



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**  
**CURSO DE MESTRADO**

**DAYANE DIAS BARBOSA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:** uma análise do diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares na prática docente de professores de escolas quilombolas no Agreste

**CARUARU**

**2024**

DAYANE DIAS BARBOSA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:** uma análise do diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares na prática docente de professores de escolas quilombolas no Agreste

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

**Área de concentração:** Docência, Ensino e Aprendizagem.

**Orientador:** Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

**Coorientador(a):** Maria Fernanda dos Santos Alencar

CARUARU

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Barbosa, Dayane Dias.

Educação escolar quilombola: uma análise do diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares na prática docente de professores de escolas quilombolas no Agreste / Dayane Dias Barbosa. - Caruaru, 2024.  
279f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2024.

Orientação: Janssen Felipe da Silva.

Coorientação: Maria Fernanda dos Santos Alencar.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Educação Escolar Quilombola; 2. Educação Quilombola; 3. Conhecimentos tradicionais. I. Silva, Janssen Felipe da. II. Alencar, Maria Fernanda dos Santos. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

DAYANE DIAS BARBOSA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:** Uma análise do diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares na prática docente de professores de escolas quilombolas no Agreste

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 28 de agosto de 2024.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

1º Examinador/Presidente – PPGEDUC/UFPE

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Joselma do Nascimento Franco

2ª Examinadora - PPGEDUC/UFPE

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michele Guerreiro Ferreira

3ª Examinadora - UFPB

Dedico esta pesquisa especialmente à minha família, pelo apoio durante minha trajetória acadêmica, e à Comunidade Quilombola de Brejinhos, pelos conhecimentos compartilhados.

## AGRADECIMENTOS

A palavra que define o ciclo do mestrado é “gradidão”. Sou grata primeiramente a Deus pelo dom da vida, pela saúde e por me fortalecer nessa caminhada com suas forças divinas, permitindo-me seguir diante da tamanha tarefa que é produzir uma dissertação. Sou grata a todos que compartilharam comigo nessa caminhada os conhecimentos, os momentos de alegrias e os desafios.

À minha mãe, por ser uma guerreira e inspiração em minha vida. Para mim, é um exemplo de mulher, por ter me incentivado a estudar, mesmo sem ter concluído o Ensino Fundamental, sempre priorizou meus estudos desde criança. Escrevo e não consigo descrever o tamanho da minha gradidão por minha mãe, mas deixo registrado aqui minha gradidão pelos momentos de alegrias, pelos momentos que me abraçou e enxugou cada lágrima, pela ajuda financeira para conseguir me manter. Obrigada por tudo!

Ao meu pai, um homem de fé e trabalhador, que nunca deixou faltar nada para mim e meu irmão. Foi meu maior incentivador nos estudos e me ajudou também financeiramente para que eu pudesse concluir a pesquisa.

Ao meu irmão, pela companhia e momentos de alegria, pela paciência de me escutar em momentos de angústia, pelos abraços e por sempre estar próximo, motivando-me a seguir em frente nos meus estudos.

À minha família inteira e aos demais parentes (tias, tios, avôs, avós, primos, etc.) que sempre me motivaram e torceram pelas minhas conquistas, inclusive na aprovação do mestrado. Em especial, à minha avó paterna, pelo acolhimento e incentivo durante minha jornada como profissional da educação.

Aos meus amigos, pela companhia durante a minha trajetória no mestrado e pelo compartilhamento dos momentos online e presenciais nas aulas do PPGEduc. Agradeço pelas conversas, pelos lanches e pelo apoio no transporte. Sou especialmente grata pelas amigas que foram fortalecidas (Marta e Rafael).

Ao meu noivo Leonardo, pelo incentivo desde o início da minha carreira acadêmica. Foi meu companheiro de jornada na Universidade Federal de Pernambuco/CAA, ajudando-me emocionalmente e financeiramente em minha trajetória na universidade. Por tudo isso, serei eternamente grata!

Ao meu orientador, pela paciência e esforço no processo formativo e pessoal. Grata pelos momentos de dedicação, correção, cobranças e sinceridade. Tudo isso foi muito importante para meu amadurecimento e crescimento como profissional da educação. Obrigada

pela partilha de aprendizagens e conhecimentos sobre a importância da justiça social, libertação e compromisso com o próximo.

Ao Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola que me acolheu e ensinou a construir hábitos acadêmicos e interesse por pesquisas. Agradeço em especial à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Fernanda dos Santos Alencar pela paciência e apoio durante minha trajetória na graduação e finalização desse ciclo sob sua orientação no Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade, onde vivenciei momentos de partilha de conhecimentos e de confraternização. O grupo me incentivou a buscar e realizar novas leituras e a entender outras epistemologias.

Às/aos professoras/es do PPGEduc/UFPE pela partilha de momentos de aprendizagem que acrescentaram significativamente à minha formação profissional e pessoal. Pelos lanches, pelos momentos de descontração e pela dedicação em nos proporcionar um mestrado com excelência e qualidade.

Agradeço à equipe docente e aos quilombolas da Comunidade Quilombola de Brejinhos pela acolhida durante as visitas e pela partilha de conhecimentos.



Fonte: Acervo pessoal.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, participaram da minha formação e contribuíram para a minha conquista, que também é coletiva.

*La meta no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Más bien, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder, del saber y del ser como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino y construcción.*

(Walsh, 2006, p.35).

## RESUMO

O presente texto é fruto da pesquisa de Mestrado desenvolvida na linha Docência, Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Centro Acadêmico do Agreste. Nesta pesquisa elencamos como questão/problema: como é desenvolvido o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares na prática docente de professores de escolas quilombolas? No intuito de responder ao problema da pesquisa construímos o seguinte objetivo geral: Compreender o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares na prática docente de professores de escolas quilombolas. Adotamos a abordagem teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos que se constitui enquanto opção política-epistemológica a partir do diálogo com os autores: (Grosfoguel, 2007); (Mignolo, 2003, 2005, 2008); (Quijano, 2002, 2005); (Walsh, 2006, 2008, 2010), dentre outros, que nos possibilitam refletir e problematizar o processo de silenciamento dos povos da América. Adotamos como procedimento teórico-metodológico os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e, na análise dos dados, a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 1977; Vala, 1990). O campo de pesquisa foi a Escola Heliodoro Gonçalves de Arruda, situada na Comunidade Quilombola de Brejinhos, na zona rural do município de João Alfredo/PE. Foram envolvidos como sujeitos colaboradores as lideranças e os docentes que residem na comunidade e atuam na escola. A partir dos diálogos estabelecidos com esses colaboradores, foi possível entender que cada comunidade quilombola possui saberes e conhecimentos tradicionais profundamente enraizados em diversos aspectos, como a história local, a religiosidade, as festividades culturais, as expressões artísticas, a medicina tradicional e a agricultura familiar. Os conhecimentos tradicionais identificados estão refletidos na prática docente desenvolvida pelos sujeitos colaboradores. Os resultados revelam que as docentes promovem um diálogo enriquecedor entre os saberes tradicionais e o currículo escolar, integrando vivências que conectam os alunos com os conhecimentos da Comunidade Quilombola de Brejinhos. Essa abordagem contribui para uma educação que é ao mesmo tempo dialógica, decolonial e antirracista.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola. Educação Quilombola. Conhecimentos Tradicionais. Prática Docente Quilombola.

## ABSTRACT

This text is the result of a Master's research project developed in the Teaching, Teaching and Learning line of the Postgraduate Program in Contemporary Education, at the Federal University of Pernambuco-UFPE, Academic Center of Agreste. In this research, we listed the following question/problem: how is the dialogue between traditional knowledge and school knowledge developed in the teaching practice of teachers from quilombola schools? In order to answer the research problem, we constructed the following general objective: To understand the dialogue between traditional knowledge and school knowledge in the teaching practice of teachers from quilombola schools. We adopted the theoretical approach of Latin American Postcolonial Studies, which is constituted as a political-epistemological option based on the dialogue with the authors: (Grosfoguel, 2007); (Mignolo, 2003, 2005, 2008); (Quijano, 2002, 2005); (Walsh, 2006, 2008, 2010), among others, which allow us to reflect and problematize the process of silencing the peoples of America. We adopted Latin American Postcolonial Studies as a theoretical and methodological procedure and, in the data analysis, Content Analysis via Thematic Analysis (Bardin, 1977; Vala, 1990). The research field was the Heliodoro Gonçalves de Arruda School, located in the Quilombola Community of Brejinhos, in the rural area of the municipality of João Alfredo/PE. The leaders and teachers who live in the community and work at the school were involved as collaborating subjects. Based on the dialogues established with these collaborators, it was possible to understand that each quilombola community has deeply rooted traditional knowledge and knowledge in various aspects, such as local history, religiosity, cultural festivities, artistic expressions, traditional medicine and family farming. The traditional knowledge identified is reflected in the teaching practice developed by the collaborating subjects. The results reveal that the teachers promote an enriching dialogue between traditional knowledge and the school curriculum, integrating experiences that connect students with the knowledge of the Brejinhos Quilombola Community. This approach contributes to an education that is at the same time dialogical, decolonial and anti-racist.

**Keywords:** Quilombola School Education. Quilombola Education. Traditional Knowledge. Quilombola Teaching Practice.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA1- DESENVOLVIMENTO DE UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	34
FIGURA 2 - ORGANIZAÇÃO DO PERCURSO DO LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NA ANPED E NO PPGEDUC .....	36
FIGURA 3- NÚCLEOS DE SENTIDOS POR TEMÁTICA .....	50
FIGURA 4 - QUANTITATIVO DE TRABALHOS MAPEADOS NA ANPED POR ESTADO.....	56
FIGURA 5 - CONCEITOS TEÓRICOS DA ABORDAGEM DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS ...	68
FIGURA 6 - OS 4 EIXOS DA COLONIALIDADE.....	75
FIGURA 7- CERTIDÕES EMITIDAS POR REGIÃO .....	99
FIGURA 8 - CERTIDÕES RECONHECIDAS POR REGIÃO .....	100
FIGURA 9 - POPULAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL.....	102
FIGURA 10 - PANORAMA DAS PESSOAS QUILOMBOLAS NO BRASIL .....	103
FIGURA 11 - MESORREGIÕES DE PERNAMBUCO.....	108
FIGURA 12- ESCRAVA ANASTÁCIA .....	143
FIGURA 13- ELEMENTOS/DIMENSÕES NECESSÁRIAS DA PRÁTICA DOCENTE QUILOMBOLA PARA O DIÁLOGO ENTRE OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E OS ESCOLARES EM ESCOLAS QUILOMBOLAS.....	156
FIGURA 14 - ELEMENTOS QUE COMPÕEM O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	158
FIGURA 15 - LOCALIZAÇÃO DA CIDADE DE JOÃO ALFREDO - PE.....	161
FIGURA 16- BANDEIRA DE JOÃO ALFREDO-PE.....	162
FIGURA 17 - MESORREGIÕES DE PERNAMBUCO.....	163
FIGURA 18 - ESCOLAS EM JOÃO ALFREDO - PE.....	164
FIGURA 19- QUANTITATIVO DE ESCOLAS POR REDE DE ENSINO.....	167
FIGURA 20 - EVOLUÇÃO DO INEP - JOÃO ALFREDO/PE .....	168
FIGURA 21 - MATRÍCULAS POR ETAPA.....	170
FIGURA 22 - INFRAESTUTURA DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA.....	170
FIGURA 23 - FAIXADA DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA .....	175
FIGURA 24 - INTERIOR DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA .....	176

FIGURA 25 - BIBLIOTECA DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA .....	176
FIGURA 26 - REFEITÓRIO .....	177
FIGURA 27 - SALA DE AULA: EDUCAÇÃO INFANTIL .....	177
FIGURA 28 - MATRÍCULAS POR ETAPA.....	179
FIGURA 29 - INFRAESTRUTURA DA ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO ANDRÉ DA SILVA .....	179
FIGURA 30 - PROCESSOS DO PERCURSO DE COLETA DE DADOS .....	184
FIGURA 31 - ESQUEMA DE COLETA DE DADOS .....	185
FIGURA 32 - ESQUEMA DE ANÁLISE DOS DADOS .....	187
FIGURA 33 - COMPOSIÇÃO DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS .....	191
FIGURA 34 – EIXOS ESTRUTURANTES IDENTIFICADOS NO CAMPO DE PESQUISA.....	195
FIGURA 35 - EIXO HISTÓRIA DA COMUNIDADE .....	196
FIGURA 36 - CASARÃO DOS ARRUDAS .....	198
FIGURA 37 - VISITA DOS ESTUDANTES DA ESCOLA HELIODORO GONÇALVES NO CASARÃO DOS ARRUDAS.....	199
FIGURA 38 - INTERIOR DO CASARÃO DOS ARRUDAS .....	201
FIGURA 39 - INTERIOR DO CASARÃO DOS ARRUDAS .....	201
FIGURA 40 - PÁTIO DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA...	206
FIGURA 41- PLANTAS MEDICINAIS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BREJINHOS .	208
FIGURA 42 - ALUNOS DA EJA - APRESENTAÇÃO DO PROJETO ANUAL.....	209
FIGURA 43 - ALUNOS DA EJA - APRESENTAÇÃO DO PROJETO ANUAL.....	210
FIGURA 44 - GRUPO DE DANÇA DANDARA .....	214
FIGURA 45 - DANÇA DE COCO .....	215
FIGURA 46 - COMIDAS TRADICIONAIS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BREJINHOS .....	218
FIGURA 47 - CONHECIMENTOS TRADICIONAIS IDENTIFICADOS NA PRÁTICA DOCENTE DA PROFESSORA – P1.....	221
FIGURA 48 - CONHECIMENTOS TRADICIONAIS IDENTIFICADOS NA PRÁTICA DOCENTE DA PROFESSORA – P2.....	222
FIGURA 49 - CONHECIMENTOS/SABERES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS IDENTIFICADOS NA PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS P1 E P2 .....	223
FIGURA 50 - PROJETO ANUAL 2022 DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA.....	227
FIGURA 51 - GRUPO DE DANÇA DA ESCOLA NA APRESENTAÇÃO DO PROJETO .....	227

FIGURA 52 - GRUPO DE CAPOEIRA .....	228
FIGURA 53 - APRESENTAÇÃO DE MÚSICA DO PROJETO ANUAL 2023 .....	233
FIGURA 54 - APRESENTAÇÃO DE MÚSICA DO PROJETO ANUAL 2023 .....	233
FIGURA 55 - APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS DA EJA .....	239
FIGURA 56 - SALÃO AFRO HAIR .....	241
FIGURA 57 - SALÃO AFRO HAIR .....	242
FIGURA 58 - SALÃO AFRO HAIR .....	242
FIGURA 59 - SALÃO AFRO HAIR .....	243
FIGURA 60 - CULMINÂNCIA DO PROJETO ANUAL - 2023 .....	250
FIGURA 61 - REPRESENTAÇÃO DO LIVRO "O CABELO DE LELÊ" .....	251
FIGURA 62 - PEÇA TEATRAL DO LIVRO "MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA" .....	251
FIGURA 63 - FIGURA 62 - PEÇA TEATRAL DO LIVRO "MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA" .....	252

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS POR DESCRITORES (GT 03 / GT 21).....	55
GRÁFICO 2 - TIPOS DE ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA ADOTADAS NAS PESQUISAS DA ANPED (2011-2021).....	57
GRÁFICO 3 - QUANTITATIVO DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO NORDESTE POR ESTADO.....	107
GRÁFICO 4 - COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO ESTADO DE PERNAMBUCO POR MESORREGIÃO.....	109

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS POR ANO/REUNIÃO REFERENTES AO GT03 E GT21 - DESCRITORES: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA/EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA/PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS.....	39
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS (GT03 E GT21) DE FORMA DETALHADA POR CADA DESCRITOR .....	40
TABELA 3 - CORPUS DOCUMENTAL DOS TRABALHOS DA ANPED (2011-2021) /GT 21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - DESCRITOR: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA..	41
TABELA 4 - CORPUS DOCUMENTAL DOS TRABALHOS DA ANPED (2011-2021) /GT 21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS - DESCRITOR: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	43
TABELA 5 - CORPUS DOCUMENTAL DOS TRABALHOS DA ANPED (2011-2021) / GT 21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - DESCRITOR: PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS .....	49
TABELA 6 - TRABALHOS SELECIONADOS NO GT03- MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS - DESCRITORES: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS.....	53
TABELA 7 - DISSERTAÇÕES DO PPGEDUC SOBRE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS (2013-2021) .....	59
TABELA 8 - DISSERTAÇÕES DO PPGEDUC SELECIONADAS QUE DIALOGAM COM OS DESCRITORES: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS .....	60
TABELA 9 – ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE JOÃO ALFREDO-PE .....	164
TABELA 10 - ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA.....	171
TABELA 11 – QUANTITATIVO DE ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA .....	172
TABELA 12 - TURNOS E HORÁRIO DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA.....	173
TABELA 13 - ESPAÇOS DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA .....	174

TABELA 14 – NÍVEL DE ENSINO DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO ANDRÉ DA SILVA.....	180
--	-----

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
ESC/ UFScar	Universidade Federal de São Carlos
FNB	Frente Negra Brasileira
FAE	Centro Universitário - Campus Curitiba
GEPECQ	Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola
GT	Grupo de Trabalho
MNR	Movimento Negro do Recife
MNU-PE	Movimento Negro Unificado de Pernambuco
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PUC – Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
R.A.	Reuniões Anuais
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNB	Universidade de Brasília
UPE	Universidade de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	20
1.1 Dimensão social/política do povo negro e quilombola: Movimento Negro e Quilombola no Brasil.....	22
1.2 Caminhos pessoais e formativos: construindo o objeto de pesquisa .....	29
1.3 Diálogos entre conhecimentos: situando nosso objeto de pesquisa no cenário nacional e local através da análise das produções científicas da ANPEd e do PPGEduc/UFPE.....	33
1.3.1 <i>Levantamento da ANPEd: Produções acadêmicas sob o olhar nacional a respeito da Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola e Prática docente em escolas quilombolas</i> .....	37
1.3.2 <i>Levantamento do PPGEduc/UFPE: Dissertações sobre Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola e Prática docente em escolas quilombolas</i> .....	58
<b>2 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTOS, SUJEITOS E TERRITÓRIOS OUTROS</b> .....	63
2.1 Diálogos entre referenciais epistêmicos <i>outros</i> : um olhar para a história não contada dos negros e quilombolas .....	88
2.1.2 Considerações em torno das Comunidades Quilombolas no Agreste de Pernambuco .	105
<b>3 EDUCAÇÃO OUTRA: LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA</b> .....	111
3.1 A resistência dos povos negros e quilombolas: luta por direitos, educação e as políticas de ação afirmativa .....	111
3.2 Educação Quilombola: identidade, território e memória.....	127
3.3 Educação Escolar Quilombola: entre modalidade de ensino e direitos conquistados .....	132
<b>4 CONHECIMENTOS/SABERES TRADICIONAIS: RESISTÊNCIA E CONTINUAÇÃO DA CULTURA DOS POVOS QUILOMBOLAS</b> .....	138
4.1 Conhecimentos tradicionais: resistências e cosmovisão étnico-territorial ancestral .....	138
<b>5 PRÁTICA DOCENTE QUILOMBOLA: DESCOLONIZANDO O ENSINO A PARTIR DE CAMINHOS OUTROS</b> .....	149

<b>6. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>157</b>
6.1 Abordagem teórico-metodológica .....	159
6.2 Campo de Pesquisa.....	160
6.2.1 Sujeitos colaboradores.....	182
6.3 Instrumento de Coleta de Dados: Entrevista Semiestruturada e Questionário .....	184
6.4 Análise dos dados .....	186
<b>7 CONHECIMENTOS TRADICIONAIS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BREJINHOS: PRÁTICA DOCENTE, CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....</b>	<b>189</b>
7.1 Conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos .....	190
<i>7.1.1 Os conhecimentos tradicionais: entre vivências e experiências dos povos quilombolas de Brejinhos.....</i>	<i>193</i>
<b>7.2 Conhecimentos tradicionais e conhecimentos escolares nas práticas docentes dos professores quilombolas: pedagogia decolonial e desafios da Educação Escolar Quilombola.....</b>	<b>221</b>
<i>7.2.1 Conhecimentos tradicionais presentes na prática docente das professoras que atuam na escola da Comunidade Quilombola de Brejinhos: continuação de uma cultura viva .....</i>	<i>224</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>256</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>263</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>274</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>279</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“A desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntrica”.*

(Mignolo, 2007, p.287).

Esta pesquisa vincula-se à Linha Docência, Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e faz parte do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. O nosso objeto de pesquisa é compreender o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares na prática docente de professores de escolas quilombolas.

Adotamos como abordagem teórico-metodológica os Estudos Pós-Coloniais (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2003, 2008a, 2008b; Walsh, 2008, 2009), entre outros autores que nos possibilitam questionar a lógica colonial/eurocêntrica/urbanocêntrica, como também os papéis, lutas e resistências dos povos tradicionais da América Latina, dentre eles, os quilombolas que historicamente resistiram/resistem aos processos de subordinação/inferiorização.

Destacamos que pesquisar também é um ato político, principalmente quando a produção do conhecimento desvela as condições e consequências do sistema colonial na moderna estruturação da sociedade, que propõe um novo projeto de sociedade, para além das correntes coloniais. Assim, evidenciamos a relevância da pesquisa nas comunidades quilombolas em diálogo com a perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais que destaca a autonomia e as condições do ator social subalterno se tornar um sujeito reflexivo, crítico e político, ter voz ativa ao questionar, problematizar o eurocentrismo e valorizar as formas plurais (Lima; Kosop, 2019).

Nesse sentido, esse pensamento corrobora com a elaboração desta pesquisa, pois demarcamos nosso posicionamento político-epistêmico em desenvolvermos estudos que tenham como *tempo-espaço-histórico* de enunciação os territórios quilombolas e seus povos com formas outras de produção de conhecimentos, modos de ser e viver próprias de cada comunidade.

A opção pelos Estudos Pós-Coloniais é (re)pensar a descentralização das bases hegemônicas do conhecimento, voltando-se para saberes *outros*, sujeitos *outros* e espaços

*outros*. Nessa perspectiva, estruturamos o nosso objeto de pesquisa, buscando compreensões sobre o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares nas práticas docentes de professores de escolas quilombolas.

Esta pesquisa parte do seguinte pressuposto: as comunidades quilombolas são sinônimos de resistência, cultivam em seus territórios experiências, conexões, conhecimentos que contribuem com a identidade quilombola. Os conhecimentos próprios das comunidades quilombolas são embasados na coletividade, memória, ancestralidade e fortalecem a relação de pertencimento étnico.

Desta forma, ressaltamos que os conhecimentos tradicionais não podem estar fora do espaço escolar, pelo contrário, tem que ser a base da Educação Escolar Quilombola, bem como as práticas docentes desenvolvidas nesses territórios sejam ancoradas em marcos legais específicos, visando reconhecer, valorizar e visibilizar os sujeitos socioculturais. Esse pressuposto ancora-se na definição de Educação Escolar Quilombola a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, como modalidade “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 [...]” (Brasil, 1996, p.42).

Nessa perspectiva, estudos que abordam sobre as discussões a respeito da Educação Quilombola, da modalidade Educação Escolar Quilombola e a prática docente quilombola são se posicionar contra a colonialidade estrutural que a população negra/quilombola sofreu e continua sofrendo desvalorização em outros sentidos, podemos destacar o racismo, o patriarcado, entre outros impostos pela sociedade Moderna (Mignolo, 2003)<sup>1</sup>. Desse modo, a pesquisa tem um compromisso político por visibilizar os territórios, os povos e a educação das comunidades quilombolas, sendo assim, nos posicionamos pela diversidade, interculturalidade, valorização da cultura e dos sujeitos plurais.

Diante disso, nos questionamos: as práticas que os(as) docentes desenvolvem nas escolas quilombolas têm relação com os saberes/conhecimentos tradicionais? Quais saberes/fazeres da comunidade estão presentes nas escolas quilombolas? A comunidade participa dos processos educativos dos alunos? Estas indagações são norteadoras do seguinte

---

<sup>1</sup>O discurso da modernidade é a celebração, do avanço da raça humana em direção a novos e magníficos destinos impulsionada pela tecnologia, a produção de conhecimentos envolvendo a destruição da natureza, a marginalização e a morte de grandes setores da população em benefício da qualidade de vida das minorias etc.

problema de pesquisa: **Como é desenvolvido o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares na prática docente de professores de escolas quilombolas?**

Para atender ao problema da pesquisa, traçamos como objetivo geral: Compreender o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares na prática docente de professores de escolas quilombolas.

Para responder a esse objetivo, construímos os seguintes objetivos específicos: **a) identificar os conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos; b) descrever a relação entre os conhecimentos escolares que são articulados com os conhecimentos tradicionais nas práticas docentes dos professores quilombolas; c) entender os desafios da relação entre os conhecimentos tradicionais e escolares.**

A seguir, situamos o processo de construção do objeto de pesquisa, em que ressaltamos a trajetória acadêmica enquanto espaço que emergem inquietações e (inter)cruzamentos de conhecimentos. Para tanto, o diálogo é abordado sobre as seguintes subseções: 1.1 Dimensão social/política do povo negro e quilombola: movimento negro e quilombola no Brasil; 1.2 Caminhos pessoais e formativos: construindo o objeto de pesquisa e 1.3 Diálogos entre conhecimentos: situando nosso objeto de pesquisa no cenário nacional e local através das análises das produções científicas da ANPED e do PPGEduc/UFPE.

### 1.1 Dimensão social/política do povo negro e quilombola: Movimento Negro e Quilombola no Brasil

O Brasil carrega em seu percurso histórico como um país marcado pela invisibilidade, ausência, negação e violência aos povos negros e seus descendentes. O contexto de negação é iniciado no período colonial escravocrata, em que os negros foram submetidos a condição de escravizados e sofrem até os dias de hoje pelas relações que foram criadas e reproduzidas, com um caráter de inferioridade e subalternidade.

No período colonial os negros foram retirados do seu país de origem (África) para trabalharem na condição de escravos, e por décadas, lutaram e resistiram contra as correntes que os aprisionaram. Segundo Munanga e Gomes (2006), a história da escravidão mostra a luta e organização marcadas por atos de coragem que caracterizaram o que se convencionou chamar de “resistência negra”, cujas formas variavam de insubmissão às condições de trabalho, revoltas, organizações religiosas, fugas, até aos chamados “mocambos ou quilombos”.

De acordo com Carvalho (2002), as fugas individuais e coletivas contribuíram para a formação dos primeiros quilombos. Os quilombos por um tempo eram considerados espaços de formações, onde os negros optavam por viverem por serem contra a condição de escravizados ao qual foram submetidos, então utilizavam diversas estratégias para conquistar a liberdade. Nesse período, os quilombos eram lugares afastados e desconhecidos pelos brancos (europeus), onde os negros começaram a manter suas vivências, culturas e tradições.

Ressaltamos dialogar com o termo “quilombo” no plural, haja vista que, cada quilombo organizava-se de acordo com suas especificidades, como também eram constituídos por grupos de diferentes etnias, na visão de Reis (1996, p.16):

Esta população não era constituída apenas de escravos fugidos e seus descendentes. Para ali também convergiram outros tipos de trãnsfugas, como soldados desertores, os perseguidos pela justiça secular e eclesiástica, ou simples aventureiros, vendedores, além de índios pressionados pelo avanço europeu. Mas, predominavam os africanos e seus descendentes. Ali, africanos de diferentes grupos étnicos administraram suas diferenças e forjaram novos laços de solidariedade, recriaram culturas.

Nessa perspectiva, os quilombos pela sua composição retratavam os grupos que ao longo do tempo foram marginalizados e excluídos pelo sistema opressor europeu/colonial. Contudo, mesmo composto por diferentes povos, os africanos e seus descendentes se sobressaiam como etnia predominante. Nos quilombos eram criados por meio da coletividade novas relações, trocas de conhecimentos e culturas *outras* que foram transmitidas de geração em geração. É nesse processo de (re)existir que os quilombos na atualidade são compreendidos como lócus de resistência, contra a sociedade moderna-colonial (Schwartz, 1999)<sup>2</sup>.

Para Leite (2000), a expressão quilombo é um conceito sistematicamente usado desde o período colonial. Historicamente, a palavra quilombo tem sido compreendida a princípio por uma concepção reducionista, negando e invisibilizando o caráter cultural e político dos povos quilombolas. Com relação ao conceito de quilombo, as primeiras significações foram tecidas pelo Rei de Portugal também em resposta ao Conselho Ultramarino Português no ano de 1740, conceituando quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (Leite, 2000, p.337). Nessa concepção, a definição instituída pelo sistema eurocêntrico demonstrou seu poder opressor e silenciou todas as questões que envolvem a identidade, territorialidade e culturas dos povos quilombolas.

---

<sup>2</sup>Uma sociedade colonial escravista voltada para a produção de exportação.

Nesse sentido, consideramos que a formação dos quilombos é símbolo de resistência e força do povo negro que tinha como objetivo ter acesso a liberdade e dignidade, e isso foi possível através de três mobilizações. A primeira mobilização foi das pessoas escravizadas em conjunto com outros povos na busca por uma sociedade livre. A segunda refere-se aos grupos abolicionistas<sup>3</sup>. A terceira foi a promulgação da Lei Áurea e outras leis que impulsionaram a discussão interna e a monarquia assinou a abolição do trabalho escravo.

No dia 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinou a lei da Abolição da Escravatura no Brasil. O documento instituiu legalmente o fim da escravidão, porém, a pressão social apresentada na época não alterou a vida da população negra, pelo contrário, intensificou ainda mais as desigualdades sociais e raciais. A abolição da escravidão representou um marco histórico, entretanto o cumprimento na prática não aconteceu na mesma proporção.

Desse modo, a lei garantia que os povos escravizados estavam livres do sistema escravista, mas excluía a população negra de todos os direitos, principalmente ao território. Ademais, foram substituídos pelos imigrantes, colocados à margem da sociedade e submissos aos fazendeiros e ao sistema econômico do período.

Ao longo do tempo as comunidades quilombolas cresceram e se fortaleceram, isso ampliou definições *outras* que ressaltam sua importância enquanto espaço permeado de identidades, culturas e tradições. Compreendemos a relevância das lutas dos povos quilombolas por direitos e pelos territórios que foram negligenciados durante séculos que reverberam até hoje consequências em todos os âmbitos da sociedade, sobretudo, no sistema educacional.

O silenciamento foi/é um mecanismo de submissão e esquecimento das histórias dos povos negros e quilombolas e esse processo foi enraizado também na educação brasileira, podemos destacar a exclusão durante décadas de políticas públicas específicas, currículo(s) pautado(s) na perspectiva eurocêntrica, materiais didáticos com ausência da história e cultura africana e afro-brasileira, tudo isso excluiu o povo negro/quilombola, suas narrativas, culturas e identidades. Conforme Silva (2020), a exclusão das epistemologias dos povos de culturas negras contribuiu na sociedade com a reprodução de discriminações, preconceitos e estereótipos a estes povos.

---

<sup>3</sup>O movimento abolicionista cresceu no Brasil a partir da década de 1870 e mobilizou diferentes grupos da sociedade brasileira em defesa da abolição da escravidão. As associações abolicionistas debatiam estratégias para promover a sua causa e atuavam publicamente para atrair pessoas em apoio a ela. Entre as personalidades de destaque que atuaram pelo fim da escravidão no Brasil estão: André Rebouças, Luís Gama, José do Patrocínio, Joaquim Nabuco, Castro Alves, entre outras. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/movimento-abolicionista.htm>

Ressaltamos que as lutas dos povos negros e quilombolas se fortaleceram ainda mais com as contribuições dos movimentos sociais, dentre eles, o Movimento Negro. Para Domingues (2007), o Movimento Negro enquanto definição é compreendido como a luta dos negros na perspectiva de resolver problemas raciais na sociedade, mais especificamente, os provenientes dos preconceitos e das discriminações que marginalizam os negros e seus descendentes em diversos espaços sociais, destacamos: mercado de trabalho, no sistema educacional, político e social.

De acordo com Gomes (2012), o Movimento Negro questiona a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novas perspectivas teóricas, ideológicas, políticas e analíticas para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, como também na vida cotidiana dos povos negros. O Movimento Negro além de problematizar, se apresenta como essencial na visibilidade da questão racial e propõe uma sociedade mais democrática, para isso, é necessário garantir direitos embasados no reconhecimento e valorização das diferenças.

Desta forma, o Movimento Negro atuou e continua atuando enquanto força político-social, emancipatório, cultural, antirracista, fundadas e mantidas pelos negros. No Brasil, no ano de 1970, a luta por direitos sociais é intensificada no movimento, principalmente o direito à educação. Diante disso, é importante destacar dois pontos centrais ampliadas pelo Movimento Negro: raça como construção social, acompanhada da sua ressignificação, politização e a explicitação da complexa imbricação entre as desigualdades sociais e raciais (Gomes, 2012).

Assim, a ideia de raça é politizada no sentido de emancipação e não como uma estratificação social/racial proposta pelo sistema colonial europeu. Nesse pensamento, a raça passa a apresentar-se como construção de identidades étnico-raciais. Com a perspectiva de raça ressignificada e politizada, como as lutas do povo negro travadas contra o Estado com relação as desigualdades sociais, que na década de 80 emergem discussões sobre o acesso à educação. Entretanto, a educação nesse período tem um caráter universalista, logo, não abarcavam as especificidades da população negra.

Segundo Gomes (2012, p. 735), a educação “é compreendida pelo Movimento Negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia como uma possibilidade a mais de ascensão social”. É notório que a compreensão de educação pelo Movimento Negro é pautada como um direito social que garante aos sujeitos a cidadania, democracia, valorização de conhecimentos, suas culturas e fortalecem o posicionamento de combate as discriminações e desigualdades sociais.

É nesse cenário de lutas por direitos que a imprensa negra se amplia enquanto movimento jornalístico, com perspectivas e conhecimentos sobre a população negra, com discussões sobre a discriminação racial, a recuperação da dignidade, identidade, história e cultura, bem como destacando o protagonismo de personalidades negras, propondo a desconstrução da ideologia da democracia racial e a formação de uma novo paradigma social.

A imprensa negra iniciou no século XIX, com força maior no estado de São Paulo e Rio de Janeiro, pois eram as cidades que se concentravam em seus arredores uma enorme quantidade de quilombos, dentre esses quilombos podemos destacar o Quilombo do Leblon e o Quilombo do Jaquara, respectivamente. Na visão de Araújo (2019), a imprensa negra tende a se diferenciar da tradicional não apenas por produzir mais conteúdos (proporcionalmente) sobre a questão racial, mas por destacar o protagonismo negro nas diversas questões vivenciadas pela sociedade.

O primeiro periódico que compõe esse movimento da imprensa negra foi O homem de Cor (1833), após esse foram surgindo outros, tais como: Redenção (1887), O Exemplo (1893), O Alecrim da Alvorada (1924), A Voz da Raça (1933), todos colaboraram no combate ao preconceito e racismo, em que por meio de discursos retratavam as condições que os negros viviam, e através deles educavam e politizavam a população para conquistarem direitos e espaços na sociedade conservadora, hierarquizada e preconceituosa.

Além da imprensa negra, surgiram outras entidades e espaços de resistências e lutas dos/pelos negros, destacamos a Frente Negra Brasileira (FNB), com o seu caráter político realizou a fundação de escolas, cujo objetivo era de instrumentalizar, integrar socialmente, politicamente e culturalmente os negros, e também denunciar as formas de discriminação e preconceitos na sociedade brasileira. O Movimento Negro também participava de fóruns, congressos e outros espaços que integrassem discussões a respeito da educação brasileira, principalmente no que se refere as políticas públicas, a fim de que a população negra e suas histórias fossem incluídas no sistema de educação.

Nesse contexto, ressaltamos que no ano de 1990, no Brasil, as políticas públicas ganham outro sentido, para além do caráter universal. Foi nesse momento que as ações afirmativas tornam-se discussão essencial da militância do Movimento Negro, uma vez que as políticas públicas de educação não atendiam as especificidades da população negra, pelo contrário, excluíam e silenciavam as questões dos negros e afro-brasileiros.

As ações afirmativas são compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo, no sentido de contribuir com uma nova perspectiva de política afastando da carga de um passado discriminatório, como também prospectivo no sentido de fomentar a transformação social,

criando uma nova realidade (Piovesan, 2008). Dessa forma, as ações afirmativas são conquistas do Movimento Negro, consideradas como passos importante para uma educação *outra*, em diálogo com as histórias e culturas dos povos africanos e afro-brasileiros no contexto escolar, bem como nos currículos de escolas de caráter público e privadas.

Além das escolas na Educação Básica, as Universidades também se tornam pontos centrais de ações afirmativas, no sentido de garantir o acesso de negros e afrodescendentes com formação técnica e superior de qualidade, destacamos a Lei: 12.711/2012, que dispõe sobre as cotas sociais e raciais para ingresso nas Universidades Federais e nos Institutos Federais de Ensino Técnico de nível Médio.

Ademais, ressaltamos também a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, instituída como política pública de ação afirmativa que garante reserva de 20% as pessoas negras em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos. Esse processo se dá no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, buscando diminuir as desigualdades raciais presentes nos quadros da administração pública.

A militância negra tem relação direta com as conquistas que foram alcançadas pela/para população negra e quilombola, principalmente no campo educacional, pensada a partir de uma educação democrática que reconhece as diferenças, ou seja, compreendida enquanto instrumento de ascensão social e emancipadora. Assim, ressaltamos a importância do Movimento Negro na luta pelo combate à violência, discriminação e preconceito racial, problemas sociais gerados pela herança colonial e que ainda estão enraizados na sociedade.

Nesse contexto, em compreensão com a perspectiva nacional, consideramos relevante refletir sobre o Movimento Negro no campo regional, mais especificamente na região Nordeste, no Estado de Pernambuco. Evidenciamos que no ano de 1936, em Pernambuco, surge a Frente Negra Pernambucana que tinha como componente o poeta negro Solano Trindade. Segundo Gonçalves e Silva (2000), o objetivo da Frente Negra Pernambucana era educar as novas gerações e promover os negros. Nesse período também foi criado o Teatro Popular Brasileiro que reunia jovens negros para o desenvolvimento de pesquisas referente a cultura afro-brasileira e organizavam apresentações do grupo em todo país.

O Movimento Negro em Recife impulsionou a criação de espaços para ampliar a luta contra o preconceito, como o Teatro Experimental do Negro em Pernambuco de caráter cultural, e o Movimento Negro do Recife (MNR) que surgiu com uma proposta diferente, mais alinhada as demandas políticas. Com o tempo, o Movimento Negro em Recife ampliou suas atividades, sendo ressignificado como Movimento Negro Unificado de Pernambuco (MNU-PE),

constituído por outras perspectivas, com aspectos relacionados a cultura e manifestações artísticas, tais como: teatro e dança.

Nesse período, a imprensa negra era de caráter político, social e de denúncias, criada com o objetivo de difundir questões referentes sobre e com a população negra, destacamos a divulgação de atividades como as narrativas negras consideradas símbolos de resistência e denúncias contra as discriminações e preconceitos que a população negra sofria em várias esferas sociais. De acordo com Souza (2005), os negros procuraram por meio de entidades e de imprensas criadas e mantidas por eles próprios os caminhos para alterar sua imagem e autoimagem, com o objetivo de modificação dos lugares sociais a eles destinados pela estrutura social racista.

Dentre o Movimento Negro evidenciamos o Movimento Quilombola como movimento social que articula sujeitos sociais de direitos. O Movimento Quilombola surgiu inicialmente no período colonial e foi intensificado no pós-abolição, tendo como foco enfrentar as desigualdades sociais e lutar por direitos que foram por séculos negligenciados e negados aos povos negros e seus descendentes. Desta forma, o “Movimento Quilombola está vinculado não só a uma causa política, mas também cultural” (Oliveira, 2009, p. 9).

O Movimento Quilombola é histórico, lutou e continua resistindo pelo acesso e garantia de direitos. O Estado de Pernambuco, assim como no Brasil todo é constituído por territórios quilombolas, segundo Silva Júnior (2009), uma das principais bandeiras do Movimento Quilombola Nacional e do Estado é a defesa da manutenção da identidade étnica, dos processos de titulação de terras quilombolas e políticas públicas específicas.

Em Pernambuco, ressaltamos as comunidades quilombolas referências de luta e resistência, como: Comunidade Quilombola Conceição das Crioulas (Salgueiro-PE) e a Comunidade Quilombola Castainho (Garanhuns-PE), que são pioneiras na busca dos direitos e na luta, de formar autônoma e coletiva, pela cultura, pelo patrimônio material e imaterial como símbolos das tradições, histórias, costumes e modos de vida.

Nesse contexto, consideramos importante destacar que as comunidades quilombolas de Pernambuco têm forte influência e representatividade, tendo em vista que esses espaços impulsionaram a luta e tem corroborado na busca por políticas públicas específicas. Assim, a pesquisa tem relevância social por contribuir com discussões a respeito da Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola e a prática docente de professores em escolas quilombolas, visibilizando as comunidades quilombolas e os sujeitos, bem como compreender a relação de diálogo entre os conhecimentos tradicionais próprios das comunidades e os conhecimentos escolares.

Ademais, pesquisar sobre e com as comunidades quilombolas é nos comprometer também na luta por direitos desses territórios, e romper com a estrutura desumana de violência e silenciamento das culturas que foram subalternizadas pelo projeto social da Modernidade-Colonialidade. Nesse sentido, a pesquisa também fortalece as resistências contra as narrativas hegemônicas colocadas como única/verdadeira/ universal na sociedade.

Para entender as inquietações que nos motivaram a pesquisar sobre o tema, seguimos para a próxima subseção que aborda a construção do objeto de pesquisa por meio da trajetória pessoal e formativa.

## 1.2 Caminhos pessoais e formativos: construindo o objeto de pesquisa

Nessa subseção destaco a minha trajetória de vida e acadêmica enquanto parte da pesquisa. Esses caminhos pessoais e formativos emergiram inquietações que me tocou e me toca por serem elementos que fazem parte de quem eu sou e da minha origem. Nesse sentido, evidencio meu lugar de fala a partir de meus descendentes, neta de negra, analfabeta, que viveu durante décadas em território campestre, filha de pais com origem campestre, que não concluíram o Ensino Fundamental I. Dizer de onde venho e meu seio familiar é apresentar as raízes desse colonialismo hegemônico que silenciou e excluiu a população negra e do campo dos espaços escolares.

A princípio na minha formação escolar básica, maior parte em escolas públicas, sentia o desejo de entender o porquê as pessoas negras e do campo sentiam dificuldades em concluir os estudos. Sobre isso, o que era me apresentado em salas de aulas, não condiziam com a realidade. Destaco os conhecimentos que os professores explicavam tendo como base o livro didático, em que o campo e as comunidades quilombolas eram reduzidas as imagens e explicações com perspectivas eurocêntricas.

Desta forma, o que sabia na escola sobre os povos campestres, negros e quilombolas eram estereótipos e explicações descontextualizadas, como: “zona rural”, “espaços de negros fugidos”, “lugar de pessoas atrasadas” entre outros que inferiorizavam as pessoas e silenciavam as histórias e culturas dos povos que viviam/vivem nesses territórios.

Em minha formação na Educação Básica, a colonialidade estava presente, porém não tinha essa sensibilidade em entender, pois a perspectiva de educação nesses ambientes era pautada na reprodução de conhecimentos, não havia espaço para problematizar e questionar. Assim, conhecimentos como movimentos sociais, desigualdades sociais e raciais não existiam

na educação. E isso me inquietou no sentido de problematizar após ingressar na academia e discutir sobre currículo “Quais assuntos eram prioridades no currículo?”. Estas marcas sinalizam um currículo eurocêntrico e monocultural que silenciava conhecimentos, sujeitos e territórios. Sobre isso, destacamos a exclusão e silenciamento das comunidades quilombolas foco desta pesquisa.

A sensibilidade sobre um novo olhar para os povos negros e do campo inicia no último ano do Ensino Médio, em 2013, período, que começo a refletir sobre a escolha profissional. Por vezes me questionava sobre os discursos que minha avó proferia, destaco alguns aqui, como: “você estude para ser alguém na vida!”; “nossa família é pobre e negra, a única coisa que podemos deixar para nossos filhos são os estudos para ter um bom emprego!”; “eu não estudei, porque não tive escolha, eu tive que trabalhar para sustentar 6 filhos sozinhas!” e “quem estudava naquela época era filho de gente rico!”. Essas falas foram e continuam sendo reflexões profundas, porque em algumas delas há uma naturalização das condições vivenciadas, mas também, demonstra o poder transformador da educação na vida das pessoas.

Esta compreensão me fez pensar no 3º ano do E.M. “Qual profissão escolher?”, “Que profissional eu quero ser no futuro?”. A partir desses questionamentos e das falas da minha vó, assim como os esforços dos meus pais, concluo o Ensino Médio, e em 2015 sou aprovada no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste- UFPE/CAA, sendo a primeira da minha família a ingressar em uma Universidade Pública.

Desse modo, é durante o percurso acadêmico em que amplio meus conhecimentos e (des)construo as concepções eurocêntricas que foram produzidas e reproduzidas nos espaços educacionais em que estudei. Além disso, passei a refletir e problematizar sobre o silenciamento dos povos quilombolas e camponeses, marcados pelo sistema da modernidade eurocêntrica e patriarcal.

Na academia, as inquietações que emergiram sobre os povos quilombolas iniciou no 4º período, com o convite da Coordenadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Alencar para participar do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ/CNPQ/UFPE), ao qual fui membro e participante da pesquisa do Subprojeto 1 “Representações Sociais de Docentes de Escolas Quilombolas sobre Si e a Negritude” em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj).

A participação no Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola foi essencial para ampliar meus conhecimentos sobre a Educação do Campo e Quilombola. Com o envolvimento no GEPECQ (re)construí um olhar outro sobre a temática,

por meio de discussões realizadas, vivências e produções de artigos e publicações em eventos Regionais e Internacionais, destacamos o artigo intitulado “Comunidade Quilombola de Barro Vermelho -São Caetano: fortalecimento da identidade e reconhecimento étnico”, apresentado no evento “X Colóquio Internacional de Paulo Freire”, no ano de 2018. O artigo citado versa sobre a relevância dos saberes tradicionais para o fortalecimento da identidade étnica individual e coletiva dos povos quilombolas.

Além das produções de artigos, buscamos aprofundar mais sobre a temática através da realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “As políticas públicas educacionais para a Educação Escolar Quilombola na Comunidade Sítio Barro Vermelho- São Caetano/PE: por uma educação diferenciada”, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Fernanda dos Santos Alencar, aprovado em 10 de dezembro de 2020.

Os resultados da pesquisa apontaram que as políticas públicas educacionais na comunidade quilombola estudada não contribuem para a materialização de uma educação diferenciada. Esta constatação se observou por meio da ausência de proposições para o atendimento às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, tais como: ausência de formação específica de professores, de um projeto político pedagógico e currículo específico para a escola. A presença da secretaria de educação não proporcionar formação específica aos profissionais da educação, mesmo assim, há um esforço dos docentes que trabalham na escola quilombola em materializar ações e projetos que possibilitem um fazer educativo na perspectiva da Educação Escolar Quilombola.

Com os resultados apontados, ressaltamos que a Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade da Educação Básica, foi instituída em 2012, sendo desenvolvida em territórios quilombolas, com pedagogia própria, prática docente articulada com as questões da comunidade quilombola, visando valorização dos conhecimentos, história e identidade. Entretanto, mesmo após uma década de sua aprovação, a lei ainda caminha em passos lentos com relação à realidade, o que dificulta a efetivação da modalidade de ensino nos espaços educacionais quilombolas.

A participação nas atividades citadas anteriormente proporcionou compreender a relevância da educação nas comunidades quilombolas, principalmente uma educação como prática da liberdade, conforme dialoga Freire (1967, p.6), “[...] a ideia da liberdade não aparece apenas como conceito ou como aspiração humana, mas também interessa, e fundamentalmente, em seu modo de instauração histórica”. Desta forma, uma educação que reconhece a opressão sofrida e ao mesmo tempo luta pela liberdade, no caso dos povos quilombolas, a luta contra o sistema colonial que ao longo de séculos apagou as histórias e corpos negros e afro-brasileiros.

Diante das produções tecidas e aprofundadas com a finalização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), emergiram outras inquietações a respeito da prática docente nos espaços escolares oriundos de territórios quilombolas, tais como: a realidade vivenciada na pesquisa citada anteriormente se estende para outras escolas quilombolas? As práticas docentes de profissionais que atuam em escolas quilombolas contribuem na valorização da identidade e histórias quilombolas ou reforçam a perspectiva da educação eurocêntrica de silenciamento?

Assim, com base nesses questionamentos e na desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), que sigo caminhando nesse aprofundamento a respeito de compreender o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e escolares nas práticas docentes de professores que atuam em escolas localizadas em comunidades quilombolas no mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc/UFPE. O PPGEduc é considerado lócus de pesquisas relevantes, porque dialogam com a justiça social e abarcam contribuições significativas na formação de profissionais, com qualidade e com práticas educativas críticas e emancipadoras.

Nesse contexto, com o objetivo de aproximação maior com o nosso objeto de pesquisa situamos a seguir o levantamento de produções acadêmicas, em que foi realizado do macro para o micro, ou seja, primeiro em âmbito nacional, e posteriormente local na área da educação, procurando entender as perspectivas que se aproximam e se distanciam do nosso objeto de pesquisa.

Para isso, realizamos uma busca em ambientes virtuais, considerados referências em pesquisas na área da educação, como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE) no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEduc/UFPE.

### 1.3 Diálogos entre conhecimentos: situando nosso objeto de pesquisa no cenário nacional e local através da análise das produções científicas da ANPED e do PPGEduc/UFPE

Nesta subseção, abordamos sobre as aproximações com as pesquisas de caráter nacional e local que dialogam com o nosso objeto de pesquisa “os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares na prática docente de professores de escolas quilombolas”. Objetivou-se mapear as produções acadêmicas para compreender as discussões e abordagens sobre o objeto de pesquisa. Esse movimento de mapear fez-se como atividade norteadora, pois sinalizou o que já se caminhou e o que ainda se pode caminhar acerca do nosso objeto de pesquisa.

