de documentos que perpassem por questões jurídicas, com destaque para normativos que contemplem previsões relacionadas a comunidades tradicionais, com ênfase para povos quilombolas.

Abaixo, imagem (Figura 22) da primeira reunião que esse pesquisador teve a oportunidade de participar no CGQ de Pelotas.

**Figura 22** - Primeira reunião no CGQ de Pelotas - SMED (03/2023)



Fonte: autoria própria

Como referido, outras tantas reuniões já foram realizadas, em diversas Secretarias do município de Pelotas, ocorrendo as últimas na SDR, o que, inclusive, coaduna-se com o disposto no artigo 1º do Decreto Municipal nº 6.715, de 14 de abril de 2023, alterado pelo Decreto nº 6.736, de 22 de maio de 2023.

Fato é que o avanço do CGQ em Pelotas, e conseqüente busca pela implementação de políticas públicas e efetivação de direitos relacionados às comunidades quilombolas, dependerá, e muito, da continuidade das atividades nesse relevante, e legítimo, espaço deliberativo e de visibilidade desses coletivos para a definição de ações voltadas às comunidades quilombolas de Pelotas.

### 5.3 A etapa empírica da pesquisa: resultados, proposições e possíveis contribuições

Neste último subcapítulo serão expostos os resultados dos trabalhos de campo, antecedidos de considerações relacionadas à metodologia adotada na pesquisa.

Após, elencar-se-ão propostas em torno de assuntos que, muito embora possam não ter constituído o cerne do trabalho, por perpassar os recortes de pesquisa, bem como pelo fato de serem referentes a questões que necessitam maior atenção quando da efetivação do direito educação de integrantes de comunidades quilombolas, serão levadas ao município de Pelotas para conhecimento e adoção das medidas entendidas pertinentes. Conjuntamente, e a partir de todo o desenvolvimento realizado no estudo, serão elencadas possíveis contribuições à EEQ, no segmento de formação continuada de profissionais da educação - onde a violação sistêmica de direitos constitucionais foi constatada -, pela via do processo estrutural.

#### 5.3.1 Considerações acerca da metodologia adotada

Adotou-se nessa pesquisa o método de abordagem indutivo, consistindo em pesquisa qualitativa, com utilização, em sede de técnicas de pesquisa, de revisão bibliográfico-documental. No que se refere a técnicas de coleta de dados, foram efetivadas, em contexto empírico, observação direta e entrevistas, do tipo semiestruturadas, em formato, como estratégia de pesquisa, de multicasos, a fim de que fosse possível alcançar maior riqueza de dados descritivos (comparações entre

os cenários encontrados nas comunidades quilombolas), com foco na análise da realidade em perspectivas contemporânea, complexa e contextualizada (Yin, 2001; Almeida, 2016).

Pontuam, da mesma forma, Marconi e Lakatos (2003), no sentido de que, basicamente, três elementos fundamentais devem ser considerados em toda indução, isto é, realiza-se a indução em três etapas: a observação dos fenômenos; a descoberta da relação entre eles; e a generalização da relação. Procurou-se, então, analisar a realidade das comunidades quilombolas no município de Pelotas/RS (Alto do Caixão, Cerrito Alegre, Vó Elvira e Algodão), verificando-se, em seguida, problemas (ausências ou deficiências, que guardam, em geral, relação com disposições normativas inobservadas e/ou políticas públicas malsucedidas) comuns nas comunidades e a relação entre eles (com a necessária preservação dos recortes temáticos propostos). Por fim, procedeu-se à generalização dessa relação (problemas verificados) e a aplicação de soluções oferecidas pelo processo estrutural, considerado em suas características e técnicas diferenciadas.

Quanto ao tratamento dos dados coletados e sedimentação de resultados (no retorno de trabalhos de campo), foi utilizado o formato de análise de conteúdo, de Bardin (1977). Considerou-se, para tanto, o contexto vivenciado pelos/as entrevistados/das ao lado de respostas, e registros em geral, por eles/elas trazidos quando de suas entrevistas.

Mais especificamente, a partir do denominado “procedimento por classificação de elementos de significação” (Bardin, 1977, p. 62), contidos nas respostas dos sujeitos de pesquisa, buscou-se identificar, segundo os objetos de comparação eleitos (no caso, cultura e educação quilombola), fragilidades, e mesmo ausências, em medidas adotadas pelo Poder Público, bem como por outras instituições, sejam públicas ou privadas, no que se refere à efetivação do direito fundamental em estudo, com verticalização nos recortes de pesquisa. As fragilidades e/ou ausências constatadas, em um segundo momento da fase de análise de dados, foram trazidas ao contexto do processo estrutural, informando, assim, o leitor, órgãos públicos e demais interessados na temática proposta acerca de situações vivenciadas pelas comunidades quilombolas em Pelotas, problemas comuns por elas enfrentados e alternativas voltadas à efetivação do direito social à educação desses povos, na etapa fundamental.

Realizados esses apontes metodológicos, no que se refere, especificamente, à etapa empírica da pesquisa, em agosto do ano de 2023, durante cerca de uma semana e meia – dirigindo-se o pesquisador, todos os dias pela parte da manhã, às áreas rurais onde se encontram as comunidades quilombolas e escolas que atendem estudantes quilombolas, com duração média de 7 (sete) a 8 (oito) horas cada dia de pesquisa e coleta de dados (viagens) -, percorreu-se áreas rurais do interior do município de Pelotas, onde estão localizadas as comunidades quilombolas Vó Elvira, Alto do Caixão, Algodão e Cerrito Alegre, apenas a última situada às margens de rodovia federal.

No período de duração da pesquisa de campo, além de outras atividades já mencionadas, foram realizadas entrevistas com lideranças das referidas comunidades quilombolas, pais de alunos/as quilombolas em idade de Ensino Fundamental, integrantes de equipes diretivas e professores de escolas que atendem alunos/as oriundos/as das comunidades. As entrevistas, no total, somaram o número de 36 (trinta e seis), quantitativo este bem superior ao inicialmente previsto (a saber: vinte entrevistas, considerado o total dos sujeitos de pesquisa), com estrita observância dos grupos de sujeitos de pesquisa aprovados pelo Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas, entregando-se a cada um/a dos/as entrevistados/as Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>51</sup>.

A partir daqui, uma vez realizados esses informes metodológicos, os quais serviram de guia aos trabalhos de campo e posterior análise de resultados, serão trazidas passagens que denotam a situação atual relacionada à EEQ em Pelotas.

### 5.3.2 Resultados dos trabalhos de campo: análises e constatações

Ressalte-se, por oportuno, que, quando das referências feitas às declarações prestadas pelos/as entrevistados/as, será, de início, assinalado o nome da comunidade quilombola da qual faz parte o/a colaborador/a (entrevistado/a), seguido do grupo integrado pelo/a entrevistado/a (lideranças, pais de alunos, integrantes de

---

<sup>51</sup> Oportunidade em que o pesquisador, em momento anterior ao início das entrevistas, lia, em voz alta e de forma pausada, o título da pesquisa e os demais elementos constantes do TCLE, notadamente os objetivos do estudo, riscos e benefícios, salientando, ainda, a confidencialidade da pesquisa. Cópia do TCLE foi entregue a cada um/a dos entrevistados/as.

equipes diretivas ou professores), bem como de sinalizações a ele/a referentes, algumas vezes de forma abreviada (tais como: “lid. 1”, “lid. 2”, “pais 1”, “pais 2”, etc.) – exceto quando a indicação do/a entrevistado/a já constar de parágrafo precedente ou diante do número mais reduzido de entrevistados/as da comunidade indicada. Isso, com vista a indicar o sujeito que dentro de cada categoria/grupo prestou as informações (e para que, assim, de certa forma, possa ser verificada a coerência, ou não, dos dados alcançados). Esse método, por lógico, até mesmo diante do que constou de TCLE, entregue por cópia a cada um/a dos entrevistados/as, preservará a identidade dos colaboradores.

Quanto ao primeiro aspecto acima referido, a implementação de unidades escolares em territórios quilombola, ou adjacências, sabe-se da importância dessa pauta tanto em estudos realizados no âmbito da EEQ, como no cenário legislativo - de cunho interno ou internacional, como são as DCNEEQ (Brasil, 2012) e a Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989), analisadas detidamente em tópicos anteriores -, e, ainda, em coletivos direcionados ao resguardo e lutas por direitos das comunidades quilombolas, a exemplo da CONAQ.

Ocorre que, como já referido, no município de Pelotas, não obstante as quatro comunidades contem com reconhecimento da FCP, não há, no momento, regularização territorial das áreas quilombolas pelo INCRA, conforme artigo 3º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 - fato esse por demais relevante aos fins da pesquisa, pois não há como delimitar, de forma precisa, se a escola estaria, ou não, localizada em (dentro de) território quilombola.

Apesar disso, quando indagados se as unidades escolares de Ensino Fundamental estão dentro (no interior) da área (território) quilombola, a maioria das respostas dadas pelos entrevistados, com destaque para aqueles/as que integram as comunidades quilombolas (grupos “pais de alunos” e “lideranças”), foi taxativa em sentido afirmativo - “Sim”, estão dentro”. Somente um dos entrevistados (liderança da comunidade do Algodão), muito embora tenha pontuado que as unidades escolares que atendem a alunos/as quilombolas não estão propriamente localizadas dentro (no interior) da comunidade, expôs que seriam (EMEF’s Wilson Müller e Waldemar Denzer) as unidades mais próximas da área onde está o quilombo – o que, pelo cotejo com as demais respostas alcançadas pelos entrevistados/as, inclusive pelos pais de alunos/as, não se traduziria como demanda da comunidade ou mesmo fragilidade na entrega do direito à educação.

Na ocasião, questionou-se, também, aos entrevistados o seguinte: “O/A Sr./a entende como importante a existência de unidades escolares de nível fundamental dentro, no interior da área quilombola e por quê?” Os/as entrevistados/as, em suma, responderam de forma afirmativa, com destaque à importância de preservação da história, costume e identidade quilombola, senão veja-se:

#### **Comunidade Vó Elvira:**

##### Lideranças:

R (lid. 1): “Acho que é importante estar dentro da área e também trabalhar essas questões da história das comunidades. É importante que seja trabalhado nas escolas também. Então, estando dentro, acho que as crianças se sentem mais à vontade de ir para a escola mesmo. Ficar distante, fora da área, é mais complicado”.

R (lid. 2): “Sim, com certeza, porque a educação é a pista chave para melhorar a vida, não só dos quilombolas, mas das pessoas do interior mesmo que se encontram aqui. E tendo essa escola perto da comunidade é essencial para isso”.

#### **Comunidade Alto do Caixão:**

##### Liderança:

R: “É importante sim para os alunos não precisarem sair do quilombo para buscar o estudo. Porque se não tivesse essas comunidades, essas escolas dentro da área da comunidade quilombola, os alunos teriam que ir às cidades estudar. E assim já vão deixando as suas raízes”.

##### Pais de alunos:

R (pais 2): “Eu acho que eles vão aprendendo o que é quilombola, como é que são as pessoas”.

#### **Comunidade Algodão:**

##### Lideranças:

R (lid. 1): “Eu acho que seria importante sim, uma escola quilombola, até porque os alunos sofrem muito preconceito racial dentro da escola, inclusive pelos professores, os próprios professores e os outros alunos não quilombola”.

##### Pais de alunos:

R (pais 2): “Para ter mais entendimento sobre os quilombola. A escola entender mais como é que funcionam os quilombolas e saber quais são os direitos explicados pelo presidente. Geralmente tem muitas das coisas que a escola da minha filha não sabia que o presidente me explicou que eu tive que explicar lá. (...)”.

#### **Comunidade Cerrito Alegre:**

Lideranças:

R (lid. 2): “Porque é melhor para o estudo das crianças, porque vamos supor, se não tivesse aqui, onde eles iriam? Para outra escola longe, como se for Arroio de Padre ou Pelotas? Então tendo dentro do nosso, aqui na comunidade, como a Escola Maria Joaquina, é muito mais fácil para as crianças estudarem e a mãe estar presente né”.

Os motivos, portanto, que fundamentam a posição favorável da comunidade sobre a existência de unidades escolares de nível fundamental dentro de área quilombola – o que se encontra diretamente relacionado à indagação anterior – são variados, passando por questões relacionadas ao conhecimento e fortalecimento da identidade quilombola (histórias, costumes e tradições), acesso à educação escolar em si e mesmo por questões geográficas (ou seja, pelo fato das escolas estarem perto das comunidades), com destaque, sem dúvida, à necessidade de fortalecimento identitário/cultural dos povos quilombolas.

Vale pontuar que, de algumas entrevistas, extraem-se, ainda, referências (e não relatos, pois não houve nenhuma situação específica referenciada pelos entrevistados) a episódios de racismo, o que apontaria para a importância de se ter “escolas quilombolas”, isto é, destinadas, especificamente, aos alunos/as quilombolas e, efetivamente, dentro da comunidade, pontuações essas feitas por uma das lideranças da comunidade do Algodão (*lid. 1*).

Outro ponto importante para mostrar a ausência de irrisignação das comunidades, novamente a partir de relatos da maioria dos/as entrevistados/as, quanto à localização das unidades escolares que atendem alunos/as quilombolas, teve por base indagações, direcionadas agora aos quatro grupos de sujeitos entrevistados, acerca da “distância que os alunos/as quilombolas têm de percorrer para chegar às unidades escolares”, bem como “se é fornecido transporte escolar e quem fornece”. Ainda, em complementação a tais perguntas, foi questionado ao grupo de entrevistados Pais de alunos “se longas distâncias eram percorridas pelos/as alunos/as de suas casas até o local de embarque no transporte”.

Nas respostas, exceto algumas questões pontuais, foi trazido pelos “Pais de alunos/as” das comunidades e “lideranças” que, em geral, seus/uas filhos/as utilizam meio de transporte fornecido pelo município de Pelotas (sendo que nos casos de deslocamento a pé, os/as estudantes residiriam muito próximos das unidades escolares), transporte esse que é fornecido com regularidade, cujo embarque dos/as

alunos/as se dá praticamente em frente às residências quilombolas ou, então, em localidade muito próxima (a poucos metros de distância das casas para o local onde passa o micro-ônibus).

Algumas referências foram feitas por lideranças da comunidade quilombola do Algodão no sentido de que alguns alunos/as teriam de caminhar 500 (quinhentos) metros e, algumas vezes, mais de 1 quilômetro até o local onde o microônibus escolar ficaria aguardando, para deslocamentos às escolas Waldemar Denzer e Wilson Muller. Muito embora, como referido, alguns casos particulares existam, quando das entrevistas realizadas com o grupo “Pais de alunos” da comunidade do Algodão, foi exposto, praticamente de forma uníssona, que ou o transporte aguarda em frente às residências das crianças e adolescentes quilombolas ou poucas distâncias têm de ser percorridas até o local de embarque.

As distâncias das residências quilombolas para as unidades escolares de Ensino Fundamental variam cerca de 5 a 15 quilômetros, as mais distantes, sendo que, em alguns casos, essa distância pode ser até maior, chegando a 40 quilômetros – conforme um caso relatado por mãe de aluno da comunidade quilombola do Algodão, cujo filho estuda na EMEF Waldemar Denzer. No entanto, como dito, caso pontual (e, portanto, sem força estrutural/sistemática). Na maioria dos casos, pequeno trecho tem de ser percorrido, como na situação de outra mãe de aluno (criança de 12 anos de idade), que estuda no colégio Waldemar Denzer, senão veja-se:

Tem que caminhar um pouco. Porque nós moramos no meio do mato, mais para dentro. Ele tem que descer a estrada do vizinho”.

(...)

Eu acho que dá uns 10 minutos caminhando. Não é tão longe.

(...)

Tem dias que está chovendo muito e ele já não vai. Nós não ganhamos uma casinha para ele esperar ali. Não adianta ele descer e se molhar e ainda ficar lá esperando na chuva. Ele não vai.

Quando de questionamentos similares dirigidos às “equipes diretivas” e “professores das escolas”, foi exposto por algumas unidades, a exemplo das EMEF’s João da Silva Silveira, que atende a comunidade quilombola Vó Elvira, e Erasmo Braga, que atende à comunidade quilombola Alto do Caixão, que, mesmo para aqueles/as que residam dentro de um raio de 2 (dois) quilômetros da escola – parâmetro de distância estipulado pelo Município de Pelotas para que alunos/as, em

geral (quilombolas ou não), sejam servidos pelo transporte escolar -, a partir de accertos informais e pedidos realizados aos motoristas dos ônibus, notadamente em dias de chuvas e outras intempéries, são os/as alunos/as, quilombolas ou não, atendidos, pegando “carona” no transporte. Veja-se alguns trechos de entrevistas nesse sentido:

#### **Comunidade Vó Elvira:**

##### Equipe diretiva EMEF João da Silva Silveira:

Pesquisador: Você sabe dizer se esse transporte é para os alunos que residem em localidades mais distantes, especialmente quilombolas, se o transporte é fornecido pelo município de Pelotas?

Equipe diretiva (mem. 1): O transporte é fornecido pelo município, seguindo uma regra geral para todos os estudantes. Não faz diferenciação para alunos quilombolas. Qual é a regra? Todo aluno que mora a partir de dois quilômetros da escola tem direito ao transporte. Todos aqueles que moram dentro do raio de dois quilômetros, eles têm que vir por meios próprios. Isso.

Pesquisador: E algumas vezes, então, esse raio de dois quilômetros ficaria um pouco distante para o aluno vir a pé? É um quantitativo de tempo aproximado?

Equipe diretiva (mem. 1): Na verdade, é injusto. Porque, inclusive, por exemplo, em dias de chuva, a gente tem maior presença dos alunos do transporte. Porque o ônibus acaba se aproximando muito mais da residência deles do que os alunos que moram, entre aspas, perto da escola, ou seja, dentro desse raio de dois quilômetros. Afinal, dois quilômetros na zona rural, num contexto de intempéries climáticas, é bastante coisa. Claro que a gente tenta, às vezes, dar um jeito, conta com a colaboração dos motoristas, mesmo descumprindo regras, que, quando é possível, eles fazem caronas.

Equipe diretiva (mem. 2): Isso. Por gentileza, né? É um pedido nosso, principalmente quando chove, quando o tempo está ruim, eles pegam todos que estão esperando, mesmo os que estão mais próximos. A comunidade acaba, lógico, sabe os pontos, já espera os pontos quando está chovendo.

#### **Comunidade Alto do Caixão:**

##### Equipe diretiva e Professor EMEF Erasmo Braga:

Pesquisador: Sabe dizer se é fornecido pelo município de Pelotas transporte para os alunos, alunas que residem em localidades mais distantes da unidade escolar, em especial para alunos quilombolas?

Membro (equipe diretiva): Tem, a prefeitura fornece transporte sim, todos os nossos alunos, com exceção de dois alunos que não são transportados, porque um mora na frente da escola e o outro é vizinho da escola, só duas crianças, o resto todos usam transporte escolar, ou porque de direito, crianças que moram a mais que dois quilômetros, ou porque uma vez que a gente passa na frente, na estrada, perto da casa deles, eles vêm como caroneiros.

Professor: Olha, o que se observa é que todos aqui temos o transporte escolar. E não por ser somente quilombola, mas por morar muito distante, todos eles têm esse acesso ao transporte escolar. Mesmo aqueles mais próximos, que quem sabe não teriam, porque moram junto à escola, todos eles damos não a mesma condição, mas como a gente chama que estão no caminho, então eles vêm junto também.

Professor: Nos colocam que o aluno de até dois quilômetros da escola não teria direito ao transporte, acredito que seja assim. Mas nós da escola oferecemos como passa por esse aluno e esse aluno tem o direito de subir também, mesmo que seja mais distante (...).

Portanto, tem-se, dos relatos trazidos, que se, de um lado, a existência de unidades escolares mostra-se de relevância ímpar às comunidades quilombolas (e, repita-se, isso não se nega), de outro, não há como apontar um problema estrutural no aspecto, propriamente considerado. Diz-se isso, pois, os relatos mostraram, com ressalvas pontuais, que a percepção dos “Pais de alunos”, bem como das “lideranças quilombolas” é de que as unidades escolares de Ensino Fundamental estão localizadas no interior dos territórios quilombolas, sendo destacado pela maioria, inclusive, a importância de tal cenário tanto em aspectos de história e identitários (tradição, costumes, etc.), como de acesso (ao ensino em si e pela distância não elevada das residências quilombolas para as escolas que atendem às crianças e adolescentes do quilombo).

No entanto, essa constatação não exclui, absolutamente, a possibilidade das ressalvas trazidas por alguns/mas entrevistados/as serem levadas às autoridades locais via proposta, como são os casos: a) de fornecimento de transporte também para aqueles/as alunos/as que residam dentro de um raio de dois quilômetros da escola, em dias de chuva e de outras intempéries climáticas ou eventos outros extraordinários que dificultem o deslocamento da criança ou adolescente até a escola; b) o levantamento de alunos/as que residem em locais cujo o acesso é mais difícil, a fim de que se verifique a possibilidade do transporte os servir para do local previamente determinado pelo município; c) a verificação e erradicação do racismo nas escolas; e d) estudos voltados à implementação de escolas quilombolas (considerando que no município de Pelotas há, por ora, apenas escolas públicas, do município, que atendem alunos/as oriundos/as de comunidades quilombolas).

Dando continuidade ao estudo, se não é possível o aponte de desconformidade legal e/ou insurgência da comunidade no que toca ao direito à educação no segmento “implementação de unidades escolares em territórios

quilombolas, ou adjacências”, o mesmo não se pode dizer quanto a considerações de história, costumes e tradições quilombolas nas escolas e, em especial, à formação continuada de profissionais da educação que desenvolvam atividades em unidades que atendem estudantes, em nível fundamental, oriundos de comunidades quilombolas. Nestes pontos, como se verá, há necessidade de reformas estruturais para fins de alcance regular do direito à educação, em conformidade com o disposto na Constituição Federal, DCEEQ e outros normativos, sejam internos ou internacionais.

Quanto à realização de atividades nas (já citadas) escolas que envolvam cultura, costumes e tradições quilombolas (em especial algumas próprias das comunidades), com exceção de situações pontuais que potencializem um maior atendimento ou atenuem situações de irregularidade no direito à educação, foi possível constatar que, em geral, não são os comandos legais que apontam nesse sentido observados nas unidades de ensino.

Em conversa com lideranças das comunidades acerca disso, foi exposto o seguinte:

**Comunidade Alto do Caixão:**

**Pesquisador:** Sabe dizer se nas escolas são produzidas atividades que envolvam cultura, costumes e tradições quilombolas, em especial algumas próprias de sua comunidade? Ou pelo conhecimento que tem, são produzidas apenas atividades típicas de uma escola urbana, da cidade, sem qualquer articulação com a cultura quilombola?

**Liderança:** A cultura quilombola nas escolas é tratada só na semana da consciência negra, fora disso as escolas não estão tratando.

**Pesquisador:** Na sua opinião, a escola desenvolve atividades suficientes com os alunos quilombola que preservem cultura, tradição e costumes da comunidade onde vivem?

**Liderança:** Ainda não.

**Pesquisador:** A escola poderia melhorar quanto a isso?

**Liderança:** Poderia sim, poderia exercer mais a cultura principalmente e os costumes, a história, poderia ser bem mais usada para contar para os alunos.

Foi referido por liderança da comunidade quilombola Alto do Caixão que apenas duas escolas, EMEF's Erasmo Braga e Nestor Elizeu Crochemore, teriam desenvolvido, ainda no ano de 2022, (não sabendo o entrevistado informar, com

precisão, se teria ocorrido alguma atividade no ano de 2023) atividades junto à comunidade quilombola, principalmente palestras, com a presença de professores dessas duas unidades escolares.

Há de se destacar, no ponto, que a EMEF Erasmo Braga se trata de unidade escolar muito pequena, funcionando quase que em ambiente familiar, enquanto a EMEF Nestor Elizeu Crochemore conta com NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena), o que potencializa, mediante o trabalho de profissional com habilitação especializada, a realização de atividades na escola, bem como em sala de aula relacionadas à cultura quilombola. Em conversa com equipe diretiva e professores das referidas unidades escolares foram trazidas informações nesse sentido - mas também, aqui fazendo referência à EMEF Nestor Elizeu Crochemore, de situações que denotam dificuldade de interlocução com a comunidade, o que, por certo, acaba por afetar a disseminação de questões culturais na escola. Verifique-se algumas passagens das entrevistas realizadas nas EMEF's Erasmo Braga e Nestor Elizeu Crochemore:

**Escola Erasmo Braga:**

**Pesquisador:** São abordadas em sala de aula questões, atividades relacionadas à cultura, tradição e costumes quilombolas?

**Professor:** Sim. O que o professor da nossa escola pensa? Que nós, tendo várias culturas aqui dentro, tanto alemã, italiana, quilombola, nós conseguimos atender aos quilombolas de uma forma não específica, mas natural. Eles trazem assuntos naturais deles, da casa, e nós abordamos a conversa, essa parte inicial do conteúdo, trazendo o que eles conhecem. Então, nós estamos, todos os dias, reafirmando a cultura deles. Todos os dias. Pode ser assim, vamos trabalhar com tabuada. Mas como é que o teu avô trabalhava com tabuada? Você lembra? O avô fazia contas de que forma. Professora, o meu avô não foi alfabetizado. Mas como não foi alfabetizado? Mas o professor, ele trabalhava como pedreiro. Mas como então? E aí ele vem trazendo essa cultura, ele vai indo, ele vai trazendo, e aí a professora encaixa o conteúdo. É algo natural nosso.

**Pesquisador:** Considerando a resposta que foi dada, quais seriam essas atividades que são desenvolvidas? Elas integram a grade curricular da escola? Com que frequência elas são realizadas?

**Professor:** Bom, nós temos sempre a história contada. Quando nós trabalhamos a literatura infantil, nós trabalhamos com livros, poucos livros temos diretamente ligados a eles. Nós pesquisamos muito sobre a cultura africana, de onde veio essa cultura quilombola. Direcionando essa leitura, essa parte da literatura infantil, que a gente está sempre, muitas vezes, vamos dizer, por exemplo, a cultura do João de Barro. Nós estávamos trabalhando esses dias, que era sobre folclore. Então, o João de Barro veio de uma cultura africana, e aí já trabalhamos fazendo a casinha do João de Barro. Mas, profe, o meu avô construiu a casa dele com barro também. Mas, profe, o João de Barro fazia as casinhas todas próximas. Mas, as

casinhas do João de Barro refletem alguma coisa de ser próximas de vocês? Lá em casa, a gente também mora perto um do outro, professora. Então, essa literatura que nós pesquisamos, nós trazemos, às vezes, de propósito, para que levante essas ideias, eles encaixam com a história deles. E é fantástico o que eles trazem, e que eles imaginam que poderia ter sido o sofrimento, que hoje não se trata tanto com eles, que é o escravizado, que é aquela situação, a condição de pobreza. Eles já estão, eles falam, falam, mas eles já dão soluções. (...).

Pesquisador: O projeto político-pedagógico orienta, de fato, o cotidiano da escola?

Membro (equipe diretiva): (...) na nossa escola como uma escola pequena em que todos os professores trabalham juntos e a gente conhece todas as famílias e tem um contato muito próximo com elas. A gente procura efetivamente trabalhar essas questões, levar a cultura da comunidade, tentar trazer um pouco da cultura da comunidade para a escola. (...). Então, a gente procura colocar muito mais no fazer da escola, na maneira como a gente traz conhecimento das crianças. Toda vez que as professoras elaboram um trabalho, elas procuram primeiro saber o que as famílias sabem, o que tem de tradição e traz e tentar incorporar nessa vivência, até mesmo para tornar mais concreta a aprendizagem. (...).

#### **Escola Nestor Elizeu Crochemore:**

Pesquisador: A educação escolar quilombola está prevista no projeto político-pedagógico? E, em caso positivo, de que forma está prevista?

Membro (equipe diretiva): A gente vem trabalhando com essa questão. Eu estou na escola há 15 anos e há 12 na coordenação. Nós sempre trabalhamos. É um trabalho que é desenvolvido em todas as disciplinas de todos os anos letivos, dentro de cada adiantamento. O pré trabalha com pinturas, desenvolvimento de máscaras, culinária. Os anos iniciais exploram mais essa parte. Depois, nas outras disciplinas, todas trabalham. Desde desenvolvimento de maquetes, brinquedos, pesquisas estatísticas, estudos de celebridades, sejam culturais ou científicas, sempre é explorado. E nós temos um fechamento desse trabalho anual no "Projeto NEABI", que geralmente ocorre entre o fim de outubro e durante o mês de novembro. É uma exposição de todos esses trabalhos desenvolvidos, além do projeto NEABI, que é desenvolvido ao longo do ano letivo.

Pesquisador: E para encerrar, a senhora gostaria de trazer alguma outra contribuição, questão relacionada à educação escolar em nível fundamental de alunos, alunas quilombolas, bem como no que se refere à preservação de questões culturais, de saberes tradicionais desses povos em sala de aula, tanto questões teóricas quanto práticas?

Membro (equipe diretiva): Eu acho que é um trabalho que nós desenvolvemos há muito tempo, quer dizer, pouco tempo comparado com os nossos 500 anos de história de Brasil. Mas diante de todo o trabalho que vem sendo desenvolvido, a gente tenta contribuir para que haja uma valorização real, para que haja um desenvolvimento, para que tenha maior engajamento. Nós temos alunos que costumam a se aceitar, custavam a se aceitar. E com todo o trabalho desenvolvido dentro da escola, já tem esse retorno, esse reconhecimento enquanto quilombola, que era uma coisa que a gente tinha muita resistência dentro da própria comunidade. Acho que é um trabalho efetivo, de grande impacto social para a comunidade como um todo.

Pesquisador: São abordadas em sala de aula questões, atividades relacionadas à cultura, tradição e costumes quilombola?

Professor: Sim, a gente até trouxe quilombolas aqui para falar um pouco.

Pesquisador: A senhora poderia trazer alguns exemplos dessas atividades?

Professor: A gente já trouxe atividades de dança afro, de culinária, com a questão da Dona Sirlei, quando era viva (...). Ela trazia muito essa questão para cá, da vivência dela, como Griot. Musicalidade também, a gente já fez oficinas. Agora mesmo, no projeto, a gente trabalhou no Xequerê, que é a construção de um instrumento musical. O ano passado, a professora de ciências trabalhou também um pouco da questão das mulheres líderes negras, não quilombolas especificamente, mas das mulheres que são negras, que são de destaque na nossa sociedade, que também é importante para dar visibilidade para os nossos quilombolas se perceberem como protagonistas da sua vida. Então, a gente tenta trazer esses elementos positivos para que se dê uma autoestima dentro da sociedade que trabalha com questões tão negativas em relação aos negros. Então, a gente tenta fazer trabalhos da cultura afro dentro da escola. Bonecas abaiomis, no projeto mesmo a gente percebeu, as crianças perceberam, em um período, que não tínhamos bonecas negras na sala dos prés. Nós construímos bonecas negras e bonecos indígenas para deixar nas salas dos prés, para ter essa questão da representatividade também. (...) A gente já trouxe oficinas de capoeira, a gente trouxe oficinas também das comunidades de periferia, como grafite, hip-hop. São coisas que, geralmente, a gente traz da cultura africana, em geral, para dentro da escola.

Pesquisador: A educação escolar quilombola está prevista no projeto político-pedagógico da escola e em caso afirmativo de que forma está prevista?

Professor: Ela está prevista em forma de projeto, que a gente tem um projeto aqui há mais de dez anos. (...) eu estou aqui na escola já há 19 anos, mais ou menos. O ano que vem eu faço 20. E desde que eu entrei aqui na escola a gente tenta trabalhar com educação quilombola, as leis, tanto para trabalhar os conteúdos sobre africanidades quanto indígenas. Desde 2004, quando eu entrei, e a lei das africanidades é de 2003, desde a inserção da lei a gente vem tentando trabalhar essas questões em sala de aula. Os professores já trabalham em sala de aulas temáticas, tanto quilombola sobre africanidades, afro-brasileiro, a cultura, toda a história, toda a questão que envolve a questão do negro no Brasil e na África ou fora do Brasil a gente tenta trabalhar dentro da escola de acordo com os conteúdos de cada série. Além disso, a gente também tem um projeto, que antes era "Projeto Quilombo", lá em 2009 e em 2011 se transformou em "NEABI". (...)

Professor: (...) a gente trabalha não só as datas, mas, na verdade, já é uma coisa tão comum para nós que a gente não precisa pedir para os colegas trabalharem porque eles já sabem que eles têm que trabalhar. Algumas escolas fazem só lá no final do ano. A nossa escola faz durante o ano inteiro.

Disso, então, é possível vislumbrar que, mesmo que ainda não seja o ideal, as EMEF's Erasmo Braga e Nestor Elizeu Crochemore, talvez pelas particularidades antes expostas – escola de pequeno porte, que, de certa forma, teria maior

facilidade de engajamento dos professores nas temáticas em análise, bem como pela presença de um núcleo, o NEABI, voltado a assuntos atinentes à africanidades e quilombos -, encontram maior êxito no atendimento da legislação referente à EEQ, notadamente das DCEEQ.

No entanto, houve relatos por parte de entrevistados da EMEF Nestor Elizeu Crochemore que denotam dificuldade de interlocução com a comunidade, o que deve ser superado para que não se tenha prejuízo em termos de reprodução de questões culturais na unidade escolar. Foi dito por entrevistado da referida escola que é necessário que se “retome o processo de conversa com a comunidade Alto do Caixão para que a escola esteja afinada com os interesses do quilombo”.

Lado outro, possível foi perceber que outras duas escolas que atendem alunos/as oriundos/as da comunidade quilombola Alto do Caixão não estariam no mesmo grau de atendimento das unidades antes mencionadas (as quais, ainda assim, como referido, não são imunes a reparos/melhorias). Direcionando-se os mesmos questionamentos a integrantes de equipes diretivas e professores de outras duas escolas que atendem ao quilombo Alto do Caixão, pareceu-nos que a EEQ não recebe o mesmo cuidado.

De relato de integrante da equipe diretiva de uma das escolas, quando questionado “se a educação escolar quilombola estava prevista no projeto político-pedagógico da escola e, caso positivo, de que forma”, tem-se o seguinte:

Olha, não é um assunto tão amplamente abordado, mas existem regramentos na hora da criação dos projetos da escola e uma das formas que a gente conversa é a questão das inserções de disciplinas sobre afrodescendência e assim. Mas não existe uma conversa assim de, olha, como é que nós vamos atender a determinada comunidade quilombola. Não existe esse planejamento e não existe também essa preocupação tão grande. Os alunos, geralmente, o projeto é abordado no amplo, no geral. Não há uma especificação que precisamos fazer tal coisa. Acaba acontecendo dentro da escola, por exemplo, em datas. Na data novembro, quando se trabalha a data alusiva aos quilombos, por exemplo, se faz atividades, resgates culturais dessas comunidades. Mas no projeto pedagógico cotidiano, do dia a dia, não há uma especificação de divulgação de cultura quilombola ou alguma coisa assim, não. (...) A lei que diz que tem que ser trabalhado na história, a questão da afrodescendência. Isso se faz no curricular. Mas um projeto que traga um resgate de cultura, não. Embora a escola é ciente que recebe alunos de comunidade quilombola.

Quando indagado, o mesmo membro da equipe diretiva, na sequência da entrevista, acerca “do projeto político pedagógico da escola orientar, de fato, o cotidiano da escola”, respondeu: “Mais burocrático do que prático”. E isso não foi

trazido apenas nessa ocasião durante as entrevistas; outro membro de equipe diretiva em escola que atende a comunidade quilombola Vó Elvira (*Equipe Diretiva – mem.1*), disse o seguinte, quando indagado se o projeto político pedagógico da escola orienta, de fato, o cotidiano da escola: “Deve orientar (...). Claro que, como é um projeto, um plano, uma ideia, a gente sempre tem que adequar à realidade e, nesse processo, pode ser que alguma coisa não seja cumprida conforme aquilo que está escrito (...)”.

Na mesma escola (que atende ao Quilombo do Alto do Caixão), em entrevista com professora que ministra aula para o Ensino Fundamental, questionada “se são abordadas em sala de aula questões ou atividades relacionadas à cultura, tradição e costumes quilombolas”, respondeu:

Todo mês de novembro, na Semana da Consciência Negra, nós fazemos atividades, seminários na escola, que abordam alguns temas quilombolas e de africanidades. Nem todo aluno é descendente de africano, mas, por viverem no quilombo, a gente tem pouco conhecimento, na verdade, da história deles, de como surgiu. A gente não tem um mapeamento que identifique realmente quando começou, quem são essas pessoas. A gente tem conhecimento, vou dizer até que raso, mas a gente tenta conhecê-los, se apropriar um pouco da história deles, das histórias particulares, nada muito aprofundado.

Mais à frente, sendo novamente questionada pelo pesquisador, para fins de maiores esclarecimentos, sobre o momento em que as atividades relacionadas à tradição, cultura e costumes quilombolas eram realizadas - o que, conforme ela, não seria “nada muito peculiar dos grupos daqui”, mas “uma coisa mais abrangente” -, mais especificamente se ficariam concentradas no mês de novembro, disse a professora:

Sim. A política da escola é que a gente trabalhe sempre, né? Temas raciais, temas de inclusão. Isso daí é a política da nossa escola, política pedagógica. Mas o que o professor trabalha dentro de sala de aula, eu não posso te afirmar. Eu conheço alguns colegas, eu sei que eles trabalham, porque a gente conversa muito, mas eu não posso te afirmar como é trabalhado, se é mais periódico ou não. Eu sei que a gente concentra nessa semana, deveria ser o ano todo, eu sei disso, mas a gente concentra essa semana para esses assuntos. (...)

Em outra escola que atende alunos/as da comunidade Alto do Caixão, quando questionada a Diretora em torno de qual comunidade quilombola seria atendida pela escola, chegou a se confundir quando de sua resposta, dizendo, em um primeiro momento, que seria a comunidade do Algodão, ficando em dúvida mesmo quando

retificou a resposta, mas tendo afirmado, em momento posterior da entrevista, que seria a comunidade do Alto do Caixão a atendida. Disse ela na oportunidade: “Agora eu fiquei em dúvida, voltando no anterior, se é o do Alto do Caixão. Eu acho que é o do Alto do Caixão. Eu fico te devendo essa, não tenho certeza, mas acho que é o do Alto do Caixão, sim”.

Note-se que sequer a comunidade atendida é de conhecimento pleno da Diretora da escola, o que nos faz crer que, dificilmente, questões relacionadas a costumes e tradições quilombolas são observadas em sala de aula. E essa situação, qual seja, de confusão de parte de equipes diretivas de escolas que atendem a alunos/as oriundos/as de comunidades quilombolas, foi verificada não só nessa ocasião referida, mas em outros dois casos, de escolas diversas. Em um dos casos, integrante de equipe diretiva da escola (que também atende a Comunidade Alto do Caixão) se equivocou quanto à comunidade atendida, o que fez com que, em momento posterior, enviasse e-mail (dias após) ao pesquisador retificando a resposta, com alteração do nome da comunidade atendida pela unidade escolar. Noutro caso, muito semelhante, o integrante de equipe diretiva, quando de questionamento acerca de “A qual comunidade quilombola pertencem os alunos que estudam na escola em que o Senhor/a trabalha”, disse (destaque-se que a escola atende apenas a comunidade quilombola Alto do Caixão):

Hoje, predominantemente o quilombo... Ah, esqueci o nome.

Alto do Caixão?

Não. Outro é o quilombo...

Algodão?

Quilombo do Algodão, perdão. Predominantemente do Quilombo do Algodão. E alguns alunos nós temos hoje que são do Quilombo do Alto do Caixão também.

Na mesma entrevista, quando questionada a integrante da equipe diretiva (que atende a comunidade Alto do Caixão) se a EEQ estava prevista no projeto político-pedagógico da escola e de que forma (em caso afirmativo), respondeu:

Essa é uma questão que a gente está retomando, porque já se teve em alguns anos e aí nesse ano pelas informações que a gente tinha das famílias a gente entendia que não tinha alunos quilombolas e a partir da informação passada pelo Charles, pelo líder do quilombo, a gente ficou sabendo que sim, que temos alunos quilombolas. Então, elas têm nos

nossos documentos a questão a partir das legislações que a gente está aberto para todos os alunos, mas não especificamente que a escola se entendendo como uma escola de educação quilombola então nesse sentido a gente não tem nada tão específico, a gente acaba falando mais da educação indígena na nossa escola e não tanto da educação quilombola.

Ao final da entrevista, explicitando que até pouco tempo atrás a escola sequer sabia sobre a existência de estudantes quilombolas na instituição, restando evidente que ainda muito pouco é feito no sentido do atendimento da legislação referente à EEQ, expôs a Diretora:

(...) a gente não tinha informação e tinha alunos quilombola, então o quanto a gente precisa estar atento enquanto escola está garantindo que todas estão tendo espaço no lugar da escola mesmo e a gente busca fazer algumas atividades voltadas para diferentes culturas, mas a gente sabe que a gente deixa bastante a desejar. (...) a gente quer fazer mas no dia a dia da sala de aula a gente sente dificuldade, então se a gente tinha 14 alunos quilombola já na escola e a gente não estava sabendo que a gente tinha esses alunos, então isso mostra o quanto a gente precisa abrir os olhos e ir percebendo conhecendo mais a nossa região e conhecendo a gente acaba podendo valorizar quando a escola traz algumas atividades que são voltadas para a questão cultural do lugar (...) a gente precisa puxar da questão dos alunos quilombola é um trabalho que a gente não tem talvez tão estruturado mas a gente sente que tem essa necessidade o pedido do NEABI a gente fez no ano passado quando a gente reformulou o regimento a partir do pedido da Secretaria do Conselho Municipal de Educação e aí a gente está com ele em aberto (...)

No que se refere aos “Pais de alunos/nas” da comunidade quilombola Alto do Caixão, uma vez questionados sobre a escola produzir, ou não, com seus filhos/as, costumes e tradições do povo quilombola, especialmente da comunidade em que vivem, bem como acerca da realização de atividades da escola junto às comunidades e a presença de professores nas comunidades, disseram que recordam de atividades dessa natureza realizadas, principalmente, pela EMEF Erasmo Braga. Quanto as demais escolas, ou seriam realizadas atividades apenas na semana da consciência negra, em novembro, ou, na percepção dos pais, muito pouca coisa, ou mesmo nada. Uma das entrevistadas desse grupo apontou, inclusive: “Eu acho que onde é bem explicado essa parte assim na parte histórica da professora Ana Cristina, que é uma professora que estuda isso daí e explica sobre os tempos. Tipo, quando tem a consciência negra, eles fazem alguns trabalhos, então representam”. Já outros pais entrevistados/as asseveraram:

**Comunidade Alto do Caixão:**Pais de alunos:

Pesquisador: Na sua opinião, a escola procura produzir com a sua filha os costumes e tradições do povo quilombola, principalmente da sua comunidade?

R (pais 4): “Não, isso aí eu não...”.

Pesquisador: A sua filha quando chega em casa, ela faz algum comentário sobre atividades realizadas na escola, sobre envolvendo cultura, costumes e tradições do povo quilombola, principalmente da sua comunidade? Ou apenas realiza atividades gerais da escola sem nenhuma relação com a comunidade?

R (pais 4): Atividades gerais do colégio.

Pesquisador: Mas eu lhe pergunto, em...A senhora acha que a escola, nas atividades escola, a senhora disse que, no seu entendimento, a escola procura produzir com o seu filho costumes e tradições. A senhora tem algum exemplo, assim, de como, na escola, essas tradições, elas são reproduzidas, essas tradições quilombolas?

R (pais 3): Mas ali, não tem muita coisa, assim, que chame atenção de quilombola, né? Alguma tradição, não tem.

Pesquisador: Ah, então, seria não a resposta dessa pergunta.

R (pais 3): É, isso.

Fato é que, sempre, os pais entrevistados/as, quando questionados acerca da necessidade de melhorias por parte das unidades escolares, responderam afirmativamente. Por todos, veja-se o seguinte trecho da entrevista de um/uma deles/as:

Eu acho, não sei se eu estou certa, mas em relação aos professores, explicar mais para eles, ter o conceito mais do que o quilombola, da raça de que vem, porque tem ainda preconceito nas escolas. Eu acho que isso aí é uma coisa que tinha que crescer mais, eles tinham que desenvolver mais as escolas para não terem tanto preconceito, para diminuir isso daí.

No que se refere à consideração da cultura, costumes e tradições quilombolas nas escolas que atendem às comunidades de Pelotas, foi exposto por liderança da comunidade quilombola do Algodão o seguinte:

R (lid. 1): Olha, a gente sente que muito poucas atividades ou comemorações ou costumes e tradições das comunidades quilombolas são praticadas nas escolas. É praticado mais nas outras culturas do que as quilombolas. Por quê? A gente não sabe. É o racismo estrutural. Então, comemorações de outras etnias, os nossos alunos, sem a permissão dos pais, os professores colocam roupas típicas das outras culturas nos nossos

alunos, em comemorações de outras etnias. E, sendo que quando a comemoração é típica e tradicional da cultura negra, isso não acontece com os outros alunos, não quilombolas.

Em continuidade, a mesma liderança, indagada, trouxe outras questões, senão vejamos:

**Comunidade Algodão:**

Pesquisador: Na sua opinião, a escola desenvolve atividades suficientes com os alunos quilombola, que preservem a cultura, tradição e costumes da comunidade onde vivem?

R (lid. 1): Não.

Pesquisador: A escola poderia melhorar quanto a isso?

R (lid. 1): Sim. Só não melhora porque não quer. Porque a maioria dos professores se recusam a trabalhar a questão da cultura negra.

Pesquisador: O senhor poderia me dizer de que forma, na sua opinião, a escola poderia melhorar quanto a isso?

R (lid. 1): Eu acho que a escola deveria se aproximar mais da comunidade quilombola, até porque a escola tem que conhecer mais a nossa cultura. Na verdade, a escola até convida a comunidade quilombola em alguns eventos dentro da escola, mas não valoriza o nosso costume, a nossa cultura. Então, quando a gente está lá, a escola chama a gente para algumas decisões sobre a cultura, sobre os nossos costumes, mas, na verdade, isso não é colocado em prática. É só um diálogo entre algumas pessoas da comunidade e a direção da escola ou alguns professores, mas isso não é colocado em prática.

Os pais de alunos acabam por confirmar as falas da referida liderança com suas respostas acerca da questão em voga. Veja-se:

Pesquisador: Para a senhora, a escola procura produzir com o seu filho os costumes e as tradições do povo quilombola, principalmente da sua comunidade? A escola trabalha alguma coisa dos costumes e tradições quilombola com o seu filho?

R (pais 1): Eu acho que pouca coisa. Ele nunca me falou disso.

Pesquisador: Ele nunca comentou nada?

R (pais 1): Não. Ele nunca comentou.

Pesquisador: Para a senhora, na sua opinião, a escola procura produzir, realizar com a sua filha atividades relacionadas a costumes ou tradições quilombolas, principalmente da sua comunidade?

R (pais 2): Não, não vi até agora. Apenas costumes pomeranos.

Pesquisador: Na sua opinião, a escola procura produzir, procura trabalhar com seus filhos na escola os costumes e as tradições do povo quilombola, principalmente da sua comunidade?

R (pais 3): Não muito.

Pesquisador: Os seus filhos quando chegam em casa da escola, eles fazem algum comentário sobre atividades realizadas na escola relacionadas aos costumes e tradições do povo quilombola?

R (pais 3): Não.

Pesquisador: Ou apenas realizam atividades normais da escola, como matemática, português?

R (pais 3): Não. Que eu saiba, não vem nada, eles não chegam falando nada sobre quilombolas, porque tem muitos, eles são muito assim, criminalistas, sabe? Estão muito assim, só os pomeranos, os alemão, eles são muito assim, por fora, fica tudo meio por fora assim, sabe? Não fica tudo conjunto assim.

Analisando as respostas alcançadas pelos/as entrevistados/as nas escolas (membros de equipes diretivas e professores/ras) que atendem estudantes oriundos/das da comunidade quilombola Algodão, vê-se que, caso haja a abordagem de questões relacionadas à cultura, costumes e tradições quilombola em sala de aula, trata-se de algo muito superficial, por vezes em razão de ausência de materiais específicos e formação continuada de profissionais da educação para se apoderar dessas temáticas (questões essas que deveriam ser providenciadas pelo Município de Pelotas), em outras ocasiões por dificuldades ou mesmo certa resistência em se incorporar essas temáticas no dia a dia das escolas.

Em uma das escolas que atendem a referida comunidade quilombola, foi exposto por entrevistado/a do grupo professores, o seguinte, quando de questionamento referente à abordagem, ou não, em sala de aula de atividades relacionadas à cultura, à tradição e aos costumes quilombolas:

O que a gente conhece. Por exemplo, eu. Vou tirar exemplo por mim. Eu sou nascida aqui, então eu me criei aqui e eu conheço. Então eu tenho, eu sei de como é a rotina deles, né? Talvez não tão a fundo como deveria ser, mas eu conheço eles, sei como que é a comunidade, então eu consigo abordar. Mas um professor que vem, por exemplo, de fora, tipo outros, né? Que vem aqui no ônibus, desce às nove do ônibus e às quatro e meia sobe no ônibus. Não, não vai saber. Vem um dia na semana, se ele não tiver um amparo teórico, ele não vai conseguir. Então, raras exceções conseguem trabalhar em sala de aula. Os outros vão trabalhar, que nem eu disse antes, num conceito mais amplo. Não especificamente com quilombolas e nem, quanto mais quilombo do Algodão. Mais difícil ainda.

Em outra escola (que atende a comunidade do Algodão), quando perguntada se a EEQ estava prevista no projeto político-pedagógico da escola e, em caso positivo, de que forma, a integrante da equipe diretiva disse: “Sim, agora eu não me recordo assim”. Novamente questionada se não se recordava a forma como estava prevista a EEQ, repisou o/a entrevistado/a: “Não, não me recordo agora. Fizemos ano passado e eu não tenho relido ele agora”.

O fato de um integrante da equipe diretiva sequer recordar, ainda que em linhas gerais, a forma como a EEQ está prevista no documento mais importante da instituição, também é indício de que o tema não é de grande preocupação da unidade escolar, o que, certamente, transpõe-se às salas de aula, com a consequente ausência de abordagem de costumes, tradições, histórias e questões identitárias relacionadas às comunidades quilombolas. E isso se torna ainda mais grave se for considerado que a escola em questão é a que tem um dos maiores índices/quantitativos de alunos/as quilombolas, o que deveria ser motivo suficiente para que determinações legais referentes à EEQ fossem observadas.

Em entrevista com integrante do “grupo professor” dessa mesma unidade de ensino (que, como dito antes, atende a comunidade do Algodão), foi exposto, acerca da abordagem em sala de aula de questões culturais, costumes e tradições quilombolas, de forma por demais genérica, o seguinte:

Eu estou trabalhando agora com o quarto ano, um conteúdo de história. A gente começa lá da origem dos continentes e a gente trabalha todos os povos que migraram pra cá, que vieram, que compõem o nosso Brasil, todas as culturas. E agora a gente vai partir para o povo africano, para as heranças, para toda a cultura.

No que se refere às escolas que atendem integrantes das comunidades Vó Elvira e Cerrito Alegre a situação é idêntica. No aspecto, lideranças da comunidade Vó Elvira expuseram:

**Comunidade Vó Elvira:**

Pesquisador: Sabe dizer se nas escolas são produzidas atividades que envolvam cultura, costumes e tradições quilombolas, em especial algumas próprias de sua comunidade, ou pelo que se tem conhecimento, são produzidas apenas atividades típicas de uma escola urbana, da cidade, sem qualquer articulação com a cultura quilombola?

Lideranças:

R (lid. 1): “Isso aí não tem. Tem algumas atividades, mas uma coisa mais intensiva não tem. Tem muitos que nem sabem que tem uma comunidade

ao lado da escola, praticamente, alguns professores, no caso. (...) Mas eu vejo ainda que tem que avançar muito nessa parte, não tem isso aí, não tem um trabalho mais intensivo. Não tem que ser privilegiado, mas a gente tem que trabalhar a história como um todo, tudo que tem aqui em torno, tem a colonização pomerana, italiana, então tem que ser trabalhado todas as culturas, mas a cultura negra também. Isso não é trabalhado muito, tem alguns professores que puxam essa linha”.

R (lid. 2): “Não. Nunca aconteceu. Agora está acontecendo por causa de uma professora, que me esqueci, acho que é Deise, que está meio que trazendo, que ela está no NEABI, que é o núcleo de estudo, que ela está tentando trazer agora. Está nas aulas dela, está fazendo algumas palestras, que está tentando trazer essa cultura quilombola. A gente está participando. Mas nunca teve. (...)”.

Pesquisador: Na sua opinião, a escola desenvolve atividades suficientes com os alunos quilombola, que preservem a cultura, tradição e costumes da comunidade onde vivem? A escola poderia melhorar quanto a isso e de que forma?

#### Lideranças:

R (lid. 1): “Como eu falei, tem alguns professores que ainda trabalham, mas a grande maioria não. E eu acho que ela poderia melhorar se saísse, se visitasse, se levasse os alunos, se tivesse um núcleo, se levasse os alunos para conhecer, porque uma das coisas que a gente vai avançar é conhecendo o outro. E aqui falta um pouco isso, não é só aqui no município, no estado também. (...)O município tem algumas atividades, mas ainda falta essa ligação maior com a comunidade. Não tem visitado, não. Até para conhecer as dificuldades, mas não é muito. É alguns professores que estão comprometidos com a luta. Como tudo que é setores, poucas pessoas comprometidas”.

R (lid. 2): “Não, não. É o que vai começar agora, segundo a professora do NEABI, que ela está tentando trazer danças. Agora está mostrando mais de (...) Antes não tinha (...). Essa professora que chegou agora, ela está trazendo esse resgate, que antes nunca teve”.

As lideranças da referida comunidade, ainda, muito embora tenham mencionado que a aproximação do município com as comunidades tem melhorado em razão da participação da SMED no CGQ, pontuaram: “Mas tem muita coisa ainda para avançar. Tem muita coisa...”. Em questionamento final na ocasião da entrevista, quando foi indagada à liderança acerca de alguma outra informação relacionada à educação fundamental de membros da comunidade quilombola que quisesse trazer, seja da comunidade a que pertence ou de outras, disse:

R (lid. 1): “(...) as crianças não podem abandonar as escolas. Tem um estudo que a maioria quem abandona a escola é a criança negra. Pelo preconceito, pelo racismo, a discriminação. Então é muita tortura muitas vezes e alguns que tem que ajudar, que seriam os professores, muitas vezes também são piores ainda. (...) Então se os professores se comprometerem mais e a própria direção na escola, eu acho que as coisas começam a mudar. (...) . A gente tem que acompanhar os filhos, estar junto

para que eles possam vencer essa etapa. Para chegar na faculdade a gente tem que primeiro vencer o fundamental. E para vencer o fundamental, tem muitas barreiras. Então é nessa fase que a gente tem que cuidar mais ainda, que é o fundamental. No médio eles já estão maiorzinho um pouco e aí eles já conseguem se impor, se expor melhor. Mas no fundamental, bom é fundamental né, então tem que estar acompanhando”.

Outra liderança da comunidade Vó Elvira, quando questionado se, na sua percepção, a escola poderia melhorar quanto ao desenvolvimento de atividades com os alunos quilombolas voltadas à preservação da cultura, da tradição e dos costumes da comunidade quilombola onde vivem, enfatizou:

R (lid. 2): “(...) chamar as lideranças, chamar as outras comunidades para virem também aqui e fazer um resgate da cultura, não só no 20 de novembro, que o pessoal faz. Para nós é todo ano. Até mesmo para eles poderem entender que o quilombola é diferente dos outros povos. É outra dinâmica. E os professores não estão sabendo disso. Não estão sabendo. Eles acham que é tudo a mesma coisa. E aí fica... Aquela pessoa fica meio excluída, fica num canto ali, por não dar atenção”.

Quando foi dirigida pergunta a dita liderança sobre a percepção dos pais de alunos em idade de Ensino Fundamental sobre as escolas em que seus filhos estudam, respondeu:

R (lid. 2): “(...) Tem muitos que não querem ir para a escola por sofrer pressão de algum professor ou estar excluído. Então tem vários casos em que as mães estão agindo. Elas estão agindo dentro da escola, porque tem muita exclusão dentro. Tem uma bolha ali, uma panela que chama que o aluno de tal mãe não dão muito valor. O aluno do fulano de tal lá, só porque a pessoa é branca e tal, eles cuidam mais, tem mais atenção do que esse aluno. E o outro meio que esculacham. Isso está geral aqui na colônia. Isso está geral. E não é diferente aqui da escola onde a gente está ouvindo. Não é diferente. Eles tentam abafar. Aconteceu um caso de racismo. Dois casos, porque eles têm o NEABI ali né. Dois casos de racismo que tentaram meio que... Uma criança chamou outro lá, não sei lá o nome. Aí os diretores ali tentaram meio que abafar. (...)”.

Nas entrevistas com pais de alunos/as da comunidade Vó Elvira, no que concerne a questionamentos relacionados à escola produzir com sua/seu filha/o os costumes quilombolas ou eventuais comentários feitos pelas crianças/adolescentes quando chegam em casa sobre esses temas, bem como no que se refere à realização de atividades escolares dentro da comunidade onde mora, a resposta foi sempre a mesma: “Não” ou “Não fala muito”. Uma das entrevistadas, disse: “Eu acho que poderia ser bem mais explorado, porque, às vezes, a criança nem sabe a nossa

história (...). Quando questionados/as se e de que forma a escola poderia melhorar, bem como outras sugestões, disseram os/as entrevistados/as:

R (pais 1):

Com certeza poderia melhorar, bastante. Poderiam fazer mais palestras, chamar alguém de fora para contar um pouco da história, eu não sei, alguma coisa assim relacionada. Explorar mesmo a nossa história, alguma coisa assim, eu acho que isso deveria ser bem mais na escola.