Diante disso, elencamos dois *locus* epistêmico para o levantamento das pesquisas: no âmbito nacional a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e no âmbito local o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste (PPGEduc/UFPE), esses espaços foram escolhidos pelo seguinte critério: serem referências em produções de pesquisas científicas no campo da educação no âmbito nacional e local. Assim, as escolhas foram conduzidas a partir das regras de seleção (Bardin, 2016).

Com as escolhas dos *locus* geográfico e epistêmico, realizamos a demarcação do recorte temporal para a seleção dos textos. Com relação a ANPED a demarcação foi uma década (2011 até 2021), por considerarmos um período decisivo na modalidade Educação Escolar Quilombola, em que ampliou a discussão e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Sobre o marco temporal do PPGEduc/UFPE, estabelecemos um recorte de 2013 até 2021, haja vista que as primeiras pesquisas defendidas do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste iniciaram a partir de 2013.

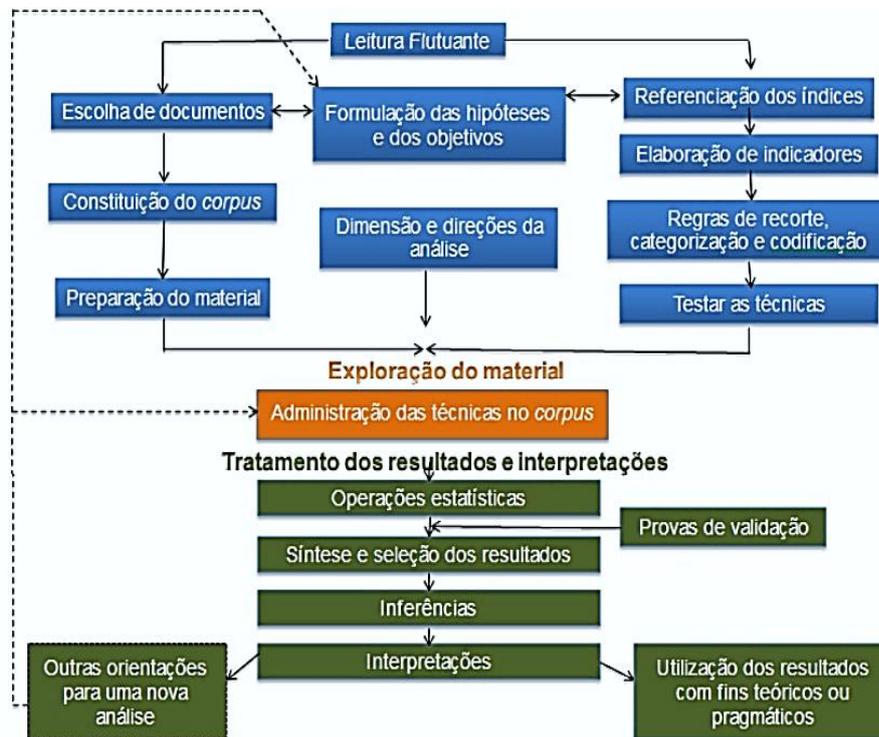
Salientamos que a busca no PPGEduc/UFPE foi pelas duas linhas de pesquisa, a primeira “Educação e Diversidade” e a segunda “Docência, Ensino e Aprendizagem”. As linhas de pesquisas têm como objetivo ampliar discussões sobre a formação de profissionais da Educação Básica, Ensino Superior, bem como espaços não escolares que também tem papéis relevantes nos processos formativos, destacamos os movimentos sociais e entre outros espaços de construção e compartilhamento de conhecimentos articulado com o tripé da Universidade (Pesquisa, Ensino e Extensão). Desta forma, o PPGEduc assume um compromisso social, acadêmico e científico com/para a sociedade.

Para analisar as produções acadêmicas, utilizamos a regra da homogeneidade (Bardin, 2016), em que frisamos os contextos das discussões para analisar os textos selecionados, foram

eles: a) objeto de pesquisa; b) lugar da produção; c) abordagem teórico-metodológica e d) resultados. Esses aspectos foram fundamentais para compreender as produções acadêmicas de forma completa, sobretudo os contextos em que as pesquisas foram construídas.

Desta forma, realizamos o mapeamento deste levantamento pela técnica de Análise de Conteúdo, via análise temática (Bardin, 2016). A Análise de Conteúdo tem por objetivo a “manipulação de mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2016, p. 52), assim, o pesquisador(a) constrói ligações entre os textos. Para isso, evidenciamos as três fases da técnica de Análise de Conteúdo demonstrado abaixo:

FIGURA1- DESENVOLVIMENTO DE UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO



Fonte: Bardin (2016).

Na primeira fase (Pré-análise) é a organização, que tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais. A princípio realiza-se a leitura flutuante dos materiais, compreendida como o primeiro contato com os documentos escolhidos (Bardin, 2016). Inicialmente realizamos um levantamento sobre as pesquisas nos espaços acadêmicos já mencionados que versavam sobre Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola e a prática docente em escolas quilombolas, sendo estes os descritores que utilizamos para a busca. Posteriormente, realizamos

a leitura fluante dos resumos dos trabalhos para entender as perspectivas e as abordagens das produções acadêmicas que se aproximam e se distanciam da temática em foco, e selecionamos as pesquisas para as análises mais criteriosas.

Nesta fase, realizamos a construção do *corpus* documental com base nas regras da exaustividade que consiste em esgotar a totalidade da comunicação ou coleção, no caso deste levantamento refere-se a todas as pesquisas acadêmicas registradas nos espaços selecionados que atendem ao marco temporal. Ainda utilizamos a regra da representatividade, considerada a amostra do universo, com relação à pesquisa é a amostra do objeto a ser analisado, assim, correspondeu ao mapeamento dos descritores nos resumos dos textos selecionados (Bardin, 2016).

Na leitura foram selecionados trabalhos que atenderam as regras de homogeneidade e pertinência a ser colocado em análise. A primeira regra tange sobre “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer aos critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (Bardin, 2016, p. 98). Assim, esse ponto concerne aos documentos relacionados aos dados que versam sobre os descritores que foram selecionados para essa pesquisa.

Com relação a segunda regra, relaciona-se “aos documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 2016, p. 98). Esta regra é relacionada aos documentos adequados ao objetivo e a questão de investigação da pesquisa, no caso os trabalhos acadêmicos que dialogam com o objeto de análise que nos propomos a investigar. Neste processo também pontuamos hipóteses e objetivos que orientaram a interpretação e a preparação formal dos trabalhos.

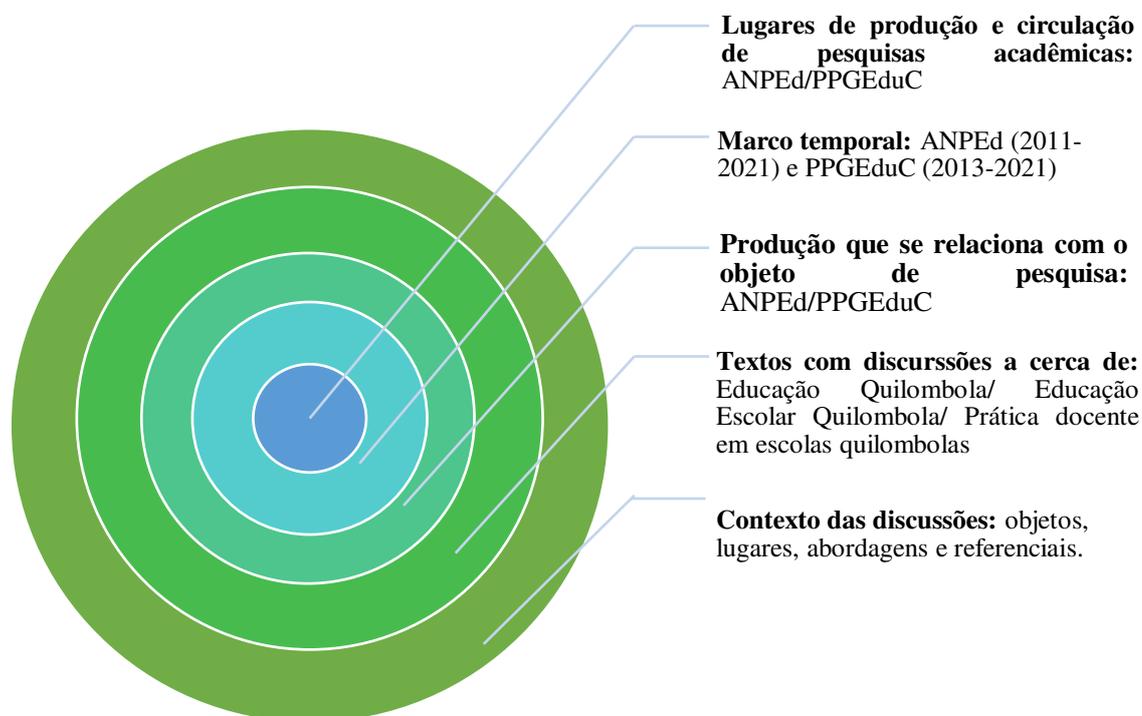
Na segunda fase (Exploração do material), aprofundamos ainda mais no *corpus* documental, realizamos as leituras na íntegra das pesquisas selecionadas, de modo que elencamos os núcleos de sentido (Bardin, 2016) para as análises posteriormente. Desta forma, conduzimos os núcleos de sentido a partir das frequências de temas para compreender os sentidos das abordagens que foram tecidas nos trabalhos acadêmicos escolhidos.

Por fim, na última fase, realizamos as análises, ou seja, o tratamento dos dados obtidos, em que construímos as inferências e interpretações com o objetivo de ampliar os entendimentos do objeto de estudo, tornando-os significativos, indo além dos escritos que os materiais nos apresentam.

Em síntese, organizamos o percurso do mapeamento que realizamos desde a definição dos espaços acadêmicos, o marco teórico e os contextos das discussões. Salientamos que a Figura 2 sintetiza o caminho tecido com base nos critérios estabelecidos que auxiliaram no

levantamento, com elementos que fundamentam e justificam desde a seleção dos textos até as análises dos dados.

FIGURA 2 - ORGANIZAÇÃO DO PERCURSO DO LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NA ANPED E NO PPGEDUC



Fonte: Autora (2024).

A diagramação retrata de forma sistemática o percurso utilizado para o levantamento, considerado etapas fundamentais que visam a aproximação com as produções acadêmicas que versam sobre o objeto de pesquisa no cenário nacional e local. Assim, evidenciamos que a aproximação exige do pesquisador(a) rigorosidade e cuidado no trato com os trabalhos desenvolvidos.

Na continuidade, apresentamos nas subseções seguintes o resumo do percurso de forma detalhada. Sobre a organização, a princípio ressaltamos as análises sobre as pesquisas em âmbito nacional com o levantamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e posteriormente, no âmbito local a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste (PPGEduC).

### *1.3.1 Levantamento da ANPED: Produções acadêmicas sob o olhar nacional a respeito da Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola e Prática docente em escolas quilombolas*

Apresentamos nesta subseção as análises realizadas das produções acadêmicas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, realizadas no site ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)), em que são disponibilizados trabalhos em várias modalidades de apresentação, entre elas: comunicações orais, pôsteres, seções especiais, entre outros formatos de textos. Para a nossa pesquisa escolhemos a modalidade de comunicação oral, em que apresentam de forma mais detalhada pesquisas em andamento ou concluídas.

As produções acadêmicas foram selecionadas pelo recorte temporal de uma década (2011 a 2021), referentes aos descritores: 1) Educação Quilombola; 2) Educação Escolar Quilombola c) Prática docente em escolas quilombolas. Ressaltamos que o descritor Educação Escolar Quilombola perpassa primeiramente pela Educação Quilombola por ser compreendida como tudo que acontece no contexto da comunidade quilombola, ligados diretamente aos processos educativos, ou seja, aos saberes tradicionais, a cultura, a tradição, como: as danças, as músicas, costumes, brincadeiras e entre outras manifestações (Barbosa, 2020). Além disso, a prática docente nesses territórios é essencial para a construção de uma educação que contribua com a formação e fortalecimento étnico dos sujeitos quilombolas.

O recorte temporal de uma década justifica-se por nos aproximar do período que emergiu mais diálogos das questões que fomentaram a construção da Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade específica da Educação Básica, sendo nesse marco a busca na construção de Diretrizes Nacionais para a EEQ. Esse delineamento temporal perpassam as Reuniões Anuais (R.A.) de 34º a 40º.

A ANPED é uma entidade sem fins lucrativos que congrega Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. A finalidade da ANPED é o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. É considerado um espaço acadêmico referência em pesquisas nacionais, constituída por Grupos de Trabalhos, em que são realizadas pesquisas acadêmicas por pesquisadores/as de vários campos. Cada GT tem suas especificidades e áreas de conhecimentos. Destacamos para o nosso levantamento dois:

- **GT 03 - Movimento sociais, sujeitos e processos educativos:** Concentra-se em pesquisas da área da educação e outras áreas das ciências humanas dedicados a investigar as lutas e desafios dos movimentos sociais e os processos educativos.

- **GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais:** Foi integralizado em 2001, por Nilda Alves (gestora). O GT integra pesquisadores negros e não-negros que discutem a temática Relações Étnico-Raciais e educação.

A escolha pelos dois Grupos de Trabalhos justifica-se por serem constituídos de produções acadêmicas que dialogam com a perspectiva dos povos negros e quilombolas no que se refere aos processos educacionais, mais especificamente a modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola e a prática docente desenvolvida nos espaços educacionais localizados em territórios quilombolas.

As escolhas dos textos foram por meio da técnica de leitura flutuante e das regras de seleção (Bardin, 2016). A técnica de leitura flutuante é o primeiro passo, ou seja, o primeiro contato que o(a) pesquisador(a) tem com o material e visa aproximações a partir dos descritores estabelecidos. A partir dessa técnica, realizamos a leitura dos resumos, mapeamos os trabalhos, e posteriormente, realizamos a leitura na íntegra. Para sintetizar os dados, construímos a Tabela 1 e 2 com o quantitativo (numérico/porcentagem), e posteriormente, o *corpus* documental dos trabalhos selecionados que abordam sobre os referidos descritores na Tabela 3.

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS POR ANO/REUNIÃO REFERENTES AO GT03 E GT21 - DESCRITORES: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA/EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA/PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS

Reunião	GT 03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos		GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais	
Ano	Total do GT:	Educação Quilombola/Educação Escolar Quilombola/ Prática Docente em escolas quilombolas	Total do GT:	Educação Quilombola/Educação Escolar Quilombola/ Prática Docente em escolas quilombolas
34º/2011	17	0	30	4
35º/2012	15	0	22	1
36º/2013	8	0	18	3
37º/2015	21	0	29	0
38º/2017	21	0	23	1
39º/2019	23	0	23	3
40º/2021	40	1	51	5
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>1</b>	<b>196</b>	<b>17</b>
<b>%</b>	<b>(100%)</b>	<b>(0,68%)</b>	<b>100%</b>	<b>(8,6%)</b>

Fonte: Autora (2024).

Diante disso, analisamos as pesquisas mapeadas pelos dois Grupos de Trabalhos, de forma geral encontramos um total de 341 pesquisas. A princípio realizamos a leitura dos resumos, e em seguida, lemos as pesquisas na íntegra para filtrar e selecionar as produções acadêmicas a partir das buscas por descritores. No que se refere ao GT 03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos encontramos 1 trabalho (descriptor: Educação Escolar Quilombola) que corresponde a 0,68% do total. Com relação ao GT 21- Educação e Relações Étnico-Raciais encontramos 17 trabalhos referentes aos três descritores mencionados, que corresponde a 8,6% do total.

Do quantitativo dos trabalhos acadêmicos disponíveis no site da ANPEd, observamos a princípio que os Grupos de Trabalhos apresentam diferenças percentuais consideráveis em relação as pesquisas selecionadas pelos descritores. Percebemos que o foco maior de produções acadêmicas relacionados a nossa pesquisa é no GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais, sobretudo no ano de 2011, período que é intensificado a relevância de ampliar a Educação Escolar Quilombola a partir de orientações específicas.

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS (GT03 E GT21) DE FORMA DETALHADA POR CADA DESCRITOR

Reunião	GT 03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos			GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais				
	Ano	Total do GT 03:	Educação Quilombola	Educação Escolar Quilombola	Prática docente em escolas quilombolas	Total do GT 21:	Educação Quilombola	Educação Escolar Quilombola
34º/2011	17	0	0	0	30	3	1	0
35º/2012	15	0	0	0	22	0	1	0
36º/2013	8	0	0	0	18	1	2	0
37º/2015	21	0	0	0	29	0	0	0
38º/2017	21	0	0	0	23	0	1	0
39º/2019	23	0	0	0	23	0	1	2
40º/2021	40	0	1	0	51	0	5	0
Total	145 (100%)	0 (0%)	1 (0,68%)	0 (0%)	196 (100%)	4 (2%)	11 (5,6%)	2 (1%)

Fonte: Autora (2024).

Ressaltamos que o site não realiza a categorização por descritores, então, sintetizamos a partir deles e construímos a tabela 2 que enfatiza a quantidade percentual de cada descritor. No GT 03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos encontramos 1 trabalho e a ênfase do mesmo é na Educação Escolar Quilombola. No GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, do total de 17 trabalhos encontrados, 4 evidenciam sobre a Educação Quilombola (2%); 11 trabalhos enfatizam a Educação Escolar Quilombola (5,6%) e 2 pesquisas discutem sobre a prática docente nas escolas quilombolas (1%).

Diante disso, na sequência descrevemos sobre os trabalhos acadêmicos mapeados, em que resumimos os dados e apontamos aspectos relevantes. Para prosseguir a descrição e os

resultados da análise, optamos pela organização inicialmente por tabelas com as identificações dos textos (reunião, autor, título, vinculação institucional e agência financiadora). Em seguida, realizamos as sínteses descritivas dos textos, e posteriormente, a apresentação dos núcleos de sentido que compuseram as temáticas.

TABELA 3 - *CORPUS* DOCUMENTAL DOS TRABALHOS DA ANPED (2011-2021) /GT 21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - DESCRITOR: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

<b>Reunião Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(res)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Agência Financiadora</b>
<b>34º 2011</b>	Identidade, territorialidade e educação na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas	Givânia Maria da Silva	UnB	Não Informado
<b>34º 2011</b>	Da Educação do Campo à Educação Quilombola: esboço de um percurso	Suely Noronha de Oliveira	PUC-Rio	Não Informado
<b>34º 2011</b>	Educação Quilombola em debate: a escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola	Kalyla Maroun José Mauricio Paiva Andion Arruti	PUC-Rio	
<b>36º 2013</b>	Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com currículo escolar	Jeanes Martins Larchert	ESC/UFSCar	Não Informado
<b>37º 2015</b>	-	-	-	-

Fonte: Autora (2024).

Após a construção do *corpus* documental, ancorados na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), tratamos os dados a partir das leituras na íntegra dessas pesquisas e observamos com mais ênfase: o título, o foco do trabalho, o pressuposto, o problema, os objetivos geral/específicos, a abordagem teórica, a abordagem metodológica e o resultado das pesquisas. Em seguida, realizamos inferências acerca das produções selecionadas com o objetivo de estabelecer relações com nosso estudo, bem como os núcleos de sentidos presentes nas pesquisas.

Sobre o descritor Educação Quilombola encontramos 4 trabalhos, e na continuidade discutimos sobre os aspectos relevantes de cada pesquisa. O trabalho “Identidade, territorialidade e educação na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas” (Silva, 2011), propõe reflexões sobre a comunidade quilombola Conceição das Crioulas. A pesquisa objetivou apresentar as experiências sobre a comunidade quilombola que vem buscando desde 1995, uma proposta de educação que tem como pressuposto o fortalecimento da identidade na comunidade.

Assim, a proposta da pesquisa é identificar que desafios e obstáculos se apresentam para implantar uma proposta de educação “diferenciada” em um território quilombola. Sobre os processos educativos é evidenciado que caminha em contramão ao sistema de educação formal, em que suas práticas não ficam restritas a ler e escrever, mas também é levada para o campo da organização coletiva, do saber tradicional, da reconstrução da memória, da comunidade, formando um tecido que poderá ser denominado de identidade quilombola.

O trabalho “Da Educação do Campo à Educação Quilombola: esboço de um percurso” (Oliveira, 2011), discute sobre a relevância dos movimentos sociais na luta por um projeto político democrático e popular. Diante do cenário da precariedade das escolas localizadas em território campestre, como a estrutura física, formação de professores, dificuldades de acesso à escola e entre outros desafios. No trabalho, a autora destaca os limites da educação do campo e quilombola. Enquanto a educação do campo tem ênfase no território material e imaterial, a Educação Quilombola o foco é na identidade, ambas as educações têm semelhanças com relação aos princípios e valores da educação.

O trabalho “Educação Quilombola em debate: a escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma pedagogia” (Maroun; Paiva; Arruti, 2011), tem como ênfase a comunidade quilombola Campinho da Independência (Paraty, RJ), em torno de um debate sobre uma escola diferenciada e a rejeição à proposta da comunidade pela gestão municipal, bem como pela própria escola local. É destacado sobre a educação no plano normativo, que avança na busca pela garantia de uma educação diferenciada trazendo a necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, para com suas peculiaridades de modos de vida.

O trabalho “Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com currículo escolar” (Larchert, 2013), é o resultado de uma pesquisa sobre as práticas de resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo, no município de Itacaré na Bahia. O objetivo da pesquisa foi identificar as práticas de resistência e seus processos educativos.

O trabalho compreendeu a força e resistência dos quilombolas, a partir dos Estudos Pós-Coloniais em que evidencia as relações de poder a partir de (Quijano, 2005), sobre a colonialidade do poder, em que perpassam por séculos, sendo os dominados vistos como inferiores. Diante disso, o trabalho abrange o processo educativo na comunidade quilombola e seu diálogo com o currículo. Para isso, a produção dos seus saberes não está separada dos seus fazeres cotidianos, saber e fazer se justapõem, dialeticamente, produzindo seus processos educativos (Larchert, 2013).

Com relação ao descritor Educação Escolar Quilombola, encontramos 11 trabalhos detalhados na Tabela 4, e na sequência, realizamos a síntese dos destaques de cada pesquisa.

TABELA 4 - *CORPUS* DOCUMENTAL DOS TRABALHOS DA ANPED (2011-2021) /GT 21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS - DESCRITOR: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

<b>Reunião Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(res)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Agência Financiadora</b>
<b>34° 2011</b>	Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências	Shirley Aparecida de Miranda	UFMG	Não Informado
<b>35° 2012</b>	A-ian-madê? Processo educacional de crianças Quilombolas na escola da Cidade	Mille Caroline Rodrigues Fernandes	UNEB-PPGEDUC	Não Informado
<b>36° 2013</b>	Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da Educação Escolar Quilombola numa Comunidade do Médio Jequitinhonha	José Eustáquio de Brito	UEMG	FAPEMIG
<b>36° 2013</b>	Educação Escolar Quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil	Kalya Maroun	PUC-RIO	FAPERJ
		Edileia de Carvalho Souza Alves		
		Suely Noronha de Oliveira		
<b>37° 2015</b>	-	-	-	-

<b>38° 2017</b>	Contribuições Dos Processos Educativos Presentes Em Uma Comunidade Remanescente De Quilombo Para A Construção De Uma Educação Escolar Quilombola	José Eustáquio de Brito	UEMG	FAPEMIG
		Agda Marina Ferreira Moreira		
<b>39° 2019</b>	Educação das Relações Étnico-Raciais: O currículo na escola do/no território quilombola	Michele de Oliveira Sampaio	UFES-Universidade Federal do Espírito Santo	Não Informado
		Merileide Gonçalves França		
<b>40° 2021</b>	Integrando estradas e rios: Disposições legais da Educação Escolar Quilombola na EMEIF Santo André (Rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba, Pará).	Jefferson Felgueiras de Carvalho	UFPA - Universidade Federal do Pará	Não Informado
		Gercina Ferreira da Silva		
		Danielly Cristinne B. de Campos		
<b>40° 2021</b>	Relações Étnico-Raciais na escola do Quilombo de Trigueiros-PE: Uma abordagem teórica e sensível sobre o racismo	Adlene Silva Arantes	UPE	Não Informado
		Romero Silva		
<b>40° 2021</b>	Etnossaberes: Perspectivas e desafios para formação de professores atuantes em Educação Escolar Quilombola	Suely Dulce de Castilho	UFMT Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso	Não informado
		Luciana Gonçalves de Lima		
		Bruna Maria de Oliveira		

<b>40° 2021</b>	Educação Escolar Quilombola: política da/na encruzilhada	Andréia Martins da Cunha  Shirley Aparecida de Miranda	FAE - Faculdade de Educação da UFMG	Não Informado
<b>40° 2021</b>	Análise da implementação das diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no estado do Rio de Janeiro	Maria Clareth Gonçalves Reis	UENF	Não Informado

Fonte: Autora (2024).

Mediante a constituição do *corpus* documental, procedemos à análise dos 11 trabalhos que realizamos a leitura na íntegra. Observamos atentamente os elementos que constituem as produções acadêmicas e através desse olhar buscamos entender e analisar as possíveis aproximações e distanciamentos com o nosso objeto de pesquisa.

O trabalho “Educação Escolar Quilombola em minas gerais: entre ausências e emergências” (Miranda, 2011), propõe refletir sobre os desdobramentos dos marcos legais que versam sobre a diversidade sociocultural, como: a Lei 10.639/03, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica, acrescida da Lei 11.645/08, que introduz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas.

Os estudos ressaltam sobre as conquistas das políticas de diferença e a lenta efetivação dos direitos sociais (Miranda, 2011). Além disso, sobre a implantação da modalidade Educação Escolar Quilombola que insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada por alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola (Miranda, 2010).

O trabalho “A-ian-madê? Processo educacional de crianças quilombolas na escola da cidade” (Fernandes, 2012), é resultado de uma pesquisa desenvolvida em uma escola localizada no Baixo-Sul baiano, com o objetivo de estabelecer um olhar especial sobre a educação que ocorre nesta escola, colocando-se como mais uma alternativa para (re)pensar as relações étnico-raciais no espaço escolar, discutindo questões que foram historicamente camufladas e/ou silenciadas pelas diversas instâncias organizativas da escola, por exemplo, o currículo escolar.

O estudo discorre uma crítica sobre a escola oficial de ensino que não é preparada para trabalhar com as diferenças, mesmo a Lei 10.639/03 sendo um marco significativo por

introduzir dentro dos espaços escolares a história e cultura da África e afro-brasileira. Sobre a educação nas comunidades quilombolas é compreendida “[...] bem diferente do processo ocidental de ensino, o qual os alunos recebem uma proposta curricular baseada nos valores eurocêntricos que deformam e menosprezam as alteridades nos seus valores mais intrínsecos numa sala de aula” (Fernandes, 2012, p.2). Assim, os processos educativos da comunidade quilombola ocorre por meio da oralidade, da memória e das tradições culturais, ou seja, uma educação outra que articula os saberes e fazeres da comunidade.

O trabalho “Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da Educação Escolar Quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha” (Brito, 2013), versa sobre refletir a configuração do mundo do trabalho na Comunidade Quilombola da Vila de Santo Isidoro, município de Berilo, Minas Gerais, destacando as oportunidades de inserção ocupacional de jovens habitantes dessa comunidade de modo a derivar dessa análise questões que incidem sobre a implementação da modalidade da Educação Escolar Quilombola nessa comunidade, conforme determinado pela Resolução 08/2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

O estudo apresenta a concepção de comunidades quilombolas como espaços de resistência. Sobre a Educação Escolar Quilombola é evidenciado as bases para o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica composto por momentos privilegiados de interlocução entre lideranças de comunidades quilombolas, militantes do movimento social negro, pesquisadores e educadores de várias regiões do país e gestores públicos situados em várias esferas de governo (Brito, 2013).

O trabalho “Educação Escolar Quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil” (Maroun; Oliveira; Carvalho, 2013), a pesquisa objetivou-se ilustrar o debate sobre a temática emergente da Educação Escolar Quilombola a partir de duas conjunturas diferenciadas que se complementam. A pesquisa aborda sobre o processo de construção da política de Educação Escolar Quilombola no âmbito nacional e seus impactos em sua extensão.

O trabalho “Contribuições dos processos educativos presentes em uma comunidade remanescente de quilombo para a construção de uma Educação Escolar Quilombola” (Brito; Moreira, 2017), propõe apresentar alguns aspectos identificados como parte do processo educativo da comunidade quilombola de Carrapatos da Tabatinga, evidenciando dimensões como tradição, identidade, oralidade, memória e territorialidade como referências a orientar propostas de implementação da modalidade Educação Escolar Quilombola.

O estudo ressalta a ressignificação dos quilombos e sua visibilidade com relação aos direitos, fruto de reivindicações dos povos quilombolas. A cultura é destacada como um dos aspectos relevantes visando promover um movimento de afirmação identitária por meio da recuperação de saberes e fazeres que vinham se perdendo ao longo do tempo. De acordo com Brito e Moreira (2017, p.6), “[...] a tomada de consciência dos sujeitos quilombolas acerca de sua identidade étnica, demarcando um dos aspectos centrais na construção dos processos educativos reproduzidos na comunidade quilombola”. Desta forma, a identidade, a diferença, a tradição, as narrativas e memória coletiva são fundamentais no processo educativo.

O trabalho “Educação das Relações Étnico-Raciais: o currículo na escola do/no território quilombola” (Sampaio; França, 2019), versa em analisar as práticas de Educação Escolar Quilombola a partir do currículo em interface com a realidade sociocultural. Os autores abordam sobre o silenciamento curricular da luta e história do povo negro. Ademais, o Movimento Negro é compreendido na pesquisa como elemento fundamental nas lutas e reivindicações dessas mudanças na educação.

No estudo é ressaltado leis importantes sobre a inclusão da história do povo negro e afro-brasileiro, ou seja, a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (10.639/03) que altera a Lei 9.394, de 20 de novembro de 1996 (LDB/96). Sobre a Educação Escolar Quilombola é orientada pela Resolução nº 8/2012, período que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Essa modalidade de ensino deve ser alimentada pela memória coletiva, culturas e entre outros aspectos ligados a realidade dos povos quilombolas.

O trabalho “Integrando estradas e rios: disposições legais da Educação Escolar Quilombola na EMEIF Santo André (Rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba, Pará)” (Carvalho; Silva; Campos, 2021), ocupa-se da história de implementação da Educação Escolar Quilombola na Escola Municipal Santo André, localizada na Comunidade Remanescente de Quilombo Baixo Rio Itacuruçá, Abaetetuba, Pará. A pesquisa objetivou-se demonstrar as mudanças ocorridas na Educação Escolar ofertada nesta escola a partir do reconhecimento da modalidade educacional Educação Escolar Quilombola e com a aprovação do Plano Municipal de Educação.

A produção acadêmica reforça a relevância dos marcos legais voltados para a população negra e quilombola, fruto do movimento negro e quilombola. Diante disso, são evidenciados documentos que fazem parte da identidade escolar, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) do campo estudado (EMEIF), partindo da compreensão de um currículo interdisciplinar e flexível que valorize a pessoa humana. Ademais, um PPP que caminhe com a realidade e os modos de vida dos povos quilombolas, visando manutenção material e simbólica de suas formas

tradicionais de vida, produção e cultura que se constitui em um processo de resistência (Carvalho; Silva; Campos, 2021).

O trabalho “Relações étnico-raciais na escola do quilombo de trigueiros-PE: uma abordagem teórica e sensível sobre o racismo” (Arantes; Silva, 2021), propõe contribuir para a efetivação de uma educação antirracista, despertando o processo de valorização da identidade quilombola. O lócus de pesquisa foi a escola da Comunidade Quilombola de Trigueiros, localizada no município de Vicência em Pernambuco. O estudo aponta sobre as desigualdades sociais e raciais, e como essas foram intensificadas com a pandemia do COVID-19. Além disso, é evidenciado o quanto a área educacional foi afetada, sobretudo, as escolas localizadas em comunidades quilombolas.

A pesquisa enfatiza sobre as desigualdades raciais, o racismo na escola e a valorização da identidade como instrumento para superá-lo. De acordo com Arantes e Silva (2021, p.3), “[...] a identidade quilombola é um instrumento subjetivo e ao mesmo tempo coletivo, pois reacende a chama do pertencimento quilombola, primeiramente individualmente, mas a partir de uma coletividade”. Desta forma, a identidade é um dos elementos para o autoconhecimento, e a escola tem que caminhar nesse sentido de reconhecimento e valorização em suas práticas e nos documentos que guiam os processos educativos.

O trabalho “Etnossaberes: perspectivas e desafios para formação de professores atuantes em Educação Escolar Quilombola” (Castilho; Lima; Oliveira, 2021), propõe em sua pesquisa levantar, registrar e sistematizar os etnossaberes que perpassam as comunidades quilombolas nas quais as referidas escolas estão inseridas. Os etnossaberes enfatizados na pesquisa são reivindicações dos profissionais que atuam em escolas oriundas de territórios quilombolas. Na compreensão das autoras os saberes dos povos quilombolas foram silenciados, apagados e inferiorizados. É nesse sentido que a pesquisa aborda a importância dos saberes tradicionais das comunidades enquanto um movimento de resistência e luta diante das relações de poder.

O trabalho “Educação Escolar Quilombola: política da/na encruzilhada” (Cunha; Miranda, 2021), traz reflexões acerca da educação escolar no bojo das disputas sociais pelo reconhecimento histórico e político das comunidades quilombolas. As autoras ressaltam sobre “[...] o direito à educação na perspectiva das comunidades quilombolas podem ser lido, portanto, a partir da concepção bidimensional de justiça” (Cunha; Miranda, 2021, p.4). Diante disso, para se efetivar o direito à educação é importante práticas pedagógicas interligadas com as questões culturais.

O trabalho “Análise da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Quilombola no estado do Rio de Janeiro” (Reis, 2021), propõe analisar o

processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) no Estado do Rio de Janeiro; mapear as escolas inseridas nas Comunidades Quilombolas do Estado, para saber se estas escolas têm como proposta a inserção das DCNEEQ em seus currículos, nos Projetos Políticos Pedagógicos, e em suas práticas pedagógicas.

De acordo com Reis (2021), na proposta educacional das Diretrizes não tem como desvincular a luta pela terra, assim como também das expressões culturais do povo quilombola, ou seja, as práticas desenvolvidas em escolas quilombolas precisam ser construídas em diálogo com a comunidade. Assim, o território quilombola é um espaço que também constrói conhecimentos, e, portanto, estes devem-se ser presentes nos contextos escolares quilombolas.

No que se refere ao descritor prática docente em escolas quilombolas encontramos 2 trabalhos, em que organizamos o *corpus* documental:

TABELA 5 - *CORPUS* DOCUMENTAL DOS TRABALHOS DA ANPED (2011-2021) / GT 21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - DESCRITOR: PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS

<b>Reunião Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(res)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Agência Financiadora</b>
<b>39º 2019</b>	Diversidades nas políticas educacionais: Narrativas de profissionais-docentes quilombolas	Carlos Alberto Caetano	UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso	Não Informado
<b>39º 2019</b>	O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso?	Suely Dulce de Castilho	UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso	FAPEMAT (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso)

Fonte: Autora (2024).

O trabalho “Diversidades nas políticas educacionais: narrativas de profissionais-docentes quilombolas” (Caetano; Monteiro, 2019), reflete a partir das narrativas dos profissionais-docentes-quilombolas sobre as políticas educacionais da diversidade com foco na Educação Escolar Quilombola. O estudo pontua sobre a educação das relações étnico-raciais quilombola na dialética da justiça social. A compreensão expressa pelos autores partem da perspectiva da legitimidade do direito ao reconhecimento das diferentes culturas.

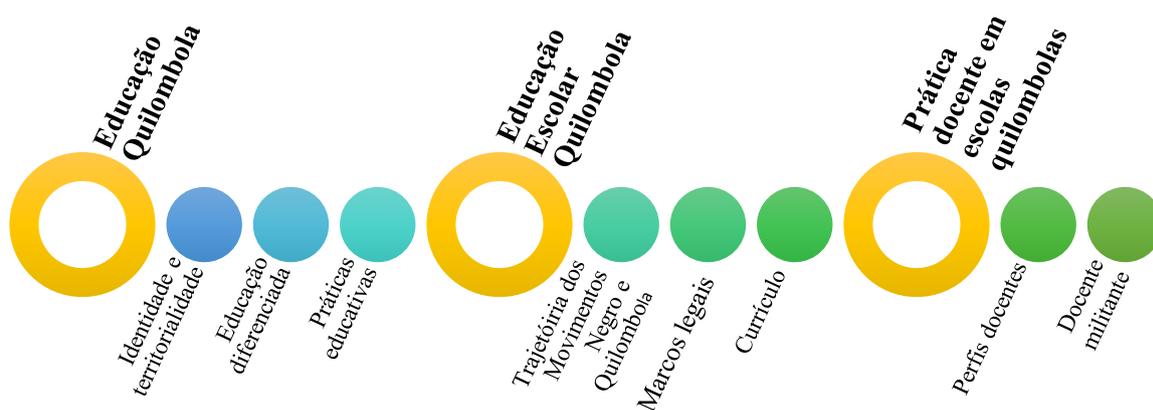
Sobre a Educação Escolar Quilombola é evidenciado sobre a ressignificação de suas bases, principalmente no envolvimento dos profissionais docentes quilombolas, que atuam fazendo pressões ao sistema político-econômico-social, transformando os contextos de conflitualidade holisticamente colocados em espaços de sociabilidade educacional crítica, criando novos começos, com base nas ressignificações (Caetano; Monteiro, 2019).

O trabalho “O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso?” (Castilho, 2019), objetivou-se apresentar os resultados parciais do projeto de pesquisa, em andamento, denominado: Saberes, fazeres e dizeres de docentes atuantes nas cinco escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

A pesquisa evidencia a modalidade de educação e a relevância do redimensionamento da mentalidade do professor sobre os povos negros, povos quilombolas na inter-relação com seus direitos à territorialidade e ao cultivo de suas tradições culturais e traços identitários (Castilho, 2019). Nesse sentido, a autora ressalta a compressão sobre os perfis docentes que compõe esse cenário de política pública educacional

Diante dos trabalhos, analisamos as aproximações e construímos núcleos de sentidos, ressaltando quais pontos são frequentes no trabalho, ou seja, as aproximações e diálogos. Nessa perspectiva, também sublinhamos os distanciamentos, sendo esse último aspecto relevante para a nossa pesquisa, tendo em vista que foram a partir desses elementos que emerge o nosso interesse pela temática. Segue os núcleos de sentidos que compõem as temáticas analisadas:

FIGURA 3- NÚCLEOS DE SENTIDOS POR TEMÁTICA



Fonte: Autora (2024).

As análises do GT 21 nos apontam predominância na discussão a respeito da Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola. Sobre a prática docente em escolas quilombolas é o menor percentual dos descritores, o que evidencia a relevância da nossa pesquisa. Assim, apontamos os núcleos de sentidos que compõem o descritor Educação Quilombola: a) identidade e territorialidade nas comunidades quilombolas; b) prática educativa; c) educação diferenciada.

No primeiro núcleo de sentido são os trabalhos que discutem sobre a Educação Quilombola com ênfase na identidade e territorialidade como aspectos fundamentais para os povos quilombolas dentro e fora dos muros das instituições escolares. O segundo núcleo versa sobre as práticas educativas, compreendidas na maioria dos textos descontextualizadas com a realidade, e outras que se articulam com os saberes e fazeres tradicionais nas escolas quilombolas. Por fim, o terceiro núcleo de sentido discorre sobre a educação diferenciada, compreendida como uma educação que considera, reconhece e articula os saberes tradicionais e a cultura dos povos quilombolas.

Com relação ao descritor Educação Escolar Quilombola, analisamos e apontamos os seguintes núcleos de sentidos: a) trajetória do movimento negro e quilombola; b) marcos legais e c) currículo. O primeiro núcleo de sentido aborda sobre a trajetória do Movimento Negro e Quilombola e sua relevância como movimentos sociais que lutaram/lutam na resistência contra o sistema da modernidade/eurocêntrica e por direitos sociais, destacamos o direito a uma educação específica/diferenciada.

No segundo núcleo, referente aos marcos legais são evidenciadas as conquistas do Movimento Negro e Quilombola com relação as leis que abarcam as especificidades, são destacadas: Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura Africana e Afro-brasileira em todas as escolas do país, seguida da Lei 11.645/08 que acrescenta a cultura e história dos povos indígenas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Parecer 03/2004, de 10 de março de 2004 e a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

No terceiro núcleo, que trata sobre o currículo é evidenciado como uma força epistemológica, ou seja, o currículo escolar nos espaços escolares localizados em territórios quilombolas vêm sendo proposto como resistência por englobar uma nova proposta didático-pedagógico que vai na contramão do currículo universal eurocentrado. Nesse sentido, o

currículo é pensado como um documento que deve estabelecer diálogo e contribuir com o fortalecimento da identidade e cultura dos povos quilombolas.

Sobre o último descritor que se refere a prática docente em escolas quilombolas as análises nos apontam os núcleos de sentido: a) perfis docentes e b) prática docente militante. Sobre o primeiro núcleo de sentido relacionado aos perfis docentes voltado para as comunidades quilombolas, é ressaltado uma realidade do Estado do Mato Grosso, em que os dados apontam para aspectos relacionado a cor (71% negros), gênero (79% feminino), nível de formação (62% especializado), instituição de formação docente (pública 45%), identidade/pertencimento dos docentes (46% quilombola), formação inicial (44% formados em pedagogia), formação continuada (46% sim) e situação profissional (33% efetivo). Com esses dados compreendemos a relevância de entender: qual o perfil dos docentes que atuam nas escolas quilombolas?

Com relação ao núcleo prática docente militante é compreendida como os profissionais que atuam nas escolas quilombolas que pertencem as comunidades tem em suas práticas docentes a docência-militante, em que suas ações são voltadas no sentido de lutar por justiça social, por meio de uma pedagogia crítica.

Diante disso, observamos também que as instituições aos quais os trabalhos encontram-se vinculados são de Universidades Públicas. Das 18 pesquisas, ressaltamos: 1 na região Norte, 3 no Nordeste, 3 no Centro-Oeste, 10 no Sudeste e 1 no Sul. Percebemos que as pesquisas são distribuídas geograficamente em determinadas regiões, sobretudo em regiões que concentram populações numerosas. Assim, compreendemos que há uma prioridade de determinados Estados com relação a vinculação de pesquisas acadêmicas.

Outro aspecto analisado é a predominância do gênero feminino nas produções acadêmicas, do total de 18 trabalhos, 14 são de pesquisadoras, o que demonstra um avanço significativo relacionado a presença de mulheres nas pesquisas, e isso decorre do fato delas terem ocupado ao longo do tempo os mais diversos espaços sociais, inclusive a academia.

Para Passinatto (2008), historicamente nem sempre as mulheres tiveram as suas participações relatadas na Ciência. Na visão da autora, a contribuição das mulheres foram conquistadas por meio de lutas, em que elas puderam adentrar em espaços que eram majoritariamente masculinos, principalmente na área da educação (docência), e isso contribuiu também na ampliação de produções científicas construídas por pesquisadoras.

Passamos a análise para o GT 03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos em que foi mapeado 1 trabalho que atendeu aos nossos objetivos, critérios, regras e descritores. Destacamos a quantidade de reuniões que nos oferece elementos para refletir sobre a

concentração das temáticas em cada reunião, bem como a ausência delas. Seguindo a organização proposta, apresentamos na sequência o esboço inicial dos dados mapeados no GT 03:

**TABELA 6 - TRABALHOS SELECIONADOS NO GT03- MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS - DESCRITORES: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS**

<b>Reunião Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(res)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Agência financiadora</b>
<b>40º 2021</b>	Os desafios da Educação Escolar Quilombola no contexto da Pandemia da COVID- 19 em uma comunidade no Município de Barreirinha – AM	Iolete Ribeiro da Silva	Fundação Universidade do Amazonas - PPGE da UFAM	Não Informado
		Dalvina Teixeira Rolim		
		Tereza de Jesus Pires Carvalho		

Fonte: Autora (2024).

Compreendemos a partir das análises que as perspectivas apontadas por esse GT se voltam para a questão da modalidade Educação Escolar Quilombola. Não encontramos trabalhos referente a Educação Quilombola e prática docente em escolas quilombolas. Essa ausência de trabalhos neste GT referente aos descritores selecionados é um dado relevante, tendo em vista que, nesse grupo de trabalho as pesquisas destacam os movimentos sociais, sujeitos e processo educativos, em que o Movimento Negro é o movimento social mais ressaltado nas pesquisas, contudo, as produções não têm como ênfase os povos quilombolas.

A pesquisa “Os desafios da Educação Escolar Quilombola no contexto da Pandemia da COVID- 19 em uma comunidade no Município de Barreirinha – AM” (Ribeiro, Rolim, Carvalho, 2021), objetivou-se verificar os desafios da Educação Escolar Quilombola no contexto da pandemia da COVID- 19, a partir do relato de professores de uma comunidade do Município de Barreirinha-AM. A compreensão sobre as comunidades quilombolas é destacado na pesquisa como povos marcados pelo processo de colonização, e espaços de resistências. Essas discussões aproximam-se da nossa pesquisa pela questão do reconhecimento e avanços importantes nas leis e diretrizes educacionais que por séculos foram negadas aos povos quilombolas.

O trabalho aborda sobre o percurso da luta da população quilombola por uma educação outra que respeitasse a trajetória de cada povo, bem como articular junto com as comunidades quilombolas, tendo em vista que o Estado além de negligenciar uma educação específica para a população quilombola impôs uma educação hegemônica com base nos padrões eurocêntricos.

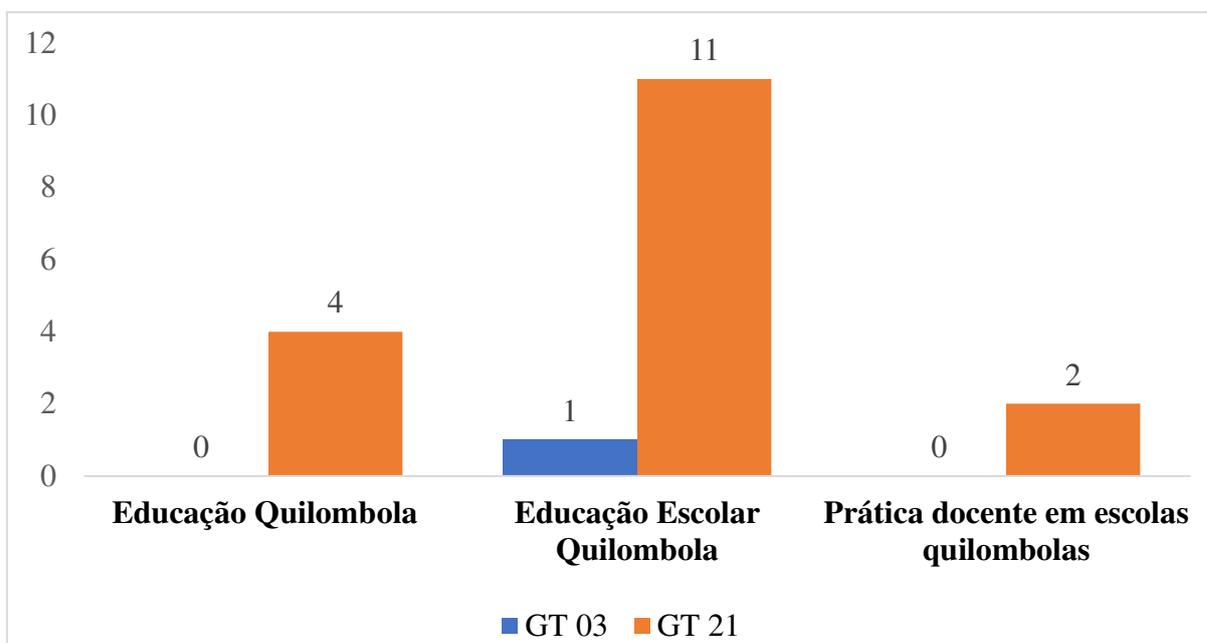
Ainda é evidenciado o contexto da pandemia do COVID-19 no Quilombo do Rio Andirá no Município de Barreirinha- AM e que os desafios presentes na educação foram ainda maiores, destacamos as desigualdades sociais, econômicas e raciais que foram ainda mais intensificadas, tais como: as questões de energia elétrica, conexão com celular e internet quase inexistente, e quando possuíam eram apenas em determinados lugares, muitas vezes distantes das casas da comunidade.

Mediante o levantamento e análises dessas produções acadêmicas de ambos os Grupos de Trabalhos, consideramos que as pesquisas caminham no processo *outro* da educação nesses territórios quilombolas, no que se refere às questões sobre: Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola e prática docente em escolas quilombolas. Nesse sentido, buscamos reafirmar uma educação diferenciada, com práticas docentes que articulem a participação da comunidade e a presença dos saberes e fazeres deste *lócus* de conhecimento, indo contra os paradigmas eurocêntricos.

De acordo com Tubino (2004, p.3), “En otras palabras, concebir y generar formas de organización política y de convivencia intercultural basadas en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión socio-económica y la participación política de los grupos culturales originarios secularmente postergados”. Portanto, os conhecimentos sistematizados possibilitam-nos a visibilidade e (re)afirmação da nossa pesquisa enquanto compromisso político e social, propondo uma nova organização política e educacional embasada no reconhecimento e inclusão dos povos quilombolas.

Assim, apresentamos na sequência os resultados das análises realizadas nos textos da ANPEd, para isso organizamos da seguinte forma: a) distribuição dos textos por temática; b) geopolítica da produção acadêmica na ANPEd; e c) tipos de abordagem teórico-metodológica adotados.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS POR DESCRITORES  
(GT 03 / GT 21)



Fonte: Autora (2024).