R (pais 2):

Ah, sim, 100%. Ah, eu acho, falar mais, né? Falar mais do nosso quilombo, falar mais da nossa raça, né? Cor. E que o colégio fale mais sobre o quilombo (...). Porque o quilombo ainda vem verba dos quilombos para a escola, que a gente sabe. Mas eles não comentam, nunca falaram isso, mas a gente sabe que vem, verba para a escola para ajudar na melhoria. Mas é tudo abafado. Então é isso aí que a gente tem que melhorar, falar mais. (...).

Integrante da equipe diretiva da EMEF João da Silva Silveira (*Equipe Diretiva – mem. 1*), quando de entrevista, deixou transparecer que a escola ainda vem se adaptando ao tema da EEQ, tendo sido dito, no ponto: “A gente tem passado por um processo bastante intenso de situar a escola, cada servidor, os alunos, neste processo que é a educação antirracista”.

Vale pontuar que uma educação antirracista, apesar de extremamente relevante, não se confunde com o cumprimento de legislação interna e mesmo intencional no sentido da necessidade de preservação de costumes e tradições quilombolas no ambiente escolar, mais especificamente na educação básica. Afirma-se isso pelo fato de que, embora as temáticas acabem transversalizando uma com a outra, há resoluções autônomas tratando das temáticas de EEQ e questões étnico-raciais, quais sejam a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, além de normativos no próprio âmbito municipal (Pelotas), referentes à educação étnico-racial e que silenciam sobre o assunto da EEQ.

Apesar dessas referências a esforços que vêm sendo feitos pela referida unidade escolar (que atende ao quilombo Vó Elvira) no sentido de estar situada, seja em educação antirracista, seja em um contexto mais específico de EEQ, a percepção das lideranças da comunidade atendida e pais de alunos demonstra um certo desencontro de afirmações (ou seja, entre o que, de um lado, é afirmado pela unidade escolar e, de outro, a percepção de pais de alunos e lideranças da comunidade), mostrando que muitos avanços ainda precisam ser conquistados.

Outrossim, em entrevista com docente da mesma escola, indagada sobre a abordagem em sala de aula de questões relacionadas à cultura, à tradição e aos costumes quilombolas, foi categórica em dizer: “Na minha disciplina, com os meus alunos, eu faço isso”. Já quando provocada sobre a mesma preocupação por parte de outros professores, ressaltou: “Eu acredito que alguns professores têm”.

Portanto, não se faz necessário muito esforço para perceber que, ainda que algumas melhorias estejam sendo engendradas ou mesmo efetivadas, há muito o que se fazer naquela unidade de ensino, que, como dito, atende a comunidade quilombola Vó Elvira – unidade essa que, destaque-se, já conta com NEABI, o que, deveria ser um facilitador para que questões culturais quilombolas fossem observadas e incorporadas na dinâmica da escola.

Por fim, quanto à comunidade quilombola Cerrito Alegre, as falas das lideranças entrevistadas foram no seguinte sentido:

#### **Comunidade Cerrito Alegre:**

Pesquisador: Sabe dizer se nas escolas são produzidas atividades que envolvam cultura, costumes e tradições quilombolas, em especial algumas próprias de sua comunidade, ou pelo que se tem conhecimento, são produzidas apenas atividades típicas de uma escola urbana, da cidade, sem qualquer articulação com a cultura quilombola?

Pesquisador: A escola poderia melhorar quanto a isso? De que forma?

#### Lideranças:

R (lid. 1): “São produzidas, sim. Só que não foi colocado para mim que tenha a ver com a comunidade. Eles fazem atividades, sim, mas não me colocaram nada que tenha alguma coisa a ver com o quilombo”.

R (lid. 1): “Pode, pode melhorar bastante. (...). Assim, eu acho que é assim, ó, tem aluno, os alunos passam o dia inteiro na escola. Passam o dia inteiro lá. E a única coisa que tem é só a horta. (...). E é uma baita escola, tem espaço para fazer mais atividade com os alunos. Artesanais, no caso, né? Pode fazer mais atividade com os alunos. Até os pais podem ir. Eu também já coloquei uma vez na escola. Podia reservar um dia, um horário, como os alunos passam o dia inteiro, podia reservar um dia, uma tarde que fosse, para fazer alguma coisa que envolvia a comunidade com os alunos. (...).

R (lid. 2): Não, o que eu saiba é simplesmente estudo, né, para estudo. Por enquanto eu não sei de nada se tem algum projeto que envolva as crianças da comunidade, isso eu não sei.

R (lid. 2): Ah, eu acho que trabalhar um pouco mais a cultura com as crianças e com as mães da comunidade também né, que seria melhor tanto para a comunidade, para as mães e para as crianças.

Em igual sentido, entrevistada pessoa do grupo “Pais de alunos”, respondeu negativamente a todas as indagações relacionadas à existência de eventuais articulações entre ensinamentos gerais e a cultura e tradição quilombola na unidade escolar que atende o quilombo.

No âmbito da unidade escolar de Ensino Fundamental que atende integrantes da comunidade quilombola Cerrito Alegre, foi exposto por docente o seguinte em relação à abordagem da cultura quilombola:

**Pesquisador:** São abordadas em sala de aula questões, atividades relacionadas à cultura, tradição e costumes quilombolas?

**Professor:** Nesse sentido, eu vou te ser bem sincera, quando fala quilombolas, eu já não sei, entendeu? Por exemplo, eu trabalho, como eu trabalho com dança, eu gosto de trabalhar, por exemplo, a mitologia africana em relação à dança, então eu vou puxando para a minha área. Acredito que cada professor, aí eu posso falar, por exemplo, professora de arte trabalha questões, mas direcionado às questões quilombolas, eu não posso te dar certeza se é exatamente com esse direcionamento.

Em questionamento mais aberto, ao final da entrevista, a mesma docente colocou que, em verdade, a maior dificuldade é encontrada nos professores, não nos alunos. Veja-se o exposto pela professora entrevistada: “Não, eu acho que os alunos, quando a gente trabalha com a educação antirracista, os alunos eles são conscientes, assim, eu vejo mais dificuldade dos professores, mas enfim eu acho que eu vou ficar por aqui, senão eu vou ficar falando muita coisa”. Disse a professora, inclusive, que apesar de estar atuando presencialmente na escola desde o final do ano de 2021, ainda não conhece o quilombo do Cerrito Alegre – mais um fato que demonstra que a pauta da EEQ, e suas diretrizes, ainda não é observada nas escolas (ou pelo menos na grande maioria delas) que atendem às comunidades do município de Pelotas.

Corroborando as situações aqui trazidas, quando da exposição de “integrante de equipe diretiva” de escola que atende à comunidade do Cerrito Alegre, foi exposto, no que se refere à postura de professores quanto à articulação de disciplinas em geral com a temática quilombola, o seguinte: “Só que o que acontece? (...) Eu vou ser bem sincera. Ah, mas eu não consigo. Eu não tenho essa formação. Eu não tenho (...)”.

Da análise das respostas alcançadas pelos entrevistados, houve, como enfatizado, nítida confusão (imprecisão) em três casos, por parte de membros de

equipes diretivas de escolas diversas, quanto às comunidades em si que são atendidas pelas escolas. Isso demonstra, se não um (total) desatendimento de normativos que, há muito (mais de 10 anos – considerando que as DCNEEQ datam de 2012), dispõem sobre a EEQ, ao menos que as providências adotadas nesse sentido parecem ser prematuras e superficiais, o que acaba por representar a não efetivação dos direitos fundamentais à educação e à cultura.

Em duas escolas, foi dito que, somente agora (ou seja, praticamente por volta do mês de agosto de 2023, momento em que as entrevistas foram realizadas), é que seriam iniciadas, concretamente, providências direcionadas a um maior preparo da instituição para a EEQ (sendo que de algumas falas do entrevistados do grupo “integrantes de equipes diretivas”, vale ressaltar, denotam-se medidas relacionadas à educação antirracista, mas não, propriamente, à EEQ, temas que embora possuam pontos de contato não se confundem por completo). Em uma escola, que atende ao quilombo do Alto do Caixão, sequer era do conhecimento da equipe diretiva e dos professores a existência de alunos quilombolas na unidade.

Na Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que institui as DCNEEQ (Brasil, 2012), traz-se, em seu artigo 6º, como alguns de seus objetivos: 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 (inciso III); e zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais (VI).

Já como princípios da EEQ, são mencionados na Resolução, além de outros não menos importantes (artigo 7º): o conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas (inciso IX); o direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (inciso XVII); e a valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas (XIX).

Não obstante, a exceção é a adoção de providências nas unidades escolares quanto à efetivação em seus âmbitos da EEQ. O que se viu, com raras exceções – talvez uma ou duas escolas que já incorporaram essas práticas, mas, ainda assim, necessitam avançar -, foi a falta de preparo de integrantes da instituição, provavelmente pela ausência de incentivo/apoio por parte da entidade mantenedora às escolas (tal como o não alcance de formação continuada e adequada de professores) ou mesmo de resistência, consciente ou inconsciente, na implementação das DCNEEQ (Brasil, 2012), situações que fazem com que, até o momento, muito pouco se observe nas escolas em termos de atendimento às DCNEEQ.

Portanto, a articulação ou preservação da cultura, costumes, tradições, memória e história quilombola nas unidades de Ensino Fundamental de Pelotas ainda têm muito o que avançar, se é que não se poderia dizer: precisa, de uma vez por todas, começar!

No que se refere à formação continuada de profissionais da educação que ministram aulas em escolas que atendem a alunos/as oriundos de comunidades quilombolas, o cenário também não é positivo.

Cabe ressaltar, desde já, que, de maneira uníssona, os integrantes de equipes diretivas e profissionais da educação das unidades escolares visitadas disseram que os professores são convidados, e não convocados, para as formações em temática de educação quilombola, havendo dispensa dos professores de suas atividades regulares, caso venham a participar de cursos de formação; de outro lado, apesar de dita dispensa, não recebem os professores qualquer estímulo financeiro para tanto.

Fato é que alguns dos/as professores/as entrevistados/as não souberam dizer se participaram de formações especificamente relacionadas à temática da EEQ, o que fez com que, por vezes, respondessem à indagação de forma genérica, ou seja, a partir de experiência que tiveram em cursos durante sua trajetória acadêmica, ainda que não referentes ao assunto (EEQ). Outros professores/ras foram mais enfáticos ao expor que não teriam participado de formações relacionadas à temática quilombola, especialmente no que se refere a questões étnico-raciais, culturais e saberes tradicionais. Veja-se, assim, alguns relatos que demonstram isso:

“Enquanto eu trabalhei, eu não recebi.”

**Professora – Comunidade do Algodão**

“Puxa, que seja específico da educação quilombola, não lembro assim, mas que se tenha envolvido assim no geral, sim, mas não sei se o título foi específico para a educação quilombola. Não me recordo agora. Eu acho que específico, não.”

**Professora – Comunidade do Algodão**

Assim, especificamente quilombola, eu vou te dizer assim que eu não me lembro. Faz duas semanas que teve um curso na área de EREER (referindo-se à educação das relações étnico-raciais), nas questões antirracistas. Mas, especificamente, agora nós vamos falar de quilombo e vamos ver a história do quilombo. Não, não.

**Professora – Comunidade Alto do Caixão**

Não, não. A gente recebe uma formação, mas não é baseada na nossa realidade. É uma formação ampla.

**Professora – Comunidade Alto do Caixão**

Não, uma coisa específica não. É o que a gente estuda, mas uma coisa voltada especificamente para isso, não.

**Equipe Diretiva – Comunidade Cerrito Alegre**

(...) na verdade assim, as formações elas são gerais, elas não são específicas por escola (...) então as formações elas não são específicas por escola, elas são para rede, são gerais no caso.

Para além desses relatos – que demonstram a generalidade das formações, ou seja, preparações não específicas na temática de EEQ -, foi trazida, nas respostas, a esporadicidade (espaçamento demasiado) das formações. Em relato de professora de unidade escolar que atende o quilombo do Cerrito Alegre, foi dito o seguinte: “Teve uma formação de ida a alguns quilombos, aqui em Pelotas. Eu acabei não conseguindo ir, essa foi no ano passado” (referindo-se a entrevistada ao ano de 2022).

Em outro relato, professora de escola que atende o quilombo do Alto do Caixão demonstrou que as formações também acabam ocorrendo no mês de novembro (concentradas), dia em que se comemora a consciência negra e, em geral, quando são realizados eventos e atividades relacionadas à comunidade negra, senão veja-se: “Ah, tem quase todos os anos, eu acho que tem. Eu participei de duas, mas como são repetitivas, eu não participei mais. Mas eu acho que anualmente eles oferecem visitação, excursão, com bate-papo, com conversação,

com o líder do quilombo”. Complementando, disse a professora: “Eu acho que costuma ser em novembro, acho que ainda não teve (refereindo-se ao ano de 2023), não sei”.

Mais relacionados aos cursos de formação em si, ofertados pela SMED de Pelotas aos professores das escolas, e o atendimento, ou não, da temática quilombola, bem como no que se refere a dificuldades enfrentadas na transmissão dos conhecimentos adquiridos em cursos na unidade escolar, veja-se algumas considerações trazidas por integrante de equipe diretiva de uma das unidades escolares:

#### **Escola - Comunidade do Cerrito Alegre**

Eu acho bem importante, na verdade, a gente ter essas formações, como lhe falei, da secretaria, mas essas formações por vezes elas são muito superficiais, elas trazem temas que a gente já conhece do dia a dia, mas agora, tipo, mudança de postura, por exemplo, de professor, mudança de postura no atendimento, esse tipo de formação não se tem (...).

Como a gente não consegue liberar todos os professores, quem foi na formação tem uma visão, no momento que ele chega na escola e dissemina, digamos, passa para os outros, ele já não consegue passar na intensidade que ele assistiu ali, né? Então, acaba generalizando no sentido que, na verdade, o que (professor/a) ficou na escola não vai ter aquele mesmo conhecimento. Não sei se eu estou conseguindo me explicar.

(...) o professor que foi (no curso), ele vai contar as coisas mais importantes que foram, né? E acaba, né, que não é na mesma intensidade, o professor não viveu aquilo. Então, eu não sei se eu estou sendo clara, assim, mas o que acontece? Daí, muitas vezes, o professor, ah, mas eu não sei, eu não sei fazer, porque eu não entendi como é. Então, ele continua sempre com a mesma postura, ele não muda a postura dele em sala de aula.

Ainda quanto à difusão dos aprendizados obtidos em cursos de formação (em temática quilombola ou relacionada), por parte do professor/a que participa do curso, no âmbito da unidade escolar, expôs integrante de equipe diretiva:

#### **Escola - Comunidade do Cerrito Alegre**

Nós temos um momento formal da reunião pedagógica, né? A nossa reunião pedagógica é mensal, só que o que acontece? Nem todos os professores vêm, porque os professores, enquanto eles...Professores específicos de área, principalmente, enquanto eles trabalham aqui na escola, eles trabalham em outras escolas também pra fechar carga horária. Aí as nossas reuniões pedagógicas, elas precisam ficar fora do cômputo das horas, né, de trabalho. Ou a gente faz um vespertino, né, depois do horário que encerrou as aulas, ou a gente faz aos sábados. Só que aí o professor tem outras escolas também, então muitas vezes o professor...Aí

assim, normalmente, é convocação, só que aí eles nos trazem atestado de que estão trabalhando em outra escola, de que estão em reuniões em outra escola, então nem todos os professores participam. E normalmente são sempre os que têm mais dificuldade que não vêm.

Então é feito esse momento formal, mas nem todo mundo tem acesso, nem todo mundo acaba participando. Acaba que nem todos os professores vão ter acesso a essa informação e conseqüentemente não vão...

Claro, informalmente é passado. Muitas vezes quando a gente sente a necessidade de ver, a gente vai ali na sala dos professores na hora do intervalo, conversa um pouquinho, só que aí também a gente não consegue fazer isso muito seguido porque é o direito do professor tomar o café e o momento que a gente vai ali a gente acaba tirando aquele tempo do professor também, né. Então a gente tem que lidar com todas essas questões, né. (...).

Em continuidade à sua fala, a mesma integrante da equipe diretiva trouxe apontamentos que não só denotam a inexistência de reprodução de informações passadas em cursos que eventualmente abordem a temática quilombola, bem como de articulação com as disciplinas em geral, como também a conseqüente inobservância de disposições contidas no PPP da escola – a demonstrar que, em muitos casos, ditos documentos são mais teóricos do que práticos, ou seja, suas disposições apontam no sentido da observância de uma metodologia voltada à EEQ, mas, efetivamente, no dia a dia da escola, isso não ocorre. Veja-se:

#### **Escola - Comunidade do Cerrito Alegre**

O que que acontece? Quando os professores da sexta ou nono ano, adiante, depois, eles entram na sala de aula com aquela visão da caixinha. Agora, por exemplo, a minha caixinha de matemática. Então, como que eu vou trabalhar a questão quilombola na minha caixinha de matemática? É uma dificuldade muito grande para o professor.

Bom, mas aí tu, né? Vai partir desse princípio, tu vai buscar, vai buscar atividade, vai tentar entender a cultura, vai tentar achar algo significativo. Ah, mas e quando eu faço isso? Então, assim, por isso que eu lhe trago essa importância que isso deveria vir lá na formação do professor, que aí o professor já vai ter uma visão diferente.

Pesquisador: Era o que eu ia perguntar, se na sua opinião, considerando essas questões que são trazidas, se essa articulação, por exemplo, da temática quilombola com a matemática, com o português, com a história, deveria ser também trabalhada nos cursos de formação?

R: Sim, sim, com toda a certeza. Porque daí desmistifica essa fala do professor, mas como...

Bom, o professor da história, ah, faz parte lá da história, mas muitas vezes o que eu vejo é trabalhado só quando ele trabalha aquela habilidade. Mas não de uma forma geral que nem prevê o nosso projeto político-pedagógico da escola. Na verdade, o nosso PPP, ele prevê esse trabalho sempre, dentro das atividades. É isso que prevê.

Só que o que acontece? Muitas vezes os professores nos trazem...Muitas vezes não. Eu vou ser bem sincera. Ah, mas eu não consigo. Eu não tenho essa formação. Eu não tenho...para fazer a articulação.

A integrante de equipe diretiva, ainda, ressaltou a importância dessa articulação da temática quilombola com as disciplinas em geral ser objeto de abordagem nos cursos ofertados pela entidade mantenedora (SMED), bem como a necessidade de o município repensar o formato de realização dos cursos/formações, a exemplo de disponibilização em dias e horários alternativos, a fim de que, principalmente, mais professores possam participar. Isso, segundo a docente entrevistada, melhoraria a compreensão dos ensinamentos e transmissão em salas de aula, reduzindo, também, os problemas enfrentados no que se refere à difusão das ideias aos demais professores (que permanecem na escola enquanto cursos são ofertados). No ponto, foi dito pela entrevistada o que segue:

Eu acho assim que seria uma forma de conseguir alcançar aqueles professores que têm mais resistência. Eu sei que é difícil, a gente tem esse entendimento, eu tenho prática já de anos em escola, a escola precisa estar funcionando, a gente precisa estar com os alunos, a gente tem uma carga horária a cumprir, mas eu acho que poderia sim ter momentos, por exemplo, em que pudesse ser trabalhado com uma aula à distância, por exemplo (...).

Então, pra esses casos, eu acho que deveria sim ter um olhar diferenciado e poder ter essa...

Que nem nós passamos o dia inteiro na escola, né? Um turno que os alunos fossem pra casa, fizessem uma atividade em casa e esses professores pudessem, nesse horário, participar dessa formação. (...) para ter uma adesão e uma difusão maior dessa informação.

Asseverou a professora, por fim, que até mesmo para as equipes gestoras das escolas deveria haver cursos de formação, pois necessitam conhecer mais sobre as comunidades quilombolas atendidas e seus direitos, a exemplo de verbas que são liberadas às escolas com o fim de atender, especificamente, esses grupos. Disse ela, no decorrer da entrevista, o seguinte: “A gente sabe, agora eu corri atrás para saber, né, quem era quilombola (...); “Então, eu acho que, assim, (...) ainda falta muito para que efetivamente seja atendido o que precisa ser atendido da forma como a lei (...)”.

Em outra escola (que atende o quilombo Vó Elvira), além de ter sido pontuado por professora entrevistada que o que a incomodava muito era o fato de, apesar da escola estar dentro do território do quilombo, o município não ter nenhuma política

pública referente a esses grupos, relatou que certa vez, colega sua, coordenadora do NEABI na escola onde trabalha, quando de exposição acerca de questões constantes de leis referentes à temática, não foi acolhida por outras colegas (que ficaram chocadas com as exposições da coordenadora do NEABI, sentindo-se ofendidas).

Segundo o exposto pela professora entrevistada, a situação mencionada teria ocorrido porque a colega disse que a forma como a reunião pedagógica foi estruturada, deixando apenas os últimos vinte minutos para tratar de assunto tão importante (temática quilombola e étnico-racial), seria um exemplo de racismo estrutural (por não haver uma reunião pedagógica somente para isso, pois a colega, na oportunidade, desejava transmitir protocolos sobre como se deve conduzir a educação quilombola e quais são as medidas a serem adotadas quando um aluno é discriminado na escola). Isso, para a professora entrevistada, seria, de certa forma, manifestação de resistência na própria unidade escolar, tanto que expôs em sua fala:

(...) a estrutura é tão grande que a gente em pequenos gestos, em pequenos atos, ainda não se está pensando no outro. (...) Como é que faz elas entenderem que nós somos todos iguais? E que uma piada pode causar um trauma na criança e no adolescente para o resto da vida. (...) Não é uma formaçãozinha, um dia ou dois, lá de vez em quando durante o ano. Não! É parar, parar tudo! Vamos ver o que está acontecendo e vamos nos reestruturar para uma outra realidade. Eu não admito que o meu aluninho seja destrutado. Eu não admito que o meu aluno sofra preconceito. E aí depois ri da colega lá na sala dos professores. (...).

A equipe diretiva de uma das escolas (que atende comunidade Vó Elvira) também trouxe relatos importantes que denotam ausência de apoio da entidade mantenedora, a SMED, na discussão da temática quilombola e assuntos correlatos. Reproduz-se, abaixo, algumas falas nesse sentido:

A gente sente falta de uma orientação mais clara da mantenedora, no sentido de, ok, vocês vão parar tal dia para discutir tal assunto. Teríamos vários assuntos para elencar, mas poderia ser sobre a educação dos quilombolas, sobre racismo, por exemplo. Nós tivemos, no ano passado, 13 dias letivos que foram, nós não tivemos aula e paramos para discutir o projeto político-pedagógico. Então, é uma prática que aconteceu em função do projeto político-pedagógico, mas não acontece em outros assuntos.

Pesquisador: Aí tu te refere também a essa questão de trazer essas temáticas quilombolas pra dentro do plano político-pedagógico e para, efetivamente, implementar isso. Vocês acabam tendo que fazer isso por conta própria, não tem muito direcionamento por parte da SMED?

R: É, por dever da profissão de entender que é algo necessário, que permeia. (...) a gente sabe que Pelotas, por mais que tu more numa região que não é quilombola, você tem toda uma história relacionada à escravidão. Enfim, tem consequências. Nós vivemos numa sociedade que é estruturalmente racista. Então, esses assuntos deviam estar no cotidiano das escolas. E devia estar no cotidiano, nas agendas das mantenedoras. E muitas vezes não estão. (...).

O mesmo entrevistado ressaltou, ainda, a importância que o NEABI vem tendo no contexto de sua escola, notadamente para que se possa entender o que cada grupo precisa conhecer e saber, que tipo de conhecimentos precisam adquirir, que tipo de direitos deverão ter acesso, dentre outras nuances. Ainda, para que todos os envolvidos, na comunidade escolar, inclusive a mantenedora (SMED), possam atuar no mesmo sentido, para que exista uma “sinergia” entre as partes, anotou o entrevistado. Assinalou, também, a necessidade de oitiva de todos, de atuação conjunta, não obstante tenha dito que, geralmente, a equipe diretiva das escolas, em razão de outras atribuições do dia a dia, não tem tempo para parar e pensar nisso; entretanto, como o próprio entrevistado expôs, todos têm de estar envolvidos, o engajamento nessa luta pela educação de qualidade e adequada das comunidades quilombolas deve ser de todos no ambiente escolar, sem exceção.

Vale salientar a importância da diferenciação do caráter de convite (e não de convocação) dirigido aos professores das escolas para participação em formações referentes à temática quilombola, pois isso nos parece que acaba influenciando, negativamente, na presença dos professores em formações. Por exemplo, em uma das escolas de Ensino Fundamental visitada, que atende ao quilombo do Algodão, apesar da professora entrevistada ter dito que não se recorda de ter participado de formação específica no tema, ponderou, quando perguntada se a formação continuada em temática quilombola era pensada a partir da escola e de seu projeto político pedagógico: “Sim, mas mesmo a gente não fazendo formações continuadas, a gente tem acesso a vários materiais informativos. Eu gosto de compartilhar e buscar bastante material (...) mesmo não participando de formações da rede”.

Outra docente, integrante de equipe diretiva da mesma escola, quando questionada se havia dispensa dos professores para participar de formações em temática quilombola, disse: “Sim. Eles são sempre de livre e espontânea vontade. Se eles querem ir, sempre se dá um jeito e eles são sempre dispensados para qualquer formação”.

Ao que parece, dos relatos acima, os professores de dita escola, além de não participarem de eventuais formações oferecidas – o que também não restou esclarecido, ou seja, se o Município efetivamente oferece formações em temática quilombola e com que periodicidade -, a equipe diretiva da escola não faria movimentos no sentido do estímulo aos professores para que participem de formações. Isso, certamente, prejudica o cumprimento dos normativos referentes à EEQ, o que faz com que, indiretamente, seja fomentada a exclusão e não efetivação de direitos de quilombolas que estejam na condição de alunos/nas do Ensino Fundamental.

Na linha do até aqui trazido, Rocha (2021) chama a atenção para o fato de que o debate que há em torno da formação continuada, não se dá no sentido de conferir sequência à formação que instiga um silenciar de nossos estudantes, mas insista na valorização do território e do diálogo com aqueles/as que constroem a história e a cultura e que promovem o saber que garante a existência das pessoas que fazem parte dos quilombos. Assim como a EEQ tem muito a ganhar com o estabelecimento e cuidado no perfil dos/as docentes, bem como no investimento nesses profissionais, o empenho das comunidades, para uma melhor organização no enfrentamento das lutas que emergem cotidianamente nesses espaços, direciona-se, também, ao fortalecimento da educação em seus territórios (Rocha, 2021).

Segue a educadora sustentando que os professores e professoras têm de estar dispostos a conhecer física e culturalmente os territórios quilombolas, pois se isso não se verificar na prática, caso não haja o comprometimento de olhar para esses espaços de formação (territórios quilombolas percebidos a partir de seus diferentes momentos de interação; festas; eventos que carregam a tradição dos povos; formas de organização da comunidade e de produzir alimentos; formas de lidar com a natureza sem agredir o meio ambiente; etc.) e visualizar as potencialidades de aprendizagem, não haverá, também, como tornar-se um professor/a quilombola. Faz-se necessário que haja uma entrega à proposta da EEQ, para que uma conversa entabulada com um ancião, uma anciã ou uma liderança da comunidade sejam percebidos para além do ordinário, uma vez que nos relatos dessas pessoas há um discurso do qual se denotam ensinamentos que auxiliarão nas práticas pedagógicas em salas de aula (Rocha, 2021).

No fecho de suas ideias, oriundas de pesquisas desenvolvidas no segmento de relações Étnico-Raciais, a educadora e quilombola realça:

O professor e a professora que estão incumbidos da missão de desenvolver a docência quilombola precisam estar atentos para observar o que o quilombo está ensinando no dia a dia. É necessário vivenciar o quilombo em todas as suas interfaces, isso é, aquilombar-se. Esse processo de aquilombamento na docência quilombola é o caminho para termos uma Educação Escolar Quilombola de acordo com o anseio das comunidades (Rocha, 2021, p. 114).

Quanto a eventuais responsabilidades por um estágio de EEQ ainda não satisfatório, assevera a citada autora o seguinte:

(...) não atribuo às comunidades, à gestão escolar e aos professores e professoras a responsabilidade pelo processo de formação docente. O Estado tem o dever de atender a essa demanda, afinal, a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da Educação Básica que possui diretrizes específicas e, portanto, precisa da atuação das secretarias de educação promovendo a formação continuada. Mas uma formação construída no diálogo com as comunidades, pois não é uma formação docente homogênea, que acontece de forma uniformizada e desconsidera as especificidades. Por isso, a formação deve ser construída em/nas/com as comunidades, tendo nelas o ponto de partida para pensar esse projeto de formação para constituir a docência quilombola (Rocha, 2021, p. 114).