Como podemos identificar no Gráfico 1, o GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos concentram as discussões sobre o descritor Educação Escolar Quilombola. No que se refere ao GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais apresentou as discussões sobre os três descritores: Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola e prática docente em escolas quilombolas.

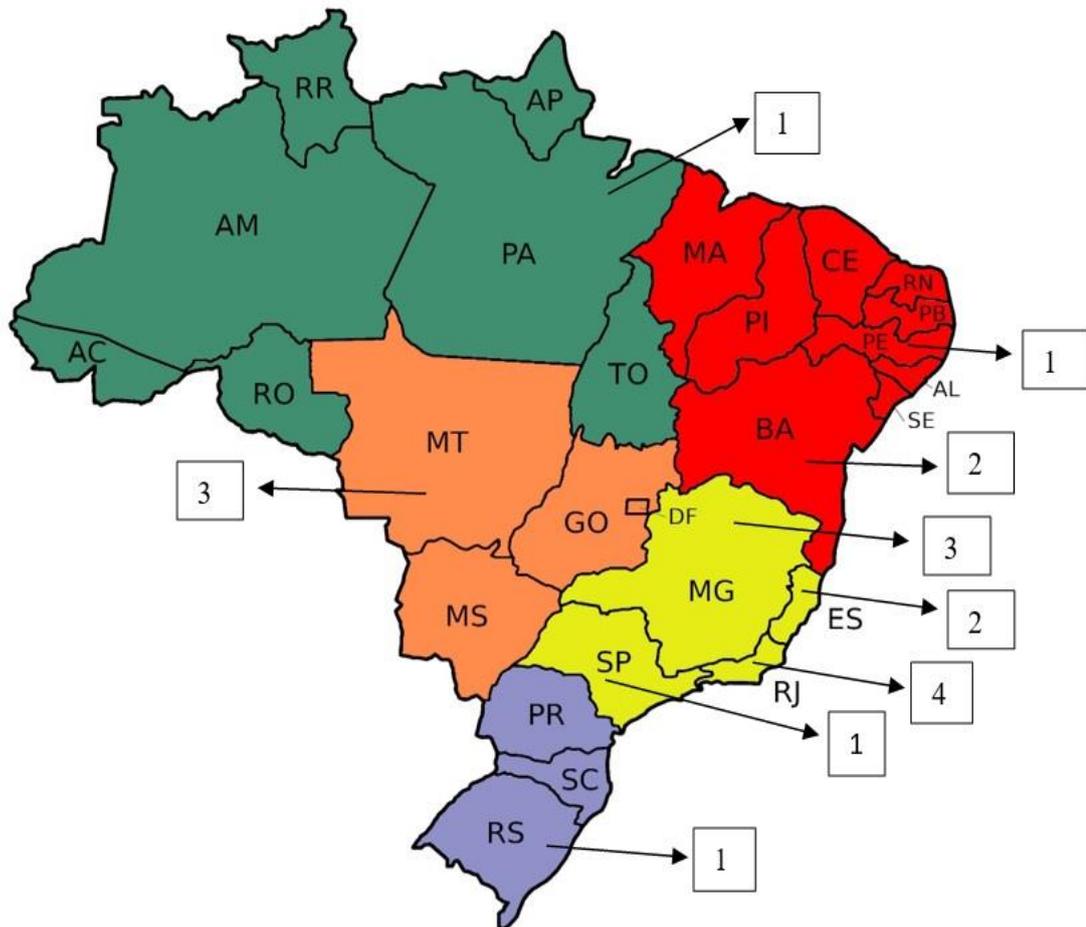
Este mapeamento foi um desafio, porque a ANPED é composta por várias pesquisas, no total dos dois Grupos de Trabalhos foram 341 trabalhos no marco temporal delimitado. Nesse sentido, frisamos a relevância de optarmos pela regra de seleção ancorados no pensamento de Bardin (2016), o que nos possibilitou uma seleção, organização, análises e inferências baseadas em nossos objetivos de pesquisa.

Sobre o mapeamento, não encontramos trabalhos que discorrem sobre as três temáticas de forma articulada, então a partir desse aspecto consideramos que a nossa pesquisa possa contribuir para/com a produção de conhecimento e ampliar essa relação indissociável da Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola e a prática docente em escolas quilombolas.

Nesse sentido, propormos analisar também a distribuição geopolítica do conhecimento (Grosfoguel, 2010) das produções acadêmicas, para a compreensão de quais estados partem as pesquisas selecionadas. Para isso, utilizamos a imagem representativa do mapa político do

território brasileiro, o nosso objetivo não é analisar o mapa, mas demonstrar onde essas produções se localizam (*lôcus* de enunciação).

FIGURA 4 - QUANTITATIVO DE TRABALHOS MAPEADOS NA ANPED POR ESTADO



Fonte: adaptado de: <https://www.infoescola.com/geografia/mapa-do-brasil/>

O mapa nos aponta dois dados relevantes sobre a quantidade de pesquisas em cada Estado. O primeiro, refere-se aos *lôcus* acadêmico das pesquisas, sendo majoritariamente em Universidades Públicas, isso decorre pelo tripé da Universidade Pública Brasileira (Pesquisa, Ensino e Extensão). O segundo, relaciona-se com o território geográfico das instituições que circulam as pesquisas, e observamos que 59% das produções encontram-se vinculadas às instituições situadas no Sudeste, o que demonstra uma desproporção, e nos leva a problematizar: se todo território brasileiro tem comunidades quilombolas, por que há

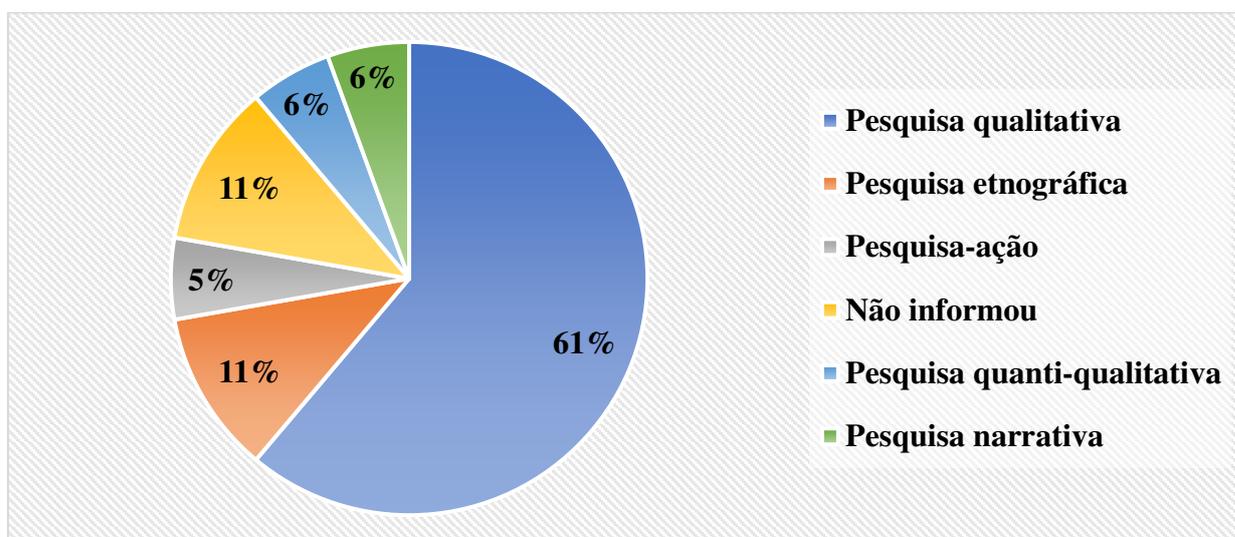
uma predominância na região Sudeste? Há uma relação com a cultura e valorização de pesquisas em capitais metropolitanas, com mais habitantes o que concentra supervalorização de lugares de produção de conhecimento?

Diante das análises e reflexões tecidas, a nossa pesquisa concentra-se em um campo que possibilita rupturas com essa lógica de concentração geográfica do conhecimento em regiões como a Sudeste e Centro-Oeste, tendo em vista que propomos estudar e visibilizar um território silenciado, uma comunidade quilombola localizada no Agreste Setentrional do estado de Pernambuco.

Nessa perspectiva, propomos romper com a centralização de produções em metrópoles e ampliamos para outros lugares, sobretudo em Pernambuco, um estado que sofreu e continua sofrendo com as heranças dos processos de colonização/colonialismo, visando ampliar e afirmar conhecimentos *outros* de sujeitos e territórios que foram historicamente silenciados e negligenciados.

Por fim, concluímos as análises pontuando o quantitativo das abordagens teórico-metodológicas presentes nas pesquisas mapeados na ANPED. Para esta finalidade, organizamos os dados da tipologia de abordagens no Gráfico 2 para melhor visualização dos percentuais.

GRÁFICO 2 - TIPOS DE ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA ADOTADAS NAS PESQUISAS DA ANPED (2011-2021)



Fonte: Autora (2024).

Com base nos dados apresentados acima, percebemos a predominância da abordagem qualitativa, sendo esse dado evidenciado com o maior percentual (61%). Em análise a essa abordagem nos trabalhos apresentam-se com ênfase na construção do percurso metodológico,

em que as produções destacam o caminho que trilhou, de forma mais descritiva, em que foca nas etapas do processo, sobretudo nas técnicas de coleta de dados. Ademais, 11% das pesquisas analisadas não situavam sua abordagem teórico-metodológica.

Portanto, a nossa pesquisa adota como abordagem teórico-metodológica os Estudos Pós-Coloniais, teoria que tem como perspectivas lugares e pessoas *outras* que também constroem conhecimentos, rompendo com a lógica de uma modernidade eurocentrada. Diante disso, o levantamento nos possibilitou refletir a partir de outras lentes teóricas e organizar o nosso objeto de estudo, como também reformular os nossos objetivos, visando compreender as relações entre Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola e a prática docente em escolas quilombolas.

Na sequência, pontuamos as dissertações mapeadas e analisadas do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC).

### *1.3.2 Levantamento do PPGEduC/UFPE: Dissertações sobre Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola e Prática docente em escolas quilombolas*

Nesta subseção, apresentamos o levantamento das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste (PPGEduC/UFPE), em que pesquisamos pelos mesmos descritores já mencionados. A busca ocorreu no site eletrônico da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE), esse site disponibiliza as teses e dissertações defendidas em todos os programas de Pós-graduação desta Universidade.

Para buscar de forma mais efetiva utilizamos a filtragem disponível no site para a mapeação e esquematização dos trabalhos que estavam localizados no PPGEduC/UFPE e que atendiam aos nossos critérios e marco temporal (2013-2021), relacionadas aos descritores: Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola e a prática docente em escolas quilombolas. Apresentamos abaixo a Tabela 7 com o percentual do levantamento, desde o total de trabalhos disponíveis por ano ao quantitativo de trabalhos que atenderam aos nossos descritores.

TABELA 7 - DISSERTAÇÕES DO PPGEDUC SOBRE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS (2013-2021)

<b>Ano</b>	<b>Total por ano:</b>	<b>Quantidade de dissertações sobre Educação Quilombola/Educação Escolar Quilombola/Prática docente em escolas quilombolas</b>
<b>2013</b>	6	0
<b>2014</b>	11	0
<b>2015</b>	14	0
<b>2016</b>	12	0
<b>2017</b>	24	0
<b>2018</b>	20	1
<b>2019</b>	10	0
<b>2020</b>	19	1
<b>2021</b>	20	0
<b>Total</b>	136	2
<b>%</b>	(100%)	(1,47%)

Fonte: Autora (2024).

Diante do quantitativo mapeado, encontramos 2 dissertações (1,47%) em que realizamos a leitura do material. Na sequência, tecemos uma síntese das análises para compreender o objeto geral da pesquisa, objetivos específicos, abordagem teórico-metodológica e os resultados das produções. O nosso objetivo é ressaltar a importância de pesquisas que versam sobre os povos tradicionais, como a nossa pesquisa que discute a partir das comunidades quilombolas.

Nessa perspectiva, esses conhecimentos representam conforme Nunes (2010), o projeto de uma epistemologia do Sul, em que emergem com particular visibilidade e vigor novos autores históricos no Sul global, sujeitos coletivos de outras formas de saberes e de conhecimentos que, a partir do epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados e eliminados, sendo vítimas de epistemicídios.

Para organizar os trabalhos, seguimos a mesma lógica das tabelas anteriores, em que destacamos os respectivos elementos: os títulos, autores, instituição, o campo de pesquisa e a agência financiadora.

TABELA 8 - DISSERTAÇÕES DO PPGEDUC SELECIONADAS QUE DIALOGAM COM OS DESCRITORES: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS

<b>Título</b>	<b>Autor(re)s</b>	<b>Instituição Ano</b>	<b>Onde foi produzido</b>	<b>Agência Financiadora</b>
<b>Professoras quilombolas no Agreste Pernambucano: desafios e tensões de uma identidade em construção</b>	Halda Simões Silva	Caruaru UFPE-CAA 2018	Quilombo do Serrote do Gado Brabo, São Bento do Una, Pernambuco	Não Informado
<b>A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos Gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial</b>	Maria Iveni de Lima Silva	Caruaru UFPE-CAA 2020	Comunidade Quilombola de Pau Ferrado, Lagoa dos Gatos, Pernambuco	FACEPE

Fonte: Autora (2024).

Buscamos analisar as dissertações e em continuidade com a Análise do Conteúdo (Bardin, 2016), com o objetivo de realizar o tratamento, as inferências e interpretações dos dados. Como mencionado realizamos a leitura, em que observamos e sistematizamos as discussões tecidas nas produções acadêmicas, a fim de estabelecer/identificar relações e/ou distanciamentos com nosso estudo.

A dissertação “Professoras quilombolas no Agreste Pernambucano: desafios e tensões de uma identidade em construção” (Simões, 2018), embora trate sobre a formação identitária dos professores e professoras, aproxima-se da nossa pesquisa, principalmente no que tange à discussão sobre Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola. Pontuamos que essa investigação versa sobre os desafios e tensões presentes na formação identitária dos professores e professoras quilombolas.

A base teórico-metodológica do trabalho ancorou-se em torno da prática etnográfica feitos por Clifford Geertz (2002) e James Clifford (2002), em que buscou relacionar a Educação com a Antropologia, considerando as contribuições antropológicas relevantes para o entendimento sobre a identidade e etnicidade das comunidades quilombolas. Evidenciamos que o nosso estudo aborda esses dois conceitos a partir das contribuições das lentes teóricas dos Estudos Pós-coloniais.

A dissertação contou também com instrumentos de coleta de dados para aproximar da realidade, como a observação participante, diário de campo, entrevista com os docentes, considerados os sujeitos colaboradores da pesquisa. Esses instrumentos foram escolhidos e

utilizados a partir da perspectiva etnográfica. O campo da pesquisa foi uma comunidade quilombola do Agreste de Pernambuco, o Serrote do Gado Brabo. O quilombo está situado no município de São Bento do Una, a 209 quilômetros da capital Recife.

O estudo em análise concluiu que os desafios e tensões se dá no acionamento da identidade étnica das professoras do quilombo do Serrote do Gado Brabo no cotidiano escolar. E que as construções das identidades também são permeadas por interesses, sejam individuais ou coletivos (Simões, 2018). Destacamos que as experiências de vida das professoras ressaltadas nas considerações finais são emergentes naquela localidade, principalmente o preconceito racial. Consideramos, pois, que esse trabalho, à medida que se distancia de nosso objeto, quando se trata de forma específica sobre a formação identitária dos docentes, também apresenta aproximações ao trazer reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola e a trajetória de luta para a sua constituição e materialização nas escolas quilombolas.

A dissertação “A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos Gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial” (Silva, 2020), a pesquisa dialoga sobre a prática docente em escolas quilombolas, especificadamente nas instituições: Avelino Alves, na Comunidade Pau Ferrado e José Alves da Silva, na Comunidade do Cavuco, ambas localizadas em área campesina no município de Lagoa dos Gatos-PE e escolhidas por estarem situadas em território quilombola. A pesquisa objetivou-se compreender a relação entre os saberes tradicionais e saberes escolares da prática docente nas escolas quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco.

A base teórico-metodológica foi o pensamento Decolonial, a partir dos autores (Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2003, 2005, 2008; Quijano, 2002, 2005; e Walsh, 2006, 2008, 2010), contou também como procedimento metodológico a Pesquisa Documental (Oliveira, 2007), a Entrevista Semiestruturada (Fraser; Gondim, 2004) e a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 2016; Vala, 1990).

O estudo concluiu a partir dos diálogos com os sujeitos colaboradores de cada Comunidade Quilombola que os saberes são de acordo com suas especificidades, pois estão relacionados aos modos de vida, de religiosidade, de cultura e de resistência próprios da memória desses coletivos. Resistência aos processos de afirmação do projeto de Modernidade-Colonialidade que sustentam a ideia de raça superior e inferior (Silva, 2020). Os saberes de ambas as comunidades são conhecimentos voltadas para a história e o reconhecimento identitário.

Desta forma, a dissertação aproxima-se do nosso objeto de pesquisa por refletir sobre a relação dos saberes tradicionais presente nas práticas docentes dos professores que atuam nas

escolas quilombolas. Mas, se distancia por não apresentar as lideranças quilombolas como sujeitos colaboradores/epistêmicos. Após as análises realizadas ressaltamos a importância desse levantamento por possibilitar compreensão e permitir explorar novas perspectivas, ou seja, caminhos outros para pensar o objeto de pesquisa. As pesquisas analisadas nos fazem refletir sobre a temática escolhida, (re)organizar e planejar a nossa pesquisa, bem como a sua relevância acadêmica e social.

Nesse sentido, como forma de organização e de ampliarmos o diálogo nesta pesquisa, apresentamos, além da Introdução, 5 capítulos. No primeiro capítulo, abordamos sobre os Estudos Pós-Coloniais. No segundo capítulo, apresentamos as contribuições dos movimentos sociais (Negro e Quilombola) na luta pela certificação dos territórios. Para além desses pontos, ressaltamos a Educação Quilombola e a modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola (EEQ) como direitos sociais que foram conquistados por meio das reivindicações.

No terceiro capítulo, abordamos sobre a relevância dos conhecimentos/saberes tradicionais dos povos quilombolas. No quarto capítulo, apresentamos reflexões sobre a prática docente quilombola. Por fim, discorreremos sobre o percurso metodológico desta pesquisa, em que pontuamos a escolha da abordagem teórica, o campo de pesquisa, os sujeitos, instrumentos e etapas de análises.

## 2 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTOS, SUJEITOS E TERRITÓRIOS OUTROS

Neste capítulo reafirmamos o nosso posicionamento político e epistêmico, no que se refere à abordagem teórico-metodológica dos *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos*. Estes estudos são a base para discutir a matriz colonial e sobre seus processos de silenciamento e negação do outro que segregou e inferiorizou os indígenas, os negros, os quilombolas e entre outros povos a condições de negar-ser, negar-saber, negar-existir e do negar-conhecer. Essa lógica colonial tem como pilar as histórias contadas a partir do olhar do colonizador que evidencia a cultura europeia.

Desse modo, os *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos* não é constituído por uma linha teórica única. Trata-se de “uma variedade de contribuições com orientações distintas, mas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade” (Costa, 2006, p. 117). Assim, a adoção dessa abordagem possibilita fortalecer nossa desobediência à lógica eurocêntrica, compreender e problematizar a herança colonial que silenciou, excluiu e violentou os povos que foram colocados na condição de subalternizados.

A origem dos *Estudos Pós-Coloniais* inscreve-se nas teorias que decorrem do século XX, e são direcionadas no sentido inverso a lógica hegemônica eurocentrada de pensar o mundo, os sujeitos, territórios e suas relações. De acordo com Araújo (2010, p. 223), “a teoria pós-colonial é constituída, basicamente, por uma matriz de autores assim representados: (1) indianos, africanos e palestinos diaspóricos; (2) caribenhos; (3) europeus, especialmente ingleses e portugueses; (4) latino-americanos”.

Destacamos os primeiros escritores sobre a crítica Pós-Colonial e suas principais obras: Discurso sobre o Colonialismo (1950) de Aimé Césaire; Pele negra, máscara branca (1952) e os Condenados da terra (1961) de Frantz Fanon; Consciencismo (1964) de Kwame Nkrumah; O colonizador e o colonizado (1965) de Albert Memmi e Orientalismo (1978) de Edward Said. Outras produções mais recentes, evidenciamos: Pedagogia do Oprimido (1970) de Paulo Freire; O local da cultura (1994) de Homi Bhabha e Identidades culturais na pós-modernidade (1997) de Stuart Hall.

Essas obras mencionadas anteriormente tecem uma crítica ao processo de negação de diversas identidades culturais, sobretudo as identidades indígenas e negras, seus territórios e seus modos de viver. Nesse sentido, os *Estudos Pós-Coloniais* produziram e produzem escritos

de caráter científicos que corroboram nas explicações a respeito do processo do *colonialismo*<sup>4</sup> para as ex-colônias, conforme Ferreira (2013, p.34), esses estudos:

Questionam o cânone ocidental da literatura, da música e das artes clássicas europeias, que influenciaram e moldaram a arte da cultura ocidental e que foram impostas como modelo e referência de alta cultura, em contraposição ao artesanato produzido pelos colonizados, segundo a ótica dos colonizadores.

Nessa perspectiva, a autora evidencia que a Europa é posta como referência em vários campos, desde a cultura, as artes, a religião, a política, a economia e entre outros aspectos que tem como referência o “modelo ocidental” que foram conferidas aos colonizadores. Esses padrões eurocentrado são compreendidos como formas de dominação, subjugação e subalternização dos povos (colonizados).

Assim, os *Estudos Pós-Coloniais* realizam críticas sobre as relações de poder com ênfase em evidenciar e problematizar o processo de colonização e a hegemonia eurocêntrica que incluiu os grupos europeus “português, castelhano, francês e inglês” (Mignolo, 2008, p. 239), e aboliu as narrativas, as histórias e culturas dos povos que não eram considerados produtores de conhecimentos.

Dentre as diversas correntes dos *Estudos Pós-Coloniais*, elencamos a *Latino-Americanos* por discutir os processos de colonização e os efeitos do *colonialismo* a partir da análise do Sistema-Mundo-Moderno (Wallerstein, 1999). Para colaborar com a nossa pesquisa analisamos os escritos do Grupo Modernidade/Colonialidade, um grupo heterogêneo e transdisciplinar, composto por intelectuais que abordam sobre os processos de construção dos Estados-Nações e a independência das ex-colônias.

Evidenciamos as produções do sociólogo Aníbal Quijano (Peru), o antropólogo Arturo Escobar (Colômbia), a linguista Catherine Walsh (radicada no Equador), o filósofo Enrique Dussel (Argentina), o filósofo Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), o sociólogo Ramón Grosfoguel (Porto Rico), o semiólogo Walter Mignolo (Argentina), entre outros. O sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein mantém diálogos e atividades acadêmicas também com o grupo.

Esses pensadores ressaltam que tanto a divisão social do trabalho como a hierarquização étnico-racial das populações constituídas durante a longa colonização europeia não se transformaram significativamente com o fim do colonialismo, nem com a formação dos

---

<sup>4</sup>Refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, os recursos de produção e o trabalho de uma determinada população é mantida por outra com identidade diferente (Quijano, 2007).

Estados-Nação nas ditas periferias. Nesse contexto, o pensamento Pós-Colonial significa uma amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar que em sua essência critica a diferença colonial, e enquanto corrente teórica assume um compromisso político-social para a superação das relações de *colonização*, *colonialismo* e *colonialidade*.

No cenário do Brasil, podemos incluir como teorização Pós-colonial os estudos do educador Paulo Freire, com sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), em que critica o currículo e o processo escolar do país, conduzida por uma visão ao qual o educador conceituou como educação bancária<sup>5</sup>, uma educação em que os sujeitos são vistos como seres de adaptação, ajustamento, ou seja, a educação do silenciamento. De acordo com Freire (1987), ao mesmo tempo que teceu críticas ao modelo de educação, também denunciou a presença de marcas da *colonialidade*<sup>6</sup> no currículo, por valorizar determinados conhecimentos e excluir outros, no caso os conhecimentos ditos como válidos (científicos/Europa como modelo referência) e os outros excluídos refere-se aos que são oriundos da experiência, da história de vida e ligados à cultura.

Em seus escritos, o educador defende uma educação libertadora, em que os sujeitos tomam consciência do processo de opressão e se libertam tanto de si, como do opressor. Essas teorizações do educador são fundantes por ter em sua base a perspectiva da *decolonialidade*, por propor uma educação que problematiza, humaniza, dialoga, conscientiza, e que evidencia os saberes produzidos dos próprios sujeitos, para que sejam protagonistas de suas histórias, de modo que se reconheçam como sujeitos históricos e que são capazes de agir e existir no mundo.

Consideramos que o autor desenha uma *educação decolonial* que tensiona as imposições da colonialidade que desumanizou/desumaniza diversos povos pelas suas condições raciais, sociais, de gênero, sexual, religiosa, territorial, econômica, e entre outros aspectos que determinam os lugares e papéis das pessoas dentro da sociedade.

A *educação decolonial* tem como base a crítica ao eurocentrismo (Europa como referência) tanto nos currículos como na escolarização do país, assim, essa educação visa superar as heranças coloniais que reverberam até hoje, em que coloca uma perspectiva universal da história como a “única e verdadeira”. Essa atitude silencia outras versões, como também nega as diferenças, por colocar em evidência uma identidade como única e padronizá-la como

---

<sup>5</sup>Na concepção “bancária” que “estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição” (Freire, 1987, p.39).

<sup>6</sup>A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. “Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América” (Quijano, 2000, p. 342).

modelo hegemônico (branco, europeu, masculino, heterossexual, cristão e urbano). Logo, os sujeitos que não possuíam esses aspectos eram vistos como inferiores e colocados em condições de subalternidade e excluídos.

Nesse sentido, a nossa pesquisa ao evidenciar as comunidades quilombolas foi indispensável compreender como os sujeitos, territórios e epistemes quilombolas figuraram durante séculos no lugar da negação e silêncio, como suas histórias foram apagadas e como se constituiu narrativas baseadas na lógica do eurocentrismo que justificou tal processo de negação. Com as leituras pudemos compreender a trajetória de dominação dos povos colocados em condição de subalternos. Portanto, as discussões tecidas na pesquisa visam destacar e valorizar os conhecimentos/saberes daqueles que historicamente foram silenciados, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos, principalmente a população negra e quilombola foco da nossa pesquisa.

De acordo com Torres (2018, p.92), é importante mencionar que o termo “Pós” não se remete a uma “dimensão temporal, mas a um posicionamento epistêmico que questiona e propõe outros espaços de enunciados”, demonstrando que os conhecimentos “não-europeus” foram silenciados em nome de uma única forma de verdade, a verdade moderna-colonial. Desta forma, os *Estudos Pós-Coloniais* apontam interpretações e críticas a respeito das relações de desigualdade e sujeição, observando as tensões nos múltiplos (entre)cruzamentos de categorias como raça, gênero, classe e nação.

Como mencionamos, a teoria que elencamos foram os *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos*, pelo fato do Brasil se localizar no continente da América Latina, e ter sofrido os processos de colonização. De acordo com Quental (2012, p. 46), é importante refletir sobre “Qual a história do conceito da América Latina? Que significados carrega consigo? Que maneiras de conceber o que é a realidade este conceito nos impõe? Em que contexto político e social surgiu?” Esses questionamentos são evidenciados pelo autor em seu texto “A Latinidade do conceito de América Latina” (2012), em que foram tecidos aspectos relacionados a história do conceito da América Latina e os contextos políticos referentes a sua invenção, formulação e uso.

Para Walsh (2008), a palavra “América Latina” é uma denominação imposta e ampliada pelo processo de dominação colonial, que desprezou a *Abya Yala - tierra en plena madurez*, considerada uma das designações dos povos que já habitavam a região de Tawantisuyu, Anahuac e Abya-Yala. Desse modo, os *Estudos Pós-Coloniais* retomam esse processo de colonização que a América Latina foi submetida e reivindica a constituição do termo *Abya Yala*, com uma visão crítico-política e como *lócus* de enunciação.

Nesse sentido, compreendemos que “a América nunca foi um continente que houvesse que descobrir e sim uma invenção forjada durante o processo da história colonial europeia e da consolidação e expansão das ideias e instituições ocidentais” (Mignolo, 2007, p.28-29). Então, o conceito de América Latina foi criado como um projeto de sociedade demarcado pelos povos europeus, destacamos os portugueses e espanhóis, únicos povos ocupantes durante o século XVI que batizaram o continente, de modo que o controle e posse estavam em suas mãos.

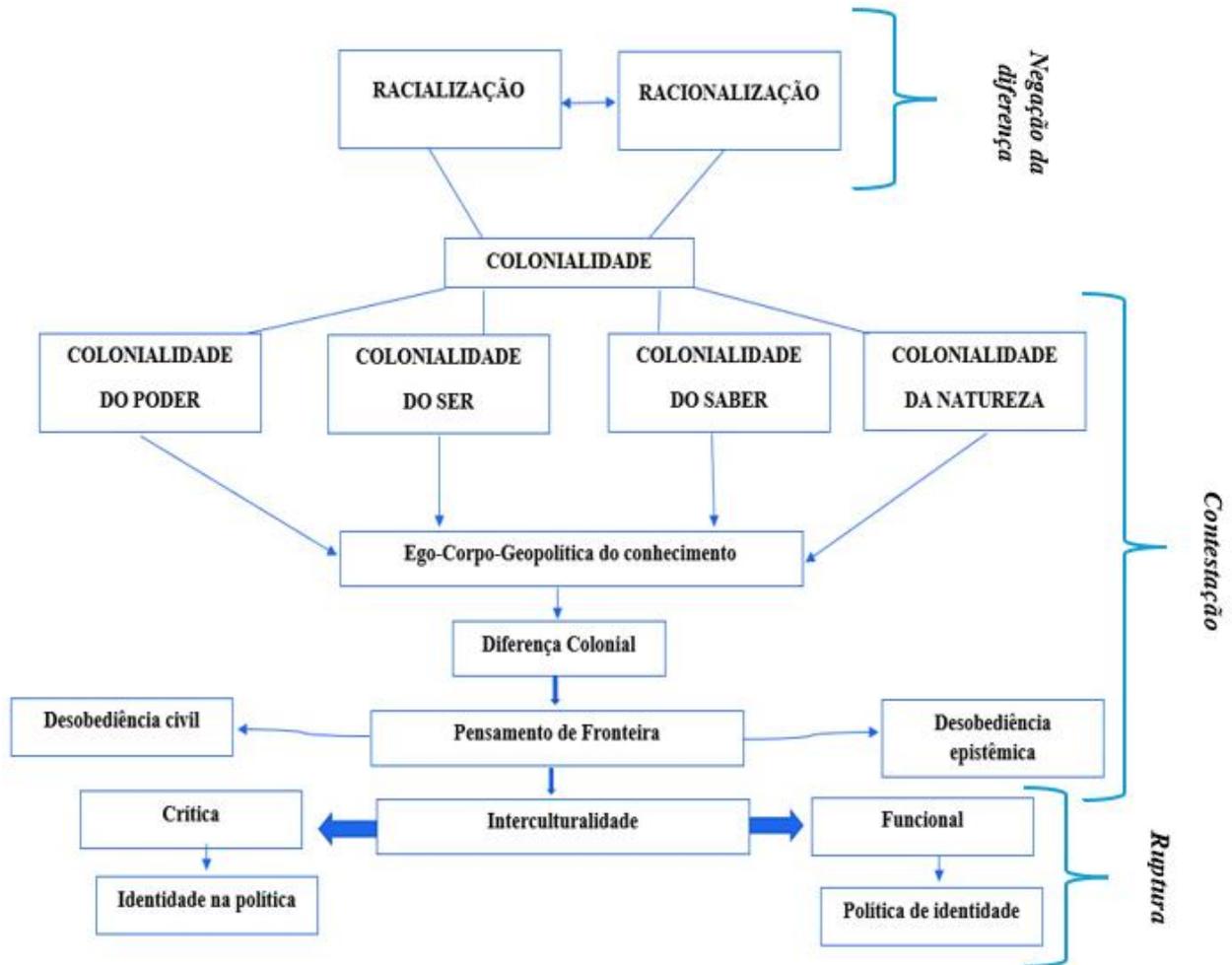
De acordo com Mignolo (2007), os relatos sobre o “descobrimento” do continente hoje chamado de América não pertenciam aos povos que aqui viviam, tais como: Abya-yala, Tawantinsuyu e Anahuac. Somente após 450 anos há uma transformação na geografia do conhecimento e, assim, o que a Europa narra como um “descobrimento” é considerado uma “invasão” na visão dos povos que já habitavam no território. s

Com essa compreensão, esses dois pontos (descobrimento e invasão) fazem parte de paradigmas distintos. O primeiro termo é ligado a perspectiva imperial, em que a visão e história contada em caráter mundial é pela ótica dos Europeus que são postos em condições de “vitoriosos”, logo, silenciou as histórias de outros povos por meio da colonização, destacamos os povos indígenas e negros que foram marginalizados e silenciados por meio de mecanismos de subalternização.

Com relação ao segundo termo “invasão” é o contraponto, por ser o movimento contrário, em que os grupos sociais (indígenas, negros e entre outros povos) são vistos como produtores de conhecimentos, e que a história “única e verdadeira” contada pelos Europeus são questionadas pela sua configuração e natureza de matriz colonial. Essas narrativas contadas pelos europeus são sobrepostas a todos os habitantes enquanto justificativa da violência em nome da evangelização e da civilização de uma “verdade de caráter moderno-colonial”.

Dessa forma, consideramos a relevância dos *Estudos Pós-Coloniais* por ser uma lente teórica que nos possibilita epistemologicamente compreensões e reflexões a respeito das estruturas de subalternização e de silenciamento que sustentaram/sustentam o processo de dominação de povos, que foram por séculos subjugados e excluídos, por não serem considerados pelo modelo político-econômico-sociocultural dominador, como foi/é o caso dos povos negros e quilombolas. Portanto, a abordagem teórica mencionada nos aproxima de conceitos que conduz o nosso olhar para entender a história dos povos negros e quilombolas e como esses grupos sociais foram considerados como inferiores, na narrativa da modernidade demonstrada na Figura 5.

FIGURA 5 - CONCEITOS TEÓRICOS DA ABORDAGEM DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS



Fonte: Autora (2024).

Esse conjunto de conceitos interligados nos direciona refletir sobre dois planos: processo de negação e extermínio da diferença nos conceitos de: racialização, racionalização, colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade da mãe natureza. No outro plano, situamos o processo de problematizar, contestar e denunciar, nos conceitos de: ego-corpo-geopolítica de conhecimento, diferença colonial, pensamento de fronteira e interculturalidade. Esse segundo plano propõe uma reestruturação de sociedade, de modo que sejam reconhecidas e valorizadas as relações entre outros povos, culturas, espiritualidades e epistemes.

A ligação conceitual demonstrada permite entendermos a articulação entre *racialização* e *racionalização* como fundantes para o processo do *colonialismo* e da *colonização*, bem como

a construção de uma sociedade com base desigual, por marcadores raciais, de classe social, de gênero e dentre outros.

Nesse sentido, se refletirmos sobre a perspectiva histórica século XV, as narrativas são contadas a partir do pensamento do “conquistador” e “colonizador” que firmou seu padrão como referência e silenciou os outros em sua configuração histórica, social, cultural e política. Esse padrão estabelecido como o “ideal” foi utilizado para justificar o modelo referência e resultou na inferiorização e na subalternização de outros povos, como os indígenas e negros.

Ao longo dos séculos, essa relação de um como referência e o outro como modelo de não-ser (negação) foi conduzido pelo processo de naturalização, que excluiu e dominou de forma violenta os mais diversos povos. Conforme Quijano (2007), esse processo de expansão colonial emergiu então, a necessidade de criar um modelo de sociedade produtiva, pacífica e subalterna.

Desse modo, ao analisarmos o processo de colonização, chamamos atenção para a violência física como a primeira forma de silenciamento e genocídio de povos que resistiram ao modelo de sociedade colonial-moderno. De acordo com Dussel (2005, p.30), a Modernidade e seus processos que têm seu início no século XV e pelo

ego cogito moderno foi antecedido em mais de um século pelo ego conquiro (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira vontade-de-poder moderna) sobre o Índio americano. A conquista do México foi o primeiro, âmbito do ego moderno. A Europa (Espanha) tinha evidente superioridade sobre as culturas asteca, maia, inca, etc, em especial por suas armas de ferro presentes em todo o horizonte euro-afro-asiático. A Europa moderna, desde 1492, usou a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma vantagem comparativa determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana, etc.). Sua superioridade se, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência, etc., que acumulou desde a conquista da América Latina.

Dessa forma, para o autor, a América Latina entra na modernidade como a outra face, dominada, explorada, encoberta (Dussel, 2005). A tese defendida é que a Modernidade “eurocêntrica” nasce em 1492, que segundo Mignolo (2005), o próprio cenário histórico dos séculos XV a XVIII tornou-se propício para a Europa assumir a centralidade, com suas perspectivas do ocidente de um *sistema-mundo-moderno-colonial*.

Logo, a Europa se coloca no centro do mundo a partir do “descobrimento” da América. Evidenciamos que essa visão é eurocêntrica em que a *colonização/colonialismo* colocou os povos como subalternizados. É nesse sentido que, podemos compreender o *colonialismo* como

uma prática de dominação, de exploração e controle cultural, econômico e político sobre determinado(s) povo(s). Esse controle foi exercido na América Latina de forma violenta, sobretudo a violência física para expandir e garantir a manutenção do poder de dominação sobre os habitantes e os territórios.

O *colonialismo* a princípio teve o caráter mais econômico, de exploração das riquezas, na sequência político e cultural, por considerar o poder europeu mais soberano em detrimento de outros povos, e isso resultou no extermínio de várias etnias e o silenciamento plural de identidades e memórias que foram destruídas. Sobre a população que ainda resistiu foi imposta uma única identidade racial e colonial. “Assim, além da destruição de seu mundo histórico-cultural prévio, foi imposta a esses povos a ideia de raça e uma identidade racial, como emblema de seu novo lugar no universo do poder. E pior, durante quinhentos anos lhes foi ensinado a olhar-se com os olhos do dominador” (Quijano, 2005, p. 17).

Esse extermínio em massa de povos indígenas, e posteriormente outras etnias que resistiram, foram silenciadas, por não se enquadrarem no modelo da visão Europeia. Na visão de Wallerstein (2003), ao conceituar civilização como conjunto de características sociais que contrastam com o primitivismo ou a barbárie, nos chama atenção sobre a Europa moderna por ser considerada algo mais do que uma "civilização" entre vários, por ser considerada a única mente 'civilizada' ou aquela mente 'civilizada' especial.

Com essa compreensão da Europa como centro que povos foram mortos por não terem os padrões europeus “homem branco, heterossexual, cristão e entre outros atributos” que justificaram e sustentaram esse *colonialismo* durante séculos. Desse modo, os Europeus se autodenominaram como referência a partir de duas categorias centrais: a *racialização* e a *racionalização* (Quijano, 2005). A primeira ligada à raça, a segunda ligada a razão que constituiu a base de exploração e dominação dos povos que já habitavam o espaço geográfico que mais tarde recebeu o nome de América Latina.

A primeira categoria *racialização* é diretamente ligada a um elemento crucial no processo de colonização, em que a raça institui uma representação e se configura por meio da estratificação racial, de modo que os europeus são colocados como referência em parâmetros de homem, cor, cultura, orientação sexual, religião e entre outros aspectos que se tornam modelo padrão de validação que vai impor os parâmetros de classificação. Segundo Quijano (2000, p.374), expressa que:

la “racialización” de las relaciones de poder entre las nuevas identidades sociales y geo-culturales, fue el sustento y la referencia legitimatoria

fundamental del carácter eurocentrado del patrón de poder, material e intersubjetivo. Es decir, de su colonialidad. Se 96 convirtió, así, en el más específico de los elementos del patrón mundial de poder capitalista eurocentrado y colonial/moderno y pervadió cada una de las áreas de la existencia social del patrón de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno.

Nessa perspectiva, a *racialização* tem como centralidade a raça, enquanto elemento que tange à formação das estruturas de poder, utilizado como imposição e naturalização nas relações de classe para legitimar as dominações e submissões no processo de colonização/colonialismo, enquanto ferramenta que coloca em posições raças superiores e inferiores. Assim, a ideia de raça, neste aspecto, em seu conceito específico, foi engajada de modo a “outorgar legitimidade” à imposição da conquista colonial, a partir da formação de um discurso, na qual o binarismo inferior/superior, se relacionava, respectivamente, à dicotomia colonizado/colonizador (Teles, Moreno, 2017).

A ideia de raça colocada em discussão está diretamente relacionada as hierarquias que foram construídas fundadas pelo pensamento colonial, em que a raça foi utilizada no sentido de divisão racial para inferiorizar o outro, sustentado pela perspectiva de raças superiores e raças inferiores. Segundo Quijano (2005), evidencia a raça enquanto uma construção mental que classifica diferentes povos, a partir de outros como referência.

A *colonização/colonialismo* na América produziu um conceito de raça com um padrão que classificava e hierarquizava as posições e as relações de dominação que foram estabelecidas entre os povos. Esse processo de colonização e colonialismo de forma opressiva distinguiam as pessoas principalmente pelos seus traços fenotípicos, como a cor da pele e a estrutura biológica. “La idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridade respecto de los otros” (Quijano, 2005, p. 202). Essa distinção entre raças superiores e inferiores conduziu para novas identidade sociais, em que a raça branca era colocada como parâmetro, assim todos que não tinham o padrão eram colocadas como inferiores, como os negros, os indígenas e entre outros.

A *racialização* fundada na hierarquia racial organizou e ditou também os papéis sociais que as pessoas deveram desempenhar, de forma que os sujeitos que não seguiam o padrão da Europa colocado como paramento (homem branco) foram definidos/determinados seus papéis até o século XVI. Destarte, as pessoas que não pertenciam a essa raça eram consideradas pelo sistema de dominação como inferiores e suas posições sociais também eram mantidas da mesma forma, conforme Quijano (2005, p. 20), salienta que:

Os “negros” eram, por definição, escravos; os “índios”, servos. Os não índios e não-negros eram amos, patrões, administradores da autoridade pública, donos dos benefícios comerciais, senhores no controle do poder. E, naturalmente, em especial desde meados do século XVIII, entre os “mestiços” era precisamente a “cor”, ou matiz da “cor”, o que definia o lugar de cada indivíduo ou cada grupo na divisão social do trabalho.

Diante dessa compreensão, esse processo de *racialização* imposto pela sociedade dominada pelo poder colonial no Brasil e em outros países da América Latina tem heranças coloniais que reverberam até hoje. Essa perspectiva eurocêntrica de raça superior e inferior impulsionou o extermínio e genocídio de povos indígenas e a escravização de povos negros. Essa violência, silenciamento e apagamento de povos originários tradicionais e a exploração de povos indígenas e negros foi justificado por esse processo de *racialização* que foram submetidos.

A estratificação racial no período da colonização definiu os lugares dos povos condicionados como raça inferior, foram submetidos e obrigados a condições de trabalhos escravo e servil. Essa *racialização* expandiu-se a todos os âmbitos da sociedade, para além da raça outro aspecto foi acrescentado, a etnia. Dessa forma, o processo foi incorporado em várias esferas sociais, no trabalho, no gênero, na classe social, na educação e no território também foram racializados, ou seja, há uma racialização da existência situada no cruzamento das opressões (Santos, 2022).

Com essa compreensão, a *racialização do trabalho* pontuado pela autora reverberou em determinados trabalhos divididos e controlados com caráter racista. Com o modelo econômico capitalista é intensificado o trabalho por meio do controle, em que a raça também nesse processo é posta como fator para classificar e controlar as formas de trabalhos e ditar quem e qual forma de trabalho desempenharia.

Esse processo de *racialização do trabalho* na América aconteceu de forma violenta e com forte controle sobre os povos considerados pelos parâmetros europeus como inferiores, e então, esses grupos sociais foram submetidos ao trabalho escravo e de servidão. Conforme Quijano (1991), a escravidão e a servidão foram as configurações de autoridade e controle de trabalho mais intencional, e estas foram articuladas ao capital e também ao mercado mundial, isso fundou a base de um novo sistema econômico: o capitalismo.

No pensamento de Quijano (1991, p.14), destacamos que as “[...] formas capitalistas y no capitalistas de organización de la producción se articulaban alrededor del capitalismo monopolístico, ocupando la diferenciación racial entre “índios” y “blancos” un lugar basal en estas relaciones”. Nessa compreensão, o autor chama atenção que o capitalismo intensificou

ainda mais as diferenças raciais, por ter como base a Europa, porém esse capitalismo enquanto modelo econômico-político-social não expande da mesma forma nos países. Essa é uma das questões que o autor evidencia em seus escritos<sup>7</sup> como um dos primeiros eixos da questão, onde propõe entender as particularidades da América, com ênfase na América Latina e sua articulação com o capitalismo mundial.

Com base nessas compreensões, ressaltamos outro conceito diretamente alinhado com a *racialização*, a *racionalização*. A *racionalização* é construída com base na tradição eurocêntrica dominante, utilizado como justificção para legitimar a estratificação racial, de modo a manter os europeus como superiores e sua racionalidade como modelo, ou seja, a Europa como centro na produção de conhecimentos, estes considerados únicos e verdadeiros.

Dessa forma, a *racionalização* “niega el carácter racional a todo conocimiento que no se adecue a sus principios epistemológicos, como ha sido el caso de la exclusión y subalternización de los conocimientos y las formas de conocer de los pueblos indígenas” (Quijano, 1991, p. 13). Baseado nessa perspectiva, outros conhecimentos não eram considerados como válidos, isso é evidente porque houve um silenciamento/exterminios de epistemes outras. E por quê? O objetivo eram/é manter a exploração, controle e poder sobre esses outros grupos sociais que foram subalternizados.

Essa articulação entre *racialização* e *racionalização* buscou-se naturalizar o silenciamento/exclusão/eliminação de histórias, identidades e culturas, isso para manter a Europa como centro, como o conhecimento “denominado racional, fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la modernidad” (Quijano, 2000, p. 343). Nesse sentido, esses dois conceitos se complementam, haja vista que são processos que foram naturalizados nessa perspectiva de controle, em que a articulação entre os dois conceitos ligados a raça e a razão foram colocados como justificativa para explicar essa classificação entre os povos e elencar os conhecimentos ditos como verdades e suas produções, de modo que excluiu/silenciou outros.

Salientamos que os processos de *racialização* e *racionalização* não se encerrou com o fim do período colonial, esse processo se mantém em todos os espaços, as heranças coloniais continuam vivas e reverberam no âmbito do trabalho, posto que, a população negra ocupa cargos que socialmente são vistos com menos status. Essa questão de ocupação profissional em espaços que o trabalho é mais pesado, serviços mais braçais e com remuneração baixa está

---

<sup>7</sup>QUIJANO, Anibal. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>

diretamente relacionado a raça (população não-branca). Compreendemos o quanto a população não-branca sofre com essas questões, sobretudo as mulheres<sup>8</sup>.

Assim, a finalização do período colonial não colocou fim em seus ideais coloniais. Houve a oficialização com a independência política e econômica do país (colônia), mas não fez cessar o imaginário e as práticas opressoras legadas da colonização (Santos, 2022). É importante ressaltar que essa independência não trouxe mudanças nos povos que já habitavam o Brasil, pelo contrário, os povos indígenas, negros, quilombolas e camponeses continuaram nessa posição que foram impostos, de inferioridade/subalternidade. Concordamos com a autora ao apontar que o sistema colonial vive através da *colonialidade*.

A *colonialidade* se articula como uma continuação do passado no presente, em que o colonizador não apenas o homem/branco, mas outras diversas formas violentas de exploração, destacamos o sistema capitalista econômico, como agregador dessas relações permeadas de poder, não só econômico, mas social entre os povos. Segundo Quijano (2000), a *colonialidade* é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista e tem como base a imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial a partir desse padrão de poder.

Desse modo, a *colonialidade* tem traços do *colonialismo* pela continuidade desse modelo de poder que inferiorizou/inferioriza os povos que são colocados na parte mais marginalizada pela hierarquia racial-racional. Essa herança do sistema colonial se amplifica para povos e territórios que são caracterizados por esse sistema como “atrasados” e “antigos”, destacamos os povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses e dentre outros que foram e continuam sujeitados por esse poder que exterminou/excluiu suas histórias, memórias, conhecimentos, culturas e territórios por não serem considerados pelo eurocentrismo. De acordo com Maldonado-Torres (2007, p.131):

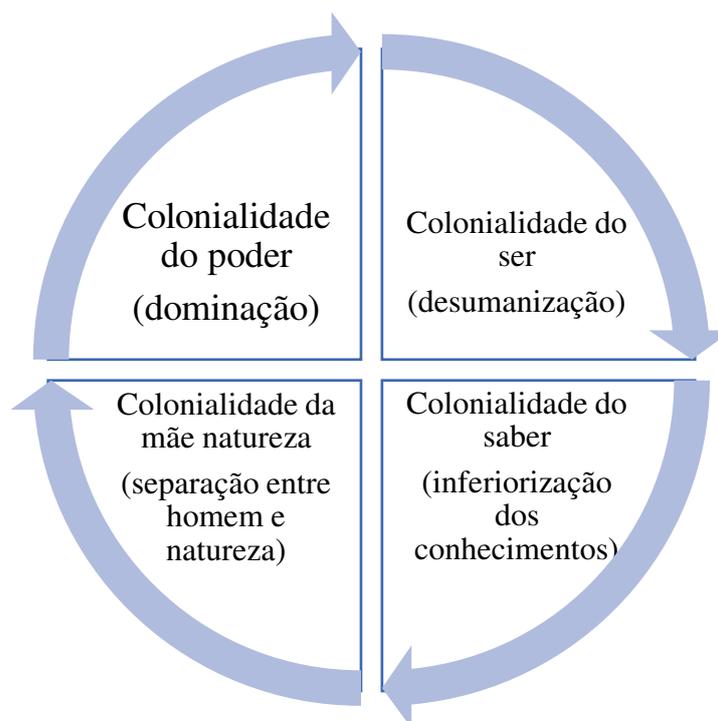
la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.