Nas visitas realizadas, ainda, houve muitos relatos, de parte de professores das escolas e integrantes de equipes diretivas no sentido de: - não correspondência das formações com a realidade das escolas e seus projetos políticos pedagógicos (mostrando-se as formações muito genéricas); - falta de apoio da mantenedora, ou seja, da SMED, para que atividades e previsões constantes dos projetos políticos pedagógicos relacionadas à temática quilombola fossem efetivadas, notadamente precariedade de materiais didáticos e mais esclarecimentos acerca das comunidades (suas tradições, costumes, história, etc.); e - uma maior concentração de atividades tanto da SMED como das próprias escolas (que parecem não superar um ou, no máximo, duas por ano), relacionadas a quilombolas, no mês de novembro, quando se comemora o dia da consciência negra.

Outra professora, que atende alunos/as oriundos da comunidade Alto do Caixão, expôs, quando indagada sobre o recebimento, ou não, de orientação da direção da escola sobre EEQ: “Ah, eu acho que não. Nenhuma orientação muito direta”. “a gente não tem um trabalho muito diferenciado para eles, não”. “Ou ter um olhar diferenciado?” “Não, não, não”.

Alguns professores, pelo que parece, apesar da existência de normas e políticas públicas que tratam da EEQ há mais de uma década, ainda tem muitas dúvidas, e mesmo, em alguns casos, certa resistência em lidar com o tema, do que se infere a necessidade de um verdadeiro engajamento dos envolvidos (todos e todas), no que as formações específicas poderão se mostrar determinantes (engajamento com a temática da educação quilombola). Reproduz-se, nesse sentido, o relato de um professor (de escola onde estudam integrantes da comunidade Alto do Caixão), integrante de equipe diretiva, do qual se infere a consciência da necessidade da cultura quilombola estar presente na escola e, ao mesmo tempo, certa confusão, no sentido de como implementar algumas providências em âmbito escolar (ou mesmo resistência em dar cumprimento a providências legais):

É um povo que ainda não tem autonomia, precisa mais autonomia, precisa mais investimento, educação e política pública, um monte de coisa. E esse é um dos quilombos que eu conheci e pude ter contato com os grupos lá. E eles vivem com situações bem... Eu não sei hoje, mas, alguns anos atrás, eu vi que ainda tinham sérias dificuldades básicas, como água, coisas desse tipo. E a importância de entrar... Essa cultura vir fazer parte dentro da escola. A gente que é educador sempre acredita que tudo que vem para dentro da escola a gente consegue trabalhar. Valores, preconceitos, coisas e tal. Então, acho que nesse sentido é muito importante a educação voltada para o público quilombola. Mas eu também não posso ser hipócrita e dizer que a gente consegue sair do discurso para a prática. Porque a educação é feita em um modelo amplo para todos. Agora, por exemplo, (...) de uns tempos para cá, tem surgido essas leis que vêm de cima, são leis de trabalhar a semana cultural do povo afrodescendente. Semana não sei do quê, semana não sei o quê. Então, essas coisas acabam vindo para dentro da escola. Mas vêm assim, elas vêm... Como é que eu vou te dizer? É que nem como trabalhar uma data. Trabalhar em novembro, 20 de novembro, por exemplo. Não é uma coisa que está intrinsecada no cotidiano escolar.

Portanto, constata-se que também as formações continuadas de professores e professoras que trabalham em unidades escolares de Pelotas que atendem integrantes de comunidades quilombolas, mesmo já transcorrido mais de dez anos das DCNEEQ (Brasil, 2012), ainda, e se é que são disponibilizadas, são muito genéricas, além de esporádicas e sem adesão de todos aqueles que, efetivamente, deveriam se fazer presentes (integrantes de equipes diretivas e professores/ras).

Essa precariedade das formações reclama, por certo, um engajamento, debate e cooperação de todos os envolvidos na temática da EEQ, sem o que os normativos relacionados a essa questão e os direitos fundamentais sociais à educação e à cultura, no município de Pelotas, permanecerão adormecidos, com

lesão continua a direitos fundamentais – com destaque para previsões constantes da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, artigos 53<sup>52</sup>, 51<sup>53</sup> e 54<sup>54</sup>, além de uma gama de previsões legais já citadas ao longo dessa pesquisa (constantes, no mínimo, do EIR e da Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989), que corroboram disposições das DCNEEQ).

Por fim, da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos<sup>55</sup> das 8 (oito) escolas visitadas, o que se tem é o seguinte:

a) Apenas duas escolas fazem referências no documento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ na Educação Básica. Há de se frisar que uma delas é justamente uma das unidades em que, quando da entrevista com integrantes da equipe diretiva, realizada em agosto do ano de 2023, foi dito que a escola ainda se encontrava em processo inicial de adequação à EEQ. Ainda, quanto a essa mesma escola, registre-se que, não obstante o projeto político pedagógico referencie expressamente a Resolução CNE 08/2012, muito poucas previsões relacionada a povos quilombolas são feitas no documento orientador.

b) Uma escola apenas traz não só referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ na Educação Básica como item específico no documento concernente à educação escolar quilombola, unidade escolar essa que conta com Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI).

c) Duas escolas trazem em seus projetos políticos pedagógicos item específico sobre educação escolar quilombola, entretanto nada referem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ na Educação Básica, apenas, em alguns casos, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que não se confunde com aquela (mais específica à EEQ).

---

<sup>52</sup> Art. 53. A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá: I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores; II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado; III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino; IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração.

<sup>53</sup> Art. 51. Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre: I - as lutas quilombolas ao longo da história; II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira; III - as ações afirmativas; IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico; IV - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

<sup>54</sup> Art. 54 Os cursos destinados à formação continuada na Educação Escolar Quilombola deverão atender ao disposto no art. 51 desta Resolução.

<sup>55</sup> Salienta-se que os integrantes da banca examinadora poderão acessar a íntegra dos PPP's das EMEF's que atendem integrantes de comunidades quilombolas através do seguinte link: [https://drive.google.com/drive/folders/1-6\\_J\\_YFtHb8hudKYnjWM34KS2J-Ot8Ev?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1-6_J_YFtHb8hudKYnjWM34KS2J-Ot8Ev?usp=sharing)

d) Quatro escolas não contam em seus projetos políticos pedagógicos com qualquer referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ na Educação Básica, nem com previsões relacionadas à EEQ. Além disso, tais escolas quase nada preveem em seus projetos políticos pedagógicos sobre quilombos ou quilombolas.

e) Três unidades escolares trazem em seus projetos políticos pedagógicos abordagem mais ampla, e um tanto mais específica, acerca da pauta quilombola, sendo que, ainda assim, não muito esclarecedora em torno das articulações que serão realizadas no ambiente (seja dentro ou fora das salas de aula) da cultura quilombola com demandas/atividades e disciplinas de enfoque geral. Dessas três escolas, apenas uma parece tangenciar mais sobre as práticas, costumes e tradições quilombolas e a forma que se articularão, como serão transpassadas nas atividades e ensino da escola.

O que se nota, considerando o exposto pelas lideranças das comunidades e pais de alunos, quando da realização das entrevistas, no que se refere à produção com alunos/as de cultura, tradições e costumes quilombolas, é que muito embora os Projetos Políticos Pedagógicos tragam algumas disposições no aspecto, bem como referências a legislações correlatadas, as escolas, no dia a dia, acabam por não refletir essas (ainda assim poucas) previsões. Inclusive, durante as entrevistas, tanto professores como integrantes de equipes diretivas deram a entender essa situação, sendo que, inclusive, um dos integrantes de gestão de escola entrevistado (de EMEF que atende a comunidade Alto do Caixão) disse, de forma expressa, que: “os documentos são mais teóricos do que práticos”.

Ademais, quando indagados os pais de alunos e lideranças das comunidades quilombolas sobre a participação na construção dos projetos políticos pedagógicos, responderam, em sua maioria, que “Não”. Mesmo que uma ou outra liderança tenha dito que participou na formação do documento, foi pontuado que as pretensões das comunidades expostas em eventuais reuniões/encontros das quais participaram nas escolas não foram transpostas para a versão final do Projeto Político Pedagógico – o que indica mais para um cumprimento de formalidade por parte das escolas, quando convocam integrantes das comunidades para participar da gestão, do que, propriamente, uma preocupação, um desejo de democratização do processo de formação dos Projetos Políticos Pedagógicos, com a implementação de políticas públicas e efetivação de direitos constitucionais e legais relacionados a esses coletivos.

Para melhor demonstrar a situação acima referida, envolvendo a formação dos Projetos Políticos Pedagógicos, veja-se a resposta dada por uma das lideranças, quando perguntado se participou da formação do documento em questão

das duas escolas que atendem a comunidade que representa (comunidade Algodão – *lid. 1*):

Participei.

Pesquisador: O senhor poderia dizer de que forma o senhor participou, qual foi a sua participação?

R: Na verdade, eu participei de algumas questões do projeto político-pedagógico. A gente meio que bateu de frente com a direção da escola, porque a escola entendia que não era necessário trabalhar o racismo dentro da escola. Na verdade, é muito pouco trabalhado. A questão do racismo dentro das escolas, onde nossos filhos vão, isso é muito pouco trabalhado ou nem é trabalhado. É trabalhado por alguns professores e esses professores são rejeitados pela direção da escola quando querem trabalhar essa questão dentro da escola. Então, sobre o projeto político-pedagógico, eu coloquei porque a escola, na verdade, a Secretaria de Educação, não respeita as leis municipais que amparam a cultura quilombola, a participação das comunidades quilombolas sobre decisões dentro da escola. Eu sugeri que colocasse no projeto político-pedagógico e eu senti muita resistência da direção da escola em colocar isso. Inclusive, a escola não quis colocar isso no projeto político-pedagógico e a gente teve que procurar o Conselho de Educação para que isso fosse colocado.

Vale salientar, outrossim, que, apesar de alguns pais de alunos/nas terem referido que participam da gestão da escola, quando lhes era solicitado que exemplificassem a forma como se dava tal participação, citavam, geralmente, a presença reuniões ou momentos de entrega de boletins. Isso, há de se convir, representa muito pouco em termos de gestão democrática e, mais precisamente, em um aspecto de participação na gestão escolar. O convite aos pais para sugestões na formação do PPP seria de grande importância, entretanto, a maioria dos pais de alunos entrevistados, pelo que se notou, sequer sabiam do que se tratava o PPP.

Como se percebeu, enfim, poucos são os documentos (PPP's) que trazem previsões substanciais no que se refere à EEQ e adequadas à Resolução CNE/CEB nº 8/2012, destacando-se, positivamente, um número reduzidíssimo de unidades, sempre aquelas que já contam com NEABI's.

De tudo que se trouxe aqui, em termos de análise de resultados da etapa de campo, o que se percebe é que tanto no que se refere à articulação ou preservação da cultura, costumes, tradições, memória e história quilombola nas unidades de Ensino Fundamental, quanto à formação continuada de professores, o cenário no município de Pelotas ainda se encontra muito aquém do que se espera para fins de atendimento da EEQ, consoante os normativos e políticas públicas referentes à

matéria – realidade essa que, acredita-se, pode ser transformada pela via do processo estrutural.

Aponta-se, por relevante, que as questões em torno das quais se verificou a presença de irregularidades (a serem sanadas), foram analisadas conjuntamente pelo fato de que, em nosso sentir, não há como dissociar a formação continuada de profissionais da educação da preservação cultural (tradições, memórias, etc.).

### 5.3.3 Propostas e Contribuições

Da forma como já enfatizado, o fato de não terem sido verificados, em alguns aspectos, problemas estruturais (sistêmicos) relacionados à educação de integrantes de comunidades quilombolas de Pelotas, em idade de Ensino Fundamental, não impede que se pense em alternativas voltadas à melhoria na prestação do serviço público em questão, notadamente por parte do Poder Executivo do Município de Pelotas, mediante sua Secretaria de Educação.

Sendo assim, listam-se a seguir algumas providências (de caráter não exaustivo) que os responsáveis por essa pesquisa entenderam como importantes ao avanço, em alguma medida, da EEQ no Município de Pelotas:

a) Que seja observada, pela SMED de Pelotas, maior periodicidade na realização de formações/preparações continuadas durante o ano letivo, com oferta de, no mínimo, uma (formação) a cada semestre, consoante o previsto, inclusive, em legislação municipal; que nessas formações haja abordagem específica (ou seja, curso concentrado no tema) da temática quilombola, tendo por base, notadamente, as disposições da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (DCNEEQ) e da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (referente a povos indígenas e tribais).

b) Que sejam empreendidos esforços pela SMED de Pelotas no sentido de estender as formações/preparações continuadas em temática quilombola para uma semana e, sendo possível, para quinze dias de duração, ainda que as atividades que as integram não sejam realizadas em todos os dias da semana ou da quinzena, a fim de viabilizar que as abordagens e ensinamentos sejam, minimamente, aprofundados (pois parece muito pouco provável que se compreenda como formação, ainda que na modalidade curta duração, a realização de palestras genéricas abordando várias temáticas e em período de apenas um dia ou mesmo de um turno).

c) Que se repense o formato das formações/preparações atinentes à temática quilombola, de modo que seja viabilizada, pela SMED, a participação mais ampla possível de docentes (exemplos: cursos *on-line*/à distância; horários contínuos às aulas – seja ao término das aulas ou mesmo em períodos intraturnos; até mesmo sem a realização de aulas nos turnos em que os cursos sejam ministrados; dentre outras variações e possibilidades a serem estudadas).

d) Que se solicite ao professor eleito ou escolhido pela escola para participar da formação ou ao integrante da equipe diretiva da unidade que compareça à preparação, que, ao final da formação em temática quilombola, apresente relatório, pormenorizado, dos conteúdos abordados e atividades realizadas na formação/preparação, a fim de que os ensinamentos recebidos possam ser repassados aos demais colegas no âmbito da unidade escolar.

e) Que as formações, em escolas que já possuam NEABI, não se restrinjam, em sede de representação docente ou diretiva, ao/a professor/a que coordene o referido núcleo, estendendo-se, nestes casos, a, pelo menos, mais um/a professor/a, ou a integrante de equipe diretiva, que ministre aula para alunos/as quilombolas do Ensino Fundamental.

f) Que sejam avaliados pedidos já realizados por algumas unidades escolares, bem como estudada a possibilidade de extensão a outras escolas que ainda não apresentaram solicitações formais à SMED, referentes à implementação de NEABI's (tendo em vista a importância da existência desses núcleos no âmbito das unidades escolares de Ensino Fundamental da zona rural de Pelotas).

g) Que se promovam articulações no sentido da maior aproximação possível entre as escolas, comunidades quilombolas e entidades/órgãos públicos ligados à educação e cultura (não só municipais - Pelotas, como também estaduais e federais), para que todos possam contribuir e assessorar os entes locais na implementação, mais completa possível, das DCNEEQ, principalmente no que se refere a resgates culturais, de costume, de tradição, de memória e de história quilombola no ambiente escolar e em salas de aula.

h) Que se proceda o levantamento no município de Pelotas do perfil dos professores que ministram aulas em escolas de Ensino Básico Fundamental para quilombolas, verificando suas condições de trabalho e formação (quais possuem pós-graduação, ensino superior completo, curso de magistério, em sede de ensino médio, completo ou não), com a criação, subsequente, em articulação com instituições de ensino superior ou de ensino técnico de Pelotas e região, e mediante estímulos aos candidatos professores (carga horária diferenciada; auxílios; melhorias em plano de carreira; etc.), de possibilidades para a qualificação desses profissionais em segmentos educacionais como educação no campo, educação na terra, educação quilombola, pedagogia no campo, pedagogia na terra, dentre outros segmentos formativos. Realizar, também, de forma paralela, mapeamento de integrantes de comunidades quilombolas em Pelotas que pretendam se especializar nesses segmentos educacionais, a fim de que, posteriormente, tenham-se professores/as quilombolas.

i) Que se atente à real garantia do princípio da valorização dos profissionais da educação (sob aspectos de trabalho e saúde, principalmente), bem como do princípio da gestão democrática na escola pública, consoante o disposto no artigo 205, inciso VI da CF/88.

j) Que se faça com que os projetos políticos pedagógicos das escolas sejam construídos de forma, efetivamente, democrática e participativa, com a intervenção não só de equipes diretivas e professores das respectivas unidades de ensino, mas também das comunidades quilombolas, mediante suas lideranças e pais de alunos, observando-se, ainda, a realização de diagnóstico prévio nas comunidades (para que possam expor, de forma contextualizada, suas pautas de interesse voltadas à educação fundamental de quilombolas e, assim, observar disposições da Convenção 169 da OIT).

l) Que se providencie, de forma urgente, a realização de diagnósticos e estudos voltados à elaboração, no âmbito do município de Pelotas, de Diretrizes locais/municipais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica, com ampla participação dos diretamente afetados/interessados. Que seja esse trabalho acompanhado, ou mesmo precedido, de um censo/mapeamento municipal quilombola.

m) Que possa haver maior articulação entre docentes que desenvolvem atividades em escolas de ensino básico fundamental de Pelotas que atendem alunos/alunas quilombolas, gestores das unidades das respectivas unidades escolares, comunidade escolar e órgãos/entidades públicas do município cujo foco seja a educação, a fim de que avanços efetivos possam ser engendrados e alcançados no que se refere à EEQ.

n) Que seja avaliada a possibilidade de se reconhecer as escolas municipais que hoje atendem integrantes de comunidades quilombolas como “escolas quilombolas”, procedendo-se às adequações estruturais e organizacionais que se fizerem necessárias para tanto.

o) Que possa existir estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas no âmbito das unidades escolares, com o apoio do Município de Pelotas (via entidade mantenedora e outros órgãos/entidades com atribuições afins que possam contribuir nesse sentido), direcionadas à conscientização de professores, equipes diretivas e discentes acerca da importância do conhecimento e articulação da cultura quilombola nas escolas (a exemplo do desenvolvimento de campanhas educativas nas escolas; atividades com a participação de intelectuais da temática quilombola e lideranças das comunidades; cooperações técnicas/convênios firmados entre instituições de ensino superior e as escolas e municípios para difusão de ações socioeducacionais referentes às comunidades quilombolas de Pelotas; etc.), com priorização de recursos públicos para tanto, especialmente com vista à formação continuada de profissionais da educação (nessa temática, especificamente considerada).

p) Que se leve ao Comitê Gestor Quilombola de Pelotas proposta para que haja representação de membros de equipes diretivas e professores das EMEF's nos encontros mensais (do Comitê). Isso poderá contribuir para que, dentre outros aspectos positivos, se avance e se abriam caminhos voltados à efetivação do direito à educação de integrantes de comunidades quilombolas no Município de Pelotas.

Essas propostas poderão servir ao Poder Público, não só ao Município de Pelotas, através da SMED, como também a outros órgãos e/ou entidades públicas, seja do Estado ou da União – na linha do disposto no artigo 30, inciso VI e artigo 211, § 2º, ambos da Constituição Federal –, ou mesmo a particulares incumbidos de medidas voltadas à implementação, ou adequação, do ensino em prol de crianças e adolescentes quilombolas.

Por essas razões, tais propostas serão encaminhadas, via ofício, ao Município de Pelotas para que, de alguma forma, possam servir ao aprimoramento na entrega do direito à educação a integrantes de comunidades quilombolas de Pelotas (e, talvez, até mesmo de outras comunidades da região, mediante providências de

compartilhamento e diálogo estabelecido entre os entes federativos municipais e/ou estaduais).

Quer-se, no mínimo, com ditas propostas fazer com que o Poder Público Municipal e outros órgãos responsáveis pela efetivação do direito à educação reflitam sobre as questões levantadas durante a presente pesquisa.

Simultaneamente a isso, de tudo o que foi abordado durante essa pesquisa – com especial remissão aos desenvolvimentos realizados no item 2.4 -, mais especificamente a partir das literaturas voltadas às temáticas do processo estrutural, educação e comunidades quilombolas, bem como de análises de campo efetivadas junto às comunidades quilombolas de Pelotas e às Escolas de Ensino Fundamental que atendem alunos/nas pertencentes a esses grupos, além de conversas entabuladas com lideranças das comunidades (principalmente em reuniões mensais do CGQ de Pelotas) e com pessoas cujas atividades profissionais (e estudos) perpassam o assunto, tem-se que os apontamentos a seguir, em um cenário de processo estrutural, muito poderiam contribuir à efetivação do direito em debate nessa investigação (educação, primordialmente, e, de forma complementar, cultura).

Em um primeiro momento, tem-se *(i)* a Participação e Contraditório amplos. Conforme Temer (2022), quando do estudo de um modelo diferenciado relativo à participação no processo judicial, uma das premissas é a compreensão do processo como espaço político; isso porque, se a cidadania, um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito (artigo 1º, inciso II, da CRFB/1988), enseja participação dos cidadãos nas esferas de poder, e sendo o Judiciário um dos poderes do Estado (artigo 2º, da CRFB/1988), não há como negar que o processo constitui espaço privilegiado de exercício do poder pelo povo. A participação, então, complementa a autora, como manifestação de cidadania, e compreendida como direito fundamental, faz com que uma das consequências de se reconhecer o processo como espaço político seja percebê-lo em ambiente plural; sendo o processo, portanto, espaço político e público, tem-se como imposição constitucional o reconhecimento em tal cenário do pluralismo e da diversidade – conforme consta do preâmbulo e do artigo 1º, inciso V, da CRFB/1988; bem como do artigo 1º do CPC/2015 – (Temer, 2022).

Para Calmon de Passos (2016), em análise da democracia, participação e processo sob uma perspectiva de efetividade do ordenamento jurídico, a democracia participativa reclamaria: participação nas decisões, sempre que possível; controle da execução, em todas as circunstâncias; acesso às informações, assegurando-se, no

que concerne a assuntos mais tênues, respeito e alcance a setores representativos da sociedade civil. Na visão do saudoso professor, o novo processo, fazendo referência a um processo como instrumento político de participação, estaria assentado nos seguintes princípios: superação da neutralidade do juiz e de seu apoliticismo, institucionalizando-se uma magistratura socialmente comprometida e controlada; superação do entendimento do processo como garantia de direitos individuais, alçando-o a instrumento político de participação e de provocação da atuação dos agentes públicos e privados no tocante a interesses coletivos ou transindividuais por cuja satisfação forem responsáveis; e superação da ideia (em sentido mais estrito/limitado) da separação de poderes e de efetivação do controle do poder pelo sistema de freios e contrapesos, institucionalizando-se controles sociais sobre o exercício do poder político e econômico, servindo o processo como instrumento de controle de situações que forem legal e constitucionalmente previstas - no entanto, inobservadas pelos agentes responsáveis, seja eles públicos ou privados (Calmon de Passos, 2016).

Ainda, analisando a participação, no contexto do processo coletivo, sob uma ótica de complementaridade mútua em relação à representação, ressalta Vitorelli (2022, p. 69) que “um representante que não ouve os representados dispõe de menos informação para agir e, portanto, está mais sujeito a orientar de modo equivocado sua atuação”. Assim, salienta o professor, além de uma finalidade legitimadora (quando da tomada de decisões e adoção de caminhos no processo coletivo), a participação é instrumentalmente complementar à atividade representativa (prevista em nosso ordenamento jurídico), devendo os representados (leia-se: aqueles diretamente interessados) ter efetiva oportunidade de participar e dialogar entre eles e, da mesma forma, com o representante (Vitorelli, 2022).

Esclarecedora é, também, a exposição de Cota (2019), quando da abordagem de duas vertentes da participação, quais sejam: a participação essencial (*process based approaches*) – como valor processual relevante em si mesmo, independente de sua contribuição ao resultado do processo - e a participação instrumental (*outcome based approaches*) – como valor, em razão e na medida, que proporciona acréscimo de qualidade ao resultado do processo. Nesse contexto, sustenta o autor que a noção de participação deve ser interpretada de forma conjunta, com uma finalidade tanto essencial como instrumental, haja vista que somente uma mudança de postura e uma proposta de concepção contrafática poderão nos conduzir a

resultados mais satisfatórios ou minimamente aceitáveis. No caso de litígios estruturais, em decorrência de suas características, mostra-se imprescindível, então, ampliar a participação dos legitimados processuais e dos legitimados do direito material violado, o que acaba por demandar adaptação da estrutura processual, tonando-a permeável à nova realidade – até mesmo porque, em um cenário processual, muitas questões que fogem de uma abordagem tradicional do Direito, passam a, cada vez mais, e com maior recorrência, a serem demandadas em juízo (Cota, 2019).

Transpondo todos esses ensinamentos à temática sob análise nessa pesquisa, notadamente tendo em vista a complexidade e particularidade (especialidade) dos assuntos referentes à EEQ, muitos dos quais perpassam, como se viu, questões culturais caras a esses povos, conclui-se que a participação ampliada, com efetiva presença e colaboração de integrantes das comunidades quilombolas (pais de alunos/nas, lideranças ou mesmo pessoas que, embora não estejam na posição de pais, veem-se afetados pela inobservância de direitos e políticas públicas que a esses grupos já são asseguradas), contribuirá sobremaneira para que, em um ambiente processual democrático, possa, sem mais atrasos e retrocessos, ser o direito à educação alcançado de forma efetiva e adequada a esses grupos.

Parece-nos que, principalmente nos dias atuais, a via processual, em seu formato coletivo estruturante, teria muito a colaborar com a entrega de direitos sociais a quem a eles faz jus (com ênfase, aqui, à educação e cultura). Diz-se isso, pois, de um lado, não se deixa de contar com medidas que, de forma sub-rogatória ou coercitiva, possam impulsionar o cumprimento de decisões, e, de outro, o ambiente em que isso ocorrerá será fluido, afeito ao debate, em que se constroem/desenham caminhos para o atingimento de um estado de coisas ideal (em perspectivas legal e constitucional). Esse o cenário em que se dará a participação ampliada de atores processuais e daqueles diretamente afetados em seu direito material – inclusive, como pontuado por Vitorelli (2022), com vista a serem, os interessados notificados, informados, ouvidos e para que possam influenciar em decisões, cooperar para elas e, ainda, verdadeiramente, codecidir.

Os NEABI's e o CGQ de Pelotas, como formas de potencializar a participação das comunidades quilombolas, seja nas escolas ou fora delas, já estariam a contribuir para um preparo desses grupos a intervir, efetivamente, em um ambiente

processual colaborativo (estrutural). A consulta livre, prévia e informada das comunidades e suas representações, conforme dispõe a Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989), para a indicação de caminhos que seriam de maior desejo desses grupos (ou seja, com consideração das prioridades das comunidades em termos de Educação Fundamental), seja na etapa de identificação do problema estrutural, seja no momento da especificação e cumprimento de medidas estruturantes, também estaria direcionada ao formato processual sob análise.

Dado que o processo estrutural tem por pressuposto essa participação potenciada, sendo mister em um regime democrático-participativo que os mais diversos mecanismos processuais sejam implementados para garantir que os sujeitos titulares dos múltiplos interesses envolvidos no litígio estrutural participem da construção da decisão estruturante, uma das consequências é que se tenha, assim, um contraditório, sob as óticas de ciência e influência o mais amplo e efetivo possível. Há necessidade, em suma, de transformar o processo em campo fértil ao diálogo, para o tratamento dos mais diversos interesses em jogo, sejam eles conflitantes ou não, em perspectiva endógena ou exógena de cada grupo que esteja a participar da demanda estruturante (Cota, 2019).

Tanto na tutela jurisdicional como extrajudicial a cognição deve, necessariamente, ser ampliada, de modo que se ouçam os vários atores envolvidos no litígio, não somente as parte formais, justificando-se o fomento de várias formas de participação e de publicidade. Quando se cogita, pois, de poder de influência, próprio do contraditório, este deve alcançar, também, os grupos sociais atingidos - conhecedores que são de nuances do caso, elevando, assim, a legitimidade de decisões e as expectativas de sua efetividade (Barros, 2021).

Inexistem razões, dessa maneira, para se discordar de que a participação e o contraditório amplos, ainda mais no que se refere a questões de elevada complexidade e que, embora o decurso de mais de dez anos da edição de disposições específicas em ambiente nacional (Resolução CNE/CEB nº 8/2012), permanecem sem cumprimento no município de Pelotas (ênfatizando-se a formação de profissionais da educação que desenvolvem atividades em EMEF's, atendendo integrantes de comunidades quilombolas), não entregariam avanços significativos à efetivação do direito à educação desse povos.

Ao lado disso, a análise do caso sob perspectiva (ii) complexa e cooperada mostra-se, igualmente, primordial para a busca da efetivação do direito à educação

quilombola, em um ambiente de processo estruturante. Como verificado durante a pesquisa, e detalhado na presente dissertação, a EEQ envolve, tanto em perspectiva normativa como fática, questões que não podem ser visualizadas, para fins de adoção de caminhos e tomada de decisões, de imediato. A compreensão necessária, e profunda, do “problema” que se apresenta perante o Poder Judiciário, bem como de medidas que serão adotadas para a efetivação de direitos, deverão ser obtidas em articulação com vários órgãos e entidades, da forma como já citado quando da abordagem da característica policêntrica dos litígios estruturais.

O CPC/2015, afirma Temer (2022), tornou expressas, em seus primeiros capítulos, as normas processuais fundamentais do processo civil, onde resta contemplada a cooperação, a qual é, nos termos do artigo 6º do mencionado estatuto civil adjetivo (Brasil, 2015), exigida de “todos os sujeitos do processo”, ou seja, de todos aqueles que, de qualquer forma, participarem da demanda, a fim de que se possa alcançar “decisão de mérito justa e efetiva”. Sendo assim, a instituição dessa norma reforçou a ideia de que deve se adotar, no âmbito processual civil, um modelo cooperativo de processo, que teria por fundamento constitucional o próprio Estado Democrático de Direito e a cidadania, fundamento da República Federativa do Brasil (artigo 1º, inciso II, da CRFB/1988) e a solidariedade, como objetivo de nosso Estado (artigo 3º, inciso I, da CRFB/1988), ao lado de disposições outras constantes de forma esparsa no CPC/2015 referentes à cooperação, a exemplo dos artigos 139, IV e IX, 191, 317, 319, § 1º, 321, 357, § 3º, 489, parágrafo único e 932, parágrafo único (Temer, 2022).

A cooperação trará maior equilíbrio entre as funções exercidas pelos sujeitos processuais, e os demais interessados que participarem no processo (da forma mais ampliada possível), passando todos a atuarem como uma verdadeira comunidade processual de trabalho (Didier Jr., 2013, p. 95). Destarte, a busca, de forma cooperativa, por mudanças prospectivas quanto à realidade da educação escolar no município de Pelotas, mostra-se não só possível como estimuladora na direção de resultados adequados e efetivos.

Transversalizado às contribuições até então trazidas, está o *(iii)* policentrismo ou multipolaridade, já bastante desenvolvido durante essa dissertação, característica essa que redundará na presença de inúmeros polos de interesse em debate, os quais não necessariamente convergirão, mesmo que em certos segmentos/grupos de

legitimados e interessados – que poderiam, a princípio, ter iguais expectativas e desejos.

No dizer de Nunes (2012, p. 212), acerca de uma percepção redutora do papel processual, típica de um neoliberalismo processual, “o estabelecimento de focos e de centralidade, seja nas partes, nos advogados e nos juízes, não se adapta ao perfil democrático dos Estados de direito da alta modernidade”. Isso porque, já havia sido constatada a existência de um policentrismo processual, de comunidades de trabalho compostas pelo juiz, pelas partes e outros interessados, com o afastamento de qualquer percepção de protagonismo no âmbito do processo (Nunes, 2012).

Da forma como, inclusive, já tangenciado em momentos anteriores desse estudo, considerando o objeto da pesquisa, para fins de debates em um cenário de processo estrutural, poderiam ser chamados, afora outros/as órgãos/entidades: Secretarias Municipais de Pelotas, tais como SMED, SECULT e SMAS; o CGQ de Pelotas (composto por outros tantos segmentos sociais, a exemplo de outras Secretarias Municipais); a CONAQ; a SEPPIR; a SECADI; Lideranças das comunidades quilombolas de Pelotas; Gestores e Professores/as das EMEF's de Pelotas que atendam a alunos/as quilombolas; a FCP; Universidades e outras Instituições Federais de Ensino; e Conselhos Municipal e Estadual de Educação.

Saliente-se, uma vez mais, dada sua importância, que a multipolaridade, característica dos processos estruturais, em contraposição à ideia bipolar - presente em demandas de cunho individual, e mesmo em processos coletivos não estruturantes, cujos provimentos/decisões se dariam para o passado, não resolutivos e centrados na vontade das partes -, entregaria ferramenta importante para a resolução de questões complexas e interdisciplinares – como é o caso da EEQ. A participação ampla, com vários polos de interesse na demanda, polos esses que apresentarão encontros e desencontros de ideias, tudo a colaborar para a construção de alternativas mais tendentes à resolução efetiva do problema estrutural apresentado, será um diferencial na concretização de disposições constitucionais ainda encasteladas em nosso ordenamento jurídico.

Prosseguindo na análise das contribuições a serem entregues pelo processo processual à EEQ, (iv) o diálogo, também potencializado - diante mesmo da cooperação e policentrismo antes trabalhados -, entre os interessados, especialmente os titulares do direito material vindicado em juízo, viabilizará que a

cultura seja transmitida em contexto educacional quilombola e se alcancem os resultados desejados pelo grupo afetado.

Frise-se, novamente, que o CGQ de Pelotas, espaço no qual participam pessoas de variados segmentos do cenário político-social do Município de Pelotas, órgão esse que, também, mantém estreita relação com órgãos estaduais e mesmo nacionais, já estaria a indicar que o diálogo e construção de ideias são pautas bem conhecidas pelos coletivos quilombolas.

O diálogo contribui, enfim, para um real “constructo” de ideias no sentido de se instituir, verdadeiramente, uma educação plural, inclusiva, diversa e, quiçá o mais relevante para os fins da presente pesquisa, sintonizada com a cultura e tradições das comunidades quilombolas, conforme o disposto na Constituição Federal, na Convenção nº 169 da OIT, nas leis nº Lei 9.394/96, nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 12.288/2010 (Brasil, 2010), e, ainda, nas Resoluções CNE/CP nº 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e CNE/CEB nº 08/2012, definidora das DCNEEQ (Brasil, 2012).

A (v) concentração de demandas individuais em ações coletivas, muito embora não seja particularidade dos processos coletivos em sua forma estrutural, desvela a opção por um caminho que permitirá que se discutam questões de forma mais ampla e efetiva, diversamente do que se teria em um processo coletivo tradicional, onde características como prospectividade, diálogo, participação e contraditório ampliados, dentre outros elementos já vistos, não se fariam presentes.

Ao invés, portanto, da dissipação das questões objeto de análise em várias ações judiciais individuais, o que poderia trazer prejuízos em termos de resultados (efetividade), isonomia (considerando, de um lado, aqueles que se valham de demandas individuais pela maior possibilidade de contratação de profissionais e ajuizamento de demandas, e, de outro lado, aqueles que, também carecedores de direitos, permaneceriam na inércia) e mesmo de efetivação de políticas públicas já instituídas, opta-se, pela via processual estruturante, pela abordagem da questão em dimensão coletiva e, ainda, em um ambiente propício ao trato de matérias complexas.

Técnica que também já foi amplamente analisada, e que muito contribuiria para a resolução de questões referents à EEQ, haja vista, como já enfatizado, a

complexidade que norteia a temática, é a (vi) flexibilidade ou maleabilidade procedimental.

Como exposto por Silva e Mazini (2023), quando se nota que o sistema processual brasileiro sempre conferiu papel ativo ao juiz, que a doutrina defende a necessidade de adaptação do procedimento por iniciativa do juiz e, ainda, que os microsistemas processuais admitem o poder judicial de adaptação do procedimento, fica difícil sustentar, seja em âmbito processual “tradicional” e, quanto mais, em ambiente de processo estrutural, – sem que isso incorra em certa irracionalidade jurídico-formal – que o CPC/2015 não dá margem a flexibilização a partir de uma leitura sistemática do ordenamento jurídico.

Os reclamos de racionalidade teleológica seguem o mesmo caminho ao se ter em mente que a concepção de um novo diploma civil adjetivo teve por escopo, dentre outros, tornar o processo dinâmico e, acima de tudo, eficiente. Se a lei se mostra irracional do ponto de vista da racionalidade teleológica – quando não produz os efeitos considerados desejáveis -, afastar-se a possibilidade de adaptação do procedimento das linhas e entrelinhas do CPC/2015 é fomentar leitura divorciada de sua finalidade (Silva; Mazini, 2023).

Assim, uma análise panorâmica das disposições do CPC/2015, a exemplo dos artigos 7º e 8º - versando, respectivamente, sobre o zelo do magistrado pelo efetivo contraditório e acerca do atendimento dos fins sociais e exigências do bem comum, com resguardo da dignidade da pessoa humana e observância da proporcionalidade, da razoabilidade, da legalidade, da publicidade e da eficiência, quando da aplicação do ordenamento jurídico -, denuncia o equívoco de concebê-lo como um sistema que almeja sempre a rigidez dos procedimentos ou que vê na sua flexibilidade uma circunstância excepcionalíssima (Silva; Mazini, 2023).

Não se está aqui, por lógico, querendo afirmar que as previsões normativas, de natureza procedimental podem ser utilizadas da forma como assim desejarem os atores processuais e demais interessados, de forma totalmente aberta e descompromissada. O que se pretende é mostrar que, principalmente, quando se estiver em um ambiente processual dado à avaliação da implementação, ou não, bem como da suficiência, ou não, de políticas públicas e direitos sociais, em perspectiva transindividual, principalmente, repita-se, em se tratando de questões que não podem ser resolvidas com medidas pontuais e paliativas, o procedimento não pode, nem deve, sobrepor-se ao direito material vindicado, fazendo-se mister

sua adaptação, sempre responsável e voltada à efetivação de direitos de base constitucional e legal.

Jamais se pode olvidar que o processo, como instrumento que é, serve ao direito material, sendo, assim, possível a adaptação razoável dos caminhos a serem trilhados para a entrega de um tutela justa, efetiva e tempestiva, na linha do que preconizam as normas processuais fundamentais. A temática da EEQ, diante do que se viu, notadamente para que o diálogo e cooperação possam ser (efetivamente) considerados em um ambiente processual (estruturante), será por demais potencializada, e mesmo pormenorizada, em cenário procedimental mais flexível e que vise, justamente, a entrega de decisões mais justas, adequadas e efetivas.

Para finalizar, a (vii) técnica das “decisões em cascata ou em ciclos” (Arenhart, 2013; Vogt; Pereira, 2021), de forma experimentalista, trazendo às decisões estruturais – voltadas à reestruturação/reorganização em instituições, políticas ou programas, que estejam, da forma como operam, a obstaculizar a efetivação de direitos fundamentais – medidas que serão colocadas em prática, em ciclos de tentativas e erros, até que o estado de coisas possa, ao menos de forma substancial, ser atingido, igualmente contribuirá no contexto da EEQ.

Como detalhado no item 2.3.5 desse trabalho, as decisões/medidas estruturantes a serem cumpridas em um formato de etapas/ciclos/períodos, nos moldes de como se deu no caso do *déficit* de vagas em creches e pré-escolas no Município de São Paulo, mostrar-se-ia por demais salutar na temática objeto da presente pesquisa - EEQ. Isso faz com que, dentre outras implicações, mesmo com o trânsito em julgado de uma decisão, novas decisões possam ser proferidas (Barros, 2021) – na busca, incessante, pelo atingimento de um estado de coisas desejado ou, ao menos, por seu adimplemento substancial.

Da mesma forma como se deu no paradigmático caso das creches em São Paulo, guardadas as devidas proporções, até mesmo em razão da dimensão de entes federativos (Municípios), a problemática da EEQ no Município de Pelotas reclamaria, em um ambiente de processo coletivo estruturante, que testagens de providências/medidas e cumprimentos destas fossem realizadas ao longo da ação, sendo muito pouco provável, diante do que foi constatado nessa pesquisa – total descompasso que a realidade do município se encontra no que se refere às determinações constitucionais e legais, notadamente no que diz respeito à formação de professores e particularidades culturais em salas de aula de escolas de Ensino

Fundamental –, que a adequação por parte do Poder Público se daria de pronto, a partir de decisão e medida única adotada pelo magistrado (ainda que em cooperação e com a devida participação das partes e demais interessados).

Essas, assim, a nosso ver, seriam as principais contribuições, em termos de características e técnicas estruturantes que poderiam ser alcançadas pelo processo estrutural aos problemas verificados no Município de Pelotas relacionados ao direito fundamental social à educação de integrantes de comunidades quilombolas em idade de Ensino Fundamental. Não se pretende, com isso, esgotar as possibilidades de aproveitamento dessa modalidade processual à temática da EEQ, mas apenas indicar aquelas que nos pareceram as mais marcantes para o caso investigado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma semana após ter qualificado o projeto de dissertação, mais especificamente na data de 17 de março de 2023, pude vivenciar, na qualidade de pesquisador, atividade de vacinação de pessoas acima de 12 (doze) anos na comunidade quilombola Alto do Caixão, em localidade onde está a sede da Associação daquela comunidade, distante, trecho que compreende rodovia e estrada de chão, de cerca de 1 hora do centro da cidade de Pelotas.

Ao chegar à Associação da comunidade quilombola do Alto do Caixão, enquanto os servidores da Secretaria Municipal de Saúde deram, de imediato, início às atividades de vacinação de integrantes da comunidade quilombola em referência, esse pesquisador, após cumprimentar e conversar com algumas pessoas que se encontravam na sede de Associação quilombola, foi apresentado a uma das lideranças da comunidade, o quilombola Charles Dias. Como se tratava do primeiro deslocamento à comunidade no contexto da pesquisa em desenvolvimento, entendeu-se que não seria o momento para tentar maiores aprofundamentos nas questões objeto do estudo, dado que o campo reclamaria um contato inicial com a comunidade e sua representação, para fins de uma maior aproximação e mesmo conquista de confiança dos sujeitos de pesquisa.

Ainda assim, a liderança Charles Dias, a partir de algumas indagações genéricas direcionadas pelo pesquisador, fez exposições relacionadas ao número de famílias da comunidade, e da média quantitativa de seus integrantes, ao número de escolas de nível fundamental que atendem a comunidade, citando o nome das unidades escolares (já delimitadas no decorrer desse estudo). Na oportunidade, foi referido pela liderança a existência de problemas como a correta identificação pelas unidades escolares do número de integrantes da comunidade quilombola que lá estudam, pois em uma das escolas, por exemplo, percebe-se que o quantitativo de crianças e adolescentes quilombolas é bem maior do que o levantamento feito pela unidade. Disse, tal liderança, também, que a determinação de ser, ou não, quilombola não pode ser baseada exclusivamente na cor da pele, uma vez que há outros aspectos voltados à identificação, tal como a descendência. Quando da primeira visita deste pesquisador à comunidade quilombola Alto do Caixão, com a permissão da liderança, percorreu-se, na medida do possível para a ocasião, alguns pontos do território da comunidade (já em observação direta, portanto), realizando

alguns registros fotográficos e angariando contatos com representações e integrantes da comunidade.

Logo em seguida, na data de 21 de março de 2023, o pesquisador compareceu, novamente acompanhado da EMATER e de servidores da SMS, à sede da comunidade quilombola do Algodão – onde também estavam lideranças da comunidade quilombola do Cerrito Alegre -, quando foram entregues cestas básicas aos moradores, bem como realizada vacinação contra a COVID-19, com cerca 90 pessoas, das mais de 190 famílias da comunidade, vacinadas. Após chegar à comunidade, distante cerca de 1 hora e 10 minutos do centro da cidade de Pelotas, o pesquisador foi apresentado por servidora da SMS a uma das lideranças da comunidade do Algodão, Sr. Nilo Dias.

Em certo momento, após ter aguardado por longo período, em razão do envolvimento das lideranças com as atividades de entrega das cestas básicas e vacinação da comunidade, esse pesquisador conseguiu conversar, por alguns minutos, com o Sr. Nilo Dias. Esta liderança, então, de maneira informal, expôs que algumas questões referentes à EEQ, a nível fundamental, na região não são observadas pela SMED e pelas direções das escolas – Waldemar Denzer e Wilson Muller, com ênfase à questão cultural.

Disse a liderança que nas escolas haveria professores que se negam a trabalhar questões quilombolas em sala de aula, seja por desconhecimento ou mesmo desinteresse. Tais questões, pelo que se pode depreender de conversa estabelecida com a liderança naquela oportunidade, foram levadas à direção das escolas (pela comunidade), sem êxito. Citou a liderança Nilo Dias, durante a conversa, os artigos 5º, 6º e 7º da Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989), frisando a ausência de participação das comunidades nas escolas e ausência de providências pelas unidades escolares no que se refere a problemas levados pelas comunidades. Registrou, também, a liderança, que os professores são apenas convidados (nunca convocados) a participar dos cursos de formação continuada envolvendo a temática quilombola (conhecimentos específicos, nas palavras da liderança), o que faz com que acabem não comparecendo (citou que, em certa ocasião, apenas 12 de mais de 100 professores iniciaram o referido o curso).

Passados alguns dias, em 24 de março de 2023, o pesquisador dirigiu-se, mais uma vez acompanhando trabalho de vacinação promovido pelo Município de Pelotas, através da SMS, e pela EMATER, à comunidade quilombola Vó Elvira. Ao

chegar lá, este foi apresentado às lideranças Antônio Leonel e Eder Fonseca. Da forma como pontuado, dias atrás, por liderança da comunidade quilombola do Algodão, as lideranças da comunidade Vó Elvira, fizeram referência a questões como: ausência de convocação de quilombolas para diálogo e construção de ideias nas escolas; falta de convocação dos professores pela SMED para participação em cursos e debates relacionados à EEQ (mas simples convites); ausência de discussão nas escolas sobre questões culturais quilombolas, o que se daria apenas, e eventualmente, em certas datas, como o dia da consciência negra, em novembro; ausência de ações continuadas da SMED com as escolas em temáticas relacionadas à EEQ; e exclusão racial generalizada nas escolas que atendem a integrantes de comunidades quilombolas (preconceito por parte de professores e direção das escolas com alunos quilombolas, bem como inobservância do direito à cultura).

Dessas visitas, realizadas nos dias 17, 21 e 24 de março de 2023, para além da valorosa experiência que teve o pesquisador, foi possível obter os primeiros contatos de integrantes das comunidades que estavam no local onde as atividades de vacinação e entrega de cestas básicas foram realizadas, notadamente de suas lideranças – como grandes conhecedores/ras das nuances e necessidades de cada comunidade, o que contribuiu às providências que se seguiram ao longo do ano de 2023 nesse estudo.

A partir daí, manteve-se constante contato com as lideranças das comunidades quilombolas de Pelotas, uma vez que, além de ter sido integrado às reuniões do Comitê Gestor Quilombola de Pelotas, com encontros mensais, procurou-se, na medida do possível, auxiliar esses grupos, por intermédio de suas lideranças, em demandas que perpassavam conhecimentos jurídicos, principalmente – da forma como, inclusive, mencionado nesse estudo. Ainda, participou-se, como também referenciado nessa pesquisa, de atividades outras relacionadas a comunidades quilombolas, como foi o caso, no ano de 2023, do Processo Seletivo Especial de candidatos de comunidades quilombolas, regido pelo Edital CRA nº 10/2023.

Todos esses momentos oportunizaram a percepção, por parte deste pesquisador, assim como na etapa empírica do estudo, dos obstáculos, e mesmo sobre a resistência, que esses povos enfrentam, diuturnamente, para que demandas que relevam às comunidades, tomadas em perspectiva individual ou coletiva, sejam

efetivadas. E no segmento da educação, como mostrado nessa pesquisa, o cenário de não efetivação de direitos, desconsideração de questões afetas à identidade e reconhecimento desses povos em suas particularidades culturais não é diferente.

Quanto ao direito (teoria do) ao reconhecimento, acima mencionado, que, nesse estudo, teve por base (também) os ensinamentos de Fraser (2007), percebe-se, em sua vertente político-social, que as comunidades quilombolas ainda não o recebem, principalmente por parte da Administração Pública local, pois a dominação social e conflitos políticos-sociais são revelados por acontecimentos citados durante esse trabalho. Exemplos disso são: a resistência apresentada pela Administração Pública quando da formalização do Comitês Gestor Quilombola, o que restou demonstrado não só pela tempo decorrido desde o início das atividades do Comitê (de maneira informal) e pedido apresentado ao Município para a formalização do referido espaço de discussão, o que, quando feito, deu-se de forma diversas do que pretendiam as comunidades; o episódio narrado de retirada de integrantes de sala de uma Secretaria Municipal para que outras deliberações fossem feitas; o fato de, ainda hoje, nem todas as Secretarias participarem ativamente do Comitê Gestor, não obstante o que constou do Decreto regulamentador; dentre outras situações que sinalizam para uma gramática de resistência aos povos quilombolas e direitos a eles reconhecidos constitucionalmente.

Sendo assim, a partir de previsões constitucionais, domésticas e internacionais relacionadas à educação e à cultura, bem como a povos tradicionais, com ênfase às comunidades quilombolas, sem descuidar de abalizada doutrina referente aos temas em estudo, procurou-se com a presente pesquisa, frente à realidade atualmente existente nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Pelotas onde estudam alunos/as quilombolas, demonstrar a possibilidade de se trazer ao processo, em seu formato estrutural, contribuições efetivas à temática da educação de integrantes de comunidades quilombolas.

Foi possível perceber, mediante o cotejo normativo e literário analisado, com destaque para dispositivos trabalhados ao longo do estudo constantes da Constituição Federal de 1988, da Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989) e da Resolução CNE/CEB nº 08/2012, definidora das Diretrizes curriculares nacionais para a EEQ na educação básica, a relevância e as possíveis contribuições de um processo educativo para membros quilombolas que considere particularidades

culturais e identitárias, bem como movimentos históricos de luta e resistência desses grupos.

Outrossim, como demonstrado no estudo, muito se ganharia com a realização de cursos adequados e de boa qualidade voltados à formação de profissionais da educação que desempenham suas atividades em unidades educacionais que atendam alunos/nas quilombolas em idade de Ensino Fundamental.

No ponto, percebeu-se, em especial quando da análise dos trabalhos de campo efetivados junto às comunidades quilombolas e às escolas que atendem seus integrantes, que, além das previsões da Resolução CNE/CEB nº 08/2012 não estarem sendo devidamente observadas, o Município de Pelotas, mediante sua Secretaria de Educação, não vem se debruçando sobre a questão, a fim de encontrar alternativas para que se eleve o quantitativo de professores/as participantes de formações em temática de educação quilombola, bem como para que esses profissionais sejam devidamente valorizados. Ainda, não raras vezes, as formações acabam por abordar pontos exclusivamente relacionados à educação étnico-racial, sem atentar para temas relacionados, especificamente, à EEQ, sem mencionar a frequência com que as formações quilombolas são realizadas, ainda muito aquém do desejado para que integrantes de equipes diretivas e profissionais de educação das escolas possam manter constante contato e, assim, adquirir mais conhecimento acerca da realidade de vida desses povos.

Conforme estudos até então desenvolvidos pelos autores referenciados ao longo desse trabalho, em sua grande maioria negros e educadores com grande conhecimento na temática quilombola – o que acaba por conferir substrato relavante à pesquisa -, a história, a memória e a convivência da criança e do adolescente na comunidade são de extrema relevância no processo de aprendizagem daqueles que fazem parte dos quilombos, sem o que, em momento tão importante da formação de personalidade desses cidadãos, certamente os ensinamentos de seu povo, as lutas (resistências) historicamente travadas para o alcance de conquistas e espaços na sociedade seriam esquecidos (com um distanciamento de seus direitos, universalmente reconhecidos) em um processo quase que de doutrinação, de acultramento, de alijamento, enfim de assimilação dos quilombolas.

Enfatizou-se durante o estudo que, embora hodiernamente não existam no município de Pelotas escolas quilombola propriamente ditas, as crianças e adolescentes em idade de Ensino Fundamental das quatro comunidades certificadas

em Pelotas estudam em unidades que, segundo a grande maioria dos integrantes das comunidades e lideranças entrevistados/as, encontram-se dentro de território quilombola. Isso faz com que, diante do fornecimento regular de transporte pelo município aos alunos/as quilombolas para deslocamentos de suas residências até as unidades escolares – o que também foi constatado mediante os trabalhos de campo realizados nas comunidades e escolas -, não represente a localização das escolas um problema, ao menos até então, que tivesse de ser resolvido pelas características e técnicas próprias dos processos estruturais.

O mesmo não se pode afirmar em relação à observância de costumes, de tradições, de memória e de história quilombola nas unidades escolares, nem quanto à formação de profissionais da educação que ministram aulas a alunos/alunas quilombolas, haja vista que, encontram-se essas questões em total descompasso com o que consta dos normativos domésticos e internacionais condizentes ao tema - enfatizando-se, aí, a Constituição Federal, a Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989) e a Resolução CNE/CEB nº 08/2012, o que reclama, por conseguinte, sua adequação, a fim de que os direitos à educação e à cultura sejam devidamente efetivados.

Procurou-se, destarte, a partir de exposição e análise detida de características e técnicas diferenciadas utilizadas em processos estruturais, demonstrar a possibilidade, e mesmo potencialidades, de se trabalhar nesta via processual com questões voltadas à efetivação do direito social à educação de comunidades quilombolas, tais como a formação continuada de profissionais da educação e outras que apontem à valorização das tradições, dos costumes e da história das comunidades.

Com isso, se não totalmente, viabilizar-se-á, de forma substancial, que crianças e adolescentes não acabem por abandonar seu contexto de vida, suas histórias, suas conquistas, o que se mostra não só relevante ao grupo, mas determinante para que se possa cogitar de compreensão e efetivação do direito fundamental à educação básica. Verifica-se que muito ainda há de ser feito para se avançar no aspecto da EEQ, podendo ser citadas a participação efetiva das comunidades e suas lideranças em espaços de discussão e deliberação nas escolas.

Tem-se, ainda mais nos dias atuais em que o processo civil, em especial o processo coletivo, precisa ser pensado e aplicado sem as amarras de outrora, com uma visão mais fluida e direcionada a princípios fundamentais que hoje o orientam,

não só possibilidade, mas a necessidade de se alocar questões complexas como as que envolvem a EEQ – instituída há mais uma década e que, no intervalo da promulgação da Constituição vigente até os dias atuais, conta com um sem-número de normas e políticas condizentes à temática, o que não se mostrou suficiente para que no município de Pelotas tais determinações fossem incorporadas no dia a dia das escolas de Ensino Fundamental que atendem alunos/nas quilombolas – em processos de formato estrutural, o que poderá contribuir para que, de uma vez por todas, possamos efetivar direitos sociais (adormecidos) afetos a grupos vulneráveis.

Tanto é assim que, comumente, as comunidades quilombolas, para fins de efetivação de direitos, têm de recorrer a órgãos do sistema de justiça para resolução de certas questões que lhe dizem respeito, e isso justamente pelo fato de não se mostrar bastante as vias administrativas para resoluções de algumas demandas.

O processo estrutural, portanto, apresenta-se com elevado potencial para que se alcance, de forma plena, o acesso à justiça e, por consequência, o atendimento de princípios processuais fundamentais que orientam o processo civil e, mais especificamente, o processo coletivo, que acaba, em muitos casos, versando sobre situações que se apresentam por demais caras a esses grupos tradicionais, tais como educação, saúde e moradia, e que, por isso mesmo, reclamam o conhecimento de especificidades e realidades que os caracterizam e abrilhantam.

Caso isso não ocorra - insistindo-se, assim, em pensar e operacionalizar o processo de forma idêntica para todos os casos, sem atentar às peculiaridades dos direitos materiais que constituem seu objeto -, estaríamos, em verdade, por inobservar fundamentos e objetivos previstos em nossa Constituição, tais como a dignidade humana e a cidadania, constantes dos incisos II e III do artigo 1º, bem como a busca pela construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza, da marginalização e da redução das desigualdades sociais e regionais e, ainda, a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou quaisquer discriminações, como objetivos presentes nos incisos I, III e IV do artigo 3º.

Dessa forma, não obstante as pautas quilombolas referentes a direitos sociais não tenham, até então, ocupado espaço, nacional e internacionalmente, na práxis dos processos estruturais, mostrando-se mais comuns discussões envolvendo o meio ambiente, estrutura carcerária e mesmo situações referentes a indígenas – todas elas, frise-se, por demais relevantes no contexto de mudanças estruturais e/ou organizacionais de instituições responsáveis por seu controle -, já é passada a hora

em que esses grupos hipervulneráveis, os quilombolas, venham a protagonizar lides estruturais em tribunais e juízos para que, de forma definitiva, e não apenas paliativa e de cunho indenizatório, sejam adotadas providências voltadas à efetivação de direitos a que fazem jus conforme nossa Carta Constitucional e normas que em seu entorno orbitam.

Como diz meu amigo, e quilombola, Eder Fonseca, da comunidade Vó Elvira em Pelotas: “Juntos nos fortalecemos!”