---

<sup>8</sup>De acordo com o estudo realizado em 2020 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), pessoas negras são a maior parte da população desempregada, e os que estão empregados ocupam cargos com os menores rendimentos mensais no Brasil.

A *colonialidade* alcança vários espaços da existência humana e da natureza, e expressa-se em quatro eixos: *colonialidade do poder*; *colonialidade do ser*; *colonialidade do saber* (Quijano, 2000; 2005; 2002); e *colonialidade da mãe natureza* (Walsh, 2008). Esses quatro eixos se interrelacionam para a manutenção das relações de poder eurocêntrico, de negação do outro, dos seus territórios e conhecimentos. A seguir apresentamos essas relações:

FIGURA 6 - OS 4 EIXOS DA COLONIALIDADE



Fonte: Autora (2024).

A *colonialidade do poder* está relacionada ao sistema de estratificação social baseada na divisão hierárquica racial, ou seja, nessa perspectiva de posicionamento das identidades, em que o branco é colocado como modelo/referência e as demais são inferiorizadas. Logo, essa foi a justificação para a imposição do poder em cima dos povos indígenas, negros, quilombolas e entre outros. Essa divisão racial foi fortemente utilizada para o trabalho, de modo que “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares, na nova estrutura global de controle do trabalho” (Quijano, 2005, p.108).

Nessa lógica estrutural em que colocavam os outros povos não-europeus em posições subalternizados por meio do processo de dominação e “dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em

torno da ideia de raça” [...] (Quijano, 2002, p. 4). Assim, a raça é o elemento central, pois foi/é um dos critérios utilizados para classificar os povos como inferiores e superiores. Nesse contexto, Quijano (2002, p.13), também sinaliza que:

Colonialidade do poder, entretanto, esteve e está de todo modo ativa, pois faz parte do contexto global dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação. Porque a concentração dos processos de democratização e nacionalização dos Estados modernos na Europa ocidental, até o século XX, dá conta, precisamente, da imposição mundial da colonialidade do poder.

Com base no pensamento do autor, a *colonialidade do poder* ainda está viva e continua estabelecendo posições e distribuições de papéis em trabalhos e lugares para os povos que não tem o padrão eurocêntrico. Dessa forma, a *colonialidade* se configurou, e ainda se configura, como forma eficaz de manutenção da organização sociopolítica, econômica e cultural, a partir das demandas do capitalismo mundial (Torres, 2018).

Concordamos com a autora ao relacionar que hoje esse poder e controle exercido pelo capitalismo silenciou populações, principalmente povos tradicionais (indígenas e quilombolas). Além disso, esse projeto de sociedade baseado na dominação/exploração condicionou além da divisão social do trabalho, a desvalorização dos modos de ser dos povos, de modo que a fundamentação dessa *colonialidade* é a inferiorização dos que foram colocados como não-sujeitos, e essa condição foi naturalizada na sociedade.

Nessa perspectiva, por meio do eixo *colonialidade do ser* “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (Quijano, 2005, p. 115). Essa condição de inferiorização produziram e reproduzem criação de estereótipos de inferioridades. Sobre essa condição Mignolo (2005, p.1, tradução nossa), nos evidencia que:

A colonização do ser consiste em nada menos que gerar a ideia de que certos povos não fazem parte da história, que não são seres. Assim, enterradas sob a história europeia da descoberta estão as histórias, experiências e narrativas conceituais silenciadas daqueles que ficaram fora das categorias de seres humanos, atores históricos e seres racionais.

Essa *colonialidade* também gerou a superioridade do conhecimento e de suas produções, ou seja, o eixo *colonialidade do saber* é compreendido também por relações de inferiorização dos conhecimentos e saberes ditos como não válidos, posto que, os colonizadores

(europeus) ditam o que é verdadeiro, no caso, o único saber verdadeiro é o de base eurocêntrico. Nesse sentido, esse conhecimento de origem europeia é chamado de racional, e foi imposto e admitido a todo o mundo capitalista como única racionalidade válida e como emblema da modernidade (Quijano, 2000).

Por fim, temos a *colonialidade da mãe natureza*, de acordo com Walsh (2008, p.138), a Colonialidade da Mãe Natureza se exprime:

encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma.

Dessa forma, a *colonialidade da mãe natureza* envolve entender a relação que os colonizadores estabelecem sobre a natureza, num contexto de invasão e exploração. Invasão é no sentido de que os europeus não descobriram, mas invadiram as terras, exploraram todos os seus recursos naturais. A exploração relaciona-se a sugar tudo que existia na colônia, como por exemplo, podemos citar o pau-Brasil, o primeiro recurso natural mais explorado no período da colonização.

Na atualidade, essa relação dominação/exploração sobre a natureza se reverbera pelo agronegócio e a ampliação do urbanocêntrico/colonial/moderno<sup>9</sup>. O “processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (Quijano, 2005, p.126). Portanto, a modernidade está intrínseca à colonialidade, e essa colonialidade/moderna/capitalista se sustenta pelas dicotomias que são reforçadas pela estrutura de poder que classifica socialmente os sujeitos como superiores (europeus-brancos-masculino-cristão-urbano) e inferiores (indígenas-negros-quilombolas-camponeses).

Essas questões raciais e geopolíticas fortalecem a Europa enquanto centro e potencializa as dominações socioeconômicas e cultural, principalmente na América Latina. Ao mencionarmos a questão do agronegócio e a ampliação do urbanocêntrico/colonial/moderno são heranças coloniais que se fortalecem por meio do neoliberalismo no contexto atual. Enquanto os povos indígenas, quilombolas e camponeses estabelecem uma relação de respeito

---

<sup>9</sup>Consideramos que “as forças da colonialidade e modernidade se constituem a partir da colonização da América, suas bases são intrínsecas ao urbanocentrismo, que se constrói sob a égide da civilidade, pautado nas dicotomias entre o urbano-superior e o rural-inferior” (Farias; Faleiro, 2020, p. 1).

com a natureza, os neoliberais têm o olhar do lucro, da exploração e dominação sobre os recursos naturais.

De acordo com Silva (2020, p. 66), “essa lógica pode ser compreendida, no cenário atual, com os altos índices de desmatamento nos últimos tempos, que vem sendo justificado pela necessidade de “desenvolvimento” em detrimento da relação ancestral dos sujeitos com a natureza”. Esse processo de desmatamento em prol do que o sistema capitalista evidencia “progresso e globalização”, não considera os direitos dos povos indígenas, quilombolas e camponeses dos seus territórios, e são vítimas constantemente de ocupações e exploração de seus espaços.

A autora Walsh (2006), nos chama atenção para o que Anibal Quijano aborda sobre os eixos da colonialidade e como se estabeleceu desde a colônia até os dias de hoje numa escala de identidades sociais com europeus brancos no topo e índios e negros nas etapas finais, estas como identidades homogêneas e negativas. Nos escritos da autora fica evidente os efeitos negativos e desumanos pelo tratamento de inexistência de alguns grupos sociais, por meio do posicionamento do *eurocentrismo*<sup>10</sup> e do ocidentalismo como modelos únicos de conhecimento, descartando completamente os afros e indígenas como intelectuais e como produtores de conhecimentos (Walsh, 2006).

Para esta pesquisa, dentre os quatro eixos evidenciamos a *colonialidade do saber*, principalmente por se relacionar com o processo de negação por séculos da oferta e escolarização dos povos quilombolas, e o quanto os saberes, as produções de conhecimentos e sua ampliação foram negadas por se distanciar e questionar os “paradigmas eurocêntricos hegemônicos que ao longo dos últimos quinhentos anos inspiraram a filosofia e as ciências ocidentais do sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (Grosfoguel, 2010, p. 458).

Desse modo, a produção dos saberes, bem como as próprias histórias dos povos quilombolas, dos seus territórios foram/são colocados em condições de inferiorização/desvalorização, visto que os moldes desses conhecimentos não são pautados na perspectiva da racionalidade, universal, neutra e objetiva que a Europa pontua. Esse processo de colocar no centro um conhecimento dito como válido (eurocentrado), ocorreu os

---

<sup>10</sup>Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. “Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (Quijano, 2005, p. 9).

epistemicídios das diferentes identidades construídas. Assim, tanto o *colonialismo* como a *colonialidade* se configuram como sistemas de poder violentos de eliminação do outro.

Essa eliminação do outro coloca as formas do padrão eurocêntrico como único, em que a epistemologia europeia é consagrada como universal, neutra e objetiva, e isso é evidente pelo processo de invasão na América Latina, em que as epistemes dos povos europeus colonizadores são evidenciadas como a “verdadeira” e as outras são ocultadas e silenciadas, por serem de sujeitos e territórios outros, conforme Grosfoguel (2008) tece sua crítica epistemológica aos paradigmas eurocêtricos hegemônicos que ao longo de 500 anos inspiraram na filosofia e ciências ocidentais que assumem essa posição de universalidade, neutralidade e objetividade.

Para o autor, o essencial é o *locus* de enunciação que ele nomeia como lugar geopolítico e corpo político do sujeito que fala (Grosfoguel, 2010). Assim, situamos ser relevante compreender a relação entre *Corpo-política do conhecimento*, a *Ego-política do conhecimento* e a *Geopolítica do conhecimento*, esses três pontos ressaltados são privilegiados pela filosofia ocidental, em que permitiu o homem ocidental e o conhecimento serem postos como único e capaz de alcançar a consciência universal, e, portanto, dispensou o conhecimento não-ocidental.

Sobre o conceito de *Corpo-política do conhecimento*, é destacado o corpo enquanto parte situado, como também hierarquizado e classificado. Desse modo, as ciências embasadas na filosofia ocidental valorizam as verdades enunciadas, como também desvaloriza outras, isso decorre pelo ego que oculta o situado. Nessa linha, a *Ego-política do conhecimento* refere-se à dissociação do corpo e o sujeito que elabora o conhecimento, de modo que essa separação ou quebra tem como base a sustentação da neutralidade. Por fim, a *Geopolítica do conhecimento* situa o lugar de onde o conhecimento foi produzido.

Nesse ponto de vista, o autor nos convida a pensar que todo conhecimento é situado com relação aos três pontos corpo-ego-geopoliticamente. O processo de *colonialidade* instituiu o conhecimento ocidental como referência e desvalorizou as demais formas de conhecimentos. Logo, consideramos relevante a partir dos conceitos situados por Grosfoguel (2010), a compreensão de que esse conhecimento tem um *locus* de expressão constituído por um corpo, um ego e também um lugar geopolítico. Quando trazemos esses pensamentos, ressaltamos que esse conhecimento se manifesta por identidades raciais tidas como modelo (masculino-heterossexual-cristão-branco-europeu) e são expressos em um lugar geopolítico também posto como referência, geralmente representado pelo norte global.

Dessa forma, compreendemos os três pontos ressaltados sobre outra lógica de conhecimento que não seja a dominante. O primeiro ponto é um cânone, além do que é solidificado pela modernidade. O segundo ponto é que esse conhecimento deve-se estabelecer

por meio de um diálogo crítico que se contrapõe à perspectiva de um mundo universal. O terceiro é as relações e valorizações de visões/epistemes de outro *lócus* de enunciação, ressaltamos os pensadores que se localizam geopoliticamente no Sul global (Grofoguél, 2010).

Evidenciamos esses pontos situados anteriormente para contribuir com a pesquisa, no sentido de esclarecer a não-neutralidade (*corpo-política e geopolítica do conhecimento*), haja vista que o conhecimento ao qual a pesquisa de investigação se destina está articulada com a Educação Quilombola, a Educação Escolar Quilombola e os conhecimentos/saberes tradicionais, e que essa vinculação está situada em um corpo racial, social, de gênero, de território, de episteme, entre tantas outras. Assim, a pesquisa rompe com esses modelos de produção de conhecimentos cristalizados que conferem privilégios a determinados sujeitos.

O nosso posicionamento é construído com base nos questionamentos frente aos mecanismos de negação ao direito à *diferença cultural*, e essa negação se posiciona em ocultar/excluir/negar/exterminar não só as formas de viver culturalmente, socialmente, economicamente, mas também seus conhecimentos e a sua (re)produção por serem diferentes. Tanto o *colonialismo* e sua continuação com a *colonialidade* tem como projeto de sociedade eliminar as “diferenças dos diferentes, mas não conseguiu total êxito. A resistência por parte de diversos grupos garantiu que outras reflexões fossem possíveis e que outras cosmovisões se propagassem” (Torres, 2018, p.103). Assim, grupos socialmente subalternizados, através da resistência reivindicam suas narrativas, formas de produzir conhecimentos e de ser-estar no mundo.

Concordamos com a autora por fazer uma leitura do pensamento de Mignolo (2005), com relação a *diferença colonial* em que estabelecem fronteiras *outras*. Compreendemos que esse espaço da *diferença colonial* é a “re-organizó el género humano como posible “audiencia” y ocultó que en ese género humano hay vidas que no tienen valor” (Mignolo, 2005, p. 41). Com base nesse conceito mencionado, consideramos ser esse um dos primeiros caminhos para contestar as desigualdades, como também possibilitar res(escrever) narrativas que foram historicamente silenciadas.

Esse conceito de *diferença colonial* parte do *pensamento de fronteira* também desenvolvido por Mignolo (2003, p.197), em que evidencia o “limite da filosofia ocidental é a fronteira onde a *diferença colonial* emerge, dando visibilidade à variedade de histórias locais que o pensamento ocidental, da direita e da esquerda, escondeu e suprimiu”. Esse *pensamento de fronteira* tensiona e coloca em pauta a afirmação da diferença a partir dos grupos sociais que foram inferiorizados/subalternizados.

De acordo com Mignolo (2008, p. 246), “no pensamento fronteiriço, como método, e na opção descolonial, como horizonte, é assumido que não há o “fora”, mas que o pensamento surge da exterioridade (a criação do fora pelo dentro), isto é, na fronteira”. Em análise ao que o autor afirma compreendemos que esse pensamento se vincula a outros conhecimentos que valorizam outras cosmovisões do ser, do saber e da natureza, que arrebenta essas correntes do período colonial e do mundo moderno capitalista. Esse pensamento é impulsionado pelas lutas e resistências que foram/são e tiveram/têm seus territórios e saberes, negados e silenciados no contexto da *diferença colonial*, como os povos quilombolas, que mesmo sendo vítimas do processo da *colonialidade/modernidade* resistiram/resistem e reivindicam o respeito às diferenças e uma educação específica diferenciada.

As lutas e resistências causam duas rupturas pensadas na fronteira, destacamos a *desobediência civil* e a *desobediência epistêmica* (Mignolo, 2008). A *desobediência civil* refere-se as tensões que possibilitam rupturas nos processos de subalternização, em que os coletivos buscam através de reivindicações políticas por direitos e justiça social. Assim, a *desobediência civil* é constituída por povos que foram/são subalternizados, um exemplo da materialização de desobediência civil é a luta do Movimento Negro e Quilombola, ambos enquanto movimentos sociais buscam a efetivação de direitos e políticas públicas que respeitem e valorizem as diferenças.

Diante disso, chamamos atenção que a *desobediência civil* caminha com a *desobediência epistêmica*. Ao mencionarmos as lutas coletivas do Movimento Negro e Quilombola é válido situar que são pautados na *desobediência epistêmica*, pois os sujeitos com a tomada da consciência política desobedecem a lógica da epistemologia dominante, de modo que através da criticidade desconstruem e desnaturalizam a cosmovisão ocidental/europeia colocada como modelo/referência da “verdade”.

Portanto, “a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntrica” (Mignolo, 2008, p. 287). Ambas as desobediências impulsionam a partir da contribuição do pensamento de fronteira ressignificar as narrativas que foram/são socialmente silenciadas, e isso representa um dos primeiros passos para o fortalecimento e reafirmação dos povos que sofreram e continuam sofrendo com as heranças coloniais.

Essa tomada de consciência tensiona a relação opressor-oprimido/colonizador-colonizado, sobre esses aspectos é relevante pontuar que a libertação só acontece quando os oprimidos entendem e se libertam do opressor e também a si mesmo, e “só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (Freire, 1987, p.

17). Ressaltamos que esse processo de libertação é embasado nessas duas desobediências e caminha desvinculado dos fundamentos e dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimentos, ou seja, se contrapõe à essa lógica colonial. Contudo, essa libertação não nega esses conhecimentos considerados como universais, mas reivindicam que existem diversos conhecimentos oriundos de povos e culturas diferentes que devem ser respeitados.

Com as leituras, acrescentamos ainda a *desobediência territorial da ordem*, que definimos articulada com o reconhecimento dos territórios dos povos que foram exterminados e retirados de seu lugar de origem. Ao situarmos a perspectiva do território nos direcionamos que socialmente os povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses e entre outros grupos sociais tiveram seus espaços negados pela ordem social vigente por séculos, esses grupos sociais lutaram e continuam resistindo na busca pelo reconhecimento e certificação de suas terras.

Essa postura de lutas e resistências Mignolo (2008) denomina como *opção decolonial*, compreendido não como um novo sistema, ou inversão da lógica dominante, mas visa tensionar o que foi imposto por séculos que subalternizou povos pelas estruturas de poder e controle. A *opção decolonial* redireciona um olhar que objetiva possibilitar relações sem hierarquização, ou seja, compreender que existem diversas culturas e com elas visões de mundo e de ser-estar culturalmente, socialmente, politicamente e economicamente.

Em análise a compreensão sobre *opção decolonial*, situamos dois elementos relevantes: a *política de identidade e identidade na política* (Mignolo, 2008). Com relação à *política de identidade* é a valorização das identidades na perspectiva de homogeneização das diferenças, em que as políticas públicas reconhecem as especificidades em parte dos grupos. A título de exemplo, as comunidades quilombolas se diferenciam e tem especificidades distintas das que se localizam na área rural e na área urbana.

Desse modo, a identidade é vista como coletiva na *política de identidade*, e, portanto, confere aos sujeitos apenas uma identidade, que normalmente é ampliada e normalizada. Situamos alguns exemplos: primeiro os dos povos quilombolas, a ideia que baseia é que todos são negros e residem geograficamente em regiões rurais, distantes dos centros urbanos, sobre os camponeses é normalizado que todos são agricultores e vivem no/do campo, sobre os indígenas, vivem todos nas florestas e tem os mesmos traços fenóticos e culturais (cabelos lisos, olhos puxados, andam todos nus com cocar de penas).

Esses exemplos demonstram o quanto ainda precisamos avançar, comungamos com Mignolo (2008a, p. 289), ao destacar que “a política de identidade se baseia na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos, que podem levar à intolerância, e de

que nas políticas identitárias posições fundamentalistas são sempre um perigo”. O autor evidencia um ponto relevante com relação a essa política de identidade voltada para a “tolerância” e não para o reconhecimento e respeito das diferenças.

Sobre a *identidade na política*, caminha em outro sentido e reafirma a *opção decolonial*, por quebrar com essa ideia de política racial que nega as especificidades por completo, e propõe uma política que pensa no coletivo, mas não na perspectiva homogeneizante, ou seja, avança por reconhecer as identidades que são plurais e heterogêneas. De acordo com Mignolo (2008, p.289):

Identidade em política é relevante não somente porque a política de identidade permeia, como acabei de sugerir, todo o espectro das identidades sociais, mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência “natural” do mundo.

Nessa perspectiva, a *identidade na política* se posiciona no sentido de não-neutralidade que objetiva a igualdade, mas em um compromisso emancipador, por considerar as várias possibilidades de identidades presentes na política, e numa política plural. Assim, concordamos com Arroyo (2013), ao afirmar que a política tem que aprender com os movimentos sociais para redefinir os marcos legitimadores, de forma que, por exemplo, a escola situada no território quilombola seja pensada a partir/com/na comunidade quilombola, e não colocar um modelo único de referência (modelo de escola e conhecimentos).

Os movimentos sociais são um dos pioneiros a pensar formas *outras* de produzir políticas públicas em diálogo com as lutas por direitos que reconheçam e valorizem outras formas de produção material, espiritual, cultural e epistêmica de vida. A nossa pesquisa ressalta a luta pela Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola em diálogo com os conhecimentos/saberes tradicionais, e o quanto os movimentos sociais (Movimento Negro e Quilombola) tem tensionado para reestruturar as políticas, para serem construídas com os povos, de forma coletiva e que respeite as especificidades de cada território e sujeitos.

Nesse posicionamento, os coletivos buscam conquistar os direitos protagonizados pelos povos que, historicamente, foram inferiorizados. Portanto, é relevante pensarmos a *Interculturalidade*. Esse conceito foi incorporado nas últimas décadas em discussões para pensar propostas e projetos de sociedade que reconceituem as estruturas sociais. “Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino y construcción” (Walsh, 2006, p.35).

A *Interculturalidade* é mais do que conceito, de acordo com Walsh (2006, p.35), “la interculturalidad en esta región del mundo, significa potencia e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas, y poderes sociales “otros”; una forma “otra” de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidade”. Desse modo, a autora aponta para abrimos possibilidades de descolonização a partir de saberes, práticas e poderes sociais que tensionam e rompe com as normas dominantes.

No entanto, é válido ressaltar que a *Interculturalidade* é pensada por duas perspectivas que são distintas e configuram-se em projetos de sociedade também divergentes, através das perspectivas: Funcional e Crítica (Walsh, 2008; Tubino, 2009). A *Interculturalidade Funcional* reconhece a diversidade cultural, porém no sentido de incluir na estrutura socialmente estabelecida, o princípio nessa perspectiva é o da “tolerância”.

A palavra funcional tem o significado de “aceitação” ao sistema que está posto, ou seja, sem questionamentos sobre esse modelo neoliberal existente (Tubino, 2005). Desse modo, essa *Interculturalidade funcional* tem em suas bases os quatros eixos da colonialidade (Colonialidade do Poder, do Ser, do Saber e da Mãe-Natureza), porque ao mesmo tempo que reconhece a existência, contribui nos processos de subalternização identitária, epistêmica, cultural e territorial de povos que foram/são silenciados.

Esse jogo entre reconhecimento e silenciamento ao mesmo tempo faz parte dessa lógica multicultural do capitalismo global, tendo em vista que, essas diferenças são reconhecidas dentro dessa lógica de ordem e são naturalizadas, isso porque, “o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural tornam-se uma nova estratégia de dominação, que visa não a criação de sociedades mais equitativa e igualitária, mas ao controle do conflito étnico e à preservação da estabilidade social” (Walsh, 2009, p.78). Logo, essa perspectiva tem como objetivo a integração das diferenças, e não o diálogo e problematizações.

Com relação a *Interculturalidade Crítica*, faz parte do problema estrutural colonial/racial e não da diversidade e suas diferenças. A compreensão é que tanto a diversidade como seu reconhecimento foram e são construídos na lógica desse sistema social colonizador, que utiliza do poder dominante e dessa matriz colonial para estratificar racialmente os povos superiores (europeus-brancos) e inferiores (indígenas, negros, quilombolas, camponeses e entre outros). Assim, *Interculturalidade Crítica* “sustenta e exige a transformação de estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de ser, pensar, saber, aprender, sentir e viver de forma diferente” (Walsh, 2009, p. 78).

Com base nessa compreensão, a *Interculturalidade Crítica* é muito mais que reconhecimento e tolerância, é também um novo modo de pensar, um projeto social e político

em construção com relações também novas que fortalecem a resistência de povos, e a partir dessa consciência possibilitar narrar suas próprias histórias que foram negadas e silenciadas por séculos, e agora tornam-se a base de um mundo formado pela pluralidade, sem distinção, segregação e subalternização.

Em análise aos conceitos situados, voltamos o nosso olhar para a educação dos povos quilombolas em diálogo com a lógica da *Interculturalidade Crítica* por ter em suas bases as referências das lutas e resistências, ou seja, uma educação com os povos quilombolas e não para, com a participação e diálogo. O sentido de “para os povos quilombolas” é quando o próprio povo é excluído do processo, ou seja, não participam, não são estabelecidos diálogos.

É nessa relação que Walsh (2010), constitui a *Educação Intercultural* compreendida como “designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta” (Walsh, 2010, p. 79). Desta forma, a *Educação Intercultural* tem dois sentidos: *Educação Intercultural Funcional* e *Educação Intercultural Crítica*.

A *Educação Intercultural Funcional* é voltada para a lógica da modernidade/colonial/capitalista, é gestada pela *Interculturalidade Funcional* que reconhece as diferenças, porém é com base na tolerância. Assim, essa *Educação Intercultural Funcional* não dialoga com a realidade dos povos quilombolas, pois é guiada por uma educação que reforça os interesses da cultura hegemônica dominante, que estereotipa os povos, seus saberes, seus territórios e seus modos de vida.

A *Educação Intercultural Crítica* caminha em outro sentido, por buscar problematizar e tensionar esse modelo/referência eurocêntrico que ao longo do tempo oprimiu/oprimiu os colonizados, através de relações desiguais em âmbito, social, cultural, educacional e entre outras que foram conduzidas pela divisão superior/inferior. A ação pedagógica nesse modelo de educação visa “cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo [...]” (Walsh, 2009, p. 13). Portanto, a *Educação Intercultural Crítica* além de reconhecer é conduzida pela legitimação, valorização das diferenças dos sujeitos plurais e seus contextos sociais, e essa educação tem em sua base o diálogo com os sujeitos.

Nesse sentido, ao discutirmos sobre esses conceitos é relevante pontuar o conceito de *ecologia de saberes* por dialogar com a perspectiva crítica, pois contribuem na luta e resistência contra a esse sistema/mundo/moderno. O conceito foi elaborado por Santos (2010, p.154), enquanto “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da

globalização contra hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer”. Compreendemos a *Interculturalidade Crítica* como pilar da *Educação Intercultural*, logo também do Paradigma da Educação dos povos quilombolas, em que os saberes e as práticas gestadas nos e pelos sujeitos quilombolas compõem uma *ecologia de saberes*.

Com base nas discussões tecidas, refletirmos sobre o quanto a modernidade produziu /reproduziu relações de conhecimento e poder, e o quanto esse processo se faz presente em diversos espaços sociais, destacamos a educação e a condução da escolarização que privilegiam determinados conhecimentos e exclui outros. Entendemos que a educação acontece em espaços permeados de disputas, e partir do que Santos (2010), situa existe duas epistemologias baseados em duas lógicas: regulação e emancipação. A primeira está diretamente relacionada a universalidade (Ocidente), ou seja, defendido pelo colonizador. A segunda é compreendida pela valorização de povos na perspectiva de emancipação social e jurídica (direitos) de forma coletiva.

Ao apontarmos esses aspectos, se voltarmos o nosso olhar para a escolarização temos que partir da concepção da emancipação em que a escolarização é construída na/pela luta social e problematiza as desigualdades de modo a promover o crescimento no coletivo em diálogo com a *Interculturalidade Crítica*, com o objetivo de conduzir rupturas na lógica da *colonialidade*.

Assim, essas rupturas são relevantes para fortalecer por meio da valorização das diferenças os modelos de educação que foram/são subalternizados pela lógica colonial, como: a Educação do Campo, a Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena e entre outras. Essa postura nos sinaliza para uma educação com base na *Pedagogia Decolonial* por “ser uma práxis que se baseia em uma insurgência propositiva educacional, portanto, não apenas denunciada onde o termo insurreição significa a criação e a construção de novos espaços sociais, políticos, culturais e do pensamento” (Oliveira; Candau, 2013, p. 292).

Diante disso, nesta pesquisa adotamos a postura de ressaltar os sujeitos quilombolas, seu território e seus conhecimentos/saberes tradicionais na posição de entender e aprender seus modos de viver e ver o mundo (cosmovisão), sendo essa aprendizagem guiada pelo diálogo, enquanto elemento de resistência dos povos quilombolas, fundada nesse sentido de direito de ser mais (Freire, 1987). Ademais, compreendemos que a partilha de conhecimentos é um semear sementes, para florescer cada vez mais frutos, em que as raízes são fincadas como ponto de início de vida, sendo a parte mais forte de resistência.

Portanto, os *Estudos Pós-Coloniais* enquanto lente teórica cultural contribuem para valorizarmos os múltiplos conhecimentos existentes, para além da perspectiva colonial. Desse

modo, os estudiosos já mencionados no decorrer do capítulo nos apontam a construção de outras epistemologias, embasadas em saberes não-hegemônicos. A perspectiva não situa excluir os conhecimentos hegemônicos constituídos, mas nos apresentam outros conhecimentos enquanto possibilidades de romper com essa lógica universalizante.

Destarte, nos conduzem a refletir sobre a diversidade de povos que também são produtores de conhecimentos/saberes e da relevância dos seus territórios como elemento de conexão com a ancestralidade, luta e resistência. A nossa pesquisa ressalta os povos quilombolas e as comunidades tradicionais que fizeram/fazem parte da formação da nação brasileira. Colocamos em evidência esse grupo social que historicamente tiveram suas vidas e histórias violentadas e silenciadas. Então, a pesquisa ao qual nos propormos é uma produção coletiva pelo compartilhamento de histórias reescritas, tendo o próprio povo como protagonista.

## 2.1 Diálogos entre referenciais epistêmicos *outros*: um olhar para a história não contada dos negros e quilombolas

*Ser Quilombo é ter orgulho e assumir o pouco que tem de  
assumir o cabelo torrado e a pele negra também*

*Ser Quilombo é ter coragem e amor no coração  
Ser Quilombo é não ter medo de racismo ou exclusão*

*É olhar olho no olho e assumir sua identidade respeitando  
as diferenças no campo e na cidade  
Ser negro não é vergonha ser negro não é defeitos  
Ser negro é não ter medo de lutar por seus direitos*

*Isso não se resume no simples ato de falar às vezes é  
necessário até mesmo se calar*

*Não adianta pele clara ou vermelho coração descendente  
de africano não se pode negar não*

*Orgulho de ser Brasil orgulho de ser Pará  
Orgulho de ser Quilombo Jacaré-Quara Acará*

*Isso sim é ser Quilombo com orgulho e emoção não  
importa sua idade ser negro de coração.*

(Ser Quilombo, Giselle do Rosário, 2010)

No poema que introduz essa subseção, a autora Giselle do Rosário, quilombola oriunda do Quilombo Jacaré-Quara Acará/Pará aponta elementos que nos conduz refletir sobre os povos quilombolas e o quanto as suas narrativas foram silenciadas durante séculos pelos colonizadores. Assim, para a discussão elencamos os teóricos clássicos, tais como: Munanga (1995, 1996); Moura (2021); Arruti (2008, 2017) e Nascimento (1985) que abordam sobre o conceito, a história dos povos quilombolas e seus processos de lutas e resistências, como também intelectuais negros e quilombolas do estado de Pernambuco para agregar e contribuir com a pesquisa, como Givânia Maria da Silva<sup>11</sup> e Romero Antonio de Almeida Silva.<sup>12</sup>

A escolha de autores parte das leituras e contribuições de Grosfoguel (2010), quando apresenta a importância do *locus* de enunciação. Sendo assim, a nossa pesquisa é uma construção coletiva, por ser conduzida também com estudos de autores que são quilombolas e

---

<sup>11</sup>Educadora e quilombola, professora da Educação Básica em escolas públicas. Membro e cofundadora da coordenação do coletivo nacional de educação quilombola da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ).

<sup>12</sup>Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco - UPE (Mestrado Profissional) e quilombola do Quilombo de Trigueiros, Zona da Mata Norte de Pernambuco. Desenvolve pesquisas na área de Educação Escolar Quilombola nos contextos da política educacional e do currículo quilombola.

ativos na luta pelos direitos dos povos quilombolas. Portanto, embasados na desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), consideramos importante visibilizar esses territórios e os sujeitos para romper com o silêncio e a negação da lógica colonial que tanto violentou a possibilidade dos povos negros de produzir suas próprias histórias e de ser-existir-estar no mundo.

Por muito tempo, escutamos as narrativas consideradas como “únicas e verdadeiras” sob a ótica dos portugueses (europeus) que são vistos como os protagonistas que “descobriram” o continente também nomeado por eles como “América”. Essa história do “descobrimento” gerou o silenciamento, extermínio e genocídio de corpos, histórias, territórios e outros elementos dos povos que já habitavam o que mais tarde foi chamado de Brasil. Nas narrativas, o personagem evidenciado como principal é o colonizador, que com o poder e controle nas mãos ditou parâmetros, segregou, violentou todas as formas de existir de outros povos (indígenas, negros, quilombolas, camponeses, ciganos e entre outros).

Esse sistema colonial negacionista veio de longe, através das grandes navegações com as expedições marítimas realizadas por europeus entre os séculos XV e XVI e fincou suas ancoras aqui, logo, consideraram que não só as terras firmes, mas tudo que existisse nela eram de sua posse. Nesse período de colonização, explorou os recursos naturais e os habitantes (povos indígenas), assim como negou e violentou os seres, os seus conhecimentos, sua cultura sua religiosidade e entre outros elementos que fazem parte da população indígena.

Além dos povos indígenas, os povos negros também sofreram com essas violências. Ressaltamos que o *colonialismo* não finalizou com o fim do período colonial, hoje, ainda sentimos as heranças coloniais em vários espaços sociais, por meio das desigualdades e das exclusões de regulação, cuja validade não implicou qualquer relação dialética com a emancipação (Santos, 2022).

Nessa pesquisa, ao trazer os povos quilombolas, foi indispensável a compreensão de como os sujeitos, territórios e epistemes quilombolas figuraram durante muito tempo no lugar de subalternizados, como também suas narrativas foram apagadas pelas heranças coloniais que justificou tal processo de negação. Assim, estudar esses territórios hoje, torna-se relevante o destaque da história do povo negro e quilombola, seus territórios, seus conhecimentos/saberes tradicionais, suas lutas por visibilidade civil e do Estado, como suas conquistas de direitos, principalmente a certificação das terras e políticas públicas educacionais que privilegiasse uma educação específica e diferenciada.

As discussões aqui evidenciadas sobre o conceito de quilombo e comunidades quilombolas, a história e resistência dos povos quilombolas fundamentam-se nas contribuições

de Munanga (1995, 1996); Moura (2021); Arruti (2008, 2017); Nascimento (1985); Silva (2021); Almeida (1999); Silva (2012); Barbosa (2020); Carril (2017) entre outros teóricos.

Diante disso, tecer reflexões a respeito dos povos quilombolas é situar que suas lutas iniciam no período colonial, marcado pela escravização de povos oriundos do continente africano. O Brasil no período que foi colônia de Portugal foi explorado, desde a extração de recursos naturais e minerais, como a escravização dos povos indígenas, e posteriormente, dos negros. O país foi construído na base de 500 anos de escravidão, que deixou marcas e heranças que são evidentes ainda hoje, e se manifestam pelas desigualdades sociais/raciais dos povos que foram subalternizados no regime escravocrata, as comunidades indígenas, e posteriormente, a população negra.

Nessa compreensão, as populações indígenas e negras foram colocadas em condições de escravizados, isso marcou a história e reverberou nas desigualdades sociais e raciais ainda sentidas e vivenciadas. Assim, essa violência física e psicológica impulsionou esses povos a resistirem à essa lógica colonial, que gerou várias consequências, dentre elas a ampliação do racismo.

De acordo com Moura (2021), no Brasil, o escravismo tem particularidades com relação aos demais países da América. Esse modelo de sociedade durou mais de 400 anos, e essa manutenção de sociedade escravista foi em decorrência da injeção demográfica permanente que vinha de fora. Ademais, o autor ressalta a relação de controle e poder entre os senhores (opressores) e os negros que foram escravizados (oprimidos), e como os negros criaram várias formas para resistirem a esse regime que os oprimiam.

As resistências no período aconteciam através de atos individuais e coletivos, em que os negros utilizavam estratégias para se livrar das correntes que os aprisionavam e conquistar a liberdade. A busca por uma liberdade conduziu os negros a construir seus espaços distantes dessa sociedade colonial, e as primeiras habitações que começaram a surgir foram nomeadas de “quilombos”, “mocambos” e “terras de pretos”.

Esses movimentos se levantaram contra o sistema escravista e tomavam formas de quilombos, no Brasil o mais conhecido foi o Quilombo dos Palmares<sup>13</sup>. De acordo com Moura (2021), os quilombos eram comunidades organizadas e variavam pela quantidade de terras, habitantes e a maioria deles praticavam a agricultura para o sustento.

---

<sup>13</sup>O Quilombo dos Palmares foi o maior quilombo que existiu na América Latina. Foi construído na região do atual estado de Alagoas e chegou a reunir cerca de 20 mil habitantes. Foi um dos grandes símbolos da resistência dos escravos no Brasil e foi alvo de expedições organizadas por portugueses e holandeses. Foi destruído em 1694 e seu líder, Zumbi, foi morto no ano seguinte em uma emboscada. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/quilombo-dos-palmares.htm>

A presença dos quilombos marcou o longo período do sistema colonial que existiu praticamente em toda a extensão do território nacional (Moura, 2021). Nesse sentido, os quilombos se constituíam nacionalmente como um espaço que lutou/luta contra esse modelo social/colonial que os colocaram em condições de negação e inferioridade. As lutas dos quilombos têm importância para a história social do Brasil por serem locais que resistiram e resistem até hoje das heranças coloniais.

As primeiras definições a respeito do conceito desses territórios foram criadas pelo próprio sistema colonial. A primeira conceituação do termo foi construída pela legislação colonial e imperial, com caráter repressivo e com uma visão restrita a quantitativo de escravizados, “na Colônia, bastava que cinco escravos fugidos se reunissem, ocupassem ranchos permanentes e possuíssem um pilão para caracterizar a formação de um quilombo” (Arruti, 2017, p. 109). No período imperial esse conceito foi ampliado, e relacionou a quantidade também de quilombolas, a partir de três escravizados, mesmo que não possuísse pilões ou moradias permanentes, eram considerados “quilombos”.

Assim, os conceitos eram definidos com base na organização dos quilombos, logo, não havia um quilombo igual ao outro (eles eram plurais e heterogêneos), essas variações estavam relacionadas aos números de habitantes, e isso delimitava o tamanho em pequenos e maiores, a base de sustento econômico, em que a maioria era agrícola. Entretanto, tinham quilombos que eram extrativistas também, e essa variação estava diretamente relacionado com a região em que eram criados.

Sobre a organização Munganga em seu livro “Origem e histórico do quilombo na África” (1996), salienta os caminhos de origem do termo:

O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (*kilombo*, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire (Munanga, 1996, p.58).

Nessa perspectiva, o autor realiza essa análise de caráter etimológico, em que ressalta a origem da palavra e apresenta a nomenclatura com a inicial “k” (*kilombo*), em que seu significado é relacionado ao povo Bantu<sup>14</sup>, e seu conteúdo é permeado por histórias que envolve

---

<sup>14</sup>É uma região da África, que hoje designa uma área geográfica contígua e um complexo cultural específico dentro da África negra, é uma palavra herdada dos estudos linguísticos ocidentais. Os estudiosos das línguas faladas no continente africano ao fazer estudos comparativos dessas línguas, a partir do modelo das línguas indo-europeias, chegaram a classificá-las em algumas famílias principais, entre as quais a família das línguas bantu. (Munanga, 1996, p.58).

regiões da África, que aconteceu de forma não pacífica, mas com conflitos e relações de poder que precisam ser compreendidos para entender o sentido que o quilombo com “q” se apresentou no Brasil. O autor ainda ressalta que a língua bantu foi batizada pelos ocidentais, e a mesma palavra passou a identificar os povos que falavam a mesma língua.

Outros autores também evidenciam essa perspectiva de “kilombo e quilombo”, destacamos a intelectual negra Beatriz Nascimento, em seus escritos<sup>15</sup> pontua que a visão do mundo ocidental colocou a África como continente “isolado”, e que os povos europeus foram responsáveis pelo despertar da história, uma história marcada por acontecimentos significantes da História da civilização Ocidental. A autora ainda destaca as rupturas de identidades dos povos negros e seus descendentes com relação a trajetória do período em que esse povo foi submetido a condição de escravizados.

As resistências e suas formas foram numerosas, manteve e se incorporou na luta árdua pela manutenção da sua identidade pessoal e histórica. Com relação ao Brasil, a autora situa o Quilombo (*Kilombo*) como movimento social-político que marcou e tem representado a história do povo negro. Logo, estas formas de resistências podem ser compreendidas como a história do negro no Brasil (Nascimento, 1985). Essas resistências tiveram início no continente africano quando os europeus foram na África e perceberam que existiam vários povos com suas formações tradicionais e suas linguagens.

Dentre os povos da África, o povo Bantu foi o que originou o termo *kilombo*, compreendido e relacionado com a organização do território. Assim, “o *kilombo sintetiza* isso, potencializado no indivíduo e no grupo de indivíduo territorializado em qualquer área, delimitado pelo espaço, visível, invisível e cósmico” (Nascimento, 1985). Na visão da autora, o significado da palavra nasce nesse sentido de representar o território enquanto lugar sagrado.

Nesse sentido, compreendemos a relação entre a África/Brasil pelas relações históricas e como ambos os termos “kilombo e quilombo”<sup>16</sup> tem significados com pontos comuns, destacamos: a formação ligada a territorialidade e a questão étnica. Nessa mesma linha de pensamento Munanga (1996, p. 63), destaca que:

O quilombo brasileiro, é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontram todos

---

<sup>15</sup>Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento (2007). Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>

<sup>16</sup>O próprio termo quilombo derivaria de kilombo, uma sociedade iniciática de jovens guerreiros mbundu adotada pelos invasores jaga (ou imbangala), estes formados por gente de vários grupos étnicos desenraizada de suas comunidades (Reis, 1996, p.16).

os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência.

Com base nessa afirmação, para o autor o quilombo no Brasil tem aspectos comuns do africano, por serem considerados espaços que foram construídos com base na oposição ao sistema escravista. Assim, os quilombos se firmam como *locus* de contradição a cultura colonial e seus processos negacionistas e opressores. Os quilombos africanos e brasileiros tinham um objetivo comum: lutar contra a escravidão, buscar a liberdade e seus direitos

O processo de colonização no país foi a gênese do surgimento dos primeiros quilombos, e nesses espaços a busca por uma sociedade livre fortaleceu ainda mais os povos negros e quilombolas a lutar e resistir. Depois de 300 anos de escravidão no Brasil, em 1888, temos a oficialização em termos legais da abolição da escravidão a partir da Lei nº 3.353 de 13 de maio, sancionada pela Princesa Isabel, filha de Dom Pedro II.

A abolição da escravidão significou um marco histórico, porém a realidade do povo negro e quilombola não caminhou no mesmo sentido, pelo contrário, intensificou ainda mais a exclusão em todos os âmbitos sociais. Segundo Silva (2021), após a abolição, a resistência dos quilombos seguiu nas comunidades quilombolas, mas o motivo central da existência da luta volta-se para a busca pelo reconhecimento do direito a um território coletivo onde possam trabalhar e viver.

Passado o período colonial e imperial o termo “quilombo” é retomado com ressemantizações, essas modificações têm influência dos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro e Quilombola que buscou e continua na luta por direitos aos povos quilombolas, principalmente pela certificação dos seus territórios. Dessa forma, no período republicano o quilombo passa a ser considerado como sinônimo de resistência do grupo social negro. De acordo com Arruti (2008), existem três ressemantizações sobre o referido objeto, na primeira ressemantização o conceito de quilombo começa a ter uma visibilidade e caracterizado como resistência cultural, de modo que se persiste ou produz uma cultura negra no país, ou seja, refere-se ao modo de vida africano.

Com relação a segunda ressemantização, o quilombo aparece como uma resistência não apenas cultural, mais também política, que luta no sentido de ter participação e buscar suas questões enquanto sujeitos de direitos. A terceira, Arruti (2008, p. 6), nos revela que é quando o “quilombo é operado pelo movimento negro que, somando a perspectiva cultural ou racial à

perspectiva política, elege o quilombo como ícone da resistência negra”. Nessa acepção, o quilombo antes visto como parte apenas do período colonial, com o conceito engessado, com o tempo ganha outros sentidos aliados aos movimentos sociais.

A ressemantização inicia com as alterações na legislação em que a definição da noção de quilombo se atribuiu outras significações. A mudança tanto de significado como em termos legais ocorreu em 1988, com a Constituição Federal, o texto constitucional trouxe para o Estado brasileiro, por meio do Art. 68 do Ato Das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que expressa “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecido a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988, p. 160).

Além desse artigo, destacamos os Artigos 215 e 216 da Constituição Federal (CF), referente ao reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos como categoria, bem como o direito as terras, a manter seus conhecimentos/saberes e costumes como patrimônio brasileiro. De acordo com o documento é expresso que:

Art. 215. 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.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

20 Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes

grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - Os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (Brasil, 1988, p.107).

A CF/1988 ao ampliar as discussões a respeito das comunidades quilombolas suscitaram discussões acadêmicas e teóricas a respeito da inserção do termo “remanescentes” que retoma os conceitos clássicos que dominavam a historiografia sobre a escravidão. Assim, o Estado também define o termo quilombo em diálogo com as perspectivas antropológicas e enfatiza elementos fundamentais para os povos quilombolas, como o território ligado a identidade étnica, e essa ligação é construída individualmente e coletivamente em suas relações sociais estabelecidas.

Para Leite (2000, p. 339), a expressão remanescente das comunidades de quilombos que “emerge na Assembleia Constituinte de 1988, é tributária não somente dos pleitos por títulos fundiários, mas de uma discussão mais ampla travada nos movimentos negros e entre parlamentares envolvidos com a luta antirracista”. Diante disso, a visibilidade dos povos quilombolas é pontuada como uma reivindicação de estruturação e garantia de direitos que foram negados no período da escravidão, e no pós-abolição foi negligenciado em consequência da herança colonial.

A expressão “remanescente das comunidades de quilombos” foi discutida por estar ligada aos aspectos do passado, com significação que limitou a concepção de quilombo e acrescentou ao termo uma conotação negativa por enfatizar os povos quilombolas como descendentes de pessoas escravizadas. O centro da análise crítica que discutimos é a construção de estereótipos, discriminação e preconceitos que foram/são construídos sobre os quilombolas. De acordo com Chagas (2001, p.215):

Mesmo se tratando de um novo cenário de reconhecimento, certas demandas de caracterização dessas comunidades são feitas ou traduzidas com base em estereótipos ou enquadramentos que pouco ou nada correspondem a suas realidades. Nessa direção, faz sentido supor que, muito embora a expressão “remanescentes das comunidades dos quilombos” tenha sido cunhada como categoria jurídica geradora de direitos, esse reconhecimento não suprime a possibilidade de problematizá-la no quadro das dificuldades decorrentes do próprio processo de sua interpretação.

Nesse sentido, a autora chama atenção que em termos jurídicos houve avanços significativos pelo reconhecimento dos territórios, entretanto é relevante compreender que as

comunidades quilombolas sofreram modificações ao longo do tempo por serem espaços vivos e de resistências. Portanto, o conceito não pode ficar cristalizado e limitado a determinados aspectos, temos que entender as realidades existentes nesses espaços.

Desse modo, em análise a essas questões pontuadas sobre o termo “remanescentes” alguns autores ressaltam aspectos importantes, destacamos Leite (2000), ao abordar sobre a expressão “comunidades remanescentes de quilombos”, não apenas para descrever um processo de cidadania incompleto, mais também sintetizar as aspirações por transformações de parte da sociedade brasileira e do Estado, além da proteção das terras e manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras. Com essa leitura, o autor destaca o quanto as comunidades quilombolas foram excluídas e invisibilizadas pelo Estado com relação aos direitos.

Para Schmitt, Turatti e Carvalho (2002), em conformidade com o moderno conceito antropológico, a condição de remanescente de quilombo é também definida de forma dilatada e enfatiza os elementos identidade e território. Nessa perspectiva, os autores ressaltam que o conceito é ligado as relações de pertencimento que ao mesmo tempo se relacionam e se confrontam.

O debate sobre o conceito foi ampliado no âmbito acadêmico e a Associação Brasileira de Antropologia foi convidada para elaborar uma nota técnica apontando um novo significado de “remanescentes”:

“Remanescentes de quilombos” deve compreender todos os grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos em um determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e de valores partilhados. Nesse sentido, eles se constituem como “grupos étnicos”, isto é, um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão, cuja territorialidade é caracterizada pelo “uso comum”, pela sazonalidade das atividades agrícolas, extrativistas e outras, e por uma ocupação do espaço que teria por base os laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade (Associação Brasileira de Antropologia, 1997, p.81-82).

Com base nessa compreensão, o termo “Remanescentes de quilombos” conecta com o passado e o presente, primeiro pelo conceito evidenciar o reconhecimento dos quilombos enquanto espaços que são constituídos por práticas de resistências, e (re)produção dos costumes, tradições e modos de vida que são diversos e característicos de determinados lugares.

De acordo com Almeida (1999), não deveria nem mesmo se falar em remanescentes de quilombos, uma vez que grupos baseados em identidade étnica dizem respeito ao que é vivido como tal e não as reminiscências. Nessa direção Silva (2012, p.37), em sua dissertação<sup>17</sup> salienta que:

Apesar das mudanças já mencionadas a partir da CF/1988 e dos esforços que foram empreendidos por setores do movimento negro e das próprias comunidades quilombolas, setores conservadores de nossa sociedade continuam lutando para mantê-las na invisibilidade. A forma perversa de enxergar as comunidades quilombolas como resto, sobra, como algo estático as coloca apenas no passado. Entretanto, as comunidades resistem ao modelo de desenvolvimento hegemônico adotado pelo Brasil, tornando-se em incômodos as estruturas vigentes. Isso vem contribuindo para que essas populações fiquem à margem das políticas públicas.