Segue-se, portanto, a luta pelo reconhecimento e efetivação de direitos das comunidades quilombolas, em especial à educação, base dos demais direitos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Víctor; COURTIS, Christian. Hacia la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales: estándares internacionales y criterios de aplicación ante los tribunales locales. *In*: ABREGÚ, Martín; COURTIS, Christian (Orgs.). **La aplicación del derecho internacional de los derechos humanos por los tribunales locales**: la experiencia de una década. 1º ed. 1º reimp. Buenos Aires: Editores del Puerto, 2004.
- ÁFRICA DO SUL. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. 2001.
- AGNOLETTO, Francine. **Rota das Charqueadas em Pelotas**. In Blog Viagens que sonhamos. 2020. Disponível em: <https://viagensquesonhamos.com.br/2020/11/rota-das-charqueadas-pelotas.html> Acesso em 09 jan. 2023.
- ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. Tradução: Virgílio Afonso da Silva. 2ª ed., 5ª tiragem. São Paulo: Malheiros, 2017.
- ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. Tradução: Virgílio Afonso da Silva. 3ª ed. São Paulo: Juspodivm, 2024.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombos e as novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.
- ALMEIDA, Ronaldo de. **Estudo de caso**: foco temático e diversidade metodológica [p. 60-72]. *In*: Métodos de pesquisa em ciências sociais - Bloco Qualitativo. Sesc São Paulo/CEBRAP. São Paulo, 2016.
- ALMEIDA, Marcelo Pereira de. **Processo coletivo: teoria geral, cognição e execução**. Curitiba: CRV, 2021.
- ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.
- ANTEPROJETO DE CÓDIGO BRASILEIRO DE PROCESSOS COLETIVOS. 2005. Programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Disponível em: <http://www.politicaeprocessos.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/02/AnteprojetoUERJ.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.
- ARAÚJO FILHO, Luiz Paulo da Silva. **A tutela jurisdicional dos direitos fundamentais sociais e as políticas públicas**. Rio de Janeiro: Tribunal Regional Federal da 2ª Região, Escola da Magistratura Regional Federal, 2019.
- ARENHART, Sérgio Cruz. Decisões estruturais no direito processual civil brasileiro. *In*: **Revista de processo**. 2013. p. 389-410. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6056044/mod\\_resource/content/1/Decis%C3](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6056044/mod_resource/content/1/Decis%C3)

%B5es%20estruturais%20no%20processo%20civil%20brasileiro.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

ARENHART, Sérgio Cruz. **Processos estruturais no direito brasileiro**: reflexões a partir do caso da ACP do carvão [cap. 35]. In: *Processos Estruturais*, Sérgio Cruz Arenhart, Marco Félix Jobim [orgs.], 3ª ed. Salvador: Juspodivm, 2021.

ARENHART, Sérgio Cruz; OSNA, Gustavo. **Complexity, proportionality and the 'pan-procedural approach': some bases of contemporary civil litigation**. In: *International Journal of Procedural Law*, n. 4. Cambridge: Intersentia, 2014.

ARENHART, Sérgio Cruz; OSNA, Gustavo; JOBIM, Marcos Félix. **Curso de Processo Estrutural**. São Paulo: Thompson Reuters Brasil, 2021.

ARENHART, Sérgio Cruz; OSNA, Gustavo. **O processo estrutural e a participação judicial em políticas públicas** [cap. 12]. In: *Direito e Política: um diálogo possível?* Matheus Casimiro e Eduarda Peixoto da Cunha França [orgs.]. Londrina/PR: Thoth, 2023.

ARRUDA, Bruna Virginia Andrade de Almeida; In: Januário, Soraya Barreto; Santiago, Maria Betânia do Nascimento; Siqueira, Elton Bruno Soares de. **Dos direitos humanos das minorias**: do tratamento das comunidades quilombolas na atual conjuntura política brasileira. São Paulo: Cortez: UFPE, Capes, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARROS, José Ourismar; VITORELLI, Edilson. **Processo Coletivo e Direito à Participação**: Técnicas de atuação interativa em litígios complexos. São Paulo: JusPodivm, 2022.

BARROS, Marcus Aurélio de Freitas. **Dos litígios aos processos coletivos estruturais**: novos horizontes para a tutela coletiva brasileira, Belo Horizonte: D'Plácido, 2021.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo**: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

BAUERMAN, Desirê. Tese [Doutorado em Direito] – Universidade Federal de Minas Gerais. **Formas de obtenção do cumprimento das decisões que determinam um fazer ou não fazer**: estudo do sistema norte-americano e sua adoção pelo sistema brasileiro. 205 f. Belo Horizonte, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRAGA, Cláudio Mendonça. **A Convenção da Unesco contra a Discriminação no Ensino e as ações afirmativas no Brasil**. In: *Direito à Educação: Igualdade e*

Discriminação no ensino, Nina Beatriz Stocco Ranieri [org.]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Teoria geral dos direitos fundamentais** [cap. 5]. In: Curso de direito constitucional. Gilmar Ferreira Mendes; Inocêncio Mártires Coelho; Paulo Gustavo Gonet Branco [orgs.], 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRANDÃO, Carlos Augusto Pires. **Os direitos sociais no Brasil podem ser demandados no sistema judicial?** Revista jurídica (UFPI) Arquivo Jurídico. Teresina-PI, v. 4, n. 1, Jan./Jul. de 2017, p. 144-167. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/raj/article/view/7431/4310> Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: D.O.U, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 nov. 2022

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 de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, D.O.U, 21.11.2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: D.O.U, 08.02.2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso: 14 nov.2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.261, de 20 de novembro de 2007 [revogado]**. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm). Acesso: 06 dez.2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.750, de 09 de maio de 2016**. Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: D.O.U, 10.05.2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8750.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8750.htm). Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.717, de 29 de junho de 1965**. Regula a ação popular. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4717.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4717.htm). Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985**. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (VETADO) e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U, 25.07.1985. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7347orig.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7347orig.htm). Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988.** Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7668.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7668.htm). Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990a. Brasília, DF: D.O.U, 16.07.1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990.** Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. 1990b. Brasília, DF: D.O.U, 12.09.1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8078compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078compilado.htm). Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: D.O.U, 23.12.1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira". Brasília, DF: D.O.U, 10.01.2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm). Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.447, de 21 de março de 2023.** Institui o Programa Aquilomba Brasil e o seu Comitê Gestor. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11447.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11447.htm). Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010.** Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária - PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária - PRONATER, altera a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências. 2010a. Brasília, DF: D.O.U, 12.01.2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12188.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12188.htm). Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. 2010b. Brasília, DF: D.O.U, 21.07.2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. Brasília, DF: D.O.U, 26.06.2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015.** Código de Processo Civil. Brasília, D.O.U, 17.03.2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm). Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria-Geral da República. **Parecer AGEP-STF/PGR Nº 1337425/2023.** Recurso Extraordinário nº 1.449.302/MS. 2023. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/pgr/arquivos/2023/ParecerPGRRE>. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de junho de 2012.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC: Brasília-DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. MEC: Brasília-DF, 2010. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN42010.pdf?query=AGR](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR). Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. MEC: Brasília-DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 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](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: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. MEC: Brasília-DF, 2017. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo). Acesso em: 28 out. 2023.

BROLLO, Silvia Regina Salau. **Conciliação e mediação em processos estruturais** [cap. 9]. In: Demandas estruturais e litígios de alta complexidade [recurso eletrônico]: casos práticos analisados no mestrado da Enfam. coordenador: Antônio César Bochenek; autores: Leonardo Resende Martins [et al.]. Brasília : Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados — Enfam, 2022. Disponível em: [https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2022/08/Demandas-Estruturais-e-Litigios-de-Alta-Complexidade-V\\_C\\_.pdf](https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2022/08/Demandas-Estruturais-e-Litigios-de-Alta-Complexidade-V_C_.pdf). Acesso em: 10 out. 2023.

BROWN FOUNDATION: *for education equity, excellence and research*. Disponível em: <https://brownvboard.org/content/brown-case-brown-v-board>. Acesso em: 11 out. 2023.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAGGIANO, Monica Herman S. **A educação. Direito fundamental** [cap. I]. In: Direito à educação: aspectos constitucionais. Nina Beatriz Stocco Ranieri [coord.], Sabine Righetti [org.]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

CALAMANDREI, Piero. Opere Giuridiche. Volume IV: **Istituzioni di diritto processuale civile**, Collana La Memoria Del Diritto. Presentazione di Enrico Tullio Liebman. Roma: Roma *Tre-Press*, 2019. Disponível em: [https://discrimen.it/wp-content/uploads/4\\_compressed.pdf](https://discrimen.it/wp-content/uploads/4_compressed.pdf). Acesso em: 08 jan. 2024.

CALMON DE PASSOS, José Joaquim. **Ensaios e artigos** - Clássicos, v. II. Fredie Didier Jr.; Paula Sarno Braga [orgs.]. Salvador: Juspodivm, 2016.

CÂMARA DO DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 8.058/2014**. Institui processo especial para o controle e intervenção em políticas públicas pelo Poder Judiciário e dá outras providências. 2014b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/687758>. Acesso em: 02 fev. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 4.441, de 02 de setembro de 2020.** Disciplina o procedimento da Nova Lei de Ação Civil Pública. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2261966>. Acesso em: 15 set. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 1.641, de 29 de abril de 2021.** Disciplina a ação civil pública. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2261966>. Acesso: Acesso em: 15 set. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto quilombos e educação:** educação quilombola em números. Givânia Maria da Silva (coord.); Ana Tereza Reis da Silva (superv.). 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/apresentacoes-audiencias-2021/arquivos-2021/GivaniaSilva.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional.** 6ª ed. Coimbra: Almedina, 1993.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. **Catálogo de Teses e Dissertações.** 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CAPPELLETTI, Mauro. **Formações sociais e interesses coletivos diante da justiça civil.** In: Revista de Processo, v. 2, n. 5, 1977.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça:** Tradução e Revisão Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.

CARTA DA I JORNADA NACIONAL VIRTUAL DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA – **Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos.** 2020. Disponível em: <http://jornadaquilombola.site.com.br/> Acesso em: 20 out. 2023.

CARVALHO, Sabrina Nasser de. **Processos coletivos e políticas públicas:** mecanismos para a garantia de uma prestação jurisdicional democrática. São Paulo: Contracorrente, 2016.

CASIMIRO, Matheus. **O Caso Mamba:** Quando a busca por diálogo esvazia direitos fundamentais [cap. 2]. In: Processos Estruturais no Sul Global, Matheus Casimiro, Eduarda Peixoto da Cunha França [orgs.]. Londrina, PR: Thoth, 2022.

CASIMIRO, Matheus; MARMELESTEIN, George. **O Judiciário como fórum de protestos em processos estruturais:** revisitando Grootboom [cap. 5]. In: Processos Estruturais no Sul Global, Matheus Casimiro, Eduarda Peixoto da Cunha França [orgs.]. Londrina, PR: Thoth, 2022.

CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação de professores:** do direito à educação ao direito à aprendizagem. In: Educação básica: políticas, avanços e pendências. SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da [Orgs.]. Coleção Políticas Públicas de Educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson Rosa. **A formação de professores na fronteira: currículo e diversidade étnico-racial nos cursos de licenciatura em história**. In: Relação étnico-raciais, formação de professores e currículo. Tânia Mara Pedroso Müller, Wilma de Nazaré Baía Coelho e Paulo Antônio Barbosa Ferreira [orgs.]. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

CHAYES, Abram. **The role of the judge in public law litigation**. Harvard Law Review. Vol. 89, n. 7, mai-1976.

COELHO, Inocêncio Mártires. **Ordenamento jurídico, Constituição e Norma Fundamental** [cap. 1]. In: Curso de direito constitucional. Gilmar Ferreira Mendes; Inocêncio Mártires Coelho; Paulo Gustavo Gonet Branco [orgs.], 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. **A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores: inflexão inicial**. In: Relação étnico-raciais, formação de professores e currículo. Tânia Mara Pedroso Müller, Wilma de Nazaré Baía Coelho e Paulo Antônio Barbosa Ferreira [orgs.]. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

COMISSÃO ESTADUAL DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE PERNAMBUCO. **Carta de Princípios da Educação Quilombola de Pernambuco**. 2007-2008.

Disponível em: <http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/principios-da-educacao-quilombolas.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Recomendação n. 76, de 08 de setembro de 2020**. Dispõe sobre recomendações a serem seguidas na gestão dos processos, em termos de ações coletivas, no âmbito do Poder Judiciário. DJe/CNJ nº 297/2020, de 10/09/2020, p. 15-17.

Disponível em:

<https://atos.cnj.jus.br/files/original170614202009255f6e23862be32.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Recomendação nº 339, de 08 de setembro de 2020**. Dispõe sobre a criação e funcionamento do Comitê Executivo Nacional dos Núcleos de Ações Coletivas – NAC, dos Núcleos de Ações Coletivas – NACs e dos cadastros de ações coletivas do Superior Tribunal de Justiça, do Tribunal Superior do Trabalho, dos Tribunais Regionais Federais, dos Tribunais Regionais do Trabalho, dos Tribunais de Justiça estaduais e do Distrito Federal e dos Territórios. Disponível em:

<https://atos.cnj.jus.br/files/original224651202009225f6a7edbc49.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça em números 2022**. Brasília: CNJ, 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/09/justica-em-numeros-2022-1.pdf>. Acesso em 15 nov. 2023.

CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL. **III Jornada de Direito Processual Civil, realizada no Conselho da Justiça Federal e Escola Nacional de Formação e**

**Aperfeiçoamento de Magistrados.** 2023. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/iii-jornada-de-direito-processual-civil-acontecera-nos-dias-21-e-22-de-setembro/>. Acesso em: 20 set. 2023.

COSTA, Sérgio. **A mestiçagem e seus contrários:** etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. *Tempo Social*, São Paulo: USP, v. 13, n. 1, pp. 143-158, 2001.

COSTA, S. H. da. Acesso à justiça: promessa ou realidade? Uma análise do litígio sobre creche e pré-escola no município de São Paulo. *Civil Procedure Review*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 38–68, 2016. Disponível em: <https://civilprocedurereview.com/revista/article/view/123>. Acesso em: 14 fev. 2024.

COSTA BATISTA, Ana Carolina Mota da. **Relações étnico-raciais no contexto quilombola:** currículo, docência e tecnologia. Curitiba: Appris, 2020.

COTA, Samuel Paiva. **Do pedido e da Participação:** proposições para o desenvolvimento de uma teoria acerca dos Processos Estruturais – Coleção Direitos fundamentais e acesso à justiça no estado constitucional de direito em crise - Gregório Assagra de Almeida [coord.]. Belo Horizonte: D'Plácido, 2019.

CUNHA FILHO, Humberto. **Teoria dos direitos culturais.** São Paulo: Edições SESC, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. *Revista cej*, v. 1, p. 32-45, 2009. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/1097/1258>. Acesso em: 04 nov. 2023.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Educação Escolar Quilombola no Brasil:** um olhar a partir de referências curriculares e materiais didáticos estaduais. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

DANTAS, E. S. AÇÕES ESTRUTURAIS, DIREITOS FUNDAMENTAIS E O ESTADO DE COISAS INCONSTITUCIONAL. *Revista Digital Constituição e Garantia de Direitos*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 155–176, 2017. DOI: 10.21680/1982-310X.2016v9n2ID12258. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/constituicaoegarantiadedireitos/article/view/12258>. Acesso em: 11 out. 2023.

DIDIER JR., Fredie. **Os três modelos de direito processual:** inquisitivo, dispositivo e cooperativo. *Revista do Ministério Público do Rio de Janeiro*, RJ, n. 49, p. 89-99, jul./set. 2013. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/2570844/Fredie\\_Didier\\_Jr.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/2570844/Fredie_Didier_Jr.pdf). Acesso em: 15 dez. 2023.

DIDIER JR., Fredie; ZANETI JR., Hermes; OLIVEIRA, Rafael Alexandria de. **Elementos para uma teoria do processo estrutural aplicada ao processo civil brasileiro.** *Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 75, p. 101-136, jan./mar. 2020. Disponível em:

[https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/147368/elementos\\_teorica\\_processo\\_didier.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/147368/elementos_teorica_processo_didier.pdf). Acesso em: 04 fev. 2023.

DIDIER JR., Fredie; ZANETI JR., Hermes; OLIVEIRA, Rafael Alexandria de. **Notas sobre as decisões estruturantes**. [S. l.], v. 8, n. 1, p. 46–64, 2017. Disponível em: <https://civilprocedurereview.faculdadebaianadedireito.com.br/revista/article/view/138>. Acesso em: 04 fev. 2023.

DINAMARCO, Cândido Rangel. **A instrumentalidade do processo**. São Paulo: Malheiros, 2013.

DUPRAT, Deborah. **A Convenção 169 da OIT e o Direito à Consulta Prévia, Livre e Informada**. In: Impacto das Decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos na Jurisprudência do STF. Flávia Piovesan e Inês Virginia Prado Soares [coord.]. Salvador: JusPodivm, 2016.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER. **Boletim Informativo De ATERS com Comunidades de Remanescentes de Quilombos** [Boletim Técnico nº 01, 12 jul. 2019 – Série GET/NDS-QUILOMBOLAS], Regina da Silva Miranda, Robson Becker Loeck [Elaboração]. 2019.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Parque Estadual de Exposições Assis Brasil – Expointer. **Livro que retrata as comunidades quilombolas do RS é lançado na Expointer**. 2023. Disponível em: <https://www.expointer.rs.gov.br/livro-sobre-comunidades-quilombolas-no-estado-sera-lancado-na-quinta-31>. Acesso em: 11 set. 2023.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **Constituição dos Estados Unidos da América**. 1787. Disponível em: [http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/ConstituicaoEUARecDidaPES](http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/ConstituicaoEUARecDidaPESSOALJNETO.pdf) SOALJNETO.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Educação, justiça e direitos humanos**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 85-101, jan.-abr. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27999/29787>. Acesso em: 16 out. 2023.

FALCÃO MAIA, Mário Sérgio. Justiciabilidade dos direitos sociais e controle de constitucionalidade: um estudo sistemático sobre a formação da doutrina da efetividade. **Direito e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 129–151, 2017. DOI: 10.26843/direitoedesenvolvimento.v7i2.321. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/321>. Acesso em: 05 nov. 2023.

FERRARO, Marcela Pereira. **Do processo bipolar a um processo coletivo estrutural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

FERREIRA, Antônio. **O currículo em escolas quilombolas do Paraná: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo.** Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, Hélio Rios. **Processo dialógico e a efetividade da tutela coletiva contra o Poder Público.** Belo Horizonte: Fórum, 2023.

FISS, Owen M. **The Forms of Justice.** *Harvard Law Review*, volume 93, november/1978, number1. The Supreme Court, 1978.

FISS, Owen M. The Allure of Individualism. **Iowa Law Review**, v. 78, n. 1, 1993, p. 965-979. <https://core.ac.uk/download/pdf/72827821.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

FISS, Owen. **To Make the Constitution a Living Truth: Four Lectures on the Structural Injunction.** [cap. 1]. *In: Processos Estruturais*, Sérgio Cruz Arenhart, Marco Félix Jobim [orgs.], 3ª ed. Salvador: Juspodivm, 2021.

FLETCHER, William. **The discretionary Constitution: institutional remedies and judicial legitimacy.** *The Yale Law Journal*, v. 91, n. 4, 1982. p. 645.

FONSECA, Leandra Ribeiro. **Mulheres quilombolas: trajetórias de luta e identidades em construção.** Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2020.

FONSECA, Leandra Ribeiro; RUBERT, Rosane Aparecida. **Quilombolas em Pelotas** [cap. 9, p. 293-302]. *In: Centenário do Álbum de Pelotas de 1922: fotografias, memória e história*, Aristeu Lopes, Mauro Dilmann, Guilherme de Almeida [orgs.]. Tomo I. Porto Alegre: Casalettras, 2022. Disponível em: [https://2091a25b-833a-473f-af3e-817630b95c49.filesusr.com/ugd/4a0b98\\_5a02a14af6e147c898a565c2f10e4f6c.pdf](https://2091a25b-833a-473f-af3e-817630b95c49.filesusr.com/ugd/4a0b98_5a02a14af6e147c898a565c2f10e4f6c.pdf). Acesso em: 11 set. 2023.

FRANÇA, Eduarda Peixoto da Cunha. **O Poder Judiciário como amplificador de vozes marginalizadas: ativismo dialógico e transformações sociais pelo processo estrutural** [cap. 14]. *In: Processos Estruturais no Sul Global*, Matheus Casimiro, Eduarda Peixoto da Cunha França [orgs.]. Londrina, PR: Thoth, 2022.

FRASER, Nancy. La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. **Revista de trabajo**, v. 4, n. 6, p. 83-99, 2008. Disponível em: [https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser\\_justicia%20social.pdf](https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser_justicia%20social.pdf). Acesso em: 19 nov. 2023.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética?** *Lua Nova: Revista de Cultura e Política* [online]. São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. DOI: 10.1590/S0102-64452007000100006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/JwvFBqdKJnvndHhSH6C5ngr/?format=pdf&lang=pt..> Acesso em: 16 out. 2023.

FULLER, Lon. **The forms and limits of adjudication.** *Harvard Law Review*, Cambridge, v. 92, n. 2, p. 353-409, 1978. p. 395. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1340368?origin=JSTOR-pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, Ministério da Cultura. **Certificação Quilombola**, publicado em 11/11/2022 (atualizado em 06/07/2023). Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em: 22 set. 2023.

GALANTER, Marc. **Por que “quem tem” sai na frente**: especulações sobre os limites da transformação no direito. Tradução: Ana Carolina Chasin. São Paulo: FGV Direito SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/af1c3f55-308b-45fb-884c-b172d56c8be5/content>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GALDINO, Matheus Souza. **Breves reflexões sobre as consequências de uma compreensão teleológica dos fatos para a teoria do processo estrutural** [cap. 31]. In: Processos Estruturais, Sérgio Cruz Arenhart, Marco Félix Jobim (orgs.), 3ª ed. Salvador: Juspodivm, 2021.

GARGARELLA, Roberto. **La derrota del derecho em América Latina**: Siete tesis. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Silgo XXI Editores, 2020.

GIDI, Antonio. **A Class Action como instrumento de tutela coletiva dos direitos**: as ações coletivas em uma perspectiva comparada. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

GISMONDI, Rodrigo Altenburg Odebrecht Curi. **Processo civil de interesse público e medidas estruturantes**: da execução negociada à intervenção judicial. Dissertação (Mestrado em Direito) – Direito Processual do Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/9768/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Rodrigo%20Altenburg%20Gismondi%20-%202016%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

GLOBAL ACCESS TO JUSTICE PROJECT.

Disponível em: <https://globalaccesstojustice.com/global-access-to-justice/?lang=pt-br>. Acesso em: 06 fev. 2023.

GOIS, Gabriela Rodrigues. **O papel da agricultura e do trabalho não agrícola na reprodução socioeconômica de famílias quilombolas na Serra dos Tapes, Rio Grande do Sul**: um olhar sobre perspectivas de desenvolvimento local. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193404/001092288.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 fev. 2024.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. 1ª Edição. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GONÇALVES, Eduardo Rodrigues; SOUZA, Érico Gomes de; PEREIRA, Nathália Mariel F. de S.; SILVA, Stanley Valeriano da. **Legislação Internacional Comentada**. Salvador: JusPodivm, 2016.

GOOGLE. **Google Acadêmico**. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt-BR>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GRINOVER, Ada Pellegrini. **Ensaio sobre a processualidade**: fundamentos para uma nova teoria geral do processo. Brasília: Gazeta Jurídica, 2016.

GUIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA COMUNIDADES QUILOMBOLAS.

**Programa Brasil Quilombola**. Brasília, abril/2013. Disponível em:

<https://seppirhomologa.c3sl.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1131/SEPPIR%20GUIA%20DE%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>.

Acesso em: 24 nov. 2022.

G1, 27 jul. 2023. **Censo do IBGE**: 110 cidades concentram metade da população quilombola do Brasil; veja quais são. Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/07/27/censo-do-ibge-110-cidades-concentram-metade-da-populacao-quilombola-do-brasil-veja-quais-sao.ghtml>.

Acesso em: 11 set. 2023.

HÄBERLE, Peter. **El Estado Constitucional**. Tradução: Héctor Fix-Fierro.

Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Jurídicas.

México, 2016. Disponível em:

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4291/19.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

HACHEM, Daniel Wunder. **São os direitos sociais “direitos públicos subjetivos”? Mitos e confusões na teoria dos direitos fundamentais**. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD-UNISINOS), v.

11, n. 3, p. 404-436, set./dez. 2019. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/rechtd.2019.113.08/60747599>. Acesso em: 02 nov. 2023.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**.

Traduzido por Patrick Burglin. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HENRIQUE, Simone. **O ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras e a vedação de discriminação racial no ambiente escolar**. In: Direito à educação: igualdade e discriminação no ensino. Nina Beatriz Stocco Ranieri [coord.], Sabine Righetti [org.]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução:

Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HELLWIG, Sabrina Wiegand. **Audiência pública como instrumento de efetivação da participação nos processos estruturais** [cap. 27]. In: Coletivização e Unidade do Direito, v. IV. Edilson Vitorelli, Gustavo Osna, Hermes Zaneti Jr., Luís Alberto Reichelt, Marco Félix Jobim e Sérgio Cruz Arenhart [orgs.]. Londrina/PR: Thoth, 2023.

HESSE, Konrad. **A força normativa da Constituição**. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 1991. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6273842/mod\\_resource/content/0/A%20For%C3%A7a%20Normativa%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20by%20Konrad%20Hesse%20%28z-lib.org%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6273842/mod_resource/content/0/A%20For%C3%A7a%20Normativa%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20by%20Konrad%20Hesse%20%28z-lib.org%29.pdf). Acesso em: 06 nov. 2023.

HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R. **O custo dos direitos**: por que a liberdade depende dos impostos. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

HUMANISTA, Porto Alegre, 15 ago. 2023. **Censo 2022**: tardiamente reconhecidos, quilombolas vivem expectativa por políticas públicas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2023/08/15/censo-2022-quilombola/>. Acesso em: 11 set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico – Quilombolas: Primeiros resultados do universo**. 2023a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=37415>. Acesso em: 11 set. 2023b.

JOBIM, Marco Félix. **Medidas estruturantes na jurisdição constitucional**: Da Suprema Corte Estadunidense ao Supremo Tribunal Federal. 2ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2021a.

JOBIM, Marco Félix. **Reflexões sobre a necessidade de uma teoria dos processos estruturais**: bases de uma possível construção [cap. 27]. In: Processos Estruturais, Sérgio Cruz Arenhart, Marco Félix Jobim [orgs.], 3ª ed. Salvador: Juspodivm, 2021b.

JOBIM, Marco Félix; ROCHA, Marcelo Hugo da. **Medidas estruturantes: origem em *Brown v. Board of education*** [cap. 29]. In: Processos Estruturais, Sérgio Cruz Arenhart, Marco Félix Jobim [orgs.], 3ª ed. Salvador: Juspodivm, 2021.

JOBIM, Marco Félix. **Cortes e o tratamento mundial de conflitos estruturais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2023.

JOBIM, Marco Félix; STEFFENS, Luana. **O processo estrutural no âmbito do tribunal constitucional do Peru**: reflexões a partir do caso Lambayeque v. Arellano Serquén [cap. 20]. In: Processos Estruturais no Sul Global, Matheus Casimiro, Eduarda Peixoto da Cunha França [orgs.]. Londrina, PR: Thoth, 2022.

JUNIOR, Julio José Araujo. **O direito à alimentação na Índia**: intervenção judicial e implementação democrática de direitos sociais [cap. 18]. In: Processos Estruturais no Sul Global, Matheus Casimiro, Eduarda Peixoto da Cunha França [orgs.]. Londrina, PR: Thoth, 2022.

JUNIOR, Ulisses Lopes de Souza. **Nem os juízes são cientistas nem os tribunais são laboratórios – a prova estatística**: admissibilidade e aplicação nos processos estruturais [cap. 38]. In: Processos Estruturais, Sérgio Cruz Arenhart, Marco Félix Jobim [orgs.], 3ª ed. Salvador: Juspodivm, 2021.

JUNIOR, Deomar da Assenção Arouche. **Os processos estruturantes no âmbito da jurisdição constitucional**: a construção da decisão adequada por meio do diálogo institucional. São Paulo: Dialética, 2023.

KING, Joyce E. **Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade**. In: Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Nilma Lino Gomes e Petronilha B. Gonçalves e Silva [orgs.]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANDAU, David. **The Reality of Social Rights Enforcement**. Harvard International Law Journal, v. 53, n. 1, 2012, p. 402-459.  
Disponível em: [https://constitutionnet.org/sites/default/files/landau\\_realitysocialrightsenforcement.pdf](https://constitutionnet.org/sites/default/files/landau_realitysocialrightsenforcement.pdf). Acesso em: 02 nov. 2023.

LAZARI, Rafael de. **Teoria da Consolidação Substancial dos Direitos Humanos**: aportes à concepção de “pessoas democráticas de direito”. 1.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

LEDUR, José Felipe. **Direito fundamentais sociais: efetivação no âmbito da democracia participativa**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

LEITE, Glauco Salomão. **A dinâmica da política constitucional**: o que podemos extrair do caso “Brown vs. Board Education”? Revista do Direito, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 55, p. 2-12, maio/ago. 2018.  
Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/issue/view/535> Acesso em: 04 fev. 2023.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil**: questões conceituais e normativas. Etnográfica, Lisboa: Centro em Rede de Investigação em Antropologia, V. IV, n. 2, p. 333-354, 2000.

LEONEL, Ricardo de Barros. **Manual do processo coletivo**. 5. ed., São Paulo: Malheiros, 2021.

LIMA, Carolina Alves de Souza. **Cidadania, Direitos Humanos e Educação**: avanços, retrocessos e perspectivas para o século 21. São Paulo: Almedina, 2019.

LIMA, Flavia Danielle Santiago; FRANÇA, Eduarda Peixoto da Cunha. **Processo coletivo, estrutural e dialógico**: o papel do juiz-articulador na interação entre os partícipes na ação civil pública. A&C – Revista de Direito Administrativo e Constitucional. Belo Horizonte, ano 21, n. 84, p. 169-198, abr./jun. 2021.

Disponível em: <http://www.revistaaec.com/index.php/revistaaec/article/view/1366>  
Acesso em: 20 jan. 2023.

LINS, Liana Cirne. **A justiciabilidade dos direitos fundamentais sociais**: uma avaliação crítica do tripé denegatório de sua exigibilidade e da concretização constitucional seletiva. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, ano 46, n. 182, abril/junho 2009. Disponível em: [https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/173777/justiciabilidade\\_direitos\\_fundamentos\\_lins.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/173777/justiciabilidade_direitos_fundamentos_lins.pdf) Acesso em: 02 nov. 2023.

LOECK, Robson Becker. **Organização dos Quilombos em Pelotas**. In Terra & Campo: o jornal do homem rural. 08/06/2020. Disponível em: <https://jornalterraecampo.com.br/noticias/noticia/organizacao-dos-quilombolas-em-pelotas> Acesso em: 11 set. 2023.

LOPES, Aristeu; DILLMANN, Mauro; ALMEIDA, Guilherme de [orgs.]. **Centenário do Álbum de Pelotas de 1922**: fotografias, memória e história. Tomo I. Porto Alegre: Casalettras, 2022.

MAAS, Rosana. Helena.; HENNIG LEAL, Mônica. Clarissa. “Dever de proteção estatal”, “proibição de proteção insuficiente” e “proibição de excesso”: espectro de sua conformação e desenvolvimento pela teoria constitucional alemã. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, v. 125, 30 dez. 2022. Disponível em: <https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/768>. Acesso em 11 set. 2023.

MARINONI, Luiz Guilherme; ARENHART, Sérgio Cruz; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Processo Civil**: teoria do processo civil. v. 1, 4ª ed. São Paulo: Thomson Reuters, 2019a.

MARINONI, Luiz Guilherme; ARENHART, Sérgio Cruz; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Processo Civil**: tutela dos direitos mediante procedimentos diferenciados. v. 3, 4ª ed. São Paulo: Thomson Reuters, 2019b.

MARINONI, Luiz Guilherme. **Processo Constitucional e Democracia**. 2ª ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2022.

MARQUES, Carlos Eduardo; GOMES, Lilian. **A constituição de 1988 e a ressignificação dos quilombos contemporâneos**: limites e potencialidades. RBSC, São Paulo: ANPOCS, v. 28, n. 81, p. 137-153, 2013.

MENEZES, Dalva de Araújo. **Práticas Pedagógicas de Professores em Escolas de Comunidades Quilombolas**. Curitiba: CRV, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Escolar Quilombola**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Instrumento para Monitoramento e Avaliação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2015. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_quilombola.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf). Acesso em: 01 nov. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC)**. 2ª versão revista, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 28 out. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC avança em ações educacionais para quilombolas**: Programas em desenvolvimento visam à eliminação da discriminação racial na educação. Parte das ações da Secadi está ligada ao Programa Aquilomba Brasil, lançado pelo Governo Federal, publicado em 02/03/2023 (atualizado em 27/07/2023). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/mec-avanca-em-acoes-educacionais-para-quilombolas>. Acesso em: 22 set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação étnico-racial e quilombola ganham foco no MEC**: Recriação da Secadi e configuração de diretoria exclusiva para políticas étnico-raciais e escolar quilombolas mostram o comprometimento com enfrentamento ao racismo, publicado em 21/03/2023 (atualizado em 27/07/2023). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/educacao-etnico-racial-e-quilombola-ganham-foco-no-mec>. Acesso em: 22 set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional de Educação (Documento Final)** - Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Francisco das Chagas Fernandes [coord. geral]. 2010. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso em: 28 out. 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria Regional da República da 2ª Região. **Parecer exarado na ADI 3.239**: Territórios Quilombolas e Constituição: A ADI 3.239 e a Constitucionalidade do Decreto 4.887/03. 2008. Disponível em: <https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NDU0Nw%2C%2C>. Acesso em: 28 out. 2023.

MÖLLER, Gabriela Samrsla; MARCO, Cristhian Magnus de. **Apontamentos sobre o ativismo judicial no processo estrutural**: do ativismo monológico ao dialógico [cap. 15]. In: Direito e Política: um diálogo possível? Matheus Casimiro e Eduarda Peixoto da Cunha França [orgs.]. Londrina/PR: Thoth, 2023.

MUA, Cíntia Teresinha Burhalde. **O papel da soft law no gerenciamento de precedentes envolvendo conflitos estruturais no Brasil**: uma proposta concreta [cap. 7]. In: Coletivização e Unidade do Direito, v. IV. Edilson Vitorelli, Gustavo Osna, Hermes Zaneti Jr., Luís Alberto Reichelt, Marco Féxi Jobim e Sérgio Cruz Arenhart [orgs.]. Londrina/PR: Thoth, 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africana. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NETO, Cláudio Pereira de Souza; SARMENTO, Daniel. **Direito Constitucional: teoria, história e métodos de trabalho**. 2.ed. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

NETO, Francisco de Barros e Silva. **Breves considerações sobre os processos estruturais** [cap. 14]. In: Processos Estruturais, Sérgio Cruz Arenhart, Marco Félix Jobim [orgs.], 3ª ed. Salvador: Juspodivm, 2021.

NEVES, Paulo Sérgio. **Luta antirracista: entre reconhecimento e redistribuição**. RBCS, São Paulo: ANPOCS, v. 20, n. 59, pp. 81-96, 2005.

NEVES, Isadora Ferreira. **Ativismo Judicial e Judicialização da Política: Três perguntas fundamentais para uma distinção**. São Paulo: Juspodivm, 2023.

NOBRE JÚNIOR, Edilson Pereira. **Ativismo judicial e direitos sociais**. São Paulo: JusPodivm, 2022.

NUNES, Dierli José Coelho. **Processo jurisdicional democrático: uma análise crítica das reformas processuais**. Curitiba: Juruá, 2012.

NUNES, Dierli; TEIXEIRA, Ludmila. **Acesso à justiça democrático**. Brasília: Gazeta jurídica, 2013.

NUNES, Leonardo Silva. **A certificação de processos estruturais** [cap. 15]. In: Coletivização e Unidade do Direito, Luis Alberto Reichelt e Marco Félix Jobim [orgs.], Londrina, PR: Thoth, 2019.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Aquilombamento escolar, práticas revisitadas e possibilidades insurgentes: pedagogias e cirandas “que são de todos nós!”**. [PARTE 2]: Formação docentes, currículo e práticas pedagógicas: a união pela Educação Escolar Quilombola. In Educação Quilombola: territorialidades, saberes e lutas por direitos. Givânia Maria da Silva, Romero Antonio de Almeida Silva, Selma dos Santos Dealdina e Vanessa Gonçalves da Rocha [orgs.]. São Paulo: Jandaíra, 2021b.

NUNES, Ranchimit. **A unidade na diversidade: identidades, cultura e ensino no contexto da educação quilombola**. Curitiba: CRV, 2021a.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Presidente). Associação Brasileira de Antropologia (ABA). **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais**. Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/03D00024.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – DISTRITO FEDERAL. **Boas práticas processuais aprovadas em Brasília**. março/2023. Disponível em: <https://oabdf.org.br/wp-content/uploads/2023/03/Enunciados.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial**. 1966. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139390.locale=en>. Acesso em: 14 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=a%20conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20direitos,foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses>. Acesso em: 14 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20declara%C3%A7%C3%A3o%20universal%20dos%20direitos%20humanos.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Nova York, EUA. 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**. Nova York, EUA. 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Recomendação da UNESCO sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais**. Paris, França. 1974. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/recomunesco-educacao.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. 2007. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao\\_das\\_Nacoes\\_Unidas\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_dos\\_Povos\\_Indigenas.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Carta da Organização dos Estados Americanos**. 1948. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/q.carta.oea.htm>. Acesso em: 03 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem**. 1948. Disponível em: [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao_americana.htm). Acesso em: 20 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Americana de Direitos Humanos**. 1969. Disponível em: [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm). Acesso em: 14 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Carta Social das Américas**. 2012. Disponível em: <http://ois.sebrae.com.br/comunidades/organizacao-dos-estados-americanos-oea/>. Acesso em: 25 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Carta Democrática Interamericana**. 2001. Disponível em: [https://www.oas.org/pt/democratic-charter/pdf/demcharter\\_pt.pdf](https://www.oas.org/pt/democratic-charter/pdf/demcharter_pt.pdf). Acesso em: 25 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Caso do Povo Saramaka Vs. Suriname**, 2007. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2016/04/cc1a1e511769096f84fb5effe768fe8c.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Caso da Comunidade Indígena Xákmok Kásek Vs. Paraguai**, 2010. Disponível em: [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_214\\_por.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_214_por.pdf). Acesso em: 11 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância**. 2013. Disponível em: [https://www.oas.org/en/sla/dil/docs/inter\\_american\\_treaties\\_A-68\\_Convencao\\_Interamericana\\_racismo\\_POR.pdf](https://www.oas.org/en/sla/dil/docs/inter_american_treaties_A-68_Convencao_Interamericana_racismo_POR.pdf). Acesso em: 14 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. 1960. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Nova York, EUA. 1990. Disponível em: [https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf). Acesso em: 25 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal da UNESCO sobre a diversidade cultural**. 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por.locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por.locale=en). Acesso em: 06 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 107, de 05 de junho de 1957**. Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes.

Disponível em:

[https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107).pdf). Acesso em: 25 out. 2023.

PATERSON, Alan; GARTH, Bryant; ALVES, Cleber Francisco; ESTEVES, Diogo; JR., Earl Johnson. **Descortinando o *Global Access to Justice Project***:

A nova pesquisa mundial sobre o movimento de acesso à justiça. 2019.

Disponível em: <https://sistemas.rj.def.br/publico/sarova.ashx/Portal/sarova/imagem-dpge/public/arquivos/artigojota.pdf>.

Acesso em: 07 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. Genebra, Suíça. 1989. Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>. Acesso: 14 nov.2022

PELOTAS. **Decreto nº 6.715, de 14 de abril de 2023**. Institui o Comitê Gestor Quilombola no Município de Pelotas, e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/0jamg>. Acesso em: 11 set. 2023.

PELOTAS. **Decreto nº 6.736, de 22 de maio de 2023**. Altera o Decreto Municipal nº 6.715, de 14 de abril de 2023, que institui o Comitê Gestor Quilombola no Município de Pelotas, e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/0kmlw>. Acesso em: 11 set. 2023.

PELOTAS. **Lei nº 6.245, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2024, e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/mbjsv>. Acesso em: 03 fev. 2023.

PELOTAS. **Lei nº 6.389, de 28 de novembro de 2016**. Institui no âmbito do Município de Pelotas o Sistema Municipal de Cultura e dispõe sobre seus princípios, estrutura, funcionamento, e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/bhsiv>. Acesso em: 03 fev. 2023.

PELOTAS. **Lei nº 7.048, de 5 de maio de 2022**. Institui o Plano Municipal de Cultura no âmbito do Município de Pelotas, e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/lfgzy>. Acesso em: 03 fev. 2023

PINTO, Natália Garcia; MOREIRA, Paulo Roberto Staudt; AL-ALAM, Caiuá Cardoso. **Os Calhambolas do *General Manoel Padeiro***: práticas quilombolas na Serra dos Tapes (RS, Pelotas, 1835). 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Justicialidade dos direitos sociais e econômicos**: desafios e perspectivas. In: Direitos fundamentais sociais. JJ. Gomes Canotilho; Marcus Orione

Gonçalves Correia, Ércia Paula Barcha Correia [coord.]. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

PINTO, Henrique Alves. **A condução de decisões estruturais pelo Código de Processo Civil de 2015**: breve análise teórica e pragmática [cap. 18]. In: Processos estruturais, Sérgio Cruz Arenhart, Marco Félix Jobim [orgs.]. 3ª ed. Salvador: JusPodivm, 2021.

PINTO, Henrique Alves. O enquadramento das decisões estruturais no novo Código de Processo Civil. In: **Revista de Processo, São Paulo**. 2017. p. 369-402.

PORFIRO, Camila Almeida. **Litígios estruturais**: legitimidade democrática, procedimento e efetividade. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. **Ministério da Educação**. Brasília, 1992. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto\\_ple.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf) Acesso em: 24 nov. 2022.

PRICE, R. DOSSIÊ REMANESCENTES DE QUILOMBOS Reinventando a história dos quilombos: rasuras e confabulações. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 23, 2000. DOI: 10.9771/aa.v0i23.20986. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20986>. Acesso em: 23 jul. 2023.

PUGA, Mariele. **Litígio estrutural em argentina**: um itinerário conceptual [cap. 6]. In: Processos Estruturais no Sul Global, Matheus Casimiro, Eduarda Peixoto da Cunha França [orgs.]. Londrina, PR: Thoth, 2022.

RAMBO S.J., Balduino. **A fisionomia do Rio Grande do Sul**. Fundamentos da Cultura Riograndense, Porto Alegre, 1ª série, p. 13-30, 1954. Disponível em: [http://www.rbma.org.br/rbma/pdf/Caderno\\_31.pdf](http://www.rbma.org.br/rbma/pdf/Caderno_31.pdf) Acesso em 03 fev. 2024.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Uma história da liberdade** (Introdução). In: Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. João José Reis, Flávio dos Santos Gomes [orgs.]. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS MAZZEI, R. Ensaio sobre a multipolaridade e o policentrismo (com projeção aos conflitos internos do inventário causa MORTIS). **Civil Procedure Review**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2023. Disponível em: <https://cpr.emnuvens.com.br/revista/article/view/260>. Acesso em: 10 out. 2023.

ROCHA, Niel. **A educação quilombola**: e a reprodução cultural afrodescendente. Maringá: Viseu, 2018.

ROCHA, Vanessa Gonçalves da. **Docência quilombola: o quilombo como espaço de formação**. [PARTE 2]: Formação docentes, currículo e práticas pedagógicas: a união pela Educação Escolar Quilombola. In Educação Quilombola: territorialidades, saberes e lutas por direitos. Givânia Maria da Silva, Romero Antonio de Almeida

Silva, Selma dos Santos Dealdina e Vanessa Gonçalves da Rocha [orgs.]. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ROTHENBURG, Walter Claudius. **Direitos Sociais são Direitos Fundamentais:** Simples Assim. Salvador: JusPodivm, 2021.

RUBERT, Rosane Aparecida. **Comunidades negras rurais do RS:** um levantamento socioantropológico preliminar. 1ª Edição. Porto Alegre: RS Rural/IICA, 2005.

SALAMONI, Giancarla; WASKIEVICZ, Carmen Aparecida. A. **Serra dos Tapes:** espaço, sociedade e natureza. Revista Tessituras, Pelotas, v. 1, n. 1, p.73-100, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/tessituras/article/view/2670/2657>. Acesso em: 03 fev. 2024.

SANTA CATARINA. Subseção Judiciária de Criciúma/SC – 4ª Vara Federal de Criciúma. **Ação Civil Pública nº 93.80.00533-4(SC)/0000533-73.1993.4.04.7204.** Autor: Ministério Público Federal. Réu: Nova Próspera Mineração S/A e Outros. Proposta em 1993, publicada sentença em jan. 2000. Disponível em: [https://consulta.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=consulta\\_processual\\_resultado\\_pesquisa&txtValor=199372040005331&selOrigem=SC&chkMostrarBaixados=&todas fases=S&selForma=NU&todaspartes=&txtChave=](https://consulta.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=consulta_processual_resultado_pesquisa&txtValor=199372040005331&selOrigem=SC&chkMostrarBaixados=&todas fases=S&selForma=NU&todaspartes=&txtChave=). Acesso em: 06 dez. 2023.

SANTOS, Ana Borges Coêlho. **Direitos sociais pelo Poder Judiciário e seus reflexos em políticas públicas:** uma perspectiva através das lides estruturais. Belo Horizonte: Del Rey, 2019.

SANTOS, Camila Perez Yeda Moreira dos. **Processo Estrutural:** controle jurisdicional de políticas públicas. 1ª ed. São Paulo: Almedina, 2021.

SANTOS, Karinne Emanoela Goettems dos. **Processo Civil e Litigiosidade:** Para Além da Jurisdição dos “Conceitos sem Coisas”. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

SÃO PAULO. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Câmara Especial. **Apelação nº 0150735-64.2008.8.26.0002.** Relator: GUILHERME, Walter de A. Apelantes: Ação Educativa *et al.* Apelado: Município de São Paulo. Publicado no DJ de 16.12.2013. Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2018/11/AP-0150735-64.2008.8.26.0002-TJSP-1.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2023.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais:** uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 13ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

SCARPA, Antônio Oswaldo. **Direitos Fundamentais Sociais:** Conteúdo essencial, judicialização e direitos sociais em espécie. Salvador: JusPodivm, 2021.

SENADO FEDERAL. **“Há 131 anos, senadores aprovavam o fim da escravidão no Brasil”**. Agência Senado, 2019. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/13/ha-131-anos-senadores-aprovavam-o-fim-da-escravidao-no-brasil>. Acesso em: 03 fev. 2024.

SHAW, Malcolm N. **Direito internacional**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla, Lenita Ananias do Nascimento, Antônio de Oliveira Sette- Câmara. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SHILLING, Flávia. **Educação e direitos humanos - percepções obre a escola justa**: resultados de uma pesquisa. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHÖNHOFEN, Vivian Pinheiro. **Processo estrutural e estados de coisas inconstitucional ambiental**: um estudo de caso na Bacia Hidrográfica do Rio Camaquã/RS. Londrina/PR: Thoth, 2023.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 20 nov. 2022.

SERAFIM, Olindina Cirilo Nascimento. **O caminho do quilombo**: histórias não contadas na educação escolar quilombola: território do Sapê do Norte-ES. 1.ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Delma Josefa da. **Educação quilombola**: um direito a ser efetivado. Cartilha elaborada pelo Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) e Instituto Sumaúma com as Comissões Estaduais das Comunidades Negras e Quilombolas da Paraíba, Pernambuco e Ceará. 2007. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha\\_cclf\\_educ\\_quilombola\\_direito\\_a\\_ser\\_efetivado.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_cclf_educ_quilombola_direito_a_ser_efetivado.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação e luta política no quilombo de conceição das crioulas**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação e direitos territoriais quilombolas**. [PARTE I]: Educação Quilombola, mobilização e ação política. In: Educação Quilombola: territorialidades, saberes e lutas por direitos. Givânia Maria da Silva, Romero Antonio de Almeida Silva, Selma dos Santos Dealdina e Vanessa Gonçalves da Rocha [orgs.]. São Paulo: Jandaíra, 2021a.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 25ª ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das normas constitucionais**. São Paulo: Malheiros, 2008.

SILVA, Jaqueline Barbosa da. Educação, aspectos históricos e uma “identidade”: análise sobre a comunidade Quilombola de São Braz-BA. **Revista Eletrônica Discente História.com**, v. 7, n. 14, p. 222-240 – Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/historiacom/article/view/2577>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SILVA, Lucas Cavalcanti da.; Mazini, Paulo Guilherme. **Flexibilidade do processo civil**: proposta de sistematização do poder judicial de adaptação do procedimento e crítica aos procedimentos especiais. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2023.

SILVA, Romero Antonio de Almeida. **Currículo e práticas docentes: o encontro na Educação Escolar Quilombola**. [PARTE 2]: Formação docentes, currículo e práticas pedagógicas: a união pela Educação Escolar Quilombola. *In*: Educação Quilombola: territorialidades, saberes e lutas por direitos. Givânia Maria da Silva, Romero Antonio de Almeida Silva, Selma dos Santos Dealdina e Vanessa Gonçalves da Rocha [orgs.]. São Paulo: Jandaíra, 2021b.

SILVA, Sandra Maria Correia da. **Amicus curiae e o princípio do contraditório nas demandas estruturais**. [p. 47-63]. *In*: Demandas estruturais e litígios de alta complexidade: casos práticos analisados no Mestrado da Enfam. Coordenador Antônio César Bochenek. Brasília: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados — Enfam, 2022.

SILVA FILHO, João Bernardo da; LISBOA, Andrezza Kelly. **Quilombolas**: resistência, história e cultura. São Paulo: IBEP, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 48, p. 11-31, jun. 1997. Disponível em:

[https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao\\_multicultural\\_direitos\\_humanos\\_RCCS48.PDF](https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF). Acesso em: 10 out. 2023.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: panorama sobre o movimento quilombola brasileiro. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

STEFFENS, Luana. **Litígios estruturais: uma análise sobre o litígio das creches e pré-escolas do Município de São Paulo**. [p. 453-487]. *In*: Casebook de processo coletivo: estudos de processo a partir de casos - vol. 2: técnicas extrajudiciais de tutela coletiva e temas especiais. Edilson Vitorelli, Hermes Zaneti Jr. [coord.]. São Paulo: Almedina, 2020.

STEFFENS, Luana. **Processo estrutural, cultura e jurisdição**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

STURM, Susan. A Normative Theory of Public Law Remedies. **Georgetown Law Journal**, p. 1357-1446, v. 79, n. 5, 1991. Disponível em: [https://scholarship.law.columbia.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2119&context=faculty\\_scholarship](https://scholarship.law.columbia.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2119&context=faculty_scholarship). Acesso em: 09 out. 2023.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. RECURSO ESPECIAL : **Resp 931.060 RJ 2007/0047429-5**. Rel. Ministro Benedito Gonçalves, j. 17/12/2009. Disponível em: [https://processo.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num\\_registro=200700474295&dt\\_publicacao=19/03/2010](https://processo.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num_registro=200700474295&dt_publicacao=19/03/2010). Acesso em: 27 out. 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Recurso Extraordinário nº 684612 [Tema 698]**, j. 07/08/2023, Repercussão geral em 06/02/2014, Rel. Min. Ricardo Lewandowski.

2023. Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4237089>. Acesso em: 28 out. 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.239-DF**, Plenário, Rel. Min. Cezar Peluso (Redatora do Acórdão Min. Rosa Weber).

2018. Disponível em:

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749028916>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SURITA, Rita; BUCHWEITZ, Susanne. **Descobri que tem raça negra por aqui**.

Pesquisa histórica e compilação de informações de Antônio Soares, Cleider Menegoni, Daniel Soares, Daniela Lessa, Islair Radtke, Ledeci Coutinho, Nair Wiegand. Pelotas: s. ed., 2007.

TEMER, Sofia. **Participação no processo civil**: repensando litisconsórcio, intervenção de terceiros e outras formas de atuação. 2ª ed. São Paulo: Juspodivm, 2022.

TOSTA, André Ribeiro; MARÇAL, Felipe Barreto. **Gerenciamento processual adequado de demandas formalmente individuais a partir de uma visão estruturante**: o reforço proporcionado pelo art. 21 da LINDB [cap. 8]. In: Processos Estruturais, Sérgio Cruz Arenhart, Marco Félix Jobim [orgs.], 3ª ed. Salvador: Juspodivm, 2021.

VALLE, Vanice Regina Lírio do. **Demandas derivadas e ampliação do núcleo essencial do direito à moradia**: deferência como critério judicial de solução. In: Direitos fundamentais e jurisdição constitucional. José Ribas Vieira; Margarida Maria Lacombe Camargo; Rogerio Barro Sganzerla [orgs.]. 1ª ed. Belo Horizonte: Forum, 2016. p. 182-208.

VERBIC, Francisco. **Além do papel**: leituras críticas sobre processo coletivo. In: Litigância estratégia e complexa. Sérgio Cruz Arenhart, Marco Félix Jobim e Gustavo Osna [orgs.]. Vol. 2. Londrina: Thoth, 2023.

VIEIRA, Andréa Fioroti Zacarias. **O Direito à Educação Básica na Constituição Federal**. 1.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

VIOLIN, Jordão. Tese [Doutorado em Direito das Relações Sociais] – Universidade Federal do Paraná. **Processos Estruturais em perspectiva comparada**: a experiência norte-americana na resolução de litígios policêntricos. 256 f. Curitiba-PR, 2019. Disponível em:

<https://siga.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=29282&idprograma=40001016017P3&anobase=2019&idtc=140>. Acesso em: 04 fev. 2023.

VIOLIN, Jordão. **Problemas policêntricos e processos estruturais**: problemas impróprios para a jurisdição? [cap. 11]. In: Coletivização e unidade do direito: estudos em homenagem ao professor Sérgio Cruz Arenhart. Edilson Vitorelli, Gustavo Osna, Hermes Zaneti Jr., Luís Alberto Reichelt, Marco Félix Jobim e Rogéria Dotti [orgs.]. Vol. III. Londrina: Thoth, 2022.

VITORELLI, Edilson. Tese [Doutorado em Direito das Relações Sociais] – Universidade Federal do Paraná. **O devido processo legal coletivo**: representação, participação e efetividade da tutela jurisdicional. 719 p. Curitiba-PR, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40822?show=full>. Acesso em: 09 jan. 2023.

VITORELLI, Edilson. **Estatuto da Igualdade Racial e Comunidades Quilombolas**. 3ª ed. Salvador: JusPodivm, 2016.

VITORELLI, Edilson. Levando os conceitos a sério: processo estrutural, processo coletivo, processo estratégico e suas diferenças. *In*: **Revista de Processo**. 2018. p. 333-369.

VITORELLI, Edilson. **Litígios estruturais**: decisão e implementação de mudanças socialmente relevantes pela via processual [cap. 12]. *In*: Processos estruturais, Sérgio Cruz Arenhart, Marco Félix Jobim [orgs.]. 3ª ed. Salvador: JusPodivm, 2021a.

VITORELLI, Edilson. **Processo Civil Estrutural**: Teoria e Prática. 2. ed., Salvador: JusPodivm, 2021b.

VOGT, Fernanda Costa; PEREIRA, Lara Dourado Mapurunga. **Novas técnicas decisórias nos processos estruturais**. [cap. 13]. *In*: Processos estruturais, Sérgio Cruz Arenhart, Marco Félix Jobim [orgs.]. 3ª ed. Salvador: JusPodivm, 2021.

WATANABE, Kazuo. **Acesso à ordem jurídica justa**: conceito atualizado de acesso à justiça, processos coletivos e outros estudos. Belo Horizonte: Del Rey, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANETI JR., Hermes. **O Ministério Público e o processo civil contemporâneo**. 2ª ed. São Paulo: JusPodivm, 2021.

ZAVASCKI, Teori Albino. **Processo coletivo**: tutela de direitos coletivos e tutela coletiva de direitos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

## **APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) Colaborador(a), você está sendo convidado(a) a participar do seguinte estudo:

**Título da pesquisa:** O Processo Estrutural como contribuição para a efetivação do direito fundamental social à educação de quilombolas: uma análise da realidade de comunidades localizadas no município de Pelotas/RS.

**Pesquisador responsável:** Miguel Sávio Ávila da Rocha

**Instituição a que pertence o pesquisador responsável:** Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado)

**Local de realização do estudo/coleta de dados:** a) Comunidades Quilombolas Alto do Caixão, Algodão, Vó Elvira e Cerrito Alegre, localizadas no município de Pelotas/RS; e b) Escolas de Ensino Fundamental que atendam a integrantes das comunidades quilombolas Alto do Caixão, Algodão, Vó Elvira e Cerrito Alegre, localizadas no município de Pelotas/RS.

**1. OBJETIVOS DA PESQUISA:** A pesquisa tem por objetivos analisar a educação escolar quilombola em nível fundamental, bem como a importância que, do ponto de vista educacional, têm os saberes tradicionais para os integrantes das comunidades quilombolas Alto do Caixão, Algodão, Vó Elvira e Cerrito Alegre, localizadas no município de Pelotas/RS.

**2. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** Sua participação no estudo envolverá a concessão de entrevista presencial, a qual será gravada para uso exclusivo da pesquisa, sem divulgação de imagens e sons. As gravações (referentes às respostas que integrarão a entrevista), imagens e sons ficarão armazenados pelo período de 5 (cinco) anos, em meio digital e seguro. Após o referido prazo, os dados serão totalmente descartados. Sua participação na pesquisa será voluntária, tendo a liberdade de recusar-se a dela participar ou mesmo de desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo.

**3. LOCAL DA PESQUISA:** As entrevistas serão realizadas no local de residência dos entrevistados(as), sendo este, no caso dos pais de alunos quilombolas em idade de ensino fundamental e lideranças quilombolas, as próprias comunidades

quilombolas Alto do Caixão, Algodão, Vó Elvira e Cerrito Alegre. No que se refere aos demais sujeitos de pesquisa, quais sejam, os professores de escolas de ensino fundamental que atendam a integrantes de tais comunidades quilombolas e equipes diretivas das mesmas unidades escolares, o local da coleta de dados serão as escolas nas quais trabalhem os sujeitos citados (professores e equipe diretiva). Sendo assim, não haverá necessidade de deslocamento por parte dos entrevistados, comprometendo-se o pesquisador responsável a dirigir-se aos locais citados (comunidades quilombolas e escolas de ensino fundamental) em que os sujeitos de pesquisa se fizerem presentes.