Assim, o conceito de quilombos e suas ressemantizações perdurou por mais de dois séculos e só foi modificado em virtude das lutas e contribuições dos movimentos sociais organizados pela população negra e quilombola. Consideramos que o artigo constitucional 68 foi “o primeiro passo sobre a apropriação dos quilombolas ao seu território, enquanto espaço de manutenção das formas de viver e da cultura, apesar de várias críticas que emergiram em relação à interpretação do que é quilombo” (Barbosa, 2020, p.26).

Após 15 anos, o fortalecimento e reconhecimento das comunidades quilombolas como espaço de lutas e resistências, aconteceu de fato no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, onde foi assinado em 20 de novembro de 2003, o decreto 4.887 em que regulamenta o processo para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e obtenção de títulos dos territórios onde residiam/residem às comunidades remanescentes de quilombos citadas no Artigo 68 do ADCT. Segundo Carril (2017), para a realização do procedimento de autodefinição é importante os elementos que indiquem a trajetória histórica das comunidades, sua relação com a terra e presumindo-se a ancestralidade negra.

O marco normativo ressalta que considera as comunidades quilombolas, para fins deste decreto, como 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 (Brasil, 2003). Desse modo, para a regulamentação, o primeiro passo é o autorreconhecimento dos sujeitos enquanto quilombolas.

---

<sup>17</sup>Educação como processo de luta política: a experiência de “Educação Diferenciada” do território quilombola de conceição das crioulas. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12533/1/2012\\_GivaniaMariadaSilva.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12533/1/2012_GivaniaMariadaSilva.pdf)

O órgão federal responsável pela certificação é a Fundação Cultural Palmares (FCP), que expediu a certidão na forma do regulamento. As certificações regulamentadas e emitidas pela FCP objetivam-se promover e preservar a cultura afro-brasileira, de modo a valorizar a diversidade, lutar por políticas que reconheçam e valorizem as diferenças étnicas e as manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais.

Para a certificação, as comunidades quilombolas são atestadas mediante autodefinição e se as terras ocupadas são utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural (Brasil, 2003). A realização da demarcação leva em consideração a territorialidade, pois a terra para os povos quilombolas é relevante não só pelo direito ao seu território, mais também pela conexão com a ancestralidade, a cultura e os modos de viver no coletivo.

O INCRA<sup>18</sup> é o responsável por titular os territórios quilombolas localizados em terras públicas federais ou que incidam em áreas particulares. A primeira etapa é a autodefinição quilombola, em que as comunidades quilombolas elaboram a Certidão de Autorreconhecimento emitida pela Fundação Cultural Palmares. A segunda etapa é a demarcação das terras quilombolas através da elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação, o RTID. Para este relatório considera-se informações cartográficas, fundiárias, agrônomicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas, etnográficas e antropológicas colhidas em campo e junto as instituições públicas e privadas. O RTID tem como objetivo limitar a área das comunidades quilombolas.

Na continuidade, a terceira etapa refere-se à publicação do RTID, e as comunidades quilombolas tem 90 dias, contando com a data de publicação e do recebimento de notificações, para debater o relatório junto à Superintendência Regional do INCRA e agrupar provas. A quarta etapa é o processo de titulação das terras quilombolas e sua publicação na portaria do presidente do INCRA no Diário Oficial da União e dos Estados. A última etapa é a titulação, em que o presidente do INCRA concede o título, sendo proibido a venda do território legalmente demarcado.

No ano de 2019, tivemos retrocessos com relação ao processo de titulação de comunidades quilombolas, o presidente Jair Messias Bolsonaro ao assumir o governo pontuou que as certificações ocorreriam por meio do Ministério da Agricultura. Esse novo formato gerou discussões, entretanto, a titulação continuou com a Fundação Cultural Palmares, o nomeado responsável por esse órgão federal foi Sérgio Camargo, que negava a existência do racismo no

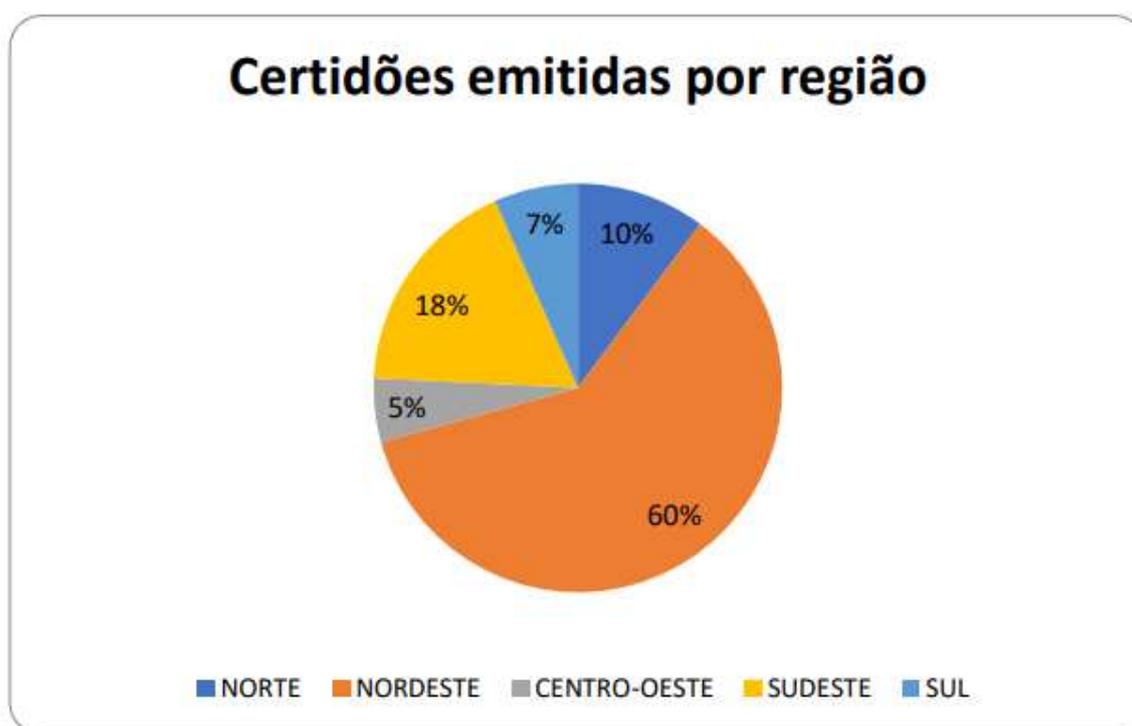
---

<sup>18</sup>Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), é uma Autarquia Federal, criada em 1970, durante o regime militar, através das pressões sociais. O INCRA é o órgão responsável pela formulação e execução da política fundiária nacional.

Brasil. Além disso, no período que esteve à frente das certificações de territórios quilombolas, os processos caminhavam em passos lentos, e no tempo do seu comando foi registrado o menor quantitativo de certificações emitidas em comparação a outros governos.

Analisamos o site da Fundação Cultural Palmares e verificamos as certidões que foram emitidas no período de 2003 até 2024, no total temos 3.752 comunidades quilombolas reconhecidas<sup>19</sup> no território brasileiro, desse total temos 3.056 comunidades quilombolas certificadas.<sup>20</sup> A região Nordeste é onde se concentra o maior número, com 2.347 comunidades quilombolas, destacamos que esse quantitativo elevado decorre do fato dessa região ter sido uma das primeiras a serem exploradas pelos colonizadores e agrupava o maior número de engenhos e negros que foram escravizados. Em pesquisa ao site verificamos as certidões emitidas por regiões:

FIGURA 7- CERTIDÕES EMITIDAS POR REGIÃO



Fonte: Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br>

<sup>19</sup>Comunidades quilombolas reconhecidas são espaços que há um processo de reconhecimento em andamento, mas ainda não possuem certidões.

<sup>20</sup>Comunidades quilombolas certificadas são espaços que são reconhecidos e possuem certidões emitidas ou em processo.

Em análise aos dados expostos, percebemos que há uma predominância de comunidades quilombolas na Região Nordeste, e isso ocorre por fatores históricos. Outro dado relevante, é a Região Centro-Oeste, composta pelos estados: Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, mais o Distrito Federal, onde se localiza Brasília, a capital do país e a cidade mais populosa da região, concentra 5% do total de comunidades quilombolas certificadas, ocupando a última posição. Além disso, constatamos o quantitativo das comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas por região, demonstrado a seguir:

FIGURA 8 - CERTIDÕES RECONHECIDAS POR REGIÃO

<b>QUADRO GERAL POR REGIÃO</b>			
<b>Nº</b>	<b>UF</b>	<b>Nº CRQs (Certidões)</b>	<b>Nº CRQs (Comunida</b>
<b>1</b>	<b>NORTE</b>	<b>309</b>	<b>382</b>
<b>2</b>	<b>NORDESTE</b>	<b>1849</b>	<b>2347</b>
<b>3</b>	<b>CENTRO-OESTE</b>	<b>153</b>	<b>171</b>
<b>4</b>	<b>SUDESTE</b>	<b>542</b>	<b>647</b>
<b>5</b>	<b>SUL</b>	<b>203</b>	<b>205</b>
<b>TOTAL POR ANO:</b>		<b>3056</b>	<b>3.752</b>

Fonte: Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br>

A Figura 7 representa o percentual (%) de comunidades quilombolas reconhecidas, a Figura 8, representa o número absoluto correspondente ao quantitativo de comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas. Podemos perceber as diferenças entre as regiões, consideramos que isso é ligado a história de colonialidade com mais força no Nordeste, e posteriormente no Sudeste (2º maior em relação ao quantitativo de comunidades quilombolas reconhecidas). Além da quantidade por região construímos uma tabela com base nos dados disponibilizados no site da Fundação Cultural Palmares (FCP), para analisarmos por ano um dos maiores desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas, que é a emissão da certificação dos seus territórios.

TABELA 9- COMPARAÇÃO ANUAL DE CERTIFICAÇÕES DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS (2004-2024)

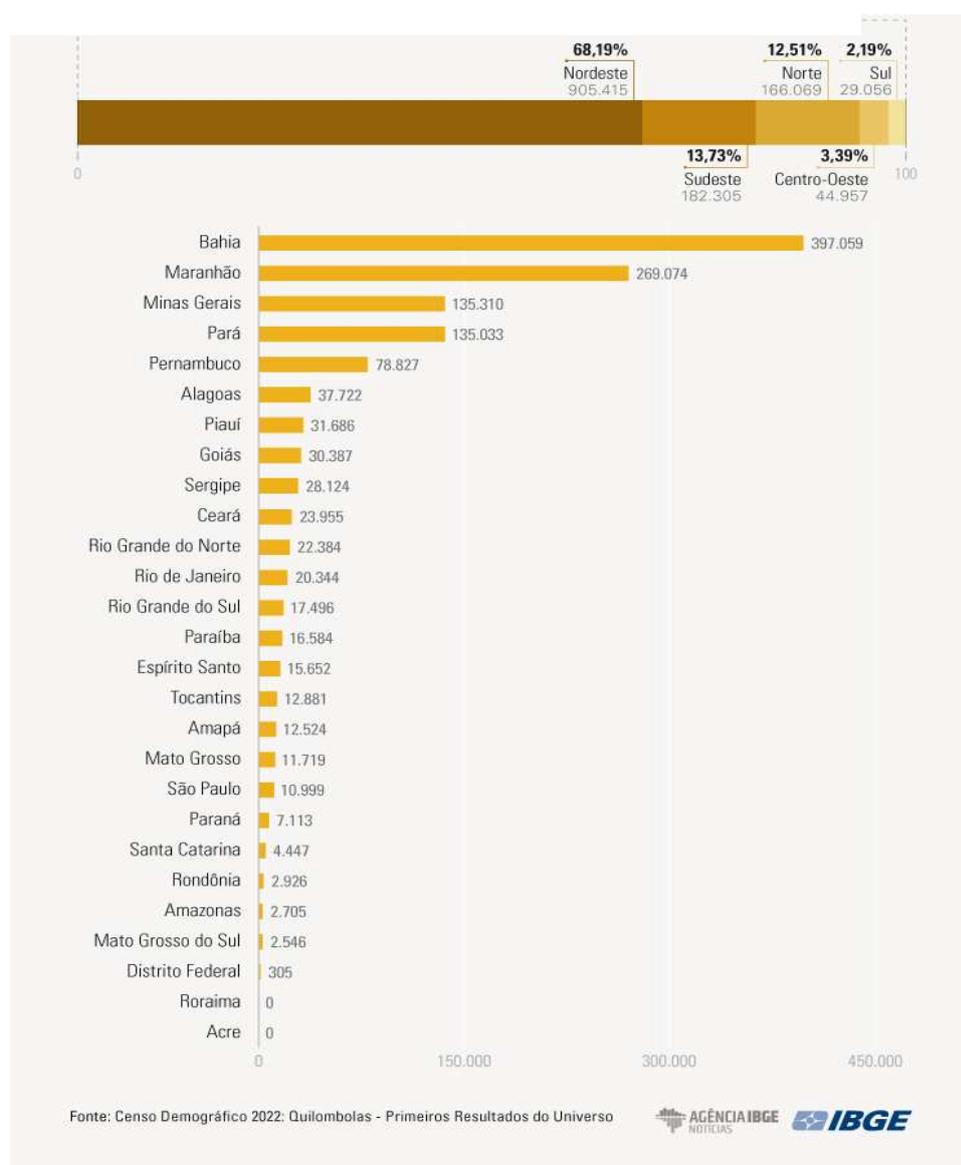
Ano	Quantidade
2004	92
2005	327
2006	393
2007	148
2008	126
2009	99
2010	228
2011	200
2012	121
2013	263
2014	154
2015	75
2016	178
2017	130
2018	168
2019	70
2020	29
2021	39
2022	61
2023	104
2024	51
<b>Total:</b>	<b>3.056</b>

Fonte: Autora (2024).

A Tabela 9 demonstra que entre os anos de 2004-2016 tivemos um avanço significativo com relação ao quantitativo de comunidades quilombolas certificadas. Entre os anos de 2017 a 2022 percebemos um declínio, reflexo das políticas coloniais dos governos do presidente Michel Temer, e posteriormente Jair Bolsonaro em prol da manutenção agrária centrada em latifúndios, com produção basicamente destinada à exportação ao Norte-Global controlada por uma elite branca e burguesa, a deficiência em prestação de serviços oferecidos pelos órgãos ambientais em decorrência do sucateamento de sua infraestrutura e escassez de pessoal, além da ação colaborativa do judiciário, que tem colaborado nos crimes voltados para as populações tradicionais, como os indígenas e quilombolas (Missiatto, *et al.* 2021).

No ano de 2023, temos um marco histórico, em que a população quilombola foi incluída pela primeira vez no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>21</sup>. De acordo com os dados do Censo realizado em 2022, a população quilombola do país é de 1,32 milhão de pessoas, ou 0,65% do total de habitantes do Brasil. Os dados demonstram a identificação de 473.970 domicílios onde reside pelo menos uma pessoa quilombola, espalhados por 1.696 municípios brasileiros. O senso ainda destacou que apenas 4,3% da população quilombola reside em territórios já titulados ou em processo de regularização fundiária.

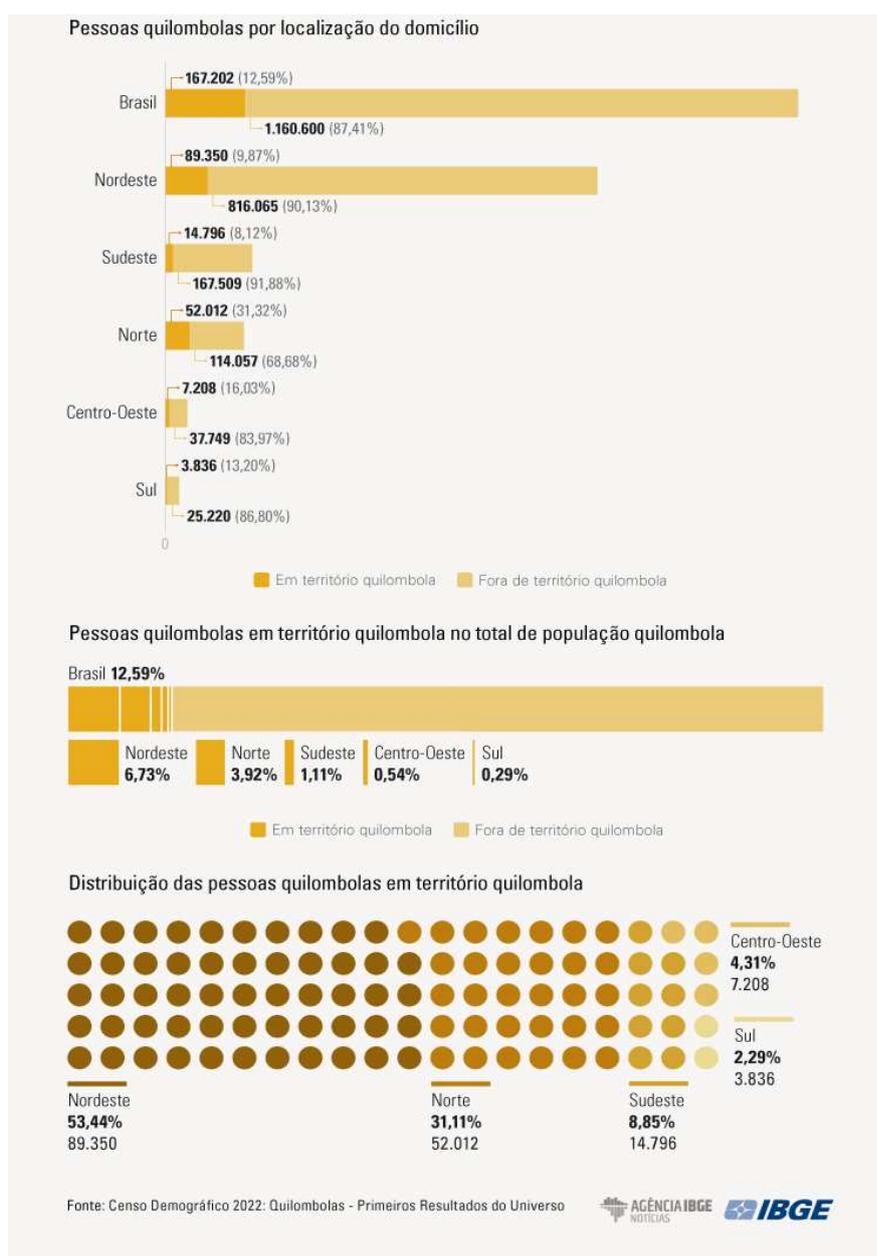
FIGURA 9 - POPULAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL



<sup>21</sup>População quilombola é de 1,3 milhão, indica recorte inédito do censo (IBGE). Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2023/07/populacao-quilombola-e-de-1-3-milhao-indica-recorte-inedito-do-censo>

A Figura 9 representa a população quilombola do Brasil, com base nos dados apresentados pelo IBGE, o estado brasileiro que concentra a maior população quilombola é a Bahia, com 397.059 pessoas (29,90%). Na sequência, temos o Maranhão, com 269.074 (20,26%) quilombolas. Os dois estados juntos concentram a metade da população residente no Brasil, com 666.133 quilombolas (50,16%). Com relação aos municípios do Brasil, do total de 5.568 municípios, 1.696 registram população quilombola.

FIGURA 10 - PANORAMA DAS PESSOAS QUILOMBOLAS NO BRASIL



Fonte: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2023/07/populacao-quilombola-e-de-1-3-milhao-indica-recorte-inedito-do-censo>

A Figura 10 representa as pessoas quilombolas por localização do domicílio, diante dos dados percebemos que têm pessoas quilombolas residentes em territórios quilombolas e fora. Os que habitam em territórios quilombolas somam 1.160.600 (87,41%), os que moram fora do território quilombola são 167. 202 (12,59%). Outro dado relevante é que a Região Nordeste ocupa o primeiro lugar, com 816.065 quilombolas que moram nos territórios (90,13%).

Ademais, dentre os 24 estados brasileiros, no Acre e Roraima não houve registro de população quilombola. Com esses dados percebemos o quanto o país é plural e diverso. A inclusão da população quilombola é um marco e direito, com os dados públicos registrados garantem para esses povos tradicionais a ampliação da visibilidade e garantia da dignidade, cidadania, construção e efetivação de políticas públicas específicas.

Desse modo, é importante situar o contexto da nossa pesquisa, de qual *lócus* de enunciação parte o estudo. Para isso, na subseção a seguir abordamos sobre as comunidades quilombolas no Agreste de Pernambuco em que a ênfase é como se desenvolveu esses espaços de resistência desde o período colonial, como esses estão na contemporaneidade, os contextos de lutas pelo território, por políticas públicas que considere a diversidade e as especificidades dos povos quilombolas.

### 2.1.2 Considerações em torno das Comunidades Quilombolas no Agreste de Pernambuco

Nesta subseção abordamos sobre as comunidades quilombolas na região Nordeste com ênfase no Estado de Pernambuco. Para contribuir com a discussão ancoramos nos escritos de: Moura (2021); Silva (2018); Santos (2015), entre outros autores.

Os quilombos na região Nordeste têm início no período colonial, sobretudo na ascensão da produção e comercialização da cana-de-açúcar, em que os negros foram a mão-de-obra que trabalharam como escravizados no Brasil. O Estado que mais “prosperou” na visão do colonizador foi Pernambuco, e se concentrou/concentra espaços quilombolas, considerados símbolos de resistências do povo negro. De acordo com Moura (2021, p.40):

Em Pernambuco, além dos quilombos registrados no século XVII, durante a ocupação holandesa, destacando-se Palmares (que àquela época estava localizado em território pertencentes à capitania de Pernambuco), o movimento quilombola ainda é ativo em pleno século XIX, com uma dinâmica surpreendente, preocupando as autoridades.

O autor chama atenção para os primeiros registros dos quilombos em Pernambuco, destaca-se Palmares, que inicialmente na época a sua localização era nessa capitania, mas que hoje o espaço pertence ao estado de Alagoas. O nome está relacionado a quantidade de Palmeiras (espécie de planta) que existiam no local. O líder mais conhecido deste quilombo registrado é Zumbi que foi morto pelos colonizadores. O quilombo dos Palmares cresceu, e ampliou em questão geográfica e populacional (20 mil habitantes). Na atualidade, é considerado um dos quilombos mais antigos, símbolo de resistência e patrimônio cultural nacional.

Para Moura (2021, p.41), “onde quer que a escravidão tivesse se instalado, os quilombos eram uma constante”. Nessa compreensão, os quilombos enquanto símbolo de resistência ao *colonialismo* lutaram contra o sistema escravista, e hoje continuam na luta por direitos que durante séculos foram negados. Portanto, consideramos relevante situarmos que as resistências e questões dos povos quilombolas não estão ligadas apenas ao período escravista, mas ainda se apresentam inúmeros desafios relacionados a questão de desigualdade racial, racismo e visibilidade social pelo Estado.

Durante muito tempo os grupos sociais quilombolas foram excluídos, não só da vivência em sociedade, como a invisibilidade do Estado, ou seja, do poder público. Na visão de Santos

(2015), em seu trabalho<sup>22</sup> destaca que, mesmo diante da Constituição Federal e o processo de redemocratização do Brasil, ainda em termos legais e sua efetivação nos territórios quilombolas ainda é um desafio, sobretudo relacionado ao processo de reconhecimento. O autor ainda pontua as comunidades quilombolas localizadas no estado de Pernambuco consideradas pioneiras na luta por direitos, tais como: Comunidade Quilombola Conceição das Crioulas, localizada no município de Salgueiro/PE e a Comunidade de Castainho em Garanhuns/PE.

A organização quilombola territorial se estende por vários estados brasileiros, e esses grupos sociais contribuíram/contribuem culturalmente com a formação do país, pelas tradições e culturas oriundas dos povos da África. Entretanto, é válido ressaltar que as comunidades quilombolas são heterogêneas, pois não é só uma questão racial, mais também étnica. Logo, esses dois pontos fazem parte dessa diversidade cultural.

Desse modo, refletir sobre as comunidades quilombolas de Pernambuco é levantar questões relacionadas a cultura brasileira para que esses espaços de resistências sejam visibilizados e valorizados. Para a maioria dos povos quilombolas, a realidade econômica é ligada à agricultura e pecuária, assim a terra é um elo que liga os indivíduos a cultura e a sobrevivência.

Portanto, o território é a base física, política e simbólica. Física, pelo espaço material, por fornecer o alimento. Política, pelas resistências e lutas por direitos. Simbólica refere-se aos aspectos culturais, as relações que são estabelecidas e a formação das identidades quilombolas. Apesar da heterogeneidade nas comunidades quilombolas, um ponto em comum em todas: é a vivência na coletividade, e que a partir desse princípio são construídos laços de pertencimento étnico.

Esses modos de viver em comunidade tem como princípio balizador a coletividade, e então, as comunidades quilombolas passaram a ser nomeadas como tradicionais pelas configurações dos modos de vida, ou seja, os saberes e fazeres diferenciados. Assim, a territorialidade é para esses grupos sociais a parte material e imaterial<sup>23</sup>, envolve o global, como a terra, a luta por direitos, as relações estabelecidas com a cultura, a ancestralidade e entre outros aspectos.

Com essa compreensão, o território é a materialização tanto da etnia como do direito à terra, o sentimento de pertença. Para Carril (2006), o território é compreendido como um prisma

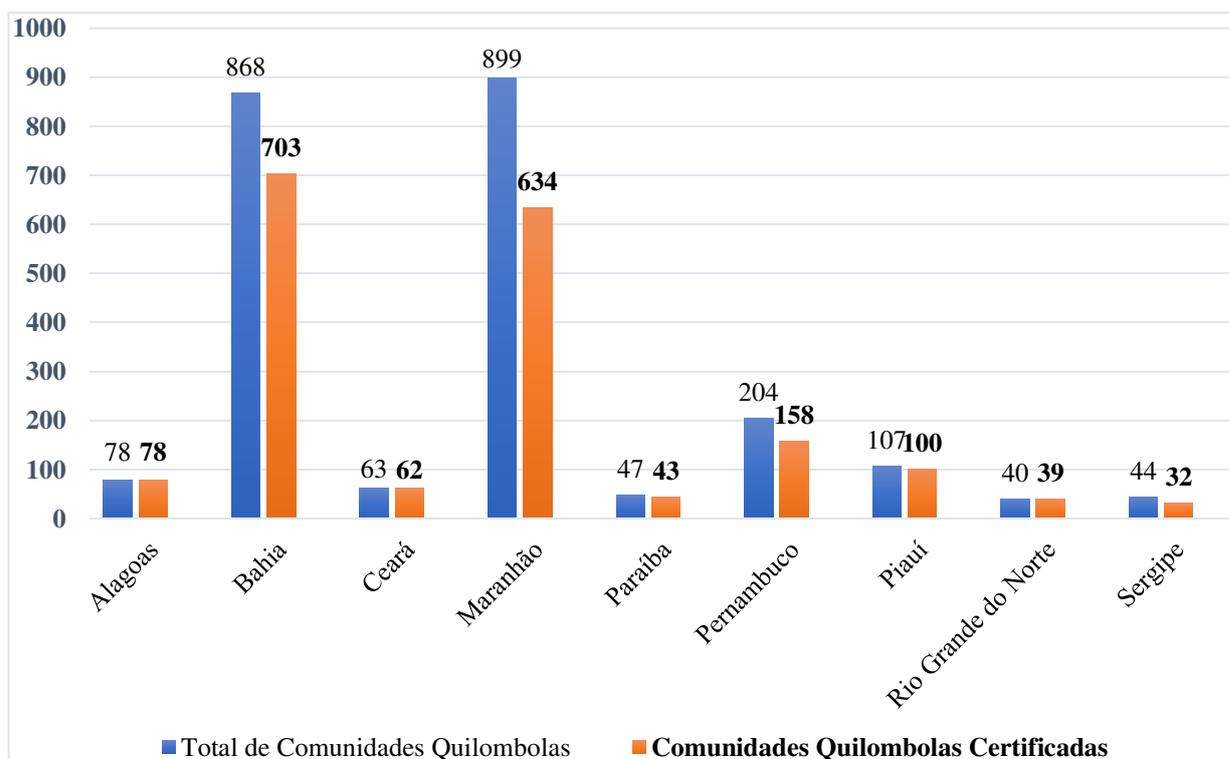
---

<sup>22</sup>SANTOS, N. N. S. A voz e a palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direitos. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito) - Escola de Direito de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

<sup>23</sup>A parte material para os povos quilombolas refere-se ao território físico. A imaterial são os costumes, tradições, histórias e memórias.

subjetivo e simbólico, de um espaço em que o homem estabelece um vínculo afetivo, constrói suas histórias e estabelece relações. Com base nessa compreensão, situamos primeiramente em apresentar onde Pernambuco se localiza (Região), para isso construímos o Gráfico 3 que demonstra o quantitativo de comunidades quilombolas no Nordeste por estado:

GRÁFICO 3 - QUANTITATIVO DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO NORDESTE POR ESTADO

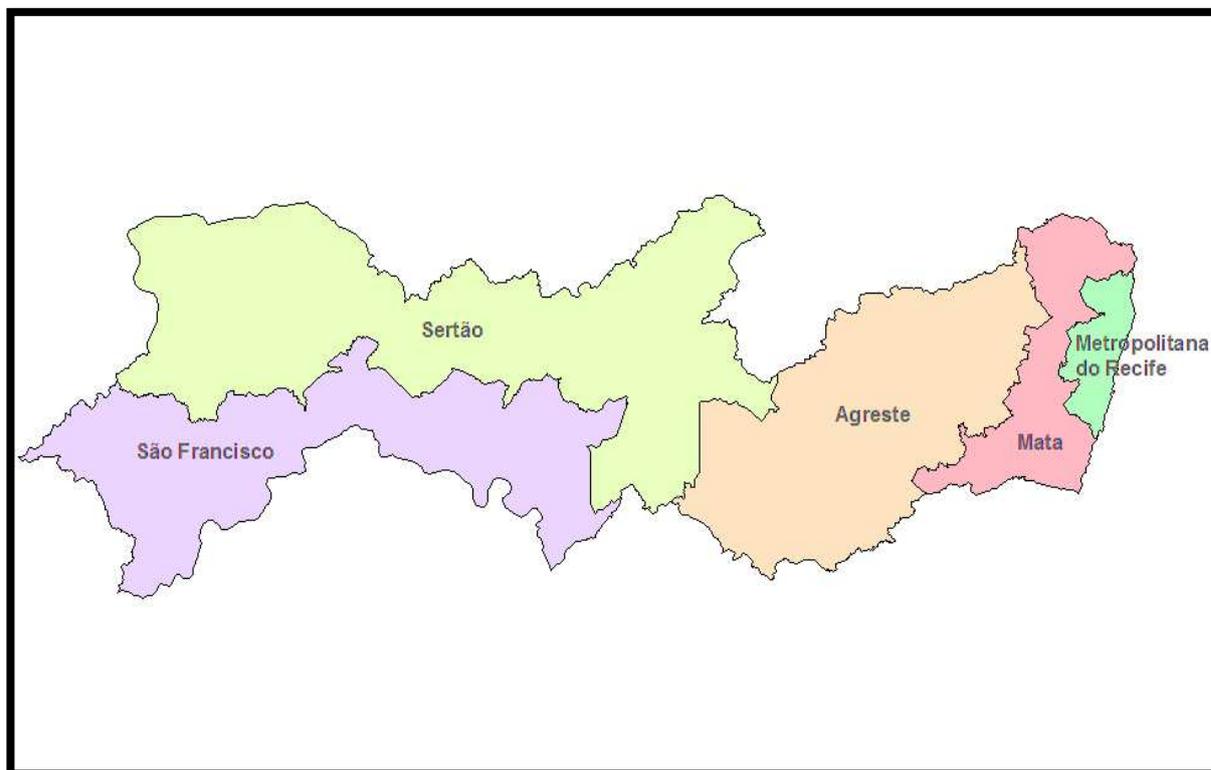


Fonte: Autora (2024).

Em análise aos dados apresentados, podemos perceber que a região Nordeste se destaca por ser a mais numerosa com relação as comunidades quilombolas certificadas, isso decorre do fator histórico, por ser a área com significativas revoltas e resistências ao sistema colonial. Outro ponto é a posição dos estados com relação a quantidade, em primeiro lugar temos o Maranhão, em segundo a Bahia, e em terceiro Pernambuco. Observamos que Pernambuco aparece com uma margem expressiva de comunidades quilombolas certificadas (quantidade:158).

Nesse sentido, o nosso foco é a Mesorregião do Agreste Pernambucano, área que concentra o maior número de comunidades quilombolas certificadas, e por ser o espaço do campo da nossa pesquisa.

FIGURA 11 - MESORREGIÕES DE PERNAMBUCO

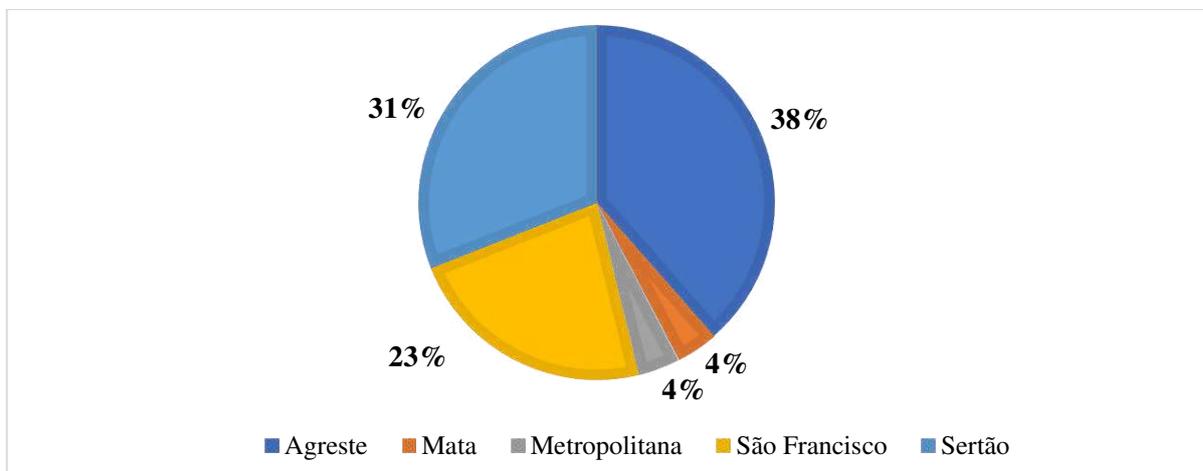


Fonte: <https://www.baixarmapas.com.br/mapa-de-pernambuco-mesorregioes/>

Em análise ao mapa e em diálogo com os estudos de Silva (2018), tecer sobre as comunidades quilombolas do Agreste de Pernambucano tem limitações. Em busca por trabalhos na ANPED e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), localizado na cidade de Caruaru/PE (Agreste), os dados sobre essas comunidades quilombolas ainda são exíguos. Concordamos com a autora que essa ausência de dados sobre as comunidades quilombolas no Agreste reforça ainda mais o desconhecimento e a invisibilidade sobre esses povos tradicionais. Portanto, trazemos algumas considerações mais gerais a respeito dessas comunidades na região mencionada anteriormente.

Em Pernambuco, temos 158 comunidades quilombolas certificadas, desse total 61 estão localizadas na mesorregião Agreste. O Gráfico 4 mostra o percentual de cada mesorregião do estado. Ressaltamos que essa quantidade não é definitiva, como esclarece Arruti (2017), não existe um levantamento oficial definitivo no que se refere ao número de comunidades quilombolas no Brasil. Logo, os nossos dados são sistematizados a partir da Fundação Cultural Palmares, entidade responsável pela certificação desses territórios.

GRÁFICO 4 - COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO ESTADO DE PERNAMBUCO POR MESORREGIÃO



Fonte: Autora (2024).

Nota: Gráfico com base nos dados da Fundação Cultural Palmares, disponível em: Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/CERTID%C3%95ES-EXPEDIDAS-%C3%80S-COMUNIDADES-REMANESCENTES-DE-QUILOMBOS-25-04-2017.pdf>. Acesso em 10. jan.2023.

Os dados apresentados apontam que a mesorregião com maior percentual é a do Agreste (38%), e isso tem ligação com a história e com a geografia (extensão territorial) dos Quilombos dos Palmares, considerado o maior do país. Dessa forma, essa extensão é impulsionada principalmente no século XVII, no cenário da ocupação holandesa, e isso possibilitou a ampliação dos quilombos, haja vista que os conflitos internos, o abandono e destruição dos engenhos fortaleceram a fuga escravista (Ribeiro, 2014). O quilombo dos Palmares abrangia 27.000 km<sup>2</sup>, e estende-se em dois Estados (Pernambuco e Alagoas).

Outro ponto que observamos é a predominância de pessoas negras em Pernambuco, segundo o IBGE (2010), 62% da população pernambucana é composta por negros (pretos e pardos)<sup>24</sup>. Essa observação também tem ligação com os povos africanos, porque o estado foi um dos primeiros que sofreu com a exploração do território e dos negros que foram submetidos a condições de escravizados. Como mencionamos, os dados em relação ao quantitativo não é exato, pois ainda existem comunidades quilombolas que não foram reconhecidas pelo Estado.

Assim, a invisibilidade nos poderes públicos dificulta ainda mais o processo de certificação das comunidades quilombolas, além disso, é permeada de burocracias que se

<sup>24</sup>Dado extraído do portal da Secretaria Estadual de Saúde do Governo de Pernambuco, disponível em: [http://portal.saude.pe.gov.br/noticias/secretaria-executiva-de-atencao-saude/mes-da-consciencia-negra-saudztem-programacao#:~:text=Segundo%20o%20IBGE%20\(2010\)%2C,negros%20\(pretos%20e%20pardos\).](http://portal.saude.pe.gov.br/noticias/secretaria-executiva-de-atencao-saude/mes-da-consciencia-negra-saudztem-programacao#:~:text=Segundo%20o%20IBGE%20(2010)%2C,negros%20(pretos%20e%20pardos).)

tornam obstáculos para a efetivação também das políticas públicas destinadas as populações tradicionais. Essa dimensão da invisibilidade é histórica, desde o período pós-abolição, em que os povos negros e quilombolas foram libertos legalmente, entretanto sua realidade social foi permeada pela negação e exclusão.

Essa invisibilidade passou pelo período republicano, principalmente do ponto de vista legal e normativo que garantissem aos quilombolas serem sujeitos de direitos. Além disso, na contemporaneidade as comunidades quilombolas são concebidas no imaginário nacional como algo do passado e que teria acontecido o seu fim junto a finalização do período colonial. Destacamos que o maior desafio é a garantia da certificação, processo de reconhecimento da terra, haja vista que sem esse primeiro passo para a titulação do território as políticas específicas não são efetivadas. Por isso, a bandeira de luta mais levantada pelo Movimento Quilombola enquanto um movimento vivo, político e social é o direito à terra.

Nesse sentido, buscamos situar de forma breve o panorama das comunidades quilombolas de Pernambuco, com foco na mesorregião do Agreste, por ser a área onde o nosso campo de pesquisa se localiza. Diante do que foi pontuado, destacamos ser fundamental discutir sobre a importância da militância negra e quilombola na luta por direitos fundamentais que, ao longo dos séculos foi permeado de avanços e retrocessos com relação as conquistas de políticas públicas específicas, sobretudo relacionado ao território e uma educação que dialogue com os conhecimentos/saberes tradicionais em cada comunidade quilombola.

Assim, para refletirmos sobre a importância das lutas que foram travadas em busca de direitos, o capítulo a seguir busca desenvolver teoricamente discussões sobre os movimentos sociais e as suas contribuições nas conquistas alcançadas relacionadas ao território, as políticas afirmativas e as diretrizes que conduzem uma educação diferenciada nas escolas localizadas em comunidades quilombolas.

### **3 EDUCAÇÃO OUTRA: LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA**

Este capítulo se propõe a introduzir, de maneira sucinta, as contribuições dos Movimentos Sociais (Negro e Quilombola) no Brasil, bem como as lutas e resistências dos povos negros e quilombolas pelo direito à terra, por políticas de ação afirmativa e uma educação diferenciada e específica. Para além desses pontos, ressaltamos a Educação Quilombola e a modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola (EEQ) como direitos sociais que foram conquistados por meio das reivindicações, enquanto uma política que caminha no sentido de uma educação antirracista, de afirmação e valorização dos conhecimentos/saberes tradicionais, históricos e culturais dos povos quilombolas.

#### **3.1 A resistência dos povos negros e quilombolas: luta por direitos, educação e as políticas de ação afirmativa**

Esta subseção versa sobre a importância da militância negra e quilombola e suas lutas e resistências na busca por direitos, tais como: a terra, educação e políticas de ação afirmativas. As discussões aqui evidenciadas fundamentam-se nas contribuições de Gomes (2012); Gohn (2011); Arruti (2001) entre outros teóricos.

As discussões teóricas nos possibilitam entender que os movimentos sociais são organizações que se constituíram ao longo dos anos por grupos que foram e são socialmente marginalizados e excluídos. Ao refletirmos sobre os movimentos sociais é importante destacar inicialmente que, movimentos sociais na visão de Gohn (2011), tem questões nas produções acadêmicas que são debatidos, destacamos duas: 1. afinal, o que são esses movimentos? 2. O que ocorre de fato quando uma ação coletiva expressa num movimento social se institucionaliza? Esses questionamentos nos posicionam a pensar que os movimentos sociais são caminhos, projetos de vida e sociedade que se opõem ao que está vigente.

Nesse sentido, os movimentos sociais que focamos na nossa pesquisa é o negro e o quilombola e suas contribuições nos avanços de conquistas de direitos. E são esses movimentos que constroem novas concepções de pensamento que articulam com as diversas realidades, pois discutem pontos imbuídos de teor político, social e ideológico com base nas relações que são desenvolvidas em seus contextos, no caso dos povos quilombolas, esses estão conectados com suas raízes culturais e ancestrais.

Os povos negros e quilombolas ao longo do tempo buscaram e continuam na luta pela conquista de direitos. Se analisarmos o reconhecimento, bem como a conquista de marcos legais

para a titulação do território são recentes, tendo em vista que os primeiros quilombos surgiram no século XVI, e somente após cinco séculos conquistaram por meio de muitos conflitos a emissão da titulação de terra através do autorreconhecimento.

O reconhecimento permitiu reconhecer também a existência das terras de uso comum, isto é, área apossada de forma indivisa por um grupo de famílias ligadas entre si por estreitos laços de filiação e aliança. Essa perspectiva do uso comum surge a visão de comunidade, com grupos sociais com identidades vinculadas a sistemas simbólicos particulares e a regras de acesso e uso das terras.

Essa perspectiva do uso comum da terra dos povos quilombolas foi mais revelado no Movimento Quilombola que iniciaram na região Norte do Brasil e se estendeu por todo o país. Assim, a jovem militância quilombola que emerge em todo o país a partir destes novos direitos se faz herdeira, ao mesmo que transforma, portanto, uma luta que seus pais e avós travaram para conquistar seu espaço. Ressaltamos que uma das conquistas do Movimento Quilombola foi a CONAQ (Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas), criada no dia 12 de maio de 1996, em Bom Jesus da Lapa, na Bahia, após a realização da reunião de avaliação do I Encontro Nacional de Quilombos.

A CONAQ foi organizada e pensada por povos quilombolas através do Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas realizado durante a marcha Zumbi dos Palmares. Nesse encontro ficou evidente o quantitativo de mais de 400 comunidades quilombolas em território nacional. Com esse quantitativo expressivo, tornava-se urgente uma Comissão Nacional para mobilizar e lutar com os povos quilombolas na busca por visibilidade, sobretudo do Estado.

Com a criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, o Movimento Quilombola ampliou o contexto nacional. A partir disso, as comunidades quilombolas ficaram ainda mais unidas na luta por direitos, principalmente no que diz respeito ao título de reconhecimento do território. Assim, a principal reivindicação do Movimento Quilombola é a titulação das comunidades, pois é nos territórios que os povos quilombolas constroem e concebe seus mais importantes aspectos educacionais, de saúde, sociais, culturais, econômicos e históricos (Souza, 2008).

Além da militância do Movimento Quilombola, destacamos o Movimento Social Negro que foi e continua constituindo como um mecanismo coletivo, formado por pessoas negras para manter suas tradições, culturas e ter acesso às políticas públicas como um direito. De acordo com Silva (2012), a institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil é fruto das diversas formas de organização do povo negro brasileiro, formuladas por

pensamentos, estratégias e concepções diferentes em tempos, conjunturas e regiões também diferentes. A autora menciona “O Estado Nacional ou Quilombismo” considerada uma dessas visões de como organizar e distribuir a riqueza no Brasil entre negros e não negros.

Na visão de Nascimento (2002), esse “Estado Nacional ou Quilombismo” deveria considerar o ser humano como o verdadeiro alicerce do poder, guiada no exemplo de Palmares e apoiada nesse comunialismo<sup>25</sup> atualizado, em que a maioria de descendência africana no Brasil poderia tencionar os privilégios políticos, econômicos, culturais e sociais das estruturas vigentes de poder.

Assim, na perspectiva do autor o “Quilombismo” é uma forma de pensar e organizar da população negra, em seus estudos desenvolve essa perspectiva do “Estado Nação Quilombista” que visa o reconhecimento e o acesso da população negra que foi excluída pelo processo violento da escravidão do país. O pensamento desenvolvido pelo autor aponta as mobilizações do Movimento Negro, em que as ações da comunidade estariam contidas nessa perspectiva do “Quilombismo”, tendo em vista que seu objetivo não é apenas denunciar as desigualdades, mas também produzir a partir do pensamento negro outros pensamentos.

Para Souza (2008), os movimentos de luta pela garantia dos direitos dessas comunidades quilombolas é histórico e político. É histórico pelo tempo, uma luta secular, e político por ser conduzido pela resistência dos povos quilombolas, que ao longo do tempo lutou/luta para conservarem as histórias, culturas, tradições e também se manterem em oposição a sociedade colonial. Logo, ao abordar sobre esse processo de “Aquilombar-se” as comunidades quilombolas se constituem enquanto espaços ligados ao passado, mais também ao presente, por serem territórios vivos, dinâmicos e em constantes transformações.

Desse modo, é importante compreendermos que esses territórios e seus povos são relevantes por fazerem parte da formação da sociedade brasileira, bem como suas contribuições nas mais diversas áreas, tais como: cultura, arte, culinária, literatura e entre outras. Entretanto, ainda é constante as práticas autoritárias decorrentes do *colonialismo*, no sentido de apagamento e esquecimento das diferenças histórico-culturais como forma de atingir o suposto “crescimento e progresso” na visão dos colonizadores. Essa concepção não valoriza a memória e nem os saberes tradicionais enquanto fontes de manutenção e preservação da vida (Leite, 2000).

A *colonialidade*, enquanto continuidade do *colonialismo*, com essas práticas autoritárias violentou e excluiu os povos colonizados. Com relação aos quilombolas e seus

---

<sup>25</sup>NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo. Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002.

territórios foram transformados em invisíveis perante as ações do Estado. Se as comunidades quilombolas já sofriam perdas no período colonial, ainda continuam com vários desafios, destacamos: deslocamentos dos seus territórios, dificuldades e burocracias para a titulação de terras, conhecimentos tradicionais que não são reconhecidos legalmente e dentre outros pontos que contribuirão/contribuem para que as comunidades quilombolas fossem/sejam conduzidas para o “apagamento/esquecimento” ou como algo ligado apenas ao passado. Portanto, a nossa pesquisa nos aponta que os povos quilombolas “existem, produzem, preservam as áreas em que vivem e guardam saberes” (Silva, 2012, p. 37).

Consideramos que refletir sobre os povos quilombolas no presente é reconhecer que são lócus que simbolizam resistência, ligados também ao passado, porém que foram transformados ao longo do tempo, por serem movidos pela força da mudança. Assim, é relevante pensamentos e conceitos novos para que a partir disso as comunidades sejam visualizadas, reconhecidas e valorizadas pelo que são em sua dimensão social, cultural, político, regional, com características próprias e diversificadas. O Estado e a sociedade civil entram como responsáveis também por isso, garantir que as comunidades quilombolas tenham seus direitos efetivados.

As comunidades quilombolas são grupos sociais com características próprias e diversas, com identidades ligadas a territorialidade. Entendemos que as identidades dos quilombolas são político-culturais, o primeiro ponto refere-se à posição política do coletivo por meio das reivindicações dos direitos. São identidades culturais, pois abarcam os modos de vida, a religião, o conjunto de conhecimentos/saberes tradicionais e entre outras formas de expressão desse povo.

Para tanto, o reconhecimento e o autorreconhecimento são os primeiros passos para que as comunidades quilombolas continuem na luta e conquistem mais direitos. Assim, consideramos relevante discutir sobre o processo de “territorializar-se” que “significa ter poder e autonomia para estabelecer determinado modo de vida em um espaço, dando continuidade à reprodução material e simbólica deste modo de vida” (Silva, 2011, p.15). A autora nos convida a refletir a importância que o território tem para as comunidades quilombolas, pois é através deles que os povos (re)produzem novas formas de viver e sobreviver. Segundo a visão de Silva (2011, p.16):

Essa consciência do lugar a que foi destinado pela sociedade e a consequente determinação em mudar de lugar ou mudar este lugar nos são informadas pela memória reelaborada, reinventada num patamar de liberdade e luta política e social por seus territórios, isto é, em uma vivência de liberdade que norteia a seletividade das lembranças e que orienta a conformação de novas identidades, como a de quilombola.

Nessa perspectiva, é no território que as identidades e as memórias são construídas e repassadas da geração mais velha para a mais nova, por meio da oralidade. Portanto, a certificação das comunidades quilombolas também é uma garantia dos modos de vida físicos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Sobre essa garantia, trazemos que o Estado promoveu nas décadas de 80 e 90, principalmente aos povos quilombolas.

Com o objetivo de garantir todos os direitos mencionados no capítulo anterior, bem como a diminuição das desigualdades raciais, temos além do Art.68 da CF de 1988 e do Decreto 4.887/2008, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), resolução nº 4.886 de 20 de novembro de 2003. A SEPPPIR quando foi criada tinha como objetivo estimular o respeito, afirmar e valorizar as raízes culturais do povo negro e reconhecer sua importância na formação da identidade nacional.

Entretanto, a SEPPPIR e outras Secretarias, dentre elas: Secretaria de Direitos Humanos (SDH) e a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) foram fechadas assim que Michel Temer ocupou o cargo da presidência. Esse fato representou um retrocesso relacionado as políticas públicas para a população negra e afro-brasileira, bem como o aumento de práticas racistas, discriminação e desigualdades raciais.

No ano de 2004 é criado o Programa Brasil Quilombola (PBQ), e posteriormente, a Agenda Social Quilombola, ambas tinham como objetivo organizar as demandas e ações governamentais para os povos quilombolas. O PBQ foi construído com base em quatro eixos: Eixo 1: Acesso à Terra; Eixo 2: Infraestrutura e Qualidade de Vida; Eixo 3: Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local e Eixo 4: Direitos e Cidadania, todos esses eixos são voltados para o reconhecimento, fortalecimento e organização das comunidades quilombolas.

De acordo com Arruti (2010), é importante os incentivos da União, dos Estados e dos Municípios na promoção do acesso de quilombolas às políticas públicas, com ênfase na regularização da posse da terra e no estímulo ao desenvolvimento sustentável em seus territórios, a proposição de um modelo de gestão destas políticas que preserve a igualdade de oportunidade dado à estas comunidades.

A Agenda Social Quilombola, foi criada em 2007, definiu um conjunto de medidas específicas vinculadas a questão de políticas para os povos quilombolas. Uma das observações a partir desse contexto é a mudança da postura do Estado com relação aos quilombolas. Na visão de Arruti (2010), as demandas dos quilombolas deixam de ser vistas como tema exclusivamente cultural, para ser incorporada na larga variedade de políticas de responsabilidade pública. Ainda destacamos outra observação feita pelo autor, que está

relacionado a questão orçamentária para o PBQ, que tem ficado sempre abaixo do que foi proposto.

É válido ressaltar que o fato de as comunidades quilombolas terem conquistado o reconhecimento, não foi imediato o surgimento de políticas públicas diferenciadas. Inicialmente as políticas que foram desenvolvidas para os povos quilombolas tinham caráter de correção das políticas de redistribuição, haja vista que o período da escravidão somado com a exclusão reverberou em reflexos e consequências, destacamos as desigualdades raciais. Dessa forma, as políticas do Estado voltavam-se para a população negra de forma geral. Ainda temos outro ponto referente ao reconhecimento que está relacionado com a forma de organização desses territórios, por serem povos com modos de viver específicos torna-se necessário uma política diferenciada.

Portanto, consideramos que o direito à terra é o primeiro passo e antecede outros direitos, como o da educação, saúde, moradia e entre outros que são considerados conquistas para o povo negro e quilombola. Discutir sobre a questão dos povos quilombolas no Brasil é também ressaltar as contribuições das lutas do Movimento Negro, e essas foram travadas na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (Domingues, 2007).

Para Gomes (2012), o Movimento Negro é visto como ator político, com características relacionadas a questão racial, no sentido de politizar a raça, bem como problematizar as políticas públicas existentes e seu compromisso com a questão das desigualdades raciais. Além disso, o Movimento Negro é coletivo, age com e para a população negra, suas pautas são voltadas para a construção de uma sociedade mais justa, que respeite e valorizem a diversidade. Conforme Gonçalves e Silva (2000, p. 105), afirmam que “[...] sem esse ator coletivo jamais teríamos pautado o tema do racismo e da discriminação étnico-racial nas agendas políticas e da justiça brasileira”.

Desse modo, a educação enquanto direito social também é pauta dos movimentos sociais (Negro e Quilombola), tendo em vista que não tem como discutir sobre a educação dos povos quilombolas sem trazer a história da escolarização da população negra. O modelo de sociedade colonial de dominação, autoritarismo e elitismo não permitiu que os negros tivessem acesso à educação. O país permaneceu por séculos sendo colônia de Portugal, então, os europeus e seus familiares tinham formação intelectual para a manutenção do poder. Essa formação era fornecida no lugar de origem dos europeus, ou seja, na Europa. Desse modo, a educação era exclusiva para os que tinham condições financeiras de arcar com os estudos.

A população negra foi excluída do acesso à educação por séculos, pois na visão dos colonizadores a escolarização para a população negra não era necessária, porque eram considerados como mão-de-obra, e segundo, pela ameaça social que isso representaria para a população branca. Essa visão ainda foi reforçada por meio de decretos que proibiam os negros a terem acesso a formação, conforme Fonseca (2002, p. 12), afirma que:

Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, onde as escolas e os cursos noturnos vetavam o acesso de escravos, como se pode perceber na regulamentação: São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

Nesse sentido, o decreto demonstra de forma clara o quanto os negros foram privados da escolarização do país. Na visão do autor essa exclusão decorre por dois pontos: o primeiro refere-se a visão de ameaça que os portugueses tinham com relação a aquisição da formação dos negros que poderiam extinguir a escravidão no país. O segundo ponto, é a influência negativa que a população negra poderia causar nas instituições de ensino, porque iam se relacionar com a população branca e isso poderia gerar na visão dos europeus uma “contaminação social”.

A educação nesse período era compreendida também como um instrumento de controle e dominação. Ao analisarmos a história da negação da escolarização da população negra, é evidente que para os colonizadores a instrução para este grupo social representava uma ameaça, pela questão da fomentação de uma nova visão de sociedade, mais livre, igualitária e justa. Apesar dessa negação aos povos negros a instrução, essa população ao longo do tempo resistiu e lutou por mudanças de pensamentos a respeito da educação dos negros que tinha como referência o “novo”<sup>26</sup> modelo de sociedade que se pretendia construir (Passos, 2010).

A autora ainda pontua que mesmo com essa exclusão dos negros na educação do Brasil, é destacado que havia a presença de crianças negras nas escolas no período do século XVIII, como também durante os anos do século XIX, e que essa relação entre os negros e a educação foi construindo contemporaneamente à abolição da escravidão, na medida em que os debates em torno da Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, colocaram a educação e a abolição em proporções quase equivalentes (Passos, 2010). Essa lei estabelecia que os filhos de escravizadas nascidos a partir de 1871 seriam considerados livres.

---

<sup>26</sup>A autora destaca que o modelo de sociedade vigente excluiu/exclui por séculos a população negra do acesso e permanência à escola. E que o modelo referência para esta população tem como primeira iniciativa a escolarização, visando uma sociedade mais democrática e igualitária.

O ano de 1871 foi marcado por diversas mudanças sociais. O Manifesto Republicano em 1870 reanimou debates sobre a importância da instrução para a construção da nação. Mesmo com as proibições dos escravizados no sistema educacional por meio da legislação, nesse período foi introduzido o ensino noturno em alguns estados brasileiros, a título de exemplo temos o Maranhão, que em 1877 foi aprovado o Regulamento para as Escolas Públicas de Primeiras Letras da Província, não trazendo referências a escravos.

No ano de 1879, por meio da Lei do Ventre Livre os senhores deveriam optar por entregar ao Estado os filhos das escravas nascidos após 1871 ou mantê-los em seu poder e educá-los. Diante disso, percebemos que a Lei do Ventre Livre é considerada o primeiro marco legal referente a educação dos negros. Contudo, a escolarização no período foi construída pelos brancos, e tinha como objetivo a manutenção da estratificação racial, bem como o processo de formação tinha caráter regulador, disciplinador pautado na perspectiva dos colonizadores.

De acordo com Fonseca (2002), o objetivo dessa educação era disciplinar as crianças negras e contribuir para edificar uma realidade social no país, uma vez que as práticas educativas não buscavam mudanças no cenário dos negros, mas a manutenção da condição e desigualdade entre os negros e brancos.

A educação no Brasil de forma geral foi conduzida por avanços, e ao mesmo tempo retrocessos, isso é evidente no século XIX, pelas discussões a respeito da responsabilidade do Estado em assumir a escolarização de toda a população por meio da formação primária. O objetivo na época era garantir que essas pessoas tivessem o mínimo de instrução para serem a mão-de-obra, ou seja, a educação visava a formação dos futuros trabalhadores que atuariam nos postos de trabalhos, e para isso necessitavam desenvolver habilidades e técnicas. Assim, a educação foi sempre conduzida pela elite (colonizadores) e tinha esse papel controlador, de manutenção da ordem social.

No ano de 1824, é criada a primeira Constituição Brasileira, o contexto histórico era a Independência do Brasil, proclamada por D. Pedro I. Com relação à educação nesse documento é pontuada como direito inviolável, ou seja, todos passam a ter acesso à educação primária, mas é válido mencionar “quem nesse cenário eram considerados cidadãos de direitos?”. Os escravizados não foram incluídos nesse “todos”, pelo contrário, foram proibidos de frequentar os espaços educacionais.

No ano de 1878, é criado o Decreto de Leôncio de Carvalho, através desse houve a criação dos cursos noturnos para os considerados “livres e libertos” no município da Corte. Esse referido Decreto estabeleceu normas de validade nacional, inspirando várias províncias na criação de seus cursos noturnos. Esses cursos eram destinados aos considerados como livres e

libertos, logo os negros escravizados foram vetados. Assim, as escolas noturnas representaram, no período em questão, “uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos)” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 136).

Com a instauração do governo Republicano esse cenário não foi alterado, mesmo com a abolição do processo de escravidão, os negros não foram incluídos na sociedade e nas pautas do governo. Nessa direção, Passos (2010, p.13), ressalta que:

O projeto de escola republicana não incorporou, pois, um projeto de emancipação da população negra, pelo contrário, continuou alimentando o racismo e produzindo a exclusão de crianças e jovens negros dos bancos escolares. As teorias racistas amplamente difundidas foram naturalizando as desigualdades raciais em novo ambiente político e jurídico. Consolidou-se uma forte política de branqueamento como projeto nacional de modo a conciliar a crença na superioridade branca com o progressivo desaparecimento do negro, cuja presença estava relacionada ao atraso. O modelo de desenvolvimento pretendido estava diretamente associado ao projeto de uma nação branca.

É diante desse cenário de exclusão que emergem os movimentos de protestos dos negros na luta contra a dominação racial/social. Esses protestos surgem em várias regiões do país e com o tempo tornam-se mais forte pelas alianças com outros coletivos. No início do século XX, o Movimento Social Negro ampliou suas organizações e tinha como principal bandeira de luta o combate à discriminação racial e a busca pela valorização da população negra. Além dessas, destacamos a bandeira de luta pela educação, vista pelo movimento enquanto mecanismo de ascensão social e valorização dos povos negros e sua cultura.

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), a população negra e a exclusão no sistema educacional fomentaram a criação de instituições para combater o analfabetismo e terem a possibilidade de ascenderem socialmente. Além disso, na visão do Movimento Negro as políticas educacionais eram negacionistas e desconsiderava a história e cultura da população negra.

A mudança de fato para a população negra ocorreu na década de 80, principalmente pelo fortalecimento do Movimento Negro Unificado (MNU) que agrega em seus debates as questões educacionais. A educação para essas entidades negras é compreendida como direito conquistado pelas lutas democráticas, vista como possibilidade de ascensão social e “como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos

sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação” (Gomes, 2012, p. 735).

A educação na visão do grupo social negro dialoga com os pensamentos de Freire (1967, p.6), como prática da liberdade e essa “só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”. Assim, a educação para a população negra tem que levar com consideração suas histórias, ter um caráter humanizador, de reconhecimento e valorização dos sujeitos e de suas subjetividades.

Na visão do autor é ressaltado a importância da *humanização* e que esse processo ocorre em conjunto, no coletivo. Ainda sobre o processo de humanização é mencionado um problema, a *desumanização* como realidade histórica, conforme destaca Freire (1967, p.8):

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação.

Nessa perspectiva, ao trazermos reflexões sobre o processo de humanização e desumanização chamamos atenção para a liberdade, enquanto direito, conquista que é continuamente buscada. A liberdade é algo temido, principalmente pelos oprimidos e “se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica” (Freire, 1967, p.10). Desse modo, a humanização é alinhada com a liberdade, portanto, sem humanização não há liberdade, sem a liberdade não há humanização.

A educação libertadora defendida pelo autor retrata bem as conquistas dos povos negros e quilombolas, tendo em vista que esses grupos sociais não queriam o direito da educação apenas, mas uma educação alinhada com suas especificidades. Nesse sentido, a educação libertadora é compreendida como problematizadora, pois se afasta da perspectiva da educação bancária<sup>27</sup>, ou seja, a primeira tem como um dos princípios a dialogicidade, enquanto a segunda é pautada no controle e dominação.

---

<sup>27</sup>Na concepção de Freire (1987) a educação bancária é compreendida como narradora da realidade, e o educador é responsável por essa narração, ou seja, a educação é um ato de depositar e transferir conhecimentos aos educandos.

Assim, a educação libertadora rompe com os moldes da educação verticalizada que permeou por séculos o processo de escolarização do país, em que o educador era o centro do processo educativo, tido como “detentor do conhecimento” e os alunos como passivos e receptores. Em suma, consideramos a partir dos escritos do educador que a educação como “prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 1967, p.47).

Com base na compreensão de educação como prática da liberdade que destacamos os estudos de Piovesan (2008), ao pontuar sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil, destaca sobre o cenário da educação da população negra e afro-brasileira e o quanto esses grupos sociais têm peculiaridades. Dois sentidos são mencionados pela autora, o primeiro é o direito à igualdade, e o segundo é o direito à diferença. Sobre o direito a igualdade destacamos três vertentes:

a) a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que, ao seu tempo, foi crucial para abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério sócio-econômico); e c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios) (Piovesan, 2008, p.888).

Nessa visão, a igualdade referida tem como base sentidos legais e materiais relacionados à justiça social. Assim, a justiça adquire um caráter bidimensional: o direito a redistribuição e o reconhecimento, ambos os direitos têm como objetivo combater as discriminações e exclusões dos negros na educação. Ressaltamos entender que as políticas que foram desenvolvidas ao longo dos anos se mostram como compensatórias e visam o aceleração da igualdade.

Diante das políticas de caráter compensatória<sup>28</sup> os próprios negros criaram escolas, porque quando as políticas foram ampliadas para todos os sujeitos tinham caráter universalista e homogeneizante, principalmente no século XIX. A título de exemplo, temos a escola fundada pelo escravo Zózimo, mais conhecido como Zé Índio, no Rio de Janeiro do século XIX (Silva, 2021).

---

<sup>28</sup>As políticas compensatórias seriam semelhantes às ações afirmativas ou políticas de priorização da população negra em determinados programas com vistas à correção das distorções históricas que culminaram por fixar a população negra na base da pirâmide social (Negreiros, 2017). Como exemplo, destacamos a Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996, que instituiu o Primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos, o qual possuía entre seus objetivos desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (Brasil, 1996).

Havia outros espaços que permitiam aos escravizados contatos com as letras (como nas irmandades de pretos e pardos), como é o caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito dos Homens Pretos, os quais, em 1859, mantinham um curso de alfabetização para escravizados (Silva, 2021). Portanto, mesmo aumentando o número de participação dos negros no processo de escolarização, essa ampliação ocorreu por meio de lutas que foram travadas para o reconhecimento étnico e a valorização deste grupo social.

Desse modo, a luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. O Estado utilizou os mecanismos de poder, desde a colonização, para manter e garantir de forma violenta e explícita o não acesso da educação pública aos povos negros.

Além da exclusão, temos o processo de *racionalização*, em que a educação que foi ampliada para todos tinha como foco instruções básicas para o trabalho, conforme Passos (2010), a educação oferecida aos negros priorizou as técnicas e habilidades necessárias para o trabalho livre na modernização e no capitalismo emergente, em que o objetivo era atender às expectativas de desenvolvimento defendido pelas elites dirigentes, significando, marcadamente, o controle dessa oferta de educação por parte da elite.

A autora ainda menciona a trajetória da escolarização da população negra e o quanto os dispositivos jurídicos corroboraram para intensificar as desigualdades raciais. Assim, além da sociedade civil, o próprio Estado também realizava por meio de marcadores legais, ações de caráter discriminatórios e racistas. Desse modo, com relação ao “ordenamento jurídico de inserção dos negros na sociedade, há que se destacar a incorporação das múltiplas formas em que “raça” passa a moldar o espaço público e dá continuidade à diferentes formas de interdição para este segmento” (Passos, 2010, p. 12).

As primeiras instituições educacionais que foram criadas no país tiveram como base essa perspectiva do pensamento racial, da exclusão e negação aos negros ao acesso a formação. E o Estado é um dos principais responsáveis por esse fato, que desde o período colonial e imperial (re)produziu e ampliou as políticas educacionais com caráter racistas. Ressaltamos que a perspectiva histórica do negro e sua inclusão no sistema educacional também foi negligenciada pelos historiadores da educação. Então, a nossa pesquisa ao refletir sobre esses aspectos voltados para a escolarização deste grupo social historicamente oprimido e excluído de todos os direitos é se posicionar contra a própria história contada pela visão colonialista que até hoje reflete em todos os contextos sociais, principalmente na educação.

Sobre o processo de inclusão da população negra no sistema educacional, ocorre a partir de organizações criadas e mantidas pelos negros, dentre essas destacamos a primeira escola mista criada em 1880 pela escritora e professora negra Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista negra do Brasil. Entretanto, a escola não durou muito por ser uma instituição mista, que na época gerou descontentamento em parte da sociedade do povoado de Macaricó.

Além disso, a Frente Negra Brasileira (FNB), criada na década de 1930 e o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado na década de 1940. Essas duas entidades objetivavam-se em instruir a população negra com ênfase no reconhecimento e valorização étnica, por meio dessas iniciativas educacionais os negros e afro-brasileiros puderam ampliar uma educação de caráter social, político e cultural.

Na visão de Munanga (2001), as chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista. Dentre as primeiras iniciativas com relação as políticas de ações afirmativas temos os marcos normativos que garantem a visibilidade da população negra e afro-brasileira, a Lei nº 10.639 em que estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial sobre o ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira. Essa lei foi aprovada no primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e teve como função responder às antigas reivindicações do Movimento Negro, mas com novas preocupações, principalmente com a implantação e garantia do cumprimento das leis de caráter racial.

No ano de 2004 foi lançada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No documento a questão dos povos quilombolas é apresentado de maneira direta com cinco questões:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade;

Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais;

Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros,

fotografias de territórios negros urbanos e rurais, 113 reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo;

Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades (Brasil, 2004, p. 21-23-25).

Com base nos pontos citados, podemos perceber o quanto avançamos a respeito do reconhecimento e das contribuições desse grupo social para a história do país, bem como a valorização dos conhecimentos que são produzidos nesses territórios. Consideramos que a escola é um espaço de formação e compartilhamento de conhecimentos, então, as leis e diretrizes são consideradas guias para que os profissionais que atuam nas instituições escolares inseridas ou não em comunidades quilombolas possam compartilhar em conjunto com os alunos as histórias dos povos tradicionais e busquem por meio de ações a valorização dos conhecimentos e combater a discriminação e o racismo que ainda é presente em todos os espaços sociais, principalmente no ambiente escolar.

Além das ações afirmativas na Educação Básica, destacamos também na Educação Superior, temos a Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de nível médio e dá outras providências (Brasil, 2012). Esta lei garantiu que 50% do total de vagas nas Universidades e Institutos Federais fossem reservadas para alunos que vieram de escolas públicas. Ademais, a Lei nº 12.990/2014, cota no percentual de 20% para pessoas negras ingressarem no serviço público.

Para a população quilombola Freitas *et al.* (2019), destaca as ações com relação ao ensino superior que demorou para ganhar corpo. E para abrir espaços nesse contexto de exclusão desta população nas Universidades/Faculdades os movimentos negros buscaram por meio de reivindicações políticas públicas voltadas para as demandas específicas dos povos quilombolas. Dentre as mudanças, a primeira Universidade a disponibilizar uma política específica para quilombolas foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2005. Ainda enfatizamos que todas as Universidades Públicas que aprovaram ações afirmativas para quilombolas, foram realizadas por meio de resoluções próprias. Esse fato demonstra que “tais políticas dependem consideravelmente da abertura dessas instituições à ação política das comunidades quilombolas, e do diálogo com intelectuais e militantes - de dentro e de fora do espaço universitário” (Freitas *et al.*, 2019, p. 22).

Diante disso, com as aprovações das leis a visibilidade da questão racial entra em evidência e tem sido produzido diversos estudos voltados para a temática. Destacamos o

trabalho de Maroun *et al.* (2013) e Santos e Machado (2008), ao mencionarem que essas iniciativas da União ampliaram o debate público e acadêmico sobre a temática e a relevância dos movimentos sociais nas lutas e conquistas pelo reconhecimento e contribuição da cultura africana para a formação da população brasileira. Ademais, no combate e denúncia de todas as formas de preconceito e discriminação racial.

Nesse sentido, discutir sobre as políticas afirmativas é também dialogar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, pelas discussões que foram e são tecidas que contribuem no processo de formação identitária dos indivíduos. A Educação das Relações Étnico-Raciais é uma educação antirracista pelo reconhecimento e valorização de conhecimentos e grupos sociais que historicamente foram silenciados e excluídos dos processos educacionais.

Assim, todas as ações afirmativas citadas anteriormente são reflexos das mobilizações dos Movimentos Negros no cenário educacional. Podemos observar que essas ações são pautadas em políticas *outras*, com ênfase em populações que sofreram/sofrem com o processo de colonialidade. Portanto, essas políticas têm uma visão de reconhecer os grupos sociais e seus conhecimentos, bem como combater qualquer tipo de discriminação. Além disso, são políticas desenvolvidas com participação ativa da sociedade civil, coletivos e movimentos sociais.

Os marcos legais voltados para a questão racial e ênfase na história e cultura africana e afro-brasileira como a Lei 10.639/033 é um dos primeiros passos para a descolonização dos currículos. Entretanto, “descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar” (Gomes, 2012, p.102). Essa descolonização é um desafio na perspectiva da autora pela rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Concordamos com a autora ao mencionar a ausência ou o lugar da raça nos currículos escolares e o quanto essa negação e silenciamento tem refletido em estudos sobre esse aspecto. Compreendemos que esse silenciamento tem intencionalidade. Se analisarmos as propostas curriculares das instituições escolares, vamos perceber conteúdos fortemente voltando-se para a cultura hegemônica enquanto modelo referência. Assim, as outras culturas e diversidades raciais são silenciadas ou estereotipadas.

Portanto, a primeira ruptura é a descolonização dos currículos de modo a provocar rupturas com essa perspectiva epistemológica e cultural trazidas pela questão racial na educação brasileira (Gomes, 2012). Com base nas reflexões da autora, essa seletividade existente nas

propostas de currículos já demonstra a discriminação racial presente desde a construção do documento, como no desenvolvimento das aulas das maiorias dos profissionais da educação.

A mudança na estrutura curricular abre caminhos para uma educação *outra* que dialogue com as realidades dos indivíduos, reconheça e valorize a diversidade social, cultural e étnica. Para isso, torna-se fundamental valores e princípios, como: respeito, ética, justiça e democracia para conduzir uma educação democrática e justa, em que todos tenham direito ao acesso, sem discriminação, principalmente na questão racial.

Assim, uma educação e um espaço escolar pensado a partir da comunidade, consciente da importância de suas histórias e culturas permeadas de conhecimentos e considerados instrumentos de força e luta contra o racismo. Com base nessas pontuações, na próxima subseção abordamos sobre a Educação Quilombola e suas principais características, como seus elementos ligados a tríade: comunidade-escola-conhecimentos/saberes tradicionais.

### 3. 2 Educação Quilombola: identidade, território e memória

*“A afirmação da identidade nas comunidades negras rurais passa pelo valor da terra e pela especificidade de suas expressões culturais.”*

(Moura, 2010, p.3).

Nesta subseção abordamos sobre a Educação Quilombola, compreendida como uma educação que está presente em todos os espaços da comunidade quilombola e nas instituições escolares que atendem os estudantes quilombolas. Essa proposta de educação está conectada com as lutas pelos direitos e dialogam com as demandas, histórias, conhecimentos e culturas de cada comunidade quilombola.

A Educação Quilombola nessa dinâmica identifica-se como processos educativos que transmitem, de geração a geração, os significados que sustentam os laços da comunidade. Assim, a identidade individual e coletiva e sua formação na comunidade quilombola são aspectos essenciais para o reconhecimento étnico e a valorização dos modos de viver desses povos, tendo em vista que estas comunidades tradicionais “compartilham saberes, memórias, ancestralidade, modos de vida próprios construídos e reconstruídos pelos sujeitos em suas territorialidades, bem como formas de resistência aos preconceitos e discriminações presentes socialmente” (Silva, 2020, p.78).

O projeto de sociedade moderna/colonial naturalizou a violência dos povos quilombolas, enquanto parte do passado, em que os conhecimentos produzidos nesses territórios não foram/são reconhecidos como relevantes pela estrutura social e seus opressores. Dessa forma, a violência física e simbólica esteve presente em todos os contextos históricos desta população que até hoje lutam e resistem pelo reconhecimento e valorização de seus conhecimentos e culturas.

As comunidades quilombolas são grupos étnico-raciais com características e histórias próprias ligadas a ancestralidade negra. Esses espaços são considerados como símbolo de resistência por serem compostos de relações com base na coletividade, tais como: a religião, a cultura, os modos de vida, os conhecimentos tradicionais e entre outros elementos que fazem parte desse contexto que são compartilhados por todos, com o objetivo de manter viva as tradições e memórias.

Portanto, a Educação Quilombola conecta com tudo que envolve o coletivo presente nas comunidades quilombolas. De acordo com Ferreira e Castilho (2014), a educação é um processo que faz parte da humanidade e está presente na sociedade, assim a Educação Quilombola é aquela própria de um povo, ligada aos aspectos culturais. Apesar de que cada comunidade quilombola tem suas especificidades e semelhanças, pelas formas tradicionais que fazem parte da organização social.

Desse modo, na visão dos autores nas comunidades quilombolas a semelhança que mais prevalece é socialização de conhecimentos e das tradições. Esse compartilhamento é através da convivência com os mais velhos, por meio da oralidade, em que são contadas todas as histórias e modos de viver. Ademais, esse conhecimento tradicional é partilhado com todos da comunidade, os mais novos, nas famílias, e principalmente na escola, por ser considerado um ambiente que faz parte da formação dos sujeitos quilombolas. Portanto, as escolas nesses territórios é a extensão da comunidade e suas lutas e resistência tem que ser contadas também nessas instituições em diálogo com os movimentos sociais.

A Educação Quilombola é vinculada à liberdade de povos, e é considerada original, pois cada espaço vai conduzir o compartilhamento de seus conhecimentos próprios. Essa Educação Quilombola é considerada uma conquistada, pela importância da afirmação dos sujeitos, conforme Carril (2017, p. 543), expressa que:

Essa afirmação tem se dado em virtude de suas próprias demandas sociais e territoriais, diferenciando-se dos marcos governamentais e das estratégias de planejamento, que muitas vezes desconsideram as singularidades nas políticas públicas. Tais organizações acionam autonomamente os poderes públicos para o reconhecimento de seus modos de vida e das necessidades para a reprodução dos grupos que constroem, assim, uma narrativa de si, de sua história, da coletividade e da relação com os territórios de vida.

Nessa perspectiva, essa afirmação vincula as identidades desse grupo social, “uma identidade de resistência, que resulta de uma cultura de resistência” (Munanga, 2002, p. 82). Destacamos identidades no plural, pois compreendemos que as identidades são plurais e não fixas, ou seja, são construídas a partir das relações que são estabelecidas. No caso da população quilombola, é através do autorreconhecimento e do reconhecimento que essas identidades são assumidas em outro sentido, afastada dessa perspectiva de identidade subalternizada que os povos quilombolas foram submetidos pelo sistema eurocêntrico, por meio do processo de *racionalização*, que naturalizou o processo de subalternização.

Portanto, os sujeitos quilombolas são indivíduos que tem identidades conectadas a ancestralidade, conhecimentos tradicionais que expressam suas raízes e memórias. Assim, nas comunidades quilombolas essas identidades são fortalecidas no sentido do *entre-lugar*, ou seja, são valorizados os sujeitos e os territórios quilombolas enquanto lugar que ensina e (re)produz conhecimentos, por meio dos sentidos e significados que são atribuídos pelos povos quilombolas.

De acordo com Hall (2006), a identidade não é concebida como algo estático, pelo contrário, na sociedade pós-moderna, a identidade dos sujeitos são compostas por várias outras identidades, portanto, não é fixa, completa e acabada, é uma construção a partir das relações que são estabelecidas. Logo, a identidade passa por mudanças e são construídas socialmente através das transformações que ocorrem no meio social, e isso contribuem nessa constituição identitária. Nessa lógica, Hall (2006, p.21), nos aponta que:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

Nessa concepção, compreendemos que a identidade é estruturada e moldada de maneira espontânea, pois ela não é algo estável, é passível de mudanças por estar em constante movimento, tendo em vista que a própria sociedade e os contextos sociais também sofrem alterações e isso influem também nos sujeitos. Ao discutirmos a identidade, não queremos fechar em um conceito, mas apresentar como ela é compreendida e de que forma esse elemento é relevante para os povos quilombolas.

Assim, tecer reflexões sobre a identidade é válido ressaltar que não tem como dissociá-la da diferença, conforme Silva (2000), menciona que tanto a identidade como a diferença são produzidas no mundo social e cultural, ou seja, somos nós enquanto sujeitos que fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. Na visão do autor, a identidade na sociedade é considerada disputa, em que pelo processo de hierarquização do projeto social colonizador, demarcou as identidades que foram/são aceitas e valorizadas.

A Educação Quilombola conecta com aspectos ligados aos povos quilombolas. Assim, quando discutimos identidade quilombola, o território e identidade aparecem intimamente imbricados, a construção do território produz uma identidade e a identidade produz o território, este processo é produto de ações coletivas, recíprocas, de sujeitos sociais. Destarte, a identidade, território e memória são três pontos indissociáveis para a população quilombola.

A identidade individual é construída com base nas relações entre os quilombolas, a identidade coletiva é “compreendida como um posicionamento coletivo, em que estão compreendidas as dimensões pessoais de cada sujeito no grupo” (Furtado; Pedroza e Alves, 2014, p.108). A identidade coletiva é relacionada com o grupo social ao qual o indivíduo pertence, pelos elementos de ligação em comum, destacamos a cultura. Nessa direção, os autores apontam que:

A identidade coletiva não deve ser entendida como uma anulação do sujeito que destituído da possibilidade de uma identidade individual, é absorvido pelo grupo. A identidade é um fenômeno marcado pela fluidez e pela flexibilidade. É importante, portanto, que quilombolas tenham espaço simbólico e subjetivo para transitarem entre uma identidade que remonta ao passado, mas que também se projeta sobre um futuro (Furtado; Pedroza e Alves, 2014, p.113).

Nesse sentido, a identidade coletiva é construída em conjunto, por meio das experiências e vivências das pessoas, a partir dessas, são produzidos significados e valores. Portanto, ao falar de identidade coletiva nos referimos a identidade negra e quilombola como sinônimo de resistência, pois elas entrelaçam o sujeito ao contexto ao qual está inserido, em que nesse meio a partir das relações são produzidos sentimentos, ou seja, para os povos quilombolas a identidade tem uma dimensão social e coletiva.

Diante disso, entendemos que os aspectos como território, resistência, cultura e memória são elementos que compõem a Educação Quilombola, haja vista que, fazem parte das lutas individuais e coletivas desses povos. A Educação Quilombola é composta por elementos que constituem a identidade dos quilombolas, tais como: o compartilhamento de histórias, a língua, religiosidade, a cultura e entre outros que são considerados como parte da simbologia desse grupo social que sofreu e ainda sofre com a colonialidade.

Compreendemos que a Educação Quilombola é resistência, pela sua proposta pedagógica que articula o papel da escola como fonte de afirmação da identidade nacional. Na visão de Moura (2007, p. 4), é um “desafio desenvolver, na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das identidades brasileiras, via um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens”. Assim, a Educação Quilombola dialoga com as histórias, conhecimentos tradicionais e afirmação identitária dos povos.

Desta forma, a escola tem um papel fundamental para os moradores das comunidades quilombolas, bem como os profissionais que atuam nessas instituições, que é valorizar os conhecimentos, respeitar as diversidades culturais, pois esses espaços são considerados patrimônios culturais e são povos que contribuíram na formação das identidades brasileiras.

Além da Educação Quilombola, os povos quilombolas continuaram na luta para garantir políticas públicas educacionais que reconhecessem a “diversidade de sujeitos históricos, de vivências e de cultura, por isso, os modos como eles são vistos e como sua história é contada e ensinada tornou-se a pauta principal de reivindicação no campo da educação” (Cruz; Rodrigues, 2017, p.167).

Diante disso, com as reivindicações dos movimentos sociais, principalmente no século XX, em que os movimentos negros buscavam uma educação pautada no respeito, na diversidade, valorização das identidades, uma educação em combate à discriminação e racismo. É nesse cenário que a Educação Escolar Quilombola surgiu em 2010 como modalidade de ensino da Educação Básica. A EEQ como modalidade de ensino tem suas especificidades e importância para as comunidades quilombolas, pois é permeada por modificações nos sistemas escolares localizados em comunidades quilombolas ou escolas que atendem alunos oriundos desses territórios.

Ressaltamos que a Educação Quilombola se difere da Educação Escolar Quilombola em dois pontos. O primeiro é referente aos espaços, a Educação Quilombola ultrapassa os muros das escolas, ou seja, se faz presente em todos os ambientes das comunidades. O segundo ponto é que os conhecimentos tradicionais são a base da Educação Quilombola, e os mais velhos são também responsáveis pela educação, transmissão e compartilhamento desses conhecimentos. Os dois formatos de educação dialogam, pois são propostas educativas voltadas para a população quilombola que por séculos foram excluídos das instituições escolares.

Nesse sentido, os povos negros e quilombolas ao longo dos anos defenderam e defendem a bandeira de uma educação antirracista e dialógica que valoriza as diversidades e diferenças sociais, culturais e étnicas. Assim, com o objetivo de aprofundar a discussão a respeito da Educação Escolar Quilombola, na próxima subseção abordamos essa modalidade a partir de visões teóricas e marcos legais considerados importantes com relação à educação dos educandos quilombolas.

### 3.3 Educação Escolar Quilombola: entre modalidade de ensino e direitos conquistados

A educação, enquanto direito social é compreendida como dever do Estado e da família. Entretanto, a educação no Brasil é marcada por desigualdades e desvalorização da pluralidade de identidades. Esses aspectos são reflexos da herança colonial que excluiu determinados povos e valorizou outros, usou-se da violência física, da exclusão social, da negligência de direitos, todos esses mecanismos fizeram a população negra e quilombola sofrer com a discriminação e preconceito.

Somente nas décadas de 80 e 90 com a redemocratização do país que esse cenário é modificado com a ampliação de direitos, sem a distinção de cor, religião e entre outros aspectos, ou seja, o direito a todos os brasileiros. É nesse período que começam a surgir proposta de educação nacional que acentua o reconhecimento à diversidade de identidades na valorização do ser humano, e considera no processo, o direito de ser aceito nas especificidades que compõem a nação brasileira (Custódio; Foster, 2019).

Ainda conforme os autores, a diferença passa a ser considerada, e a escola é um dos espaços mais relevantes para contribuir no reconhecimento e valorização dessas, bem como combater todas as formas de discriminação. Em análise aos marcos legais, ao longo do tempo foram criadas leis que visam lutar pelas desigualdades sociais. A título de exemplo temos a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse documento foi estabelecido:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961, p.1).

Diante dessa primeira versão da LDB, entendemos o quanto buscou-se através da educação o combate às desigualdades e preconceitos. No ano de 1996 temos a Lei nº 9.394 que estabeleceu apenas um parágrafo único ressaltando sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas em que será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 1996).

Diante disso, após 8 anos surgem marcos legais relevantes relacionados a questão da Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme o Parecer CNE/CP 3/2004, contido na Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas (Brasil, 2004, p.3-4).

Nesse sentido, o reconhecimento é um dos primeiros passos para que a população quilombola conquistem seus direitos. Para esse reconhecimento é essencial que as políticas públicas educacionais sejam embasadas na diversidade e no combate as desigualdades raciais. Sendo assim, a Educação Escolar Quilombola é um caminho a ser seguido para uma nova perspectiva de educação, baseada na afirmação da identidade quilombola, cultura, memória e fortalecimento étnico.

Nesse cenário, no ano de 2010 é fixada as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em sua resolução CNE/CEB 04/2010 a Educação Escolar Quilombola (EEQ) é pontuada como modalidade de ensino da educação básica. Em análise ao documento ressaltamos:

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. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (Brasil, 2010, p.42).

Nessa perspectiva, a EEQ é voltada para as escolas que estão inseridas em comunidades quilombolas, e essa modalidade em questão possui especificidades, com uma educação direcionada a partir de uma pedagogia própria que reconheça e valorize os elementos dos povos quilombolas, tais como: a luta pela certificação da terra, os conhecimentos tradicionais, a ligação com a ancestralidade, com os quilombolas mais velhos e entre outros aspectos que fazem parte do “ser quilombola”.

Assim, a educação ao qual nos referimos tem características que são relevantes e tem que ser consideradas, para isso, compreendemos que os profissionais que atuam nesses contextos escolares tenham como base os marcos legais e sejam pertencentes da comunidade. Além disso, é fundamental que esses princípios também se ampliem para as outras instituições escolares, para que os alunos quilombolas sejam reconhecidos e valorizados pela sua marca cultural.

Os marcos legais são fundamentais, mesmo sendo recentes são considerados como avanços, e percebemos o quanto ainda nesse contexto é incipiente, tendo em vista que, para a modalidade de ensino EEQ foi desenvolvido apenas um artigo, isso demonstra o quanto a pauta ainda precisava ser ampliada. No mesmo ano, no mês de dezembro foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010). Nesse documento foi expresso que:

Artigo 39. A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico. § 1º As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99). § 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional 36 de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas (Brasil, 2010, p.11).

Diante disso, percebemos que houve um avanço nos marcos legais ao apontar que as escolas seriam regidas por ordenamento jurídicos próprios e com a participação da comunidade para manter os laços de parentesco e afirmação da diversidade étnica. Segundo Silva (2012, p.76), a “Educação Escolar Quilombola, com os quilombolas e não para os quilombolas, deve, sobretudo, estimular nos jovens, nas crianças e nos adultos o sentimento de pertencimento e orgulho de suas histórias e da história de seus antepassados”.

Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola tem como ponto de partida os próprios quilombolas, por serem frutos das lutas e resistências contra o processo de *colonialismo* no período colonial, e que reflete na atualidade com a *colonialidade*. Portanto, uma educação diferenciada e específica é direito dos quilombolas, conforme Arruti (2017), salienta ser

relevante que a educação nas escolas inseridas em comunidades quilombolas levem em consideração o uso comum do território, a memória, o racismo institucional a que foram historicamente submetidos e as identidades.

Diante disso, em 2012, ficou estabelecido a resolução CEB/CNE, nº 8/2012, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), em análise ao documento destacamos o Artigo 1º:

Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. § 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; 37 b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais (Brasil, 2012, p.1).

As DCNEEQ têm como finalidade orientar os sistemas de ensino que estão localizados em comunidades quilombolas, ou escolas que atendem alunos quilombolas a implementar a modalidade Educação Escolar Quilombola em diálogo com a realidade desses territórios, ou seja, uma educação com base em elementos fundamentais, tais como: a memória individual e coletiva, das línguas, da cultura, das relações de trabalho e entre outros pontos que fazem parte dos quilombolas e dos seus contextos de lutas.

Desse modo, a EEQ como modalidade de ensino é guiada por princípios que orientam a educação dos quilombolas, e esses são considerados conquistas, tendo em vista que indicam uma nova perspectiva de educação e descolonização do currículo para estabelecimentos de ensino, conforme é demonstrado no documento:

A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios: I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade; III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V - valorização da diversidade étnico-racial; VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas; VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças; X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade,

sistemas de ensino e instituições de Educação Superior; XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004; XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas; XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas (Brasil, 2012,p. 5).

Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola tem como base princípios destinados a um grupo específico que visa garantir o direito a uma educação diferenciada, que respeite e valorize os sujeitos quilombolas, seus territórios, suas histórias e seus conhecimentos tradicionais. Na visão de Silva (2012), a educação diferenciada na qual nos referimos é com base na construção de materiais didáticos construídos pelas comunidades quilombolas, um currículo que reconheça e valorize as histórias e conhecimentos tradicionais desses povos, que os professores dos sistemas de ensino sejam residentes dos territórios quilombolas em que atuam.

Na mesma linha de pensamento Carril (2017), reflete sobre o quanto as políticas públicas avançaram, entretanto, chama atenção pelo caráter universalizante que ampliou as desigualdades, principalmente nos espaços escolares. A autora afirma que as escolas não podem mais atuar na perspectiva de que todos somos iguais, mas pelo contrário, que as diferenças e diversidades étnicas e históricas fazem parte da formação do povo brasileiro e que as políticas públicas para serem efetivas tem que ter como base o projeto de uma educação diferenciada para as comunidades etnicamente declaradas (Carril, 2017).

Ainda no que se refere ao documento, temos a organização da EEQ que tem flexibilidade em respeito à adequação as particularidades dos territórios, de modo a assegurar a formação dos educandos quilombolas, de acordo aos aspectos climáticos, socioculturais e econômicos a serem considerados pelos sistemas de ensino ou mesmo a seu critério de gestão (Bomfim, 2017). Além desses aspectos, tem a inclusão do calendário com datas comemorativas e a participação das comunidades quilombolas no apoio pedagógico e produção de materiais. A relevância da participação das lideranças mais velhas que são respeitadas e consideradas pelas comunidades como fontes de sabedorias que tem ligação com a ancestralidade.

O projeto político-pedagógico quilombola proposto no documento é entendido como parte fundamental, pois cada PPP tem que ser construído com a participação da comunidade escolar (corpo docente, lideranças, responsáveis), ou seja, no coletivo. O PPP é a expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social (Brasil, 2012). Ademais, a gestão escolar também é

outro ponto válido ressaltar, na EEQ a gestão escolar segue os princípios da gestão democrática, ou seja, em todos os sistemas de ensino quilombolas ou não seguem esse formato de gestão, baseado no diálogo e participação da comunidade escolar.

O currículo com base nas DCNEEEQ é compreendido como um documento que organiza o tempo e os espaços escolares das atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (Brasil, 2012). Assim, com base nesses pontos, o currículo tem que considerar os contextos em que as escolas estão inseridas para garantir aos estudantes quilombolas o direito de conhecer suas histórias e a relevância do fortalecimento da identidade étnica, as lutas dos movimentos sociais negros e entre outros elementos fundamentais para que os quilombolas entendam e reconheça a importância, sobretudo dos conhecimentos tradicionais.

Portanto, o currículo na Educação Escolar Quilombola tem que ser aberto e flexível de acordo com as especificidades das comunidades quilombolas. Essa flexibilização tem duas partes, a primeira articulada com a base nacional comum, a segunda à parte diversificada, com a finalidade de garantir a indissociabilidade entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas (Brasil, 2012).

Os conhecimentos tradicionais são considerados fontes de sabedoria para os povos quilombolas, e são importantes por serem transmitidos pela tradição oral, em que os mais velhos transmitem aos mais jovens. Esses conhecimentos estão ligados a uma cosmovisão étnico-territorial ancestral e são compreendidos como símbolos de resistência, pois os povos quilombolas mantêm suas memórias de lutas vivas através desses conhecimentos. Com base nessa compreensão, o próximo capítulo trata sobre os conhecimentos/saberes tradicionais dos povos quilombolas a partir de teóricos e marcos legais que reconhecem e valorizam as comunidades e os povos quilombolas enquanto produtores de conhecimentos.

## 4 CONHECIMENTOS/SABERES TRADICIONAIS: RESISTÊNCIA E CONTINUAÇÃO DA CULTURA DOS POVOS QUILOMBOLAS

Neste capítulo, abordamos sobre a relevância dos conhecimentos/saberes tradicionais dos povos quilombolas. Esses conhecimentos tradicionais são considerados patrimônio cultural da humanidade, por fazerem parte da formação da sociedade brasileira. Nesse contexto, os conhecimentos tradicionais têm relevância social por estabelecerem uma relação direta com os territórios quilombolas e pelas resistências históricas vivenciadas pelas comunidades quilombolas. Ainda pontuamos o quanto esses conhecimentos foram silenciados pela colonialidade/modernidade, e a nossa ênfase é retomar os conhecimentos tradicionais como parte fundamental de uma educação emancipadora e antirracista, bem como ressaltar o diálogo com os conhecimentos escolares na prática docente quilombola.

### 4.1 Conhecimentos tradicionais: resistências e cosmovisão étnico-territorial ancestral

Historicamente os saberes e conhecimentos eram vistos como separados, os saberes estavam relacionados mais ao senso comum, a algo do cotidiano. Com relação aos conhecimentos eram vistos como relacionado a ciência (científico), com hipóteses e comprovações. Retomamos esse aspecto para ressaltar que nossa pesquisa aborda sobre os conhecimentos tradicionais dos povos quilombolas, e que esses conhecimentos foram/são constituídos por saberes que foram preservados ao longo do tempo por esses povos.

Desse modo, ao refletirmos sobre essa compreensão entre saberes e conhecimentos é com o objetivo de explicar sobre o quanto os povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses e outros foram colocados em posições inferiores pelo *colonialismo/colonialidade*. Na visão eurocentrada, os conhecimentos válidos e verdadeiros eram os dos povos europeus, portanto, os outros eram considerados como saberes comuns (inferiores). Assim, os saberes tradicionais não eram vistos como epistemologias válidas. Para Medeiros e Albuquerque (2012, p. 26), conhecimentos tradicionais é definido como “conjunto de saberes, práticas e crenças a respeito do mundo natural e sobrenatural, construídos por uma cultura tradicional e geralmente transmitido através da oralidade”.

Com base nessa compreensão, abordamos nessa discussão o conceito de conhecimentos tradicionais compreendido como parte da tradição e cultura transmitida de uma geração para

outra. A perceptiva do tradicional está diretamente relacionado não como algo apenas do passado, mas em uma relação com o presente e o futuro, tendo em vista que, esses conhecimentos são constituídos por laços de parentesco e a memória coletiva dos sujeitos quilombolas.

Nas comunidades quilombolas compreendemos que esses conhecimentos tradicionais são considerados como conjuntos de saberes ligados a cosmovisão étnico-territorial ancestral. Cosmovisão por terem outra perspectiva de sociedade, étnico pela relação com as identidades dos povos quilombolas, territorial pela ligação direta com o território e ancestral pela conexão com o passado e a ancestralidade. Assim, os conhecimentos tradicionais na contemporaneidade têm que ser reconhecidos e valorizados não só pelos quilombolas, mas por todos, pelos significados e respeito as diferenças.

Os conhecimentos tradicionais e sua desvalorização tem relação com os efeitos ocasionados na América e no mundo pelas relações de poder que foram impostas por meio do processo da colonialidade do poder (Quijano, 2005), em que classificou a população em raças superiores e inferiores, e essa divisão gerou consequências negativas que reverberam até os dias de hoje. Essa divisão baseada na raça também refletiu na inferiorização dos conhecimentos produzidos por esse povo, conforme salienta Américo e Dias (2019, p.154):

Na modernidade/colonialidade, a resignificação e o reconhecimento do território ocupado pelos quilombolas estão intimamente ligados ao desenraizamento e enraizamento, pertencimento étnico e ancestral e resignificação do território ao qual foram submetidos historicamente pelo colonialismo ocidental. Os conflitos se dão pelo direito à reparação histórica e o território faz parte da história ancestral, que é a condição para a produção dos próprios meios de subsistência e à manutenção da própria cultura e tradições.

Nesse sentido, esses conhecimentos tradicionais garantem aos povos quilombolas o reconhecimento dos seus territórios e a manutenção da cultura e tradição, pois são constituídos pelas relações coletivas e vivências que são estabelecidas nas comunidades quilombolas. Nos territórios os conhecimentos tradicionais são diversos, pois vai depender da localidade, assim cada comunidade quilombola vai desenvolver os conhecimentos tradicionais, com autonomia de acordo com o contexto e práticas que são construídas nos espaços.

A terra dos povos quilombolas é considerada um bem comum, é através dela que os quilombolas mantêm a vida em família. Concordamos com os autores ao pontuar que o projeto de vida das comunidades quilombolas se “insere na reafirmação e reconhecimento coletivo do território étnico e seus modos específicos de organizar a vida em consonância ecológica,

cultural, social, ancestral. Nessa compreensão, a natureza e o humano não se dissociam” (Américo; Dias, 2019, p. 156).

Dessa forma, os conhecimentos tradicionais estão relacionados como os quilombolas se relacionam entre si e com o território. As relações estabelecidas entre os quilombolas têm como princípio a coletividade. O território é ligado a natureza, tais como: a fauna e a flora. A título de exemplo, podemos citar os estudos de Silva e Castro (2019), relacionados aos conhecimentos quilombolas e as plantas medicinais. Na visão dos autores, as plantas medicinais são utilizadas por muitos povos para diversas finalidades, sejam para alimentação, uso em forma de vestimentas e tratamentos de cura e doenças. Os povos mais tradicionais que usam as plantas são destacados como quilombolas.

Na mesma visão, Montels e Pinheiro (2007), ressaltam que os conhecimentos tradicionais que os quilombolas possuem é baseado em valores, símbolos, crenças e mitos. Assim, os hábitos e costumes estão diretamente envolvidos com o ambiente. Compreendemos que os conhecimentos foram aprisionados e não considerados como ciência por estarem ligados aos saberes e práticas oriundos das experiências e vivências dos povos quilombolas.