**4. RISCOS E DESCONFORTOS DA PESQUISA:** Quanto aos riscos e desconfortos dessa pesquisa, são eles mínimos, envolvendo cansaço ou aborrecimento ao responder a entrevista, constrangimento durante a gravação de áudio e medo de ser identificado ou de quebra de sigilo. Para minimizar estes riscos, o pesquisador sempre garantirá o sigilo dos dados coletados e um local reservado, bem como a liberdade para não responder a questões constrangedoras. Se o(a) Senhor(a), como colaborador(a) da pesquisa, sofrer algum dano decorrente da participação no estudo, tem o direito à assistência integral, imediata e gratuita (de responsabilidade dos pesquisadores), bem como a buscar indenização, caso sinta que houve qualquer tipo de abuso por parte do(s) pesquisador(es).

**5. BENEFÍCIOS DA PESQUISA:** Como benefício direto da pesquisa, aponta-se a potencialidade de colaboração do estudo ao exercício da cidadania, à efetivação do direito à educação e à elaboração de políticas públicas relacionadas ao tema da educação escolar quilombola. Já os benefícios indiretos relacionam-se ao fato de que os resultados poderão apresentar soluções viáveis à diminuição de fragilidades sociais de integrantes das citadas comunidades quilombolas, principalmente quanto à educação escolar em nível básico fundamental.

**6. DESPESAS/RESARCIMENTOS:** Os custos do projeto são de responsabilidade do pesquisador. O colaborador/participante não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação e as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade.

**7. CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas e dados pessoais ficarão em segredo e seu nome aparecerá em lugar algum da exposição dos resultados das entrevistas. Quando os resultados da pesquisa forem divulgados, isto ocorrerá sob forma codificada, para preservar seu nome e manter sua confidencialidade.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da UFPel, cujo endereço consta deste documento.

Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses de participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos (<https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/hfa/ensino-e-pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa-cep-hfa-1>). Assim, para garantir os padrões éticos da pesquisa, os tópicos anteriores concedem requisitos mínimos para manter sua integridade e dignidade na pesquisa.

Como segurança jurídica, este termo deverá ser preenchido em **duas vias** de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da **assinatura** nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam **rubricadas todas as folhas** deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Você poderá acionar o/a pesquisador/a responsável ou o Comitê de Ética em Pesquisa, através das informações, endereços e telefones contidos abaixo.

Eu,.....  
declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelos professores Alexandre Fernandes Gastal e Karinne Emanoela Goettens dos Santos.

---

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) colaborador(a)

Eu, Miguel Sávio Ávila da Rocha, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa supranominada.

---

Data:.....

Assinatura do pesquisador responsável

• Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador**, conforme dados e endereço abaixo:

Nome: Miguel Sávio Ávila da Rocha

Endereço: Rua General Argolo, 579, apto 802, Centro, Pelotas/RS

Telefone: (53)999999-505

E-mail: migdarocha@gmail.com

• Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas (CEP/FAMED)**, no endereço e/ou contatos abaixo especificados:

Telefone: (53) 3310-1801

E-mail: cepfamed@ufpel.edu.br

Endereço: Av. Duque de Caxias, 250, prédio da Direção, Térreo, sala 03 - CEP: 96.030-001, Fragata, Pelotas/RS

Horário: terça e quarta-feira, 14:00h – 17:00h

Atendimento ao público: quarta-feira, 14:00h – 15:00h

## **APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PAIS DE ALUNOS INTEGRANTES DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS**

### **Apresentação e agradecimento:**

Bom dia ao/à Sr./a., agradeço por ter consentido em participar desta pesquisa intitulada “O Processo Estrutural como contribuição para a efetivação do direito fundamental social à educação de quilombolas: uma análise da realidade de comunidades localizadas no município de Pelotas/RS”. Meu nome é Miguel Sávio Ávila da Rocha, estudante de Mestrado na Universidade Federal de Pelotas, e vou lhe fazer algumas perguntas sobre a educação de integrantes de comunidades quilombolas em idade de ensino fundamental (1º ao 9º ano). Gostaria de lembrá-lo/a que nossa entrevista será gravada, única e exclusivamente para fins de utilização na pesquisa, sem divulgação de sons e imagens. Fique à vontade se desejar esclarecer algum questionamento ou mesmo interromper a entrevista.

### **As perguntas a seguir, portanto, referem-se a questões relacionadas à educação (fundamental) de integrantes de comunidades quilombolas:**

- 1) A qual comunidade quilombola o/a Senhor/a pertence?
- 2) Qual a sua idade e estado civil (solteiro/a, casado/a, separado/a, divorciado/a, viúvo/a ou união estável)?
- 3) Qual a idade do/a seu/ua filho/a?
- 4) Em que escola atualmente estuda seu/ua filho/a e o ano/série?
- 5) A escola em que seu/ua filho/a estuda está dentro (no interior) da comunidade quilombola em que o/a Senhor/a mora?
- 6) O/A Senhor/a entende como importante a existência de unidades escolares de nível fundamental dentro (no interior) de área quilombola? Por quê?
- 7) Caso a escola em que seu/ua filho/a estude não esteja dentro (no interior) da comunidade quilombola em que o/a Senhor/a mora, sabe informar a distância de sua casa até a escola do/a seu/ua filho/a?

8) De que forma seu/ua filho/a vai à escola (exemplo: a pé ou utiliza algum meio de transporte)?

9) Em caso de resposta afirmativa no que se refere à utilização de um meio de transporte para a criança ou o adolescente ir à escola, sabe dizer se o Município de Pelotas é quem fornece o transporte? O transporte sempre é disponibilizado? Para que seu/ua filho/a utilize esse transporte longa distância tem de ser percorrida até local de embarque (ou seja, da sua casa até onde estará o transporte aguardando)? Tem ideia de qual seria essa distância (da sua casa até onde estará o transporte aguardando)?

10) Para o/a Senhor/a a escola procura produzir com o/a seu/ua filho/a os/as costumes/tradições do povo quilombola, principalmente de sua comunidade? Em caso positivo, pode citar alguns (exemplos: cânticos, danças, histórias dos antepassados, dentre outros costumes/tradições do povo quilombola)?

11) O/A Senhor/a já presenciou alguma atividade escolar realizada dentro da comunidade quilombola onde mora? Algum/a professor/a já foi até à sua comunidade para realização de atividades escolares?

12) Seu/ua filho/a, quando chega em casa da escola, faz algum comentário sobre atividades realizadas na escola relacionadas à cultura, aos costumes e às tradições do povo quilombola (principalmente de sua comunidade) ou apenas realiza na escola atividades que envolvem disciplinas em geral e sem articulação com a cultura quilombola (exemplos: matemática, português, etc.)?

13) Na sua opinião, a escola desenvolve atividades suficientes com os alunos quilombolas que preservem a cultura, tradição e costumes da comunidade quilombola onde vivem? A escola poderia melhorar quanto a isso? De que forma?

14) O/A Senhor/a participa da gestão da escola onde seu/ua filho/a estuda? Caso positivo, de que modo? O/A Senhor/a participou da elaboração do Plano Político Pedagógico da escola (ou seja: do documento existente na escola que reúne objetivos, metas e a forma como a comunidade, tais como os pais de alunos, podem contribuir para o alcance desses objetivos e metas)?

15) O/A Senhor/a sabe informar quantas crianças e/ou adolescentes de sua comunidade estudam? Eles/elas enfrentam alguma dificuldade/obstáculo para irem até a escola ou lá se manterem? Caso tenham dificuldades de ir à escola ou lá se manterem, quais seriam essas dificuldades?

16) O/A Senhor/a deseja acrescentar mais alguma informação ou sugestão para a pesquisa?

### **APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: LIDERANÇAS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS**

#### **Apresentação e agradecimento:**

Bom dia ao/à Sr./a., agradeço por ter consentido em participar desta pesquisa intitulada “O Processo Estrutural como contribuição para a efetivação do direito fundamental social à educação de quilombolas: uma análise da realidade de comunidades localizadas no município de Pelotas/RS”. Meu nome é Miguel Sávio Ávila da Rocha, estudante de Mestrado na Universidade Federal de Pelotas, e vou lhe fazer algumas perguntas sobre a educação de integrantes de comunidades quilombolas em idade de ensino fundamental (1º ao 9º ano). Gostaria de lembrá-lo/a que nossa entrevista será gravada, única e exclusivamente para fins de utilização na pesquisa, sem divulgação de sons e imagens. Fique à vontade se desejar esclarecer algum questionamento ou mesmo interromper a entrevista.

#### **As perguntas a seguir, portanto, referem-se a questões relacionadas à educação (fundamental) de integrantes de comunidades quilombolas:**

- 1) A qual comunidade quilombola o/a Senhor/a pertence?
- 2) Qual a sua idade e estado civil (solteiro/a, casado/a, separado/a, divorciado/a, viúvo/a ou união estável)?
- 3) Quais são as escolas em que os integrantes de sua comunidade, em idade de ensino fundamental, estudam?
- 4) Essas escolas estão dentro (no interior) da comunidade quilombola em que o/a Senhor/a mora?
- 5) O/A Senhor/a entende como importante a existência de unidades escolares de nível fundamental dentro (no interior) de área quilombola? Por quê?
- 6) Caso as escolas em que os integrantes de sua comunidade, em idade de ensino fundamental, estudam não estejam dentro (no interior) da comunidade quilombola em que o/a Senhor/a mora, sabe informar a distância que os estudantes têm de percorrer de sua casa até a escola?

7) Caso a/s escola/s funcione/m distante da comunidade quilombola onde residem os estudantes (quilombolas), é fornecido algum meio de transporte pelo Município de Pelotas para deslocamento dos/as alunos/as? O transporte sempre é disponibilizado? Para que os estudantes quilombolas possam utilizar esse transporte terão de percorrer longas distâncias até local de embarque (ou seja, das suas casas até onde estará o transporte aguardando)? Tem ideia de qual seria essa distância (das casas dos estudantes até onde estará o transporte aguardando)?

8) Qual a percepção dos pais de alunos/as, em idade de ensino fundamental, sobre as escolas em que seus/suas filhos/as estudam (gostam, não gostam, como são os professores, como são tratados os pais, como são tratados os alunos, como é o aprendizado, etc.)?

9) Sabe dizer se na/s escola/s são produzidas atividades que envolvam a cultura, costumes e tradições quilombolas, em especial alguma/s própria/s de sua comunidade (ou, pelo que que tem conhecimento, são produzidas apenas atividades típicas de uma escola urbana/da cidade, sem qualquer articulação com a cultura quilombola - tais como matemática, português, etc.)?

10) Sabe se, em alguma oportunidade, houve atividade/s da escola realizada/s na comunidade quilombola a que pertence? Sabe informar se algum/a professor/a já foi à sua comunidade quilombola para realização de atividades escolares?

11) Na sua opinião, a escola desenvolve atividades suficientes com os alunos quilombolas que preservem a cultura, tradição e costumes da comunidade (quilombola) onde vivem? A escola poderia melhorar quanto a isso? De que forma?

12) O/A Senhor/Senhora participa da gestão da escola? Caso positivo, de que modo? O/A Senhor/Senhora participou da elaboração do Plano Político Pedagógico da escola (ou seja: do documento existente na escola que reúne objetivos, metas e a forma como a comunidade, tais como pais de alunos quilombolas e lideranças das comunidades quilombolas, pode contribuir para o alcance desses objetivos e metas)?

13) Sabe dizer quantos/as alunos/as da comunidade estudam, hoje, na/s escola/s de ensino fundamental que atende/m seus integrantes? Sabe informar o número de alunos/as não quilombolas da/s escola/s de ensino fundamental em comparação àqueles/as quilombolas?

14) O Município de Pelotas, ou outro órgão/entidade, procurou os membros de sua comunidade em algum momento para tratar da educação escolar quilombola a nível fundamental e/ou sobre questões étnico-raciais, culturais ou de saberes tradicionais quilombolas na escola?

15) O/A Senhor/a tem mais alguma informação relacionada à educação fundamental de membros da comunidade quilombola a que pertence/representa (ou mesmo de outras comunidades, relacionada à questão que tenha chegado ao seu conhecimento) para expor?

**APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:  
PROFESSORES DE ESCOLAS ONDE ESTUDAM INTEGRANTES DE  
COMUNIDADES QUILOMBOLAS**

**Apresentação e agradecimento:**

Bom dia ao/à Sr./a., agradeço por ter consentido em participar desta pesquisa intitulada “O Processo Estrutural como contribuição para a efetivação do direito fundamental social à educação de quilombolas: uma análise da realidade de comunidades localizadas no município de Pelotas/RS”. Meu nome é Miguel Sávio Ávila da Rocha, estudante de Mestrado na Universidade Federal de Pelotas, e vou lhe fazer algumas perguntas sobre a educação de integrantes de comunidades quilombolas em idade de ensino fundamental (1º ao 9º ano). Gostaria de lembrá-lo/a que nossa entrevista será gravada, única e exclusivamente para fins de utilização na pesquisa, sem divulgação de sons e imagens. Fique à vontade se desejar esclarecer algum questionamento ou mesmo interromper a entrevista.

**As perguntas a seguir, portanto, referem-se a questões relacionadas à educação (fundamental) de integrantes de comunidades quilombolas:**

1) Qual a sua idade e estado civil (solteiro/a, casado/a, separado/a, divorciado/a, viúvo/a ou união estável)?

2) O/A Senhor/a é quilombola? Faz parte de alguma comunidade quilombola? Caso afirmativo, de qual?

3) Qual o nome da escola em que o/a Senhor/a trabalha? A escola atende a integrantes de comunidades quilombolas em idade de ensino fundamental (do 1º ao 9º ano)? Se trabalha em mais de uma unidade escolar, diga, pelo que sabe (e na medida do possível), aquela/s que atende/m a integrantes de comunidades quilombolas em idade de ensino fundamental (do 1º ao 9º ano)?

4) Sabe dizer se é fornecido pelo Município de Pelotas transporte para os alunos/as que residem em locais mais distantes da unidade escolar, em especial a alunos/as quilombolas?

5) O/A Senhor/a participou da elaboração do Plano Político Pedagógico da escola onde trabalha? A educação escolar quilombola está prevista no Plano Político

Pedagógico da escola e, em caso de resposta afirmativa, de que forma está prevista? O Plano Político Pedagógico orienta, de fato, o cotidiano da escola?

6) O/A Senhor/a, na qualidade de professor/a, teve acesso, em algum momento de sua trajetória escolar, à formação (preparação) continuada voltada à temática quilombola, principalmente no que se refere a questões étnico-raciais, culturais e de saberes tradicionais quilombolas?

7) Caso a resposta à pergunta anterior seja afirmativa, qual foi o tipo de formação (preparação) a que teve acesso (exemplos: curso de aperfeiçoamento, curso de especialização, curso de curta duração, etc.), quando foi ministrada e por qual entidade/órgão?

8) Quais as condições para a formação (preparação) continuada na rede pública, mais especificamente: Os professores são convocados ou convidados para participar da formação continuada em temática quilombola? Há dispensa de suas atividades regulares para participar da formação continuada em temática quilombola? Há reflexos no plano de carreira e salário para aqueles/as professores/ras que venham a participar da formação continuada em temática quilombola? A formação continuada em temática quilombola é pensada a partir da escola e de seu Plano Político Pedagógico?

9) São abordadas em sala de aula questões/atividades relacionadas à cultura, tradição e costumes quilombolas?

10) Caso a resposta à questão anterior seja positiva: Quais seriam essas atividades? Elas integram a grade curricular da escola? Com que frequência são realizadas tais atividades?

11) Os professores da escola recebem orientação da Direção da unidade escolar no que se refere à educação fundamental de alunos/as quilombolas?

12) Caso a resposta à questão anterior seja positiva, quais são as orientações passadas aos professores/ras e de que forma são passadas?

13) O/A Senhor/a gostaria de trazer alguma outra contribuição/questionamento relacionada à educação escolar em nível fundamental de alunos/nas quilombolas,

bem como no que se refere à preservação de questões culturais e de saberes tradicionais desses povos em sala de aula (não só teóricas, como práticas)?

**APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: INTEGRANTE  
DE EQUIPE DIRETIVA DE ESCOLAS ONDE ESTUDAM INTEGRANTES DE  
COMUNIDADES QUILOMBOLAS**

**Apresentação e agradecimento:**

Bom dia ao/à Sr./a., agradeço por ter consentido em participar desta pesquisa intitulada “O Processo Estrutural como contribuição para a efetivação do direito fundamental social à educação de quilombolas: uma análise da realidade de comunidades localizadas no município de Pelotas/RS”. Meu nome é Miguel Sávio Ávila da Rocha, estudante de Mestrado na Universidade Federal de Pelotas, e vou lhe fazer algumas perguntas sobre a educação de integrantes de comunidades quilombolas em idade de ensino fundamental (1º ao 9º ano). Gostaria de lembrá-lo/a que nossa entrevista será gravada, única e exclusivamente para fins de utilização na pesquisa, sem divulgação de sons e imagens. Fique à vontade se desejar esclarecer algum questionamento ou mesmo interromper a entrevista.

**As perguntas a seguir, portanto, referem-se a questões relacionadas à educação (fundamental) de integrantes de comunidades quilombolas:**

1) Qual a sua idade e estado civil (solteiro/a, casado/a, separado/a, divorciado/a, viúvo/a ou união estável)?

2) O/A Senhor/a é quilombola? Faz parte de alguma comunidade quilombola? Caso afirmativo, de qual?

3) Qual o nome da escola em que o/a Senhor/a trabalha? A escola atende a integrantes de comunidades quilombolas em idade de ensino fundamental (do 1º ao 9º ano)? Se trabalha em mais de uma unidade escolar, diga, pelo que sabe (e na medida do possível), aquela/s que atende/m a integrantes de comunidades quilombolas em idade de ensino fundamental (do 1º ao 9º ano)?

4) Qual o quantitativo de alunos/as quilombolas que estudam na escola (tendo por parâmetro a quantidade de crianças e adolescentes da comunidade quilombola onde residem), bem como o quantitativo relacionado a alunos/as quilombolas em comparação aos alunos/as não quilombolas da escola?

5) A qual comunidade pertencem os alunos/as quilombolas que estudam na escola em que o/a Senhor/a trabalha como diretor/a (coordenador/a ou outro cargo análogo)?

6) Sabe informar a distância que os alunos/as quilombolas têm de percorrer diariamente para chegar à escola?

7) Sabe dizer se é fornecido pelo Município de Pelotas transporte para os alunos/as que residem em locais mais distantes da unidade escolar, em especial no que se refere a alunos/as quilombolas?

8) O/A Senhor/a participou da elaboração do Plano Político Pedagógico da escola onde trabalha? A educação escolar quilombola está prevista no Plano Político Pedagógico da escola e, em caso de resposta afirmativa, de que forma está prevista? O Plano Político Pedagógico orienta, de fato, o cotidiano da escola?

9) Sobre a formação (preparação) continuada de professores voltada à temática quilombola (principalmente no que se refere a questões étnico-raciais, culturais e de saberes tradicionais quilombolas), quais as condições na rede pública, mais especificamente: Os professores são convocados ou convidados para participar da formação continuada em temática quilombola? Há dispensa de suas atividades regulares para participar da formação continuada em temática quilombola? Há reflexos no plano de carreira e salário para aqueles/as professores/ras que venham a participar da formação continuada em temática quilombola? A formação continuada em temática quilombola é pensada a partir da escola e de seu Plano Político Pedagógico?

10) O/A Senhor/a gostaria de trazer alguma outra contribuição/questão relacionada à educação escolar em nível fundamental de alunos/nas quilombolas, bem como no que se refere à preservação de questões culturais e de saberes tradicionais desses povos em sala de aula (não só teóricas, como práticas)?

**ANEXO – DOCUMENTO QUE DEMONSTRA A APROVAÇÃO DO TCLE E  
ROTEIROS DE ENTREVISTAS APRESENTADOS PELO PESQUISADO**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O Processo Estrutural como contribuição para a efetivação do direito fundamental social à educação de quilombolas: uma análise da realidade de comunidades localizadas no município de Pelotas/RS

**Pesquisador:** MIGUEL SAVIO AVILA DA ROCHA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69725423.8.0000.5317

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Pelotas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.158.039

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa objetiva demonstrar a possibilidade de se trazer ao processo, em perspectiva estruturante, questões relacionadas à educação (fundamental) de integrantes de comunidades quilombolas. Concentra-se o estudo, espacialmente, na realidade de comunidades localizadas no município de Pelotas (a saber: Algodão, Alto do Caixão, Cerrito Alegre e Vó Elvira), com foco temático na implementação de unidades escolares nos respectivos territórios (ou adjacências) e especialização de professores que desempenhem a função de educadores em áreas quilombola. Além de aportes bibliográfico e empírico, fundamenta-se o estudo em previsões de ordem constitucional, legal e convencional. Em âmbito constitucional, traz-se à pesquisa disposições constantes dos artigos 1o, 3o, 6o, 205 a 208, 214 a 216-A, 227 e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), de onde se infere a obrigação do poder público a uma organização direcionada à entrega dos direitos à educação e à cultura (com atenção especial a crianças e adolescentes), o que, de ordinário, teria de ser efetivado mediante políticas públicas. Além disso, em sede infraconstitucional (sem exclusão de outros normativos que se mostrem relevantes ao estudo), abordam-se previsões constantes da lei no 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, assim como da lei no 9.394/1996, alterada pela lei o 10.639/2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, e da Resolução CNE/CEB no 8/2012, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação

**Endereço:** Av Duque de Caxias 250, prédio da Direção - Térreo, sala o3

**Bairro:** Fragata

**CEP:** 96.030-001

**UF:** RS

**Município:** PELOTAS

**Telefone:** (53)3310-1801

**Fax:** (53)3221-3554

**E-mail:** cepfamed@ufpel.edu.br

Continuação do Parecer: 6.158.039

Básica. Ainda, apontam-se convenções internacionais ratificadas pelo Estado brasileiro de suma importância à compreensão e efetivação dos direitos à educação e à cultura, a exemplo da Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e da recente Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância. Nesse cenário, e tendo em vista a existência de falhas, ou mesmo ausências, na efetivação de direitos reconhecidos a essas comunidades, procura-se responder a seguinte indagação: De que modo o processo estrutural pode contribuir à implementação de políticas públicas relacionadas à educação, em nível básico fundamental, de integrantes de comunidades quilombolas? Parte-se, então, de abordagem indutiva, com foco nas características dessa (nova) forma de pensar o processo, a fim de demonstrar que seu formato estrutural pode contribuir à efetivação do direito fundamental social à educação desses grupos. Por fim, justifica-se o estudo por seu ineditismo, aplicando-se referenciais teóricos já sedimentados na doutrina à realidade local, para cumprimento do objetivo proposto.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### Objetivo Primário:

Avaliar a possibilidade de se trazer ao processo, em seu formato estruturante, questões relacionadas à educação (a nível básico fundamental) de integrantes de comunidades quilombolas, com destaque para aquelas localizadas no município de Pelotas.

##### Objetivos Secundários:

1. Descrever o processo estrutural, suas origens, características e técnicas voltadas à efetivação de direitos, notadamente quanto às temáticas de educação e comunidades quilombolas.
2. Analisar o direito fundamental social à educação, com destaque para o ensino a nível básico fundamental, bem como o direito à cultura, a partir de previsões constitucionais, infraconstitucionais e convencionais.
3. Apresentar a relevância que, em perspectiva educacional, têm os aspectos dos saberes tradicionais e do meio ambiente cultural para integrantes de comunidades quilombolas, apontando normativos e políticas públicas já existentes quanto a tais questões.
4. Verificar, a partir de resultados dos trabalhos de campo, os impactos de se contemplar, ou melhor estruturar, comunidades remanescentes de quilombos com unidades escolares de nível

**Endereço:** Av Duque de Caxias 250, prédio da Direção - Térreo, sala 03

**Bairro:** Fragata

**CEP:** 96.030-001

**UF:** RS

**Município:** PELOTAS

**Telefone:** (53)3310-1801

**Fax:** (53)3221-3554

**E-mail:** cepfamed@ufpel.edu.br

Continuação do Parecer: 6.158.039

básico fundamental e profissionais capacitados para o desempenho da função de educadores.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme pesquisador responsável:

#### Riscos:

Quanto aos riscos e desconfortos dessa pesquisa, são eles mínimos, envolvendo cansaço ou aborrecimento ao responder a entrevista, constrangimento durante a gravação de áudio e medo de ser identificado ou de quebra de sigilo. Para minimizar estes riscos, o pesquisador sempre garantirá o sigilo dos dados coletados e um local reservado, bem como a liberdade para não responder a questões constrangedoras. Se o(a) Senhor(a), como colaborador(a) da pesquisa, sofrer algum dano decorrente da participação no estudo, tem o direito à assistência integral, imediata e gratuita (de responsabilidade dos pesquisadores), bem como a buscar indenização, caso sinta que houve qualquer tipo de abuso por parte do(s) pesquisador(es).

#### Benefícios:

Não haverá benefício direto em participar da pesquisa, relacionando-se os benefícios ao fato de que os resultados poderão apresentar soluções viáveis para diminuir fragilidades sociais de integrantes das citadas comunidades quilombolas, principalmente quanto à educação escolar em nível básico fundamental. Poderá colaborar o estudo, ainda, ao exercício da cidadania, à efetivação do direito à educação e à elaboração de políticas públicas relacionadas ao tema da educação escolar quilombola.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Direito.

Trata-se de uma pesquisa relevante do ponto de vista acadêmico, por ser um tema pouco explorado. Vale ressaltar o ponto de vista social e de relevância prática para a comunidade envolvida na pesquisa.

**Endereço:** Av Duque de Caxias 250, prédio da Direção - Térreo, sala 03

**Bairro:** Fragata

**CEP:** 96.030-001

**UF:** RS

**Município:** PELOTAS

**Telefone:** (53)3310-1801

**Fax:** (53)3221-3554

**E-mail:** cepfamed@ufpel.edu.br

Continuação do Parecer: 6.158.039

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Cronograma: adequado
- Folha de rosto: adequado
- TCLE: revisar
- Riscos e Benefícios: revisar

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendência 1: TCLE: Bem estruturado, porém é necessário revisar "Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Pelotas", pois o projeto está sendo avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas.

Resposta: Na página 4 do TCLE, com destaque em vermelho, foi realizada a correção solicitada, passando a constar, acompanhado de endereço e contatos, "Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas". Outras alterações nesse sentido também foram feitas na página 3 do TCLE.

Pendência 2: Riscos e Benefícios: necessário informar o tipo de benefício direto (e não apenas indireto) que o participante poderá obter ao participar da pesquisa. Como sugestão, a frase "Poderá colaborar o estudo, ainda, ao exercício da cidadania, à efetivação do direito à educação e à elaboração de políticas públicas relacionadas ao tema da educação escolar quilombola.", que consta no Item Benefícios, poderia ser reescrita para indicar o ganho direto que o proponente terá na pesquisa, se esse for o caso.

Resposta: Seguindo sugestão alcançada por esse Comitê, na página 2, item 5 do TCLE - BENEFÍCIOS DA PESQUISA, foi inserido, com destaque em vermelho, benefício direto que o/a participante poderá obter com a pesquisa, mantendo-se a indicação anterior de benefício indireto.

Resposta do CEP: Pendências atendidas

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2136030.pdf	02/07/2023 17:16:46		Aceito
Outros	Cartaresposta.doc	02/07/2023 17:16:13	MIGUEL SAVIO AVILA DA ROCHA	Aceito

**Endereço:** Av Duque de Caxias 250, prédio da Direção - Térreo, sala o3

**Bairro:** Fragata

**CEP:** 96.030-001

**UF:** RS

**Município:** PELOTAS

**Telefone:** (53)3310-1801

**Fax:** (53)3221-3554

**E-mail:** cepfamed@ufpel.edu.br

FACULDADE DE MEDICINA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
PELOTAS - UFPEL



Continuação do Parecer: 6.158.039

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPLATAFORMABRASIL_corrigeido.docx	02/07/2023 17:13:39	MIGUEL SAVIO AVILA DA ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ENVIADOPLATAFORMABRASIL.docx	08/05/2023 13:19:59	MIGUEL SAVIO AVILA DA ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_PlataformaBrasil.pdf	08/05/2023 13:09:13	MIGUEL SAVIO AVILA DA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPLATAFORMABRASIL.docx	05/05/2023 20:39:06	MIGUEL SAVIO AVILA DA ROCHA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PELOTAS, 03 de Julho de 2023

---

**Assinado por:**  
**Patricia Abrantes Duval**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av Duque de Caxias 250, prédio da Direção - Térreo, sala o3

**Bairro:** Fragata

**CEP:** 96.030-001

**UF:** RS

**Município:** PELOTAS

**Telefone:** (53)3310-1801

**Fax:** (53)3221-3554

**E-mail:** cepfamed@ufpel.edu.br