Entendemos que esses conhecimentos tradicionais estão ligados a memória, tanto afetiva como coletiva e tem conexão com a ancestralidade, por expressarem identidades, valores e princípios. Esses conhecimentos são também fontes de resistência e poder, pois os povos quilombolas sofreram e ainda sofrem com os reflexos do *colonialismo*, pelas imposições, inferiorização e subalternização dos modos de viver, histórias e conhecimentos que foram e são (re)produzidos pelos quilombolas.

De acordo com o Decreto Legislativo nº 143/2003 e o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, em um dos seus objetivos é destacado: VI - 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 (BRASIL, 2003). Com base nesse marco legal percebemos a relevância dos conhecimentos tradicionais nos territórios quilombolas, tanto os localizados em áreas urbanas como rurais.

Além desse marco, evidenciamos as DCNEEQ que expressa no “inciso 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, p.3). Com base nessa orientação, consideramos que os conhecimentos tradicionais fazem parte da construção das identidades dos quilombolas, por serem construídos com base nas lutas pelos direitos a terra, a memória e a cultura. Os conhecimentos tradicionais têm dimensão

pedagógica por despertar e garantir aos quilombolas o fortalecimento étnico através do contato com as histórias e as tradições. Para isso, é fundamental o convívio com as famílias e lideranças das comunidades, e que esses sujeitos façam parte também do processo educativo.

Para isso, os conhecimentos tradicionais precisam ser compartilhados com todos da comunidade quilombola, em diversos espaços, inclusive nas escolas localizadas em territórios quilombolas ou que atendam educandos quilombolas, primeiro por ser considerado direito de acordo com o documento, e segundo, porque os estudantes e profissionais que atuam nos espaços têm que se apropriarem dos conhecimentos tradicionais para contribuir na luta, valorização e continuidade.

Nesse sentido, a formação dos educandos quilombolas tem que ter como base práticas educativas dialógicas e emancipatórias, em que as vivências socioculturais são levadas em considerações também no contexto escolar. A participação dos educandos é importante para a construção de uma formação mais humana, ou seja, ter o direito garantido de conhecer suas histórias, permitindo que os quilombolas sejam protagonistas, desenvolva o senso crítico e fortaleçam o sentimento de pertença a partir do diálogo entre os conhecimentos tradicionais próprio de cada povo quilombola e os conhecimentos escolares.

Portanto, os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas são produzidos pela sabedoria dos próprios quilombolas e tem que ser reconhecidos e valorizados pelo poder público. Consideramos que o respeito a diversidade cultural é um dos primeiros passos para que os territórios possam conduzir uma educação específica e diferenciada. Para isso, o currículo escolar tem que dialogar com os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local.

Os conhecimentos tradicionais são conectados com as tradições culturais ligadas ao passado, no sentido de origem, elo que sustenta o passado e o presente. Conforme Souza (2012), a oralidade faz parte da tradição e cultura dos povos quilombolas, considerado um elemento essencial no processo de transmissão das histórias que carregam simbologias, então, as crianças, jovens e adultos quando se envolve nesses momentos de compartilhamento rememoram, valorizam e (re)constróem suas identidades.

Nessa perspectiva, os conhecimentos tradicionais são constituídos por saberes e fazeres de cada comunidade quilombola. No pensamento de Lima e Aragão (2021), os saberes tradicionais fazem parte das vivências comunitárias e práticas culturais e trazer para o ambiente escolar favorece na construção de uma educação significativa, que tem sentido por contemplar e valorizar o que é construído pelo próprio povo. O primeiro passo para que os conhecimentos/saberes tradicionais sejam dialogados no contexto escolar é essencial à

formação dos profissionais que atuam nos sistemas de ensino localizados em comunidade quilombolas, “para que esses conhecimentos quilombolas sejam incluídos no ambiente escolarizado, pois formar para educar no quilombo nos possibilita conhecê-lo e romper as barreiras do preconceito e do racismo que fazem parte da sociedade brasileira” (Lima, Aragão, 2021, p.2).

Nesse sentido, a formação dos profissionais nesses contextos tem como objetivo compreender as especificidades da comunidade quilombola ao qual atua, pois os conhecimentos tradicionais são construídos por meio das experiências de vida e práticas sociais-culturais dos povos quilombolas que resistiram ao processo de colonização. Assim, é primordial que os conhecimentos tradicionais sejam presentes nas práticas docentes dos professores que atuam em escolas quilombolas e sejam conduzidos em sintonia com os outros conhecimentos escolares, para que a ação educativa desenvolvida em sala de aula possibilite e fortaleça a construção identitária e história dos alunos quilombolas.

Tecer reflexões sobre os conhecimentos tradicionais, implica pensar também sobre o quanto constroem a identidade cultural de um povo. Consideramos que não tem como dissociar a identidade da cultura, pois ambas são permeadas de significados e se complementam. De acordo com Diniz, Ximenes e Branco (2020, p.10):

A identidade cultural de um povo implica conhecer e compreender os valores, os pensamentos, sua vida cultural, saberes e costumes. As danças, os costumes, a culinária, a religiosidade e todo o modo de vida no quilombo, passou a demonstrar um pouco do ritmo de vida dos escravos fugitivos. A cultura quilombola remonta a memória porque ela se realiza no presente com material do passado.

Diante disso, a identidade cultural dos povos quilombolas tem ligação com os conhecimentos tradicionais e com a cultura de cada território. Essa identidade cultural é constituída por valores e saberes ancestrais, envolve os costumes, a tradição, os modos de vida. A memória para esses povos é um elemento essencial para manterem os laços ancestrais com o passado, o presente e o futuro.

Ademais, os autores chamam atenção para o modo como a memória individual e coletiva é compartilhada entre os quilombolas. Nas comunidades quilombolas a memória é baseada na memória oral com fundamento na tradição oral das sociedades africanas desde a ancestralidade mais remota até a época de imigração para o Brasil (Diniz; Ximenes, Branco, 2020).

Assim, a “oralidade na cultura africana é um valor tradicional” (Souza, 2012, p.74). Nessa linha de pensamento, a oralidade é um mecanismo de resistência dos povos africanos, ligados ao território e as cosmovisões. É por meio da oralidade que os africanos ampliam seus conhecimentos e transmitem para várias gerações, de forma que as comunidades quilombolas na contemporaneidade para o processo de autorreconhecimento e afirmação tem como conexão o parentesco e a ancestralidade com os povos originais.

A transmissão de conhecimentos tradicionais por meio da oralidade foi silenciada no processo de colonização pelos europeus. Compreendemos que a língua e as formas de expressão de um povo é também mecanismo de manutenção de poder, nos povos africanos as estratégias utilizadas no período colonial para o silenciamento foram constituídas por violências ideológicas e simbólicas. Em busca sobre o processo de silenciamento, encontramos uma imagem que representa a imposição do silêncio a força. A seguir, apresentamos um retrato que expressa o quanto os povos africanos sofreram fisicamente e psicologicamente com o processo de colonização.

FIGURA 12- ESCRAVA ANASTÁCIA



Fonte: obra do autor Jacques Arago. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=a+escrava+anast%C3%A1cia&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUK\\_EwjG8pHi\\_Pf9AhVtppUCHWGwBmMQ\\_AUoAXoECAEQAw&biw=1280&bih=569&dpr=1.5#imgrc=QhD4eCFFQ6TZiM](https://www.google.com/search?q=a+escrava+anast%C3%A1cia&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUK_EwjG8pHi_Pf9AhVtppUCHWGwBmMQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1280&bih=569&dpr=1.5#imgrc=QhD4eCFFQ6TZiM)

Em análise a obra acima que retrata a escrava Anastácia, consideramos que a mesma amplia a discussão referente a negação e silenciamento dos povos africanos. Esse aparelho que está em sua boca é a máscara de ferro, instrumento muito utilizado nos escravizados africanos. A imagem retrata a violência brutal do projeto de sociedade colonial, cujo objetivo era impedir que os africanos se alimentassem e cometessem suicídio, mas “sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo” (Kilomba, 2010, p.1).

Além disso, diante da figura é relevante situar “Quem foi/é a Anastácia?” Essa mulher que está na imagem recebeu esse nome durante a escravidão, Anastácia era filha de uma família real Kimbundo, da Angola. Ela foi sequestrada e levada para a Bahia no Brasil e escravizada por uma família portuguesa. Após o retorno desta família para Portugal, ela teria sido vendida a um dono de uma plantação de cana-de-açúcar. Anastácia foi forçada a utilizar esse colar e máscara de ferro, por diversas razões, mas a principal foi o ativismo político contra a escravização dos negros.

Essa figura representa o que Kilomba (2010), questiona “Quem pode falar? Quem não pode? E acima de tudo, sobre o que podemos falar?”. Esses questionamentos da autora nos sucinta refletir sobre o quanto o *colonialismo* controlou, deslegitimou, explorou e violentou determinadas identidades. Esse controle por meio do poder, principalmente ideológico definiu os papéis de diversos povos, colocando-os em posições de subalternidade e de inferioridade.

Com o término do período escravocrata, onde finalizou o *colonialismo* enquanto poder político, mas permaneceu a formação e o modelo de sociedade colonial, por meio do pensamento e continuação socialmente excludente e opressora. Ainda sentimos as heranças coloniais em vários espaços sociais, pois o processo de descolonização ainda caminha e a base da sociedade brasileira é construída por essa desigualdade social/racial.

Para Munanga (2006, p.13), “o que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato”. Nesse sentido, os negros e outros povos no sistema mundo-colonial são vistos como “não-sujeitos”. Além da dominação física, os negros sofreram com a dominação epistemológica, em que todos os conhecimentos produzidos pelos mesmos, também foram considerados pelos colonizadores como um “saber inferior”.

Esse processo de dominação epistemológica realizado pelos europeus definiu a epistemologia “única e verdadeira”, em consequência a isso, as demais epistemes foram silenciadas. Ao silenciar a epistemologia de determinados povos também se apaga a cultura. Esse silenciamento violento objetiva-se a manutenção das desigualdades e a naturalização das diversas formas de preconceito e racismo, haja vista que o fim do sistema colonial não mudou

a relação de hierarquização racial, na sociedade contemporânea a colonialidade se mantêm viva e atuante através do racismo, sobretudo o epistêmico relacionado a desvalorização dos conhecimentos produzidos por outros povos (negros, indígenas, camponeses etc.).

Durante séculos houve o privilégio epistêmico dos povos ocidentais, e ainda continua a valorização dos conhecimentos dos homens ocidentais foi utilizado como mecanismo para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. Segundo Grosfoguel (2016), ressalta que esse privilégio epistêmico legitimou o que é verdadeiro, e essa legitimidade gerou/gera nas estruturas das sociedades e suas instituições o racismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.

Ressaltamos na nossa pesquisa o racismo epistêmico que os povos quilombolas foram/são submetidos, que consolidou a posição/hierarquização dos conhecimentos/saberes e isso definiu na pirâmide os considerados “superiores” e “inferiores”. Esse tipo de racismo intensifica e reproduz as desigualdades raciais, discriminação e preconceito. Na visão de Carneiro (2005, p.29), a essência do racismo foi “buscar legitimar, no plano das ideias, uma prática, e uma política, sobre os povos não-brancos e de produção de privilégios simbólicos e/ou materiais para a supremacia branca que o engendrou”.

Além do racismo epistêmico, a autora chama atenção para o epistemicídio e o quanto o dispositivo da racionalidade se articularam para a confirmação da hierarquização racial. Santos (1995), aborda sobre o conceito de epistemicídio, como processo de destituição da civilização, racionalidade e cultura do Outro. Tanto o epistemicídio como o genocídio fizeram parte do processo de colonização, considerados como mecanismos de violências, cujo objetivo era eliminar os “diferentes” e as “diferenças”.

Em leituras sobre os conceitos apresentados anteriormente, compreendemos o quanto os europeus e sua busca incessante por expansão territorial utilizaram diversos mecanismos de dominação para a consolidação de um projeto de sociedade moderna/colonial. Essa dominação secular foi/é embasada principalmente pela questão racial, que impõe a negação do outro enquanto cidadão e suas produções e constituição dos seus modos de produzir conhecimentos. De acordo com Santos (1995, p. 328):

O epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço

central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais).

Com base nesses pontos, o epistemicídio e o racismo epistêmico ainda são evidentes na sociedade, destacamos os espaços escolares, as instituições de ensino superior e entre outros espaços que ainda mantêm esse privilégio racial, e isso exclui os sujeitos, seus diretos e seus conhecimentos/saberes. Com relação a população quilombola, além da eliminação por meio da violência, os povos na atualidade ainda vivem essa desvalorização social-étnica, e os seus modos de viver e conhecimentos/saberes são subjugados, pelos dispositivos de poder que são utilizados para deslegitimar o ser e o saber.

Assim, consideramos ser fundamental entender a relevância dos conhecimentos/saberes dos povos ancestrais presentes nas comunidades quilombolas, que são próprios de cada território, são heterogêneos e plurais. A manutenção e reprodução desses conhecimentos, considerados como a base da vivência dos quilombolas são oriundos do senso comum e da cultura oral, e, portanto, tem que ser valorizados principalmente nos espaços escolares oriundos ou não de comunidades quilombolas.

Além disso, consideramos que para uma educação emancipatória é fundamental a participação das comunidades quilombolas e dos movimentos sociais (Negro e Quilombola) para construir uma educação com o coletivo, em que a comunidade escolar dialogue com as lideranças consideradas como anciãos/anciãs e também educadores quilombolas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

A proposta curricular da Educação Escolar Quilombola incorporará, portanto, conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social (Brasil, 2012, p.42).

Nessa perspectiva, o currículo das escolas tem que considerar os conhecimentos tradicionais das comunidades em que estão inseridas de forma dialógica com os escolares, em que não haja preferência de um em detrimento do outro, ou seja, sem hierarquização, pois os dois são relevantes para a formação dos alunos quilombolas. Ainda enfatizamos que a modalidade EEQ tem que ser organizada a partir desse diálogo entre conhecimentos das

comunidades quilombolas que fazem parte das vivências comunitárias e os conhecimentos escolares de caráter nacional.

Além do currículo, a avaliação nas escolas quilombolas ou escolas que atendem alunos quilombolas tem que considerar o direito da aprendizagem desses estudantes, analisando a dimensão da participação e de protagonismo quilombola, objetivando a formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na sua comunidade e na sociedade mais ampla (Brasil, 2012).

Portanto, a relação entre os conhecimentos tradicionais e escolares tem como base a direção horizontal, e não vertical, em que ambos são relevantes e tem que fazer parte do currículo e das práticas docentes quilombolas desenvolvidos nas instituições escolares. Ressaltamos que os conhecimentos tradicionais desses povos não podem ser inferiorizados, pois são fontes de preservação da vida dos povos quilombolas.

Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola tem que ser desenvolvida por educadores que são oriundos da comunidade quilombola em que atuam, e tenham formação inicial e continuada para trabalhar de acordo com os marcos legais e considerem as especificidades dos territórios. Conforme Bomfim (2017, p.42), afirma que:

A formação continuada e profissionalização dos professores para atuação na educação quilombola se fundamenta, na posse do cargo público mediante concurso. Neste sentido, as diretrizes para Educação Escolar Quilombola apontam para o provimento das vagas preferencialmente por professores pertencentes às comunidades quilombolas. Na inexistência desta prerrogativa, a formação docente constitui previsão co-partilhada pelos entes federativos que integram o sistema de ensino (governo federal, estados e municípios).

Com base nessa compreensão, a formação dos profissionais que trabalham nas escolas quilombolas é fundamental para que tenham compromisso pedagógico-social-ético de desenvolver uma educação diferenciada e específica com os estudantes quilombolas. Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo (Brasil, 2012). Logo, garantir a formação dos professores também é estimular uma prática docente quilombola que tenha como ponto central: o reconhecimento e valorização dos conhecimentos produzidos e compartilhados pelos quilombolas.

Consideramos ser relevante que a prática docente quilombola seja conduzida dentro das escolas quilombola em diálogo com uma educação emancipadora, antirracista, intercultural e

decolonial. Conforme Candau (2011), a escola tem um papel importante no sentido de reconhecer e valorizar os sujeitos e os contextos sociais, bem como os conhecimentos que são (re)produzidos. Assim, concordamos com a autora que aborda sobre a perspectiva de uma *pedagogia decolonial* e da *interculturalidade crítica*, e isso “requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais” (Oliveira, Candau, 2010, p.38).

Com base nos aspectos pontuados, construímos um quadro síntese com as condições para a efetivação do diálogo entre os conhecimentos tradicionais e escolares.

#### QUADRO 1- CONDIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DO DIÁLOGO ENTRE OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E ESCOLARES

- **Reconhecimento de que os quilombolas e os seus territórios de enunciação são produtores de epistemologias;**
- **Haja uma prática horizontalizada;**
- **Valorização dos saberes quilombolas, da cultura, crenças, religiosidade e tradição;**
- **Reconhecimentos dos quilombolas como sujeitos de direitos e dos contextos sociais em que vivem;**
- **Escuta ativa das lideranças da comunidade;**
- **Não inferiorização dos conhecimentos tradicionais;**
- **Descolonização do currículo.**

Fonte: Autora (2024).

Diante disso, no próximo capítulo abordamos sobre a prática docente quilombola e suas características, com base em teóricos e marcos legais que foram constituídos ao longo do tempo para a construção de uma sociedade mais democrática e justa, em que as práticas docentes desenvolvidas nos contextos escolares quilombolas ou não-quilombolas tenham como ponto de partida o reconhecimento e valorização das diferenças.

## 5 PRÁTICA DOCENTE QUILOMBOLA: DESCOLONIZANDO O ENSINO A PARTIR DE CAMINHOS OUTROS

*“A educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. Mudanças de representação e de práticas, exige questionamento dos lugares de poder.”*

(Gomes, 2012, p.100).

Neste capítulo, abordamos sobre a prática docente quilombola, introduzimos com o pensamento de Nilma Lino Gomes que trata sobre a descolonização do currículo, e que essa descolonização também reflete na prática docente dos professores e no seu ensino. Para a discussão sobre prática docente quilombola é relevante uma compreensão sobre o conceito de prática entendendo está a partir de algumas dimensões, tais como: prática educativa, prática pedagógica e prática docente.

Assim, partimos das reflexões dos teóricos: Melo (2014), Franco (2016), Candau (2008) entre outros. O debate sobre esses conceitos é necessário para entendermos qual prática docente estamos nos referindo e como esta tem se constituído nos espaços escolares quilombolas em diálogo com os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares.

O conceito de prática é compreendido como atividade realizada no concreto, real. Na educação esse conceito é ampliado e o seu sentido ultrapassa essa dimensão. Nesse sentido, a prática educativa “faz-se referência as práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais (Franco, 2016, p. 536). Assim, a prática educativa se desenvolve em vários espaços além da escola, ou seja, se faz presente nos movimentos sociais por exemplo. No que se refere as comunidades quilombolas, as associações de moradores, a igreja e outros locais também são desenvolvidas práticas educativas que tem como finalidade educar os sujeitos quilombolas.

Segundo Franco (2016), chama atenção para a diferenciação entre prática educativa e prática pedagógica, muitas vezes entendidas como sinônimos. Entretanto, cada prática tem suas especificidades. A prática pedagógica tem intencionalidades e ocorre em instituições educativas, portanto, é pedagógica à medida que busca a construção de práticas que garantam

que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Desse modo, concordamos com a autora ao refletir que a prática pedagógica em seu sentido de práxis é desenvolvida como uma ação consciente e participativa.

Nesse diálogo, Moreira e Candau (2008), aborda sobre a prática pedagógica e a questão do multiculturalismo, trazemos essa discussão por ter relação com o nosso objeto de estudo, entendemos que a prática pedagógica tem relação com a cultura, haja vista que não tem como separar os processos culturais dos educativos. A autora também discorre uma crítica a sociedade moderna e o quanto a diversidade é tratada em duas perspectivas: segregadora e homogeneizadora.

As diferenças nas escolas são tratadas mais como a segunda perspectiva homogeneizadora, em que todos somos considerados iguais, pois as instituições escolares têm dificuldades em lidar com as diferenças culturais. Portanto, as diferenças culturais têm que ser levadas em consideração nas escolas pelos educadores para que o ensino seja contextualizado e aberto a diversidade, e isso contribui com uma educação antirracista, pois ampliam o reconhecimento dos conhecimentos que foram silenciados pela opressão e dominação, sofridos pelos grupos subalternizados, justificados pelo sistema de dominação a partir dos estereótipos da *racialização* (Grosfoguel, 2010).

Com base nas compreensões, situamos agora a prática docente a partir do pensamento de Melo (2014, p.41), que “diz respeito ao fazer do professor, ou seja, ao trabalho que é inerente à atividade da docência”. Assim, concordamos com a autora quando pontua que o professor tem como função o ensinar, sendo essa função permeada de intencionalidades, mas também desafios, incertezas e conflitos, principalmente porque a profissão docente tem investido no reconhecimento e afirmação histórica a partir da luta do grupo profissional de professores (Melo, 2014).

Nesse sentido, a prática docente é o que o profissional mobiliza para ensinar, isto é, o seu saber-fazer e seus significados. Falar sobre prática docente implica como afirma Tardif (2000), pensar que os professores possuem saberes profissionais plurais e heterogêneos. Dessa forma, a prática docente se constitui como um exercício para além da dimensão técnica, por ser um ofício que tem como função a arte de ensinar.

Portanto, o ensino é uma atividade vinculada ao processo de aprendizagem, e como tal, tem que ser realizado de forma dialógica entre quem ensina e quem aprende, conforme Freire (1987, p.47), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nessa compreensão, no processo de ensinar, a relação

entre o professor e o aluno é horizontal, pois são sujeitos do conhecimento e aprendentes. Desta forma, o professor ensina e aprende ao mesmo tempo que o aluno aprende e ensina também.

Com essa compreensão dialógica de ensino, destacamos que o trabalho do professor é conduzido por saberes profissionais que são mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que originam e que servem para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (Tardif; Raymond, 2000). Assim, o ensinar é uma atividade em movimento, flexível, dialógica e não se limita a transmitir conhecimentos, é um momento de aprendizagem constante entre o docente e o aluno.

É importante dizer, ainda, que a prática docente é constituída por diversos saberes profissionais. Retomamos Tardif e Raymond (2000), para evidenciar a relevância dos saberes dos profissionais da educação que fazem parte do próprio processo de trabalho. Os autores refletem sobre a questão dos saberes que são mobilizados pelos professores em sala de aula que fundamentam o ato de ensinar. Esses saberes são incorporados de várias fontes, destacamos a formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares e etc. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p.212):

É necessário precisar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus próprios saberes.

Com base nessa compreensão, os autores chamam atenção para os saberes específicos da docência, sendo destacado os saberes da experiência como primeira fonte de “saber” e do seu “saber-ensinar”. Sendo assim, para os professores a experiência de trabalho funciona como um guia para o processo de ensino, pois advêm do cotidiano da escola. Ressaltamos que os conhecimentos partilhados em sala de aula são relevantes no ensino, sejam eles provenientes dos alunos ou de outros docentes.

Assim, os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, tendo em vista que, são diversificados e provém de diversas fontes e natureza (Tardif; Raymond, 2000). Concordamos com os autores que esse pluralismo de saberes é adquirido com o tempo e sofre transformações, assim, os saberes dos professores são temporais, porque a carreira profissional é conduzida por socializações que suscitam mudanças.

Diante do conceito de prática docente e dos saberes específicos da docência é relevante situar os diálogos entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares na prática docente quilombola o foco da nossa pesquisa de mestrado. Ressaltamos que os conceitos situados dialogam diretamente com a temática e contribuem no entendimento de que prática docente quilombola estamos refletindo.

Nessa perspectiva, a prática docente quilombola é constituída por dois pontos centrais: o diálogo entre a própria escola e a comunidade quilombola em que a instituição escolar está inserida. Tecer sobre a prática docente quilombola é relevante situar sobre os saberes que são mobilizados por esses profissionais e como eles contribuem no processo de ensino no contexto escolar quilombola.

Desse modo, ao refletirmos sobre os saberes específicos da docência situamos que na prática docente quilombola esses saberes mobilizados precisam dialogar com a história das comunidades quilombolas, por estas serem consideradas comunidades tradicionais que compõem a sociedade brasileira. Esses conhecimentos tradicionais nas escolas quilombolas se constituem como direito dos educandos, uma vez que por séculos as histórias de lutas e resistências foram silenciadas e negligenciadas, sobretudo pelas ausências de políticas públicas educacionais específicas.

Nesse sentido, os docentes que atuam em escolas quilombolas ao desenvolver sua prática tem que se apropriar das histórias de lutas e mobilizações pelo direito ao território e uma educação diferenciada que foram e são realizadas pelos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro e Quilombola. Ademais, é necessário conhecer e se apropriar dos saberes a partir também dos marcos legais que regem a Educação Escolar Quilombola. Desse modo, a educação que defendemos aqui é uma educação que dialoga com os conhecimentos tradicionais dos territórios quilombolas, que visa o fortalecimento étnico dos povos quilombolas, com uma pedagogia própria e com professores pertencentes a comunidade em que atuam.

Outro ponto relacionado aos saberes específicos da docência de profissionais que atuam em escolas quilombolas diz respeito à apropriação de marcos legais que valorizem a História e Cultura Afro-Brasileira, como a Lei nº.10.639/2003 que altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nesta alteração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), se inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", dando também outras providências. Com isso, a escola como instituição socializadora tem que valorizar diversas culturas, principalmente as que fazem parte da formação do povo brasileiro.

Consideramos fundamental que os professores que atuam nessas instituições escolares localizadas em comunidades quilombolas sejam preferencialmente residentes também do território em que trabalham, para compreender a realidade histórica, social, cultural e política quilombola na qual estão inseridos. Nesse sentido, para que os docentes tenham ciência sobre os conhecimentos tradicionais e dialoguem com os conhecimentos escolares é essencial que os profissionais tenham formação inicial e continuada. Conforme expressa Nóvoa (2019, p.6), é relevante “reforçar e valorizar as dimensões profissionais, seja na formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores”.

Diante do pensamento, concordamos com o autor ao evidenciar as bases para a renovação do campo de formação de professores, pensando o “professor” em sua complexidade da profissão, isto é, em todas as suas dimensões teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, e entre outras. Dessa forma, a profissão professor não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional no sentido técnico aplicado, envolve também o coletivo, a partir do compartilhamento e apoio de outros professores (Nóvoa, 2019).

Nessa perspectiva, essa formação inicial e continuada proposta pelo autor implica um novo ambiente educativo, ou seja, diversidade de espaços, como mudança também nas relações de trabalho, relação com o conhecimento na formação dos professores. É relevante refletir sobre os ambientes que proporcionam essas formações, e se estes tem atendido aos desafios que emergem ao longo do tempo, sobretudo no século XXI. Portanto, é necessário (re)construir esses espaços de formação, entendendo que “o lugar da formação é o lugar da profissão” (Nóvoa, 2019, p.7).

Assim, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Escolar Quilombola objetiva proporcionar aos profissionais em seus processos formativos a compreensão sobre o complexo dessa modalidade de educação. As instituições de educação têm como função garantir aos docentes que atuam nessa modalidade, a formação inicial, continuada e qualidade na jornada de trabalho garantida por lei.

Consideramos que os professores das escolas quilombolas necessitam, além das formações (inicial e continuada), que sua prática docente caminhe com a realidade. Por exemplo, no que se refere aos materiais didático-pedagógicos, ressaltamos que esses suportes didáticos (livros) sejam produzidos e utilizados em diálogo com os conhecimentos tradicionais da comunidade quilombola, para que a cultura e os conhecimentos tradicionais sejam

experienciados, reconhecidos, respeitados e valorizados também no cotidiano escolar (Freire, 1996).

Diante do pensamento citado, as escolas localizadas em comunidades quilombolas e seus profissionais são os responsáveis por dialogar e trabalhar nos alunos um pensamento crítico sobre a valorização dos princípios, cultura e costumes culturais dos povos quilombolas. Assim, consideramos pensar também sobre o papel da escola e sua relação com o saber, ou seja, refletir sobre “qual o sentido da escola?” “a escola na sociedade moderna é uma instituição de liberação ou alienação?”. Esses questionamentos são fundamentados a partir dos estudos de Charlot (1983), que aborda a educação como política, a partir de quatro sentidos: a educação transmite os modelos sociais, a educação forma a personalidade, a educação difunde ideias políticas, a educação é encargo da escola, instituição social.

Dentre esses sentidos mencionados, destacamos o quarto sentido, sobre “a educação é encargo da escola, instituição social”, na medida que a escola é a instituição responsável socialmente pela educação, e seu funcionamento e organização dependem das relações de forças sociais e políticas (Charlot, 1983). Concordamos com o autor ao evidenciar que a escola é uma entidade educativa que se esforça para alcançar as finalidades da educação, portanto, a escola é um campo de lutas e conflitos, por estar diretamente ligada a classe dominante.

No pensamento de Charlot (1983), a escola se diz laica e neutra, entretanto transmite uma cultura individual e está fechada aos modelos e ideias de outras classes sociais. Em continuidade, a escola é fechada em si mesma, conservadora, por ter como referência de educação a que está diretamente conectada com os conhecimentos culturais de “determinada cultura”, ou seja, a escola serve ao sistema econômico, os ensinamentos nela não estimulam os indivíduos a lutar por justiça sociais e as desigualdades.

Nesse sentido, é fundamental (re)construir a escola em outras perspectivas, uma escola nova aberta que reconheça, considere e respeite as culturas e esteja alinhada com a vida humana e social. Desse modo, a escola nova pauta-se em outro ponto de vista, em que sua função é como um meio inteiramente educacional e não um simples lugar de instrução. Com esse pensamento, ressaltamos que a relação do professor-alunos e alunos-alunos é no sentido horizontal, ou seja, o professor não é detentor do conhecimento, as investigações, comunicações e conhecimentos acontecem no coletivo (Charlot, 1983).

Com essa compreensão citada anteriormente, as escolas quilombolas tem que ter sentido para que os educandos quilombolas aprendam, para isso, consideramos que o ensino nesses contextos escolares, bem como os currículos precisam proporcionar estudos e discussões sobre

as lutas quilombolas ao longo da história, o respeito à diversidade e culturas, ações afirmativas e as formas de superação do racismo e preconceito racial.

Assim, consideramos que para que as escolas quilombolas tenham sentido é fundamental diálogos com os conhecimentos tradicionais relacionados aos saberes e fazeres da comunidade quilombola, ou seja, uma educação diferenciada em que os saberes locais, geográficos, históricos, culturais na qual a escola está inserida sejam reconhecidos e valorizados, esse movimento fortalece o elo entre comunidade e escola.

Diante disso, os conhecimentos tradicionais nessa discussão são compreendidos como formas culturais em movimento que são desenvolvidos e ensinados de forma individual e coletiva. Nos espaços das comunidades quilombolas esse conjunto de conhecimentos tradicionais são vivos e tecidos nas experiências dos povos quilombolas, que na maioria das vezes são verbalizados oralmente, por serem ligados aos ancestrais, presentes na memória dos mais velhos que perpassam gerações e gerações.

Nesse sentido, frisamos que esses conhecimentos tradicionais são próprios de cada comunidade quilombola, ligados a memória coletiva, a ancestralidade, as vivências, a religiosidade, identidade individual e coletiva, valores culturais, sociais e políticos e entre outros aspectos que expressam poder, por isso as comunidades tradicionais sofrem com os preconceitos e as imposições do sistema eurocêntrico, com as formas de inferiorização que indicam esses saberes como não válidos e inferiores (Silva, 2020).

Com relação aos saberes escolares são aqueles institucionalizados no currículo, em que os conhecimentos produzidos e tidos como válidos são da cultura europeia, e os outros não são considerados, sobretudo os que são produzidos pelas populações negras e quilombolas. O currículo é um território permeado por disputas (Arroyo, 2011), então torna-se fundamental sua descolonização, incluindo novas formas de pensar, conhecimentos de grupos sociais que historicamente foram silenciados.

Sendo assim, a descolonização do currículo e também do ensino é o primeiro passo para o reconhecimento e valorização da pluralidade de conhecimentos. Conforme dialoga Rufino (2021) descolonizar é um ato educativo que parte da capacidade de lutar incansavelmente pela diversidade. Compreendemos que esse diálogo entre conhecimentos tradicionais e escolares são fundamentais nas escolas quilombolas, principalmente na prática docente dos professores, por possibilitar aos educandos quilombolas o direito de conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de luta (Brasil, 2012).

Com base nos elementos discutidos anteriormente, construímos um infográfico que sistematiza os elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma prática docente quilombola.

FIGURA 13- ELEMENTOS/DIMENSÕES NECESSÁRIAS DA PRÁTICA DOCENTE QUILOMBOLA PARA O DIÁLOGO ENTRE OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E OS ESCOLARES EM ESCOLAS QUILOMBOLAS



Fonte: Autora (2024).

Portanto, consideramos que a prática docente desenvolvida nas instituições escolares localizadas em territórios quilombolas precisam estar articuladas com os saberes específicos da docência (Tardif, Raymond, 2000), assim como é necessário que o docente estabeleça relação dos alunos com os conhecimentos e o sentido da escola (Charlot, 1983). Para isso, torna-se fundamental a formação inicial e continuada (Nóvoa, 2019) dos professores que atuam nas escolas quilombolas, para que possam em conjunto com a comunidade quilombola constituir uma educação diferenciada sólida, com base em uma pedagogia própria que reconheça, respeite e valorize a cultura e os conhecimentos tradicionais.

## 6. PERCURSO METODOLÓGICO

*“Para realizar uma pesquisa é necessário um trabalho intenso e profundo, é necessário haver um confronto entre os dados, as evidências, as informações, coletas sobre o assunto e o conhecimento teórico sólido adquirido no processo de investigação.”*

(Texeira, 2015, p.8).

Neste capítulo apresentamos as compreensões sobre a abordagem teórico-metodológica e os procedimentos desta pesquisa, destacamos: a escolha da abordagem teórica, o campo de pesquisa, os sujeitos, instrumentos e etapas de análises. Compreendemos que a metodologia é parte fundamental de uma pesquisa, pois é através dela que traçamos o percurso do objeto em estudo.

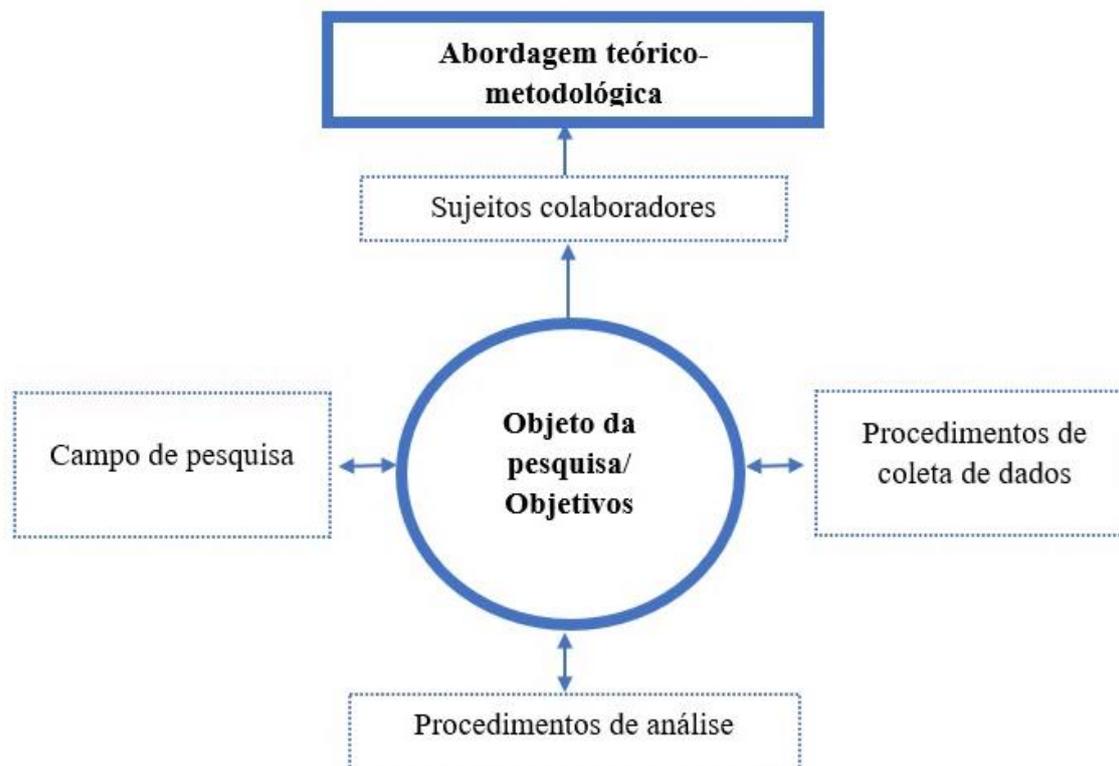
Para iniciar a discussão introduzimos o capítulo com as reflexões a respeito da pesquisa e o quanto sua produção exige do pesquisador(a) seriedade e compromisso, por ser um trabalho que requer cuidados. Portanto, o objetivo principal da referida pesquisa não é buscar respostas prontas, mas a partir das observações e diálogos acerca da realidade estudada refletir sobre seu sentido geral, esse é o desejo investigativo do pesquisador(a).

Para a produção do percurso metodológico tomamos alguns cuidados, pois pesquisar requer rigor e ética. É um processo singular, mas também coletivo, um exercício de escrita no qual nos envolvemos e trazemos os sujeitos colaboradores para a produção, mas atendendo a rigorosidade acadêmica. Para isso, o caminho traçado foi guiado pelo problema da pesquisa, em que definimos a abordagem teórico-metodológica, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados.

De acordo com Ghedin e Franco (2011, p.108), “a metodologia da pesquisa não consiste em um rol de procedimentos a seguir, não será um manual de ações do pesquisador nem mesmo um caminho engessador de sua necessária criatividade”. Assim, a metodologia é a organização do pensamento reflexivo-investigativo durante o processo da pesquisa. A metodologia é baseada em escolhas, e essas são guiadas por posicionamentos político-ideológico e intencionalidades.

Desse modo, apresentamos a Figura 14 a seguir, com os elementos que compõem a metodologia desta pesquisa:

FIGURA 14 - ELEMENTOS QUE COMPÕEM O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA



Fonte: Autora (2024).

Com base na imagem, consideramos que os métodos traçados são com base no nosso objeto de pesquisa “diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares na prática docente de professores de escolas quilombolas” e nos objetivos. Os métodos trabalhados na pesquisa não são considerados como “roteiro fixo, é referência. Ele de fato é construído na prática, no exercício do fazer a pesquisa” (Gatti, 2007, p.63). Dessa forma, os procedimentos utilizados são indicados pelo nosso objetivo de pesquisa e os objetivos propostos.

Para isso, organizamos o capítulo em subseções, e cada subseção é constituída pelos seguintes elementos: **6.1 Abordagem teórico-metodológica; 6.2 Campo de pesquisa; 6.3 Sujeitos/colaboradores da pesquisa; 6.4 Procedimentos de coleta de dados e 6.5 Análise dos dados.**

## 6.1 Abordagem teórico-metodológica

Nesta subseção, apresentamos o posicionamento teórico-metodológica que embasa esta pesquisa. Consideramos que pesquisar também é um ato político, para tanto, exige do pesquisador(a) uma posição crítica e reflexiva. Adotamos como abordagem teórico-metodológica os *Estudos Pós-Coloniais* (Quijano, 2005; Mignolo, 2005, 2008a; Walsh, 2008), e dentre outros autores para colaborar com a pesquisa.

Os *Estudos Pós-Coloniais* contribuem enquanto lente teórica para problematizar os processos de violência e silenciamento da população negra que foram impostos socialmente pelo projeto de Modernidade-Colonialidade, tendo como base o sistema mundo/moderno/colonial/urbanocêntrico, que reflete em consequências vividas até hoje.

Esta abordagem apresenta reflexões a respeito da lógica de classificação e hierarquização de povos, destacamos os povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses e entre outros, enquanto grupos sociais que foram subalternizados e inferiorizados. Esse processo foi construído nos moldes eurocêntricos. A escolha desses estudos baseia-se na nossa posição política e epistêmica, pelos sujeitos da nossa pesquisa (quilombolas) na busca de reconhecê-los como produtores de conhecimentos e valorizar suas epistemes, os movimentos sociais e seus territórios.

A abordagem também nos possibilita entender o quanto as feridas coloniais ainda são vividas pelos povos quilombolas e suas comunidades. Assim, os *Estudos Pós-Coloniais* é como a “opção de pensar e intervir, tanto em termos políticos como epistêmicos, que lhes foi negada (racismo epistêmico), e continua ainda sendo negada pelo privilégio epistêmico da modernidade” (Mignolo, 2008b, p. 244). Os procedimentos teórico-metodológico adotados nesta pesquisa coloca em evidência os povos quilombolas e seus territórios como *sujeitos-território* de enunciação e produtores de epistemologias.

Ademais, a abordagem contribui com a escolha do nosso campo de pesquisa, pois como relatado na Introdução, foi através de leituras, participações de eventos e produções acadêmicas sobre/com os povos quilombolas que decidimos aprofundar os nossos estudos, por ser um tema tão necessário e relevante para descolonizar e desconstruir a herança colonial ainda vivenciada por este grupo social, sobretudo, no contexto educacional.

Diante disso, a nossa pesquisa dialoga com o pensamento de fronteira, construído pela diferença colonial. O pensamento fronteiriço é “o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita” (Mignolo,

2003, p. 52). Portanto, conduzir procedimentos teórico-metodológicos nesse caminho é, sobretudo, refletir que a pesquisa não é construída sobre, mas sim com a participação dos sujeitos colaboradores.

Na próxima subseção, apresentamos os critérios para a escolha do campo de pesquisa e os sujeitos colaboradores que foram conduzidas pelo objeto de pesquisa e pelos objetivos propostos: identificar os conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos; b) descrever a relação entre os conhecimentos escolares que são articulados com os conhecimentos tradicionais nas práticas docentes dos professores quilombolas; c) entender os desafios da relação entre os conhecimentos tradicionais e escolares.

A partir dos objetivos buscamos ir além de apresentar os dados, enquanto respostas das entrevistas, mas dialogar os elementos que emergiram no campo de pesquisa, esse compreendido como um espaço além do campo empírico da nossa pesquisa, mas um território de vivências, aprendizagens e experiências. É nesse movimento de construção de pesquisa que apresentamos, a seguir, o campo de pesquisa, seguida dos sujeitos colaboradores.

## 6.2 Campo de Pesquisa

Nesta subseção, evidenciamos o campo de pesquisa e os sujeitos/colaboradores, no que se refere aos critérios de escolha e buscamos aspectos que o caracterizem considerando elementos históricos, culturais, geográficos entre outros. Compreendemos o campo de pesquisa desta pesquisa é compreendido como território permeado de conhecimentos. Na visão de Minayo (2009), a aproximação do campo permite ao pesquisador entender a realidade e as relações que são estabelecidas nesses espaços.

Para a definição do campo de pesquisa, realizamos uma busca no site da Fundação Cultural Palmares (FCP) e optamos por um município situado na mesorregião do Agreste Setentrional, um espaço ainda que não foi desenvolvido pesquisas, bem como a proximidade com o campo. A proximidade que pontuamos é a questão da distância, ou seja, o município se localiza em uma região que fornece condições ao pesquisador(a) de buscar e trocar conhecimentos com os sujeitos colaboradores.

Consideramos que os dados da pesquisa contribuam com a ampliação de conhecimentos sobre a região. Decidimos pela mesorregião citada anteriormente, pelo quantitativo de comunidades quilombolas existentes que não foram certificadas e pesquisadas. Para a escolha do campo de pesquisa elencamos como critérios para a seleção: a) ser um município localizado no Agreste Setentrional; b) possuir comunidades quilombolas e escolas localizadas nesses

espaços; c) apresentar um Sistema de Ensino que nos leva a pressupor uma Educação Escolar Quilombola com aspectos específicos pautados em marcos legais e d) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em constante crescimento.

Como base nesses critérios, escolhemos o município de João Alfredo-PE, onde se localizam duas comunidades quilombolas, conhecidas como Brejinhos e Serrote. São comunidades quilombolas que não tem certificação conforme o site da Fundação Cultural Palmares. O município de João Alfredo-PE é localizado no estado de Pernambuco, integra a Mesorregião do Agreste, localizado no Agreste Setentrional, é conhecido por ter uma das maiores feiras livres.

No mapa abaixo temos a localização do município e da mesorregião ao qual pertence. O município é composto por outros povoados, tais como: Tamanduá, Frei Damião, Brejinhos, Antas, Campos do Borba, Lagoa Funda, Parari, Pau Santo, Melancia, Ribeiro Grande, Capau e Roque.

FIGURA 15 - LOCALIZAÇÃO DA CIDADE DE JOÃO ALFREDO - PE



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o\\_Alfredo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Alfredo)

Em análise ao mapa acima, consideramos relevante a história da constituição do município. De acordo com o site da prefeitura<sup>29</sup>, a cidade de João Alfredo originou-se a partir de uma fazenda, em meados do século XVIII, pelo capitão português Antônio Barbosa da Silva. Pela dificuldade hídrica da localidade, o colonizador deslocou a sede da propriedade para o local onde se situa atualmente a cidade.

---

<sup>29</sup><https://joaoalfredo.pe.gov.br/>

Em leitura sobre a história da cidade, percebemos que o município foi criado a partir da base colonial, onde na localidade antes de se efetivar enquanto cidade foram construídos vários engenhos. Dentre os engenhos, destacamos o Melancia, propriedade do coronel José Ferreira da Silva, em 1879. No ano de 1900, João Alfredo obteve a municipalidade de Bom Jardim, com essa licença houve a promoção de uma feira livre semanal e iniciou também a construção de uma capela em devoção à Nossa Senhora da Conceição.

Conforme os registros do site, a primeira feira livre foi realizada no dia 06 de janeiro de 1901 e a capela foi inaugurada no dia 18 de junho do mesmo ano, com Missa solene celebrada pelo padre João Pacífico Ferreira Freire. Além desses pontos, destacamos que a presença de engenhos na cidade na época da colonização deu origem as comunidades quilombolas, fruto das resistências e lutas pela liberdade no período.

Em análise a bandeira do município, criada em 1969 na gestão do prefeito Luiz Paz do Nascimento. Desenhada pelo artista Naelson Souza do Nascimento, é retangular, destacando-se as cores verde e amarelo, tendo ao centro quatro canas e uma moenda<sup>30</sup>(cor azul) e o número 1935 logo abaixo. O verde, representa a vegetação. O amarelo, representa as riquezas e a alegria do povo e o azul, representa a manto sagrado de Nossa Senhora da Conceição, a padroeira da cidade.

FIGURA 16- BANDEIRA DE JOÃO ALFREDO-PE



Fonte: <https://joaoalfredo.pe.gov.br/simbolos-do-municipio/>

---

<sup>30</sup>Mó de moinho ou conjunto de peças num engenho que serve para moer ou espremer certos produtos.

A bandeira acima é um símbolo que aponta elementos do processo da colonização, como a cana de açúcar na duas laterais que representam a vegetação local, considerada por séculos uma matéria prima que foi produzida em larga escala pelo comando dos donos de grande proprietários de terras. A mão-de-obra no periodo foram os povos negros que foram escravizados e forçados a trabalharem nos engenhos, como demonstra a moenda, o símbolo central da bandeira que era utilizado para fabricar diversos produtos com a agricultura da cana-de-açúcar.

Com relação a área da educação, a cidade em 1912 fundou a primeira escola municipal, sendo indicada a professora Joana Nóbrega de Vasconcelos. No ano de 1922 foi criada a primeira escola estadual, a cargo da professora Maria Alves Machado. Depois de dois anos, em 1924 foi nomeada a professora Maria Amélia Cavalcanti, para também atuar na escola estadual.

No dia 10 de outubro de 1935, a partir da Lei Estadual nº 23, foi criado o Município de João Alfredo, sendo oficialmente instalado no dia 21 de outubro do mesmo ano. Sobre a localização geográfica, a seguir apresentamos a mesorregião que o município pertence:

FIGURA 17 - MESORREGIÕES DE PERNAMBUCO



Fonte: [https://www.google.com/search?q=mapa+de+pernambuco+mesorregi%C3%B5es&source=lnms&tbn=isc&sa=X&ved=2ahUKEwj\\_j6LK1ab9AhW1q5UCHeBcCtUQ\\_AUoAXoECAEQAw&biw=1280&bih=569&dpr=1.5](https://www.google.com/search?q=mapa+de+pernambuco+mesorregi%C3%B5es&source=lnms&tbn=isc&sa=X&ved=2ahUKEwj_j6LK1ab9AhW1q5UCHeBcCtUQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1280&bih=569&dpr=1.5)

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), realizado em 2022, o município possui 27.725 habitantes. Na área da educação, João Alfredo tem uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (97,1 %), no total de estudantes a cidade possui 4.912 matrículas no Ensino Fundamental e Médio, 244 docentes na rede regular de ensino e 26 estabelecimentos de ensino no ano de 2021, sendo esses organizados da seguinte forma:

FIGURA 18 - ESCOLAS EM JOÃO ALFREDO - PE

<b>Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]</b>	<b>24 escolas</b>
<b>Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]</b>	2 escolas

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/joao-alfredo/panorama>

Essas escolas estão distribuídas da seguinte forma:



Com base nisso, realizamos um levantamento dos estabelecimentos de ensino para atualização dos dados de 2021 e compreensão do contexto educacional do município, com foco nas escolas localizadas nas comunidades quilombolas para a seleção do campo. Para o levantamento das escolas, buscamos através do site <https://qedu.org.br/municipio/2608107-joao-alfredo/busca> e filtramos em rede de ensino (Municipal, Estadual e Privada) e localização (urbana e rural).

TABELA 9 – ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE JOÃO ALFREDO-PE

<b>ESCOLA</b>	<b>REDE DE ENSINO</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
<b>1. ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO ANDRE DA SILVA</b>	Municipal	Sítio Serrote (Rural)
<b>2. ESCOLA MUNICIPAL BELARMINO BEZERRA NEGROMONTE</b>	Municipal	Sítio Antas (Rural)
<b>3. ESCOLA MUNICIPAL BENTO JERONIMO DA SILVA</b>	Municipal	Sítio Olho d'água Cercado (Rural)

<b>4. ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA</b>	Municipal	Sítio Brejinhos
<b>5. ESCOLA MUNICIPAL JOAO FERREIRA DA SILVA</b>	Municipal	Sítio Pau Santo (Rural)
<b>6. ESCOLA MUNICIPAL JOAO PEREIRA DE LIMA</b>	Municipal	Sítio Serra Verde (Rural)
<b>7. ESCOLA MUNICIPAL JOSE ANDRE FILHO</b>	Municipal	Lagoa Funda (Rural)
<b>8. ESCOLA MUNICIPAL JOAO OTHMAR MOURA</b>	Municipal	Rural
<b>9. ESCOLA MUNICIPAL MANOEL PAULO CAMPOS</b>	Municipal	Rural
<b>10. ESCOLA MUNICIPAL MANOEL RODRIGUES DE LOLA</b> <b>ESCOLA PARALISADA</b>	Municipal	Sítio Cha dos Caboclos (Rural)
<b>11. ESCOLA MUNICIPAL MANOEL TAVARES PESSOA</b> <b>ESCOLA PARALISADA</b>	Municipal	Rural
<b>12. ESCOLA MUNICIPAL MARIA DE LOURDES ALBUQUERQUE DE OLIVEIRA</b>	Municipal	Sítio Ribeiro Grande (Rural)
<b>13. ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MIGUEL AZEVEDO DE OLIVEIRA</b>	Municipal	Sítio Melância (Rural)
<b>14. ESCOLA MUNICIPAL RAUL SOARES</b>	Municipal	Sítio Tamanduá (Rural)
<b>15. ESCOLA MUNICIPAL SANTA CRUZ</b> <b>ESCOLA PARALISADA</b>	Municipal	Rural

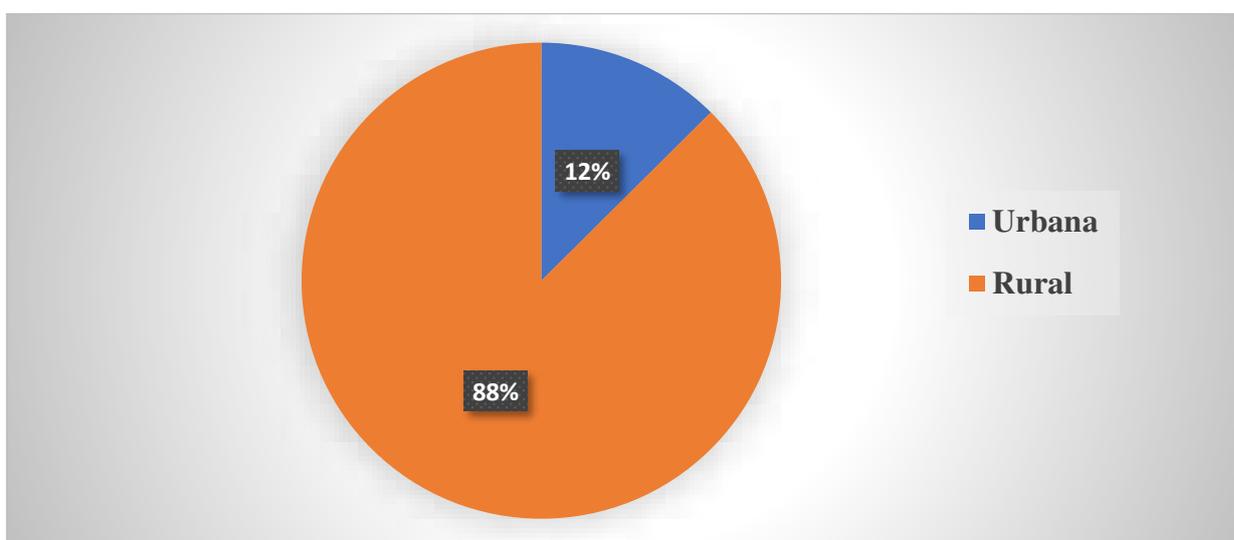
<b>16. ESCOLA MUNICIPAL SANTO OTACILIO</b>	Municipal	Sítio Roque (Rural)
<b>17. ESCOLA MUNICIPAL SEVERINO ALEXANDRE DA CRUZ</b>	Municipal	Sítio Fundão (Rural)
<b>18. ESCOLA MUNICIPAL SEVERINO BARBOSA DE FARIAS</b>	Municipal	Sítio Gangungo (Rural)
<b>19. ESCOLA MUNICIPAL SEVERINO PEREIRA DE MOURA</b>	Municipal	Sítio Lajes (Rural)
<b>20. ESCOLA MUNICIPAL VICENTE FERREIRA CAMPOS</b>	Municipal	Sítio Campos do Borba (Rural)
<b>21. ESCOLA MUNICIPAL VICENTE FERREIRA DAS GRAÇAS</b>	Municipal	Sítio Pedra do Manso (Rural)
<b>22. ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADOR MIGUEL ARRAES DE ALENCAR</b>	Municipal	Urbana
<b>23. ESCOLA MUNICIPAL JOSE PROCOPIO CAVALCANTI</b>	Municipal	Urbana
<b>24. ESCOLA MUNICIPAL MARCIO XAVIER DE MOURA</b>	Municipal	Urbana
<b>25. ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MEDIO JARINA MAIA</b>	Estadual	Urbana

<b>26. ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MEDIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA</b>	Estadual	Urbana
---	----------	--------

Fonte: Autora (2024).

Nesse sentido, no total, o município tem 32 escolas, no entanto, 6 são da rede privada. Na rede municipal tem 24, porém 3 escolas estão paralisadas, ou seja, fechadas. Logo, funcionando são 21 escolas municipais, sendo 18 na área rural e 3 na urbana. Segue o gráfico abaixo que demonstra em detalhes a divisão dos estabelecimentos de ensino.

FIGURA 19- QUANTITATIVO DE ESCOLAS POR REDE DE ENSINO



Fonte: Autora (2024)

O gráfico demonstra com mais clareza que o quantitativo de escolas na zona rural é maior do que da urbana. Além disso, no município tem escolas paralisadas, ou seja, fechadas, um dado preocupante, pois o fechamento de escola representa uma vulnerabilidade do direito à educação aos quilombolas de frequentar uma instituição de ensino próximo a sua residência. Assim, é evidente a relevância da discussão sobre a Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola alinhada com os povos que habitam os territórios quilombolas para levantar a pauta de uma educação de qualidade social que valorize os sujeitos e territórios.

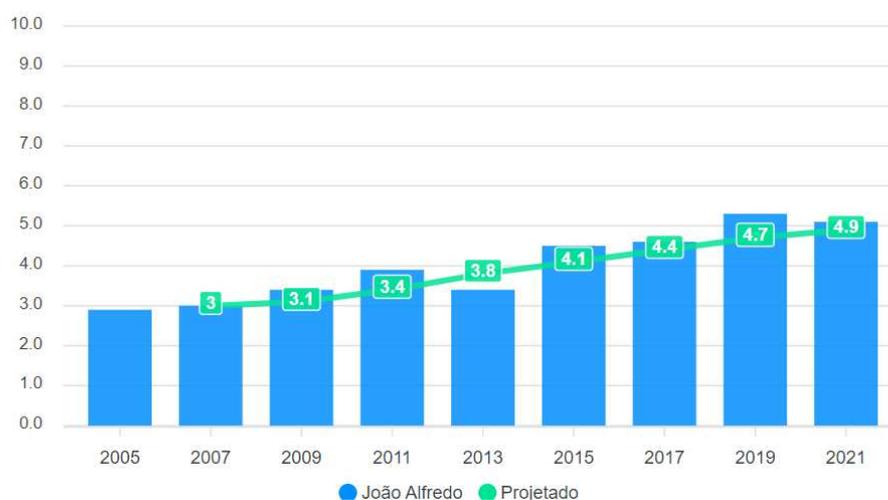
Ademais, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes – SEMEC<sup>31</sup> do município de João Alfredo têm funções para executar, destacamos algumas:

- XIII- Planejar, executar e acompanhar a política cultural da Cidade de João Alfredo/PE;
  - XIV- Mapear, difundir e reforçar a identidade cultural da Cidade;
  - XV- Desenvolver atividades de preservação do patrimônio histórico-cultural e artístico no âmbito do Município;
  - XVI- Promover a realização de eventos e festejos populares culturalmente significativos;
  - XVII- Realizar atividades de incentivo as formas de cultura popular.
- (SEMEC, 2024).

Nessas perspectiva, dentre as funções mencionadas acima, destacamos algumas, como a reforçar a identidade cultural do município, atividades que sejam desenvolvidas com o objetivo de preservar o patrimônio histórico-cultural, realização de eventos populares e culturalmente significativos a fim de incentivar, estimular e difundir as formas de cultura popular.

Além disso, realizamos uma pesquisa no site do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a média do município aumentou significativamente durante os anos de 2005 a 2021. A seguir, a Figura 20 demonstra a evolução das médias, essas calculadas da seguinte forma: a soma de português e matemática dividido por dois, multiplicado pela taxa de aprovação que resulta na nota do Ideb.

FIGURA 20 - EVOLUÇÃO DO INEP - JOÃO ALFREDO/PE



Fonte: IDEB 2021, INEP.

<sup>31</sup>Disponível em: <https://joaoalfredo.pe.gov.br/secretaria-municipal-de-educacao-cultura-e-esportes-semec/>

Com base nesses dados, analisamos as duas Comunidade Quilombolas para a escolha de um campo empírico. A primeira é popularmente chamada de povoado de Brejinhos tem aproximadamente 1.200 habitantes, no qual cerca de 600 são quilombolas. Na comunidade quilombola possuem organizações representativas, como: Associação Comunitária que tem como presidente - Rosineide Margarida de Sousa e vice - Missilene de Santana Silva e a Associação Quilombola de João Alfredo, representada pelo presidente Genilson Severino da Silva e a vice Gilda Lúcia da Silva.

A Comunidade Quilombola de Brejinhos, segundo os moradores do local, foi fundada por pessoas que foram escravizadas e que trabalhavam no engenho Bela Vista e no Casarão dos Arrudas, onde eram submetidas aos processos da escravidão. Entre essas pessoas estava a família de Manoel Correia, um homem religioso e fundador da capela local. Ele doava muitas terras para que as pessoas pudessem morar. Também havia a família de Manoel do Brejo, uma família tradicional da comunidade. A família de Manoel Correia era negra, enquanto a de Manoel do Brejo era branca. Com o tempo, a comunidade foi se expandindo.

O Sítio Serrote, se localiza na zona rural, a quantidade estimada de moradores nesse logradouro é 291. Na comunidade são realizadas mobilizações, com o objetivo de valorizar e preservar a cultura tradicional e o trabalho de combate ao preconceito racial. A Prefeitura de João Alfredo, por meio da Secretaria de Educação e Diretoria de Cultura em parceria com a Assistência Social promove ações pela igualdade racial.

As escolas são: Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda, Escola Pública Municipal, localizada na comunidade quilombola Sítio Brejinhos e a Escola Municipal Antonio André Da Silva, localizada no Sítio Serrote. As duas escolas fazem parte da rede municipal de educação e se localizam na zona rural.

De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2023, a Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda atende as etapas do ensino regular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. O corpo docente é composto por 13 professores e possui 251 alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma:

FIGURA 21 - MATRÍCULAS POR ETAPA

Creche	15
Pré Escola	30
Anos Iniciais	68
Anos Finais	63
EJA (Educação de Jovens e Adultos)	64
Educação Especial	11

Fonte: Censo Escolar, INEP, 2023.

Com relação à estrutura física da escola, o INEP, em 2023, apresenta a seguinte infraestrutura:

FIGURA 22 - INFRAESTRUTURA DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA



Fonte: Censo Escolar, INEP, 2023.

Em análise à estrutura física apresentada pelo INEP, em 2023, podemos observar que a escola possui uma infraestrutura que contribui para o ensino e a aprendizagem dos estudantes. O espaço possui acessibilidade, alimentação, biblioteca, sanitários dentro da instituição escolar, entre outras ferramentas e serviços que auxiliam no processo educativo.

No ano de 2024, esses dados foram atualizados. A Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda tem 42 funcionários, distribuídos da seguinte forma:

**TABELA 10 - ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA**

<b>CARGO</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>QUANTITATIVO</b>
Diretor	Dirige, planeja, organiza e controla as atividades escolares.	01
Coordenador (a) Pedagógico (a)	Articulador de ideias inovadoras, o facilitador de formações continuadas, o mediador de conflitos e o guardião da qualidade educacional.	02
Secretária	Responsável juntamente com o diretor por responder administrativamente e legalmente pela documentação escolar.	01
Professores	Orientar, dirigir e ministrar o ensino de sua disciplina/módulo, cumprindo integralmente o programa e a carga horária, os dias letivos, os horários estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação institucional, à reflexão pedagógica e ao desenvolvimento profissional.	19
Auxiliares de Secretaria	Organizar e manter atualizado o arquivo escolar ativo e inativo, de forma a permitir, em qualquer época, a verificação da identidade e regularidade da vida escolar do aluno; autenticidade dos documentos escolares.	02
Auxiliares de Serviços Gerais	Zelar pela guarda, conservação, manutenção, higiene e limpeza dos equipamentos, instrumentos e demais materiais utilizados, bem como do local de trabalho.	04
Vigilantes	Zelar e proteger não apenas o patrimônio escolar, mas resguardar alunos, professores e funcionários durante seus períodos de permanência nas instituições de ensino.	01

Porteiro	Responsável pela segurança escolar nos horários de funcionamento, devido ao controle de acesso à escola, bem como está prestando informações aos alunos sobre situações e locais acidentais que eventualmente existam no ambiente.	02
Merendeiras	Responsável por preparar e distribuir a merenda e os alimentos com higiene, realizando a limpeza da cozinha e dos equipamentos utilizados.	04
Assistente de Turmas	Auxilia os alunos e professores, acompanha as crianças para o recreio e banheiro, organiza a sala, atende os professores nas solicitações de material pedagógico em sala ou de assistência às crianças e colabora na organização da instituição.	01
Auxiliar de aluno especial	São um elo entre o aluno e os docentes, auxiliando a ambos e contribuindo para desenvolvimento e inclusão do aluno com necessidades especiais.	04
Intérprete de Libras	Tem como função o papel de transmitir o diálogo entre professor e aluno; ele envolve uma atuação responsável e parceira do professor, onde ambos compreendam que precisam trabalhar juntos e um não promove aprendizagem no aluno sem o outro	01
<b>TOTAL DE FUNCIONÁRIOS</b>	-	<b>42</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Campo de Pesquisa, 2024.

Além dos funcionários, a instituição de ensino atende 212 alunos, divididos por níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segue a tabela 11 com a indicação do nível de ensino e quantitativo de alunos.

**TABELA 11 – QUANTITATIVO DE ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA**

<b>NÍVEL</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>QUANTITATIVO DE ESTUDANTES</b>
Creche	03 anos	12
Pré I	04 anos	13
Pré I	05 anos	20

<b>Fundamental I</b>		
1º ano	06 anos	08
2º ano	07 anos	15
3º ano	08 anos	12
4º ano	09 anos	15
5º ano	10 anos	17
<b>Fundamental II</b>		
6º ano	11 anos	08
7º ano	12 anos	22
8º ano	13 anos	17
9º ano	14 anos	12
<b>EJA</b>		
Fase II	A partir dos 15 anos	08
Fase III	A partir dos 15 anos	13
Fase IV	A partir dos 15 anos	10
Fase IV (anexo)	A partir dos 15 anos	10
<b>TOTAL GERAL: 212</b>		

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Campo de Pesquisa, 2024.

Com base nos dados apresentados, percebemos que a escola possui um quantitativo de aluno significativo. Esses alunos frequentam a unidade escolar nos seguintes turnos e horários:

**TABELA 12 - TURNOS E HORÁRIO DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA**

<b>MANHÃ</b> <b>07:00 às 11:30</b> Ensino Fundamental II
<b>TARDE</b> <b>12:30 às 16:30</b> Educação Infantil e Ensino Fundamental I
<b>NOITE</b> <b>18:30 às 22:00</b> Ensino Fundamental - EJA

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Campo de Pesquisa, 2024.

Os dados apresentados anteriormente estão presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, realizado em conjunto com a comunidade no ano de 2024. De acordo com o documento, o PPP é compreendido como instrumento que representa a identidade, junto à comunidade escolar as fragilidades e potencialidades da unidade escolar, de modo a definir ações e estratégias para a práxis educativa, refletindo a função social da escola pública, garantindo uma educação pública de qualidade e que contribua para a melhoria da escolarização da população atendida (Projeto Político Pedagógico do Campos de Pesquisa, 2024).

Além desses pontos, o PPP da escola tem como elemento chave uma Pedagogia Histórico-Crítica<sup>32</sup>, em que a realidade é o ponto de partida da educação do campo de pesquisa, que visa a transformação dos alunos, bem como a transformação social. O foco do ensino é a aprendizagem dos alunos, que eles possam melhorar significativamente dentro e fora do espaço escolar.

Com relação a estrutura física da escola, destacamos que ela possui os espaços bem divididos e organizados, a instituição já passou por algumas reformas. Segue abaixo na tabela 13 a organização dos ambientes:

**TABELA 13 - ESPAÇOS DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA**

<b>NOME DO ESPAÇO</b>	<b>QUANTIDADE DE ESPAÇOS</b>
Sala da direção	01 (Compartilhado)
Sala de coordenação	01 (Compartilhado)
Secretaria	01 (Compartilhado)
Sala de informática	-
Salas de aula	07
Berçário	-
Cozinha	01
Refeitório	03
Sanitários de funcionários	01
Sanitários Masculinos	02
Sanitários Femininos	02
Sanitários com acessibilidade	01
Sala do Professor	01
Depósito para Merenda	01

<sup>32</sup>A Pedagogia Histórico-Crítica é uma prática pedagógica que visa trabalhar o saber sistematizado transformando-o em saber significativo de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas e a realidade contextual à qual ele faz parte, entendendo o conhecimento como historicamente elaborado (Jesus, Santos e Andrade, 2019).

Depósito para uso geral	01
Espaço externo para realização de atividades recreativas	-
Pátio	01
Pátio Coberto	01
Auditório	-
Espaço externo para horta	01
Biblioteca	01
Sala de Recurso	-
Quadra poliesportiva	-

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Campo de Pesquisa, 2024.

Com base na tabela acima, visitamos os espaços e participamos de vivências pedagógicas nos locais. Seguem abaixo as imagens da escola:

FIGURA 23 - FAIXADA DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

FIGURA 24 - INTERIOR DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

FIGURA 25 - BIBLIOTECA DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

FIGURA 26 - REFEITÓRIO



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

FIGURA 27 - SALA DE AULA: EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

A Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda está situada na área rural de João Alfredo-PE. A maioria dos moradores da comunidade é de baixa renda e, além de trabalhar na agricultura, conta com o apoio de programas do governo federal, como o Renda Brasil, que, por meio do Projeto Presença, garante a matrícula e a frequência das crianças e jovens em idade escolar nesta instituição.

Em relação ao nível de escolaridade, a maioria dos pais e mães dos alunos que frequentam essa escola declarou não ter concluído o Ensino Fundamental. A escola também atende estudantes das comunidades rurais vizinhas do município, como Sítio Bela Vista, Sítio Oiteiro, Sítio Cachoeira e Sítio Santa Cruz, cujas famílias possuem características similares às da comunidade onde a escola está localizada.

O quadro de profissionais da educação é satisfatório, pois a maioria possui Ensino Superior completo, e outros estão prestes a concluir. Todos os professores, bem como a equipe gestora, participam e buscam formações para enriquecer seus currículos e atender aos alunos dentro dos parâmetros estabelecidos.

Além da formação obtida em instituições de ensino superior, os profissionais da Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda têm formação continuada bimestral garantida, promovida pela Secretaria Municipal de Educação e Coordenação Pedagógica.

Atualmente, o corpo docente da escola é composto por 29 funcionários, incluindo 2 professoras de Creche e 2 auxiliares, 2 professoras de Educação Infantil e 2 auxiliares, 5 professores de Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e 2 auxiliares, 7 professores de Ensino Fundamental Anos Finais, com 4 auxiliares, e 3 professoras da EJA. A equipe gestora inclui 1 diretora, 1 diretor adjunto e 2 coordenadoras. No quadro administrativo, há 1 secretária, 3 merendeiras, 3 auxiliares de serviços gerais, 2 auxiliares de serviço de Educação, 1 porteiro, 1 vigia e 1 vigia folguista.

O corpo discente desta instituição é formado por crianças a partir de 3 anos, pré-adolescentes entre 10 e 12 anos, adolescentes de 13 a 15 anos, jovens de 18 anos e adultos. A maioria dos alunos vem da comunidade onde a escola está localizada, mas também atendemos estudantes de outras áreas próximas, que chegam à escola através do transporte fornecido pelo governo municipal.

A escola mencionada é uma instituição educacional pública pertencente à rede municipal. É mantida pela prefeitura municipal e também recebe recursos da União por meio do PDDE, através da UEX.

Analisamos também a Escola Municipal Antônio André da Silva, de acordo com o Censo Escolar do INEP, em 2023, atende aos níveis de ensino regular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. O corpo docente da instituição escolar é composto por 3 professores e possui 58 alunos matriculados, destruídos da seguinte forma:

FIGURA 28 - MATRÍCULAS POR ETAPA

Creche	5
Pré Escola	12
Anos Iniciais	26
EJA (Educação de Jovens e Adultos)	12
Educação Especial	3

Fonte: Censo Escolar, INEP, 2023.

Sobre a estrutura física da escola, o INEP, em 2023, apresenta a seguinte infraestrutura:

FIGURA 29 - INFRAESTRUTURA DA ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO ANDRÉ DA SILVA



Fonte: Censo Escolar, INEP, 2023.

Em análise a infraestrutura das escolas, percebemos diferenças, iniciando pela rede de tratamento e fornecimento de água, uma é rede e a outra é cacimba, uma tem espaço dedicado a leitura e a outra não tem. Com base na infraestrutura e no quantitativo de alunos matriculados, escolhemos a Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda.

No ano de 2024, os dados referentes as matrículas foram atualizadas, atendendo a um número de alunos organizados da seguinte forma:

TABELA 14 – NÍVEL DE ENSINO DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO ANDRÉ DA SILVA

<b>NÍVEL DE ENSINO</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>QUANTITATIVO DE ESTUDANTES</b>
<b>Creche</b>	A partir de 3 anos	6
<b>Pré-escola</b>	4-5 anos	13
<b>Ensino Fundamental I</b>	6-10 anos	27
<b>Educação de Jovens e Adultos (EJA)</b>	A partir dos 15 anos	10
<b>Total de alunos:</b>	-	56 alunos

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Antônio André da Silva, 2024.

Com relação ao números de funcionários, a escola totaliza 15, esses divididos por funções: (1) diretor, (1) secretário, (5) professores, (2) auxiliares de serviços gerais, (1) vigilante, (3) merendeiras e (2) assistentes de turmas. A escola funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. Sendo o turno da noite destinado a modalidade EJA.

A Escola Municipal Antônio André da Silva foi fundada em 23 de abril de 1994, está localizada na zona rural do município de João Alfredo-PE. A Comunidade Quilombola é habitada por pessoas de baixa renda e apresentam dificuldades, sendo o analfabetismo o maior desafio. De acordo com PPP da instituição, a escola foi demolida, a sendo construída um novo prédio nesta localidade.

Depois da demolição, a Sra. Maria Sebastiana da Conceição, que era prefeita na época, construiu um novo prédio. Este foi inaugurado em 28 de julho de 2019, com uma estrutura mais ampla, incluindo salas de aula e banheiros acessíveis. Dessa forma, o local se tornou um ambiente mais organizado, acolhedor, bem-estruturado e acessível para atender os estudantes da comunidade.

Atualmente, a Unidade Escolar atende três etapas de ensino. Na Educação Infantil, são adotadas atividades lúdicas com jogos, brincadeiras e diversas interações educativas. No Ensino Fundamental I (anos iniciais), são propostas atividades pedagógicas que buscam atender crianças e jovens de forma interdisciplinar, através de projetos diversos. No ensino de Jovens e Adultos (EJA), o foco é integrar os estudantes ao contato com a leitura, produção e resolução de problemas, sempre com um enfoque interdisciplinar que aborda questões étnico-raciais, já que a comunidade do Serrote é descendente de povos quilombolas.

Dessa forma, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos buscam, por meio da educação, resgatar a história que foi perdida no tempo, promovendo discussões sobre figuras importantes de pessoas negras que trazem representatividade para o município, estado e país. A escola também é inclusiva, não apenas no ambiente escolar, mas nas aulas de todas as etapas de ensino, onde os alunos com necessidades especiais participam ativamente das atividades propostas, promovendo uma inclusão que vai além do significado da palavra (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Antônio André da Silva, 2024).

Com base nas informações coletadas sobre os dois espaços escolares, escolhemos como campo de pesquisa a Comunidade de Brejinhos e a Escola Heliodoro Gonçalves de Arruda, com base nos seguintes critérios:

- A comunidade quilombola possui um número maior de habitantes;
- A escola atende um maior número de alunos;
- A escola possui mais docentes que atuam e residem na comunidade quilombola.

Diante desses critérios, escolhemos o campo de pesquisa e, na sequência, os sujeitos colaboradores: liderança(s) das comunidades quilombolas e os/as docentes que trabalham na escola da comunidade quilombola. Na próxima subseção, trataremos dos critérios de escolha e do perfil dos sujeitos.

### 6.2.1 Sujeitos colaboradores

Mediante a definição do campo de pesquisa, elencamos como sujeitos colaboradores:

- 1) liderança(s) das comunidades quilombolas;**
- 2) docentes que trabalham na escola da comunidade quilombola.**

As lideranças foram selecionadas com base nos seguintes critérios:

- a) serem reconhecidos(as) como liderança(s) pelos moradores da comunidade;**
- b) serem residentes do campo de pesquisa.**

A liderança reconhecida pelos moradores e funcionários da escola foi Genilson Severino da Silva, conhecido como Peu de Brejinhos. Ele foi fundador da Associação Comunitária da Comunidade Quilombola de Brejinhos, em 2011, e presidente duas vezes. Atualmente, atua como Secretário e Presidente da Associação Quilombola, da qual também é fundador. Ambas as associações buscam políticas públicas e benefícios para a comunidade, principalmente na área social.

Peu de Brejinhos é residente da Comunidade Quilombola de Brejinhos e é visto como líder devido à sua história de luta em defesa dos direitos das comunidades quilombolas, especialmente a comunidade onde reside. Por sua trajetória de resistência, foi candidato a vereador no município de João Alfredo-PE, com o objetivo de melhorar ainda mais a comunidade e a vida dos moradores.

As docentes foram indicadas pela gestora, tendo como base o critério de atuarem na escola e serem residentes da Comunidade Quilombola de Brejinhos. No ano de 2023, realizamos visitas à escola e aplicamos questionários às professoras do campo de pesquisa para compreender o perfil docente. Do total de 19 professores que atuam na escola, apenas 4 residiam na Comunidade Quilombola de Brejinhos. Segue abaixo o perfil das docentes que atuavam na comunidade em 2023:

**QUADRO 2 - PERFIL DOCENTE DAS PROFESSORAS QUE ATUAVAM NA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA - 2023**

<b>DOCENTE</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>COR</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>CATEGORIA FUNCIONAL</b>
<b>P1</b>	5 anos	Pós-graduada	Pardo	Sim	Contratada
<b>P2</b>	11 meses	Magistério	Pardo	Não	Contratada

<b>P3</b>	2 anos	Graduada	Pardo	Não	Contratada
<b>P4</b>	1 ano	Graduada	Pardo	Sim	Contratada

Fonte: Autora (2024).

No ano de 2024, retornamos ao campo e fomos informados de que, das quatro docentes a quem aplicamos o questionário, apenas uma mantinha vínculo com a escola. As demais professoras foram desligadas ou se mudaram da cidade. Diante disso, continuamos com a docente que mantinha vínculo com a instituição escolar e selecionamos outra professora, também indicada pela gestora, com base no critério de que ela atuasse e residisse na Comunidade Quilombola de Brejinhos. Segue abaixo o perfil das duas professoras selecionadas:

**QUADRO 3 - PERFIL DOCENTE DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA – 2024**

<b>DOCENTE</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>COR</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>CATEGORIA FUNCIONAL</b>
<b>P1</b>	3 anos	Graduação	Negra	Não	Contratada
<b>P2</b>	3 anos	Graduação	Negra	Não	Contratada

Fonte: Autora (2024).

Com base nos dois quadros acima, percebemos que todas as docentes que atuavam e atuam na Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda são contratadas. Ao analisar a categoria funcional, podemos refletir sobre os critérios definidos para a seleção dos profissionais que irão atuar nas escolas quilombolas. Outro ponto que nos chama atenção é o tempo de atuação das docentes e o perfil delas. Do total de 19 professores, no ano de 2023, apenas 4 residiam na comunidade. No ano de 2024, temos apenas 2 que residem na Comunidade Quilombola de Brejinhos; os demais professores residem em sítios vizinhos ou na cidade de João Alfredo/PE.

Consideramos que a pesquisa é construída com os sujeitos, portanto, a nossa pesquisa não busca respostas prontas, mas construir em conjunto com o campo e os sujeitos colaboradores na construção de uma *educação outra* que vise valorizar os territórios quilombolas, os sujeitos e seus conhecimentos/saberes tradicionais.

### 6.3 Instrumento de Coleta de Dados: Entrevista Semiestruturada e Questionário

Para a realização da pesquisa elencamos também os procedimentos metodológicos, ou seja, os instrumentos de coleta de dados para atender aos objetivos propostos. Minayo (2010), chama de fase de trabalho de campo a etapa de coleta e produção de dados. Na visão da autora o trabalho de campo possibilita o(a) pesquisador(a) confrontar-se com o seu objeto.

Para realizar a coleta de dados no campo de pesquisa, organizamos um percurso estruturado na Figura 30:

FIGURA 30 - PROCESSOS DO PERCURSO DE COLETA DE DADOS



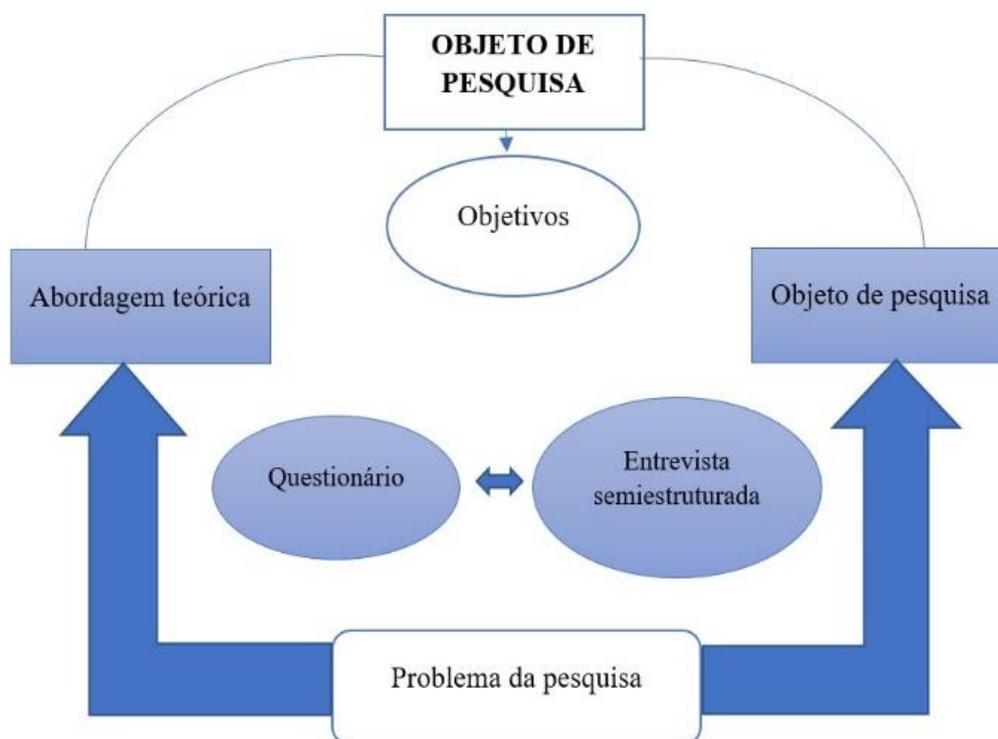
Fonte: Autora (2024).

Com base nesse percurso, para atender aos objetivos específicos: a) identificar os conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos; b) descrever a relação entre os conhecimentos escolares que são articulados com os conhecimentos tradicionais nas práticas docentes dos professores quilombolas; c) entender os desafios da relação entre os conhecimentos tradicionais e escolares, torna-se necessário os instrumentos: a) questionários e b) entrevistas semiestruturadas.

Definimos os instrumentos imbricados com os objetos, o pressuposto, problema de pesquisa, abordagem teórica, compreendendo que os instrumentos de coleta de dados vão ganhando sentido e se materializando, considerando a intencionalidade da pesquisa. Nesse sentido, concordamos com Deslandes (2009, p. 46), quando evidencia que “a definição da metodologia requer dedicação e cuidado do pesquisador. [...] Espera-se que para cada objetivo descrito sejam apresentados métodos e técnicas correspondentes e adequados”.

Desse modo, construímos o nosso esquema para a organização da coleta de dados, em que colocamos o percurso de como acontecerá essa coleta e análise dos dados:

FIGURA 31 - ESQUEMA DE COLETA DE DADOS



Fonte: Autora (2024).

O instrumento questionário foi utilizado para identificação do perfil dos docentes e das escolas dos campos de pesquisa. Além disso, o questionário complementar com dados adicionais sobre o corpo docente e campo de pesquisa, pois o compreendemos enquanto instrumento importante para a “obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo” (Oliveira, 2014, p. 83). Para esta pesquisa estruturamos 2 questionários: 1 para caracterizar a escola (Apêndice A) e 1 para o perfil docente (Apêndice B).

Outro instrumento que consideramos fundamental para coletar dados da realidade é a entrevista semiestruturada. A escolha justifica-se por ser o modelo mais utilizado nas pesquisas qualitativas, e “trata-se de um roteiro previamente planejado pelo investigador, mas que é flexibilizado pelo percurso discursivo do entrevistado” (Oliveira, Santos; Florêncio, 2019, p.45). Desta forma, a entrevista permite um diálogo mais profundo com os sujeitos colaboradores da pesquisa, sendo possível a realização de perguntas já pré-elaboradas e outras que podem emergir durante a entrevista.

Além disso, utilizamos o diário de campo, entendido como um instrumento no qual o pesquisador registra as observações feitas no campo. O diário tem sido empregado como uma forma de apresentar, descrever e organizar as experiências e narrativas dos participantes do estudo, além de servir como uma ferramenta para compreendê-las. Ele também é utilizado para registrar os procedimentos de análise do material coletado, as reflexões dos pesquisadores e as decisões tomadas ao longo da pesquisa. Dessa maneira, o diário documenta os acontecimentos da pesquisa, desde o planejamento inicial de cada estudo até sua conclusão (ARAÚJO et al., 2013, p. 54).

O diário de campo foi usado para registrar as visitas realizadas durante o período da pesquisa, que ocorreram entre os meses de agosto de 2023 e maio de 2024, com duração de 8 horas diárias. Após a coleta de dados, realizamos as análises.

#### 6.4 Análise dos dados

Esta pesquisa adota como procedimento de análise dos dados a Análise de Conteúdo, a escolha justifica-se porque possibilita ir além da mera verificação, mas de avançarmos nas interpretações, como também acessar os núcleos de sentidos que constituem o objeto desta pesquisa (Bardin, 2016).

Desse modo, a Análise de Conteúdo enquanto um conjunto de técnicas, nos possibilita compreender e analisar as comunicações que pretendemos nos aproximar e entender os diálogos entre os conhecimentos tradicionais e os escolares na prática docente de professores de escolas quilombolas. Conforme Bardin (2011, p. 36), argumenta que “não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis”.

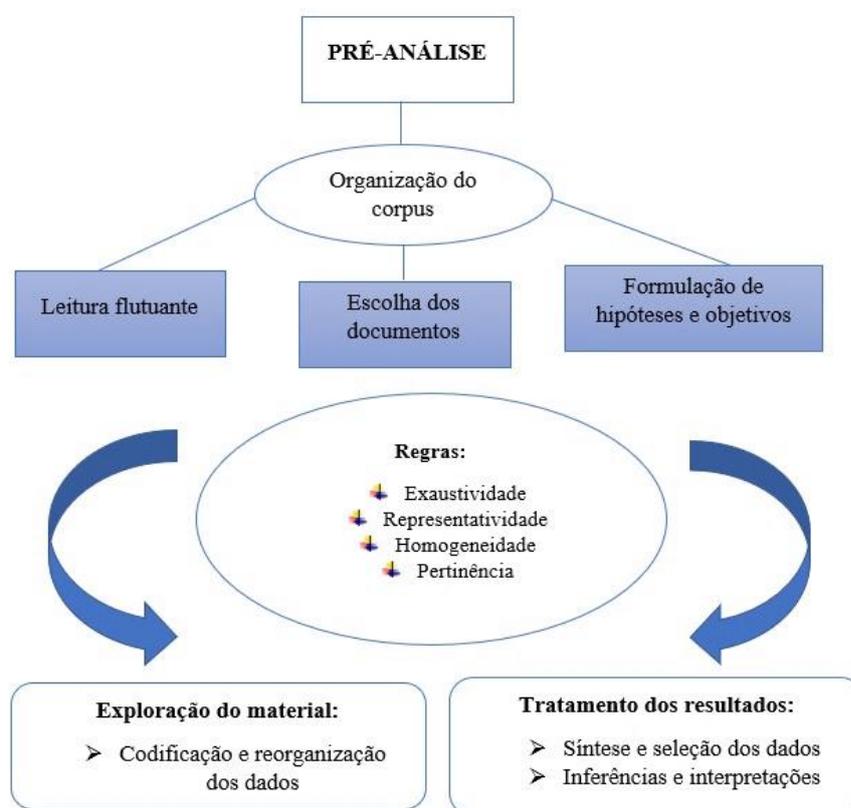
Na mesma direção Vala (1990, p.104), afirma que:

A finalidade da análise de conteúdo será, pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Podemos então sumarizar as seguintes condições de produção de uma análise de conteúdo: os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objecto da pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência (VALA, 1990, p. 104).

Como podemos observar, a Análise de Conteúdo situada acima configura-se pelos dados produzidos e é concebida como fruto dos materiais analisados. Nesse sentido, pensando nas fases da análise de conteúdo destacamos a organização: Pré-análise (material da entrevista, leitura flutuante e escolhas); exploração dos materiais (transformar os dados em núcleos de sentidos) e por fim tratamento dos resultados (interpretações e inferências sobre o que está sendo analisado).

Nessa direção, tendo como base as contribuições de Bardin (2011) e Vala (1990), apresentamos a seguir o percurso das análises dos dados desta pesquisa:

FIGURA 32 - ESQUEMA DE ANÁLISE DOS DADOS



Fonte: Autora (2024).

Em análise ao esquema traçado de análise dos dados, compreendemos que a Análise de Conteúdo como técnica de análise possibilita ao pesquisador(a) compreender a mensagens e seus conteúdos, para que por meio disso possam construir inferências em relação aos objetivos

da pesquisa. Por isso, escolhemos a Análise de Conteúdo pela possibilidade de encontrarmos os núcleos de sentidos que partem das categorias teóricas.

## **7 CONHECIMENTOS TRADICIONAIS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BREJINHOS: PRÁTICA DOCENTE, CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Neste capítulo, evidenciamos os dados e análises construídos no contexto desta pesquisa. Ressaltamos que as análises realizadas não são apenas dados ou respostas aos objetivos traçados, mas representam a memória de um povo quilombola que abriu as portas de seu território e apresentou sua cultura, tradições, conhecimentos tradicionais e patrimônios históricos materiais.

Este capítulo também reforça nosso compromisso social, político e epistemológico, embasando-nos tanto em teorias acadêmicas quanto em epistemologias do campo de pesquisa, por meio dos documentos e dos sujeitos colaboradores, considerados sujeitos epistêmicos que produzem e reproduzem conhecimentos socialmente importantes.

Como evidenciado na pesquisa, as comunidades quilombolas são territórios que, ao longo do tempo, sofreram modificações e foram ressignificados pelos conhecimentos, vivências e experiências dos povos que ali vivem. No entanto, socialmente, este grupo histórico e seus conhecimentos são vistos com outras lentes pelo poder hegemônico, o qual também está presente no processo de escolarização formal e tende a inferiorizar e excluir outras formas de produzir conhecimento.

Nesse sentido, compreendemos que o território quilombola é indissociável dos povos, pois é através do diálogo contínuo entre comunidade e quilombolas que se constroem relações que protagonizam lutas, resistência, histórias e identidades. Assim, comunidades e povos quilombolas se situam em uma esfera interligada. A escola também faz parte dessa dimensão, visto que é um espaço formativo que pode contribuir na tríade: ensino, conhecimentos tradicionais e aprendizagem.

Evidenciamos que, para que a tríade esteja conectada, os profissionais que atuam nos espaços escolares devem compreender o que significa “ensinar”. Partimos das contribuições do educador Paulo Freire (2003) e de seu pensamento sobre a relevância dos saberes experienciados pelos educandos serem dialogados no espaço escolar, saberes esses advindos da forma de vida e da cultura.

Desse modo, apresentamos a seguir a organização das análises desta pesquisa. Como forma de organização, apresentamos as fases das análises categorizadas em duas subseções: **7.1 Conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos;** **7.2 Conhecimentos tradicionais e conhecimentos escolares nas práticas docentes dos**

## **professores quilombolas: pedagogia decolonial e desafios da Educação Escolar Quilombola.**

### 7.1 Conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos

Nesta subseção, abordamos os conhecimentos tradicionais com o objetivo de identificar os conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos. Com base nas falas das entrevistas e nas observações realizadas no campo de pesquisa, os conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos são vistos por duas perspectivas: a primeira está ligada à ancestralidade e a segunda, às manifestações tradicionais que acontecem no cotidiano, como músicas e danças.

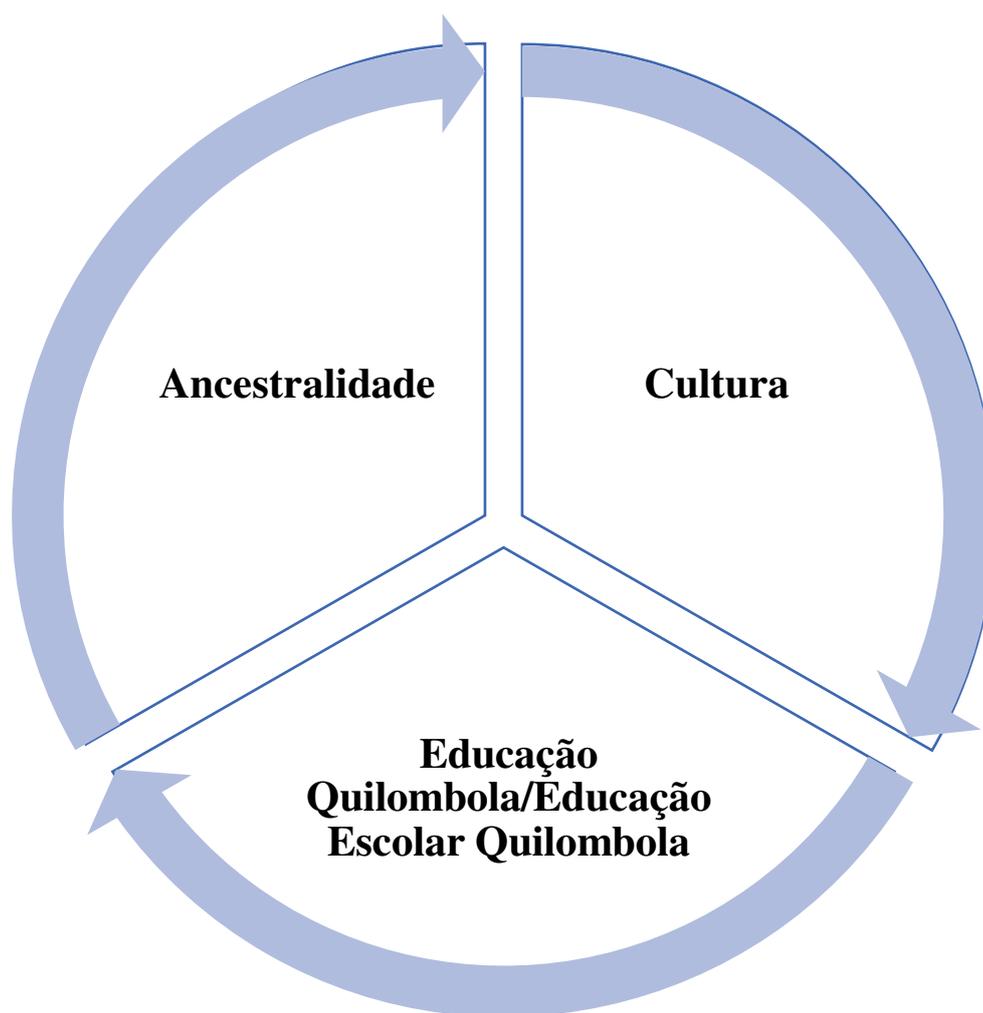
Compreendemos que os conhecimentos tradicionais abordados aqui são singulares, coletivos e (re)construídos desde o início da formação da comunidade quilombola, pois são permeados por formas culturais que são fortalecidas pelos quilombolas através da memória coletiva e individual. Assim, a construção das identidades frequentemente se apoia em fatos do passado que reafirmam uma determinada posição no presente (Lima, 2017).

Os conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos são uma conexão com a ancestralidade, buscando a continuação da cultura e a valorização da identidade étnica. Esses conhecimentos também são compartilhados no espaço escolar a partir da Educação Quilombola e da Educação Escolar Quilombola, desenvolvidas pelos profissionais, como compreenderemos nas subseções seguintes desta análise.

Nessa perspectiva, entendemos que os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas são coletivos e únicos ao mesmo tempo, porque são representações culturais construídas e repassadas de geração em geração, que cada grupo compartilha através das narrativas oralizadas. Com relação às práticas docentes desenvolvidas a partir desses conhecimentos tradicionais, destaca-se a Educação Quilombola, na qual cada comunidade desenvolve suas práticas conforme o que consideram relevante para o grupo social.

Com base nesses pontos, evidenciamos que a composição dos conhecimentos tradicionais está conectada por meio de três aspectos: **Ancestralidade, Cultura e Educação Quilombola/Educação Escolar Quilombola.**

FIGURA 33 - COMPOSIÇÃO DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS



Fonte: Autora (2024).

Esses três elementos são indissociáveis. Entendemos que a *ancestralidade* é fundamental para a continuidade da história de povos que foram historicamente excluídos. Considerada como alimento e elo entre o passado e o presente, a *ancestralidade* interliga esses tempos para a (re)construção de um futuro. De acordo com Walsh (2008), a *colonialidade*, como mecanismo de poder, tem uma visão diferente da ancestralidade, o que gera discriminação social, pois os povos indígenas, negros, quilombolas e camponeses são considerados inferiores. Assim, a *ancestralidade*, enquanto produção cultural importante do passado e do presente desses povos, não é considerada.

A *cultura* para os povos quilombolas é profundamente interligada com vários aspectos, como a religião, a música, a dança, os conhecimentos tradicionais e outros elementos que fazem parte dos modos de vida de cada comunidade quilombola. Compreendemos que a relação entre cultura e identidade quilombola é complexa, e uma complementa a outra, principalmente

porque é através das práticas culturais que as tradições são repassadas de geração em geração, fortalecendo o senso de pertencimento.

A *Educação Quilombola* engloba aspectos fundamentais dos dois elementos citados anteriormente. A educação aqui mencionada tem como ponto de partida os povos quilombolas, e nessa a relação entre os conhecimentos é não linear e não hierárquica. Trata-se de uma educação descolonizadora que diverge da educação moderna, em que o saber é padronizado e tem como objetivo servir ao poder vigente e reforçar os processos de subordinação.

Esses elementos estão conectados e em constante movimento, refletindo as histórias, experiências e valores compartilhados ao longo dos séculos, como resistência e luta contra a discriminação, o racismo e a opressão. Nesse sentido, abordamos na próxima subseção os conhecimentos tradicionais identificados a partir das vivências experienciadas no campo de pesquisa e das entrevistas realizadas com os sujeitos colaboradores da Comunidade Quilombola de Brejinhos.

### 7.1.1 Os conhecimentos tradicionais: entre vivências e experiências dos povos quilombolas de Brejinhos

*Nós somos o começo, o meio e o começo. Nossas trajetórias nos movem, nossa ancestralidade nos guia (Bispo, 2015).*



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

Com as visitas ao campo de pesquisa, nos aproximamos da Comunidade Quilombola de Brejinhos e sentimos de perto os reais desafios diários dos moradores e dos profissionais da educação que atuam na comunidade. A imagem acima representa bem, pois retrata o caminho percorrido durante a pesquisa, em que eram necessárias duas conduções de Toyota, o transporte mais utilizado pelos habitantes para se locomover. Ao fundo, vemos o Casarão dos Arrudas, localizado na entrada da comunidade e ainda habitado por uma das filhas da tradicional família Arruda.

Ao percorrermos o caminho também trilhado pelos moradores, ressignificamos o desenvolvimento da pesquisa. Sentimos, ouvimos e observamos a paisagem ao redor enquanto viajávamos até a comunidade nos proporcionando momentos reflexivos. Nas primeiras visitas a Comunidade Quilombola de Brejinhos, ficamos encantados com o acolhimento de todos, especialmente da escola localizada na comunidade. Afirmando que essa caminhada nos ensinou a construir uma pesquisa coletiva, em que os sujeitos colaboradores se fizeram presentes como sujeitos epistêmicos, (re)construindo os conhecimentos.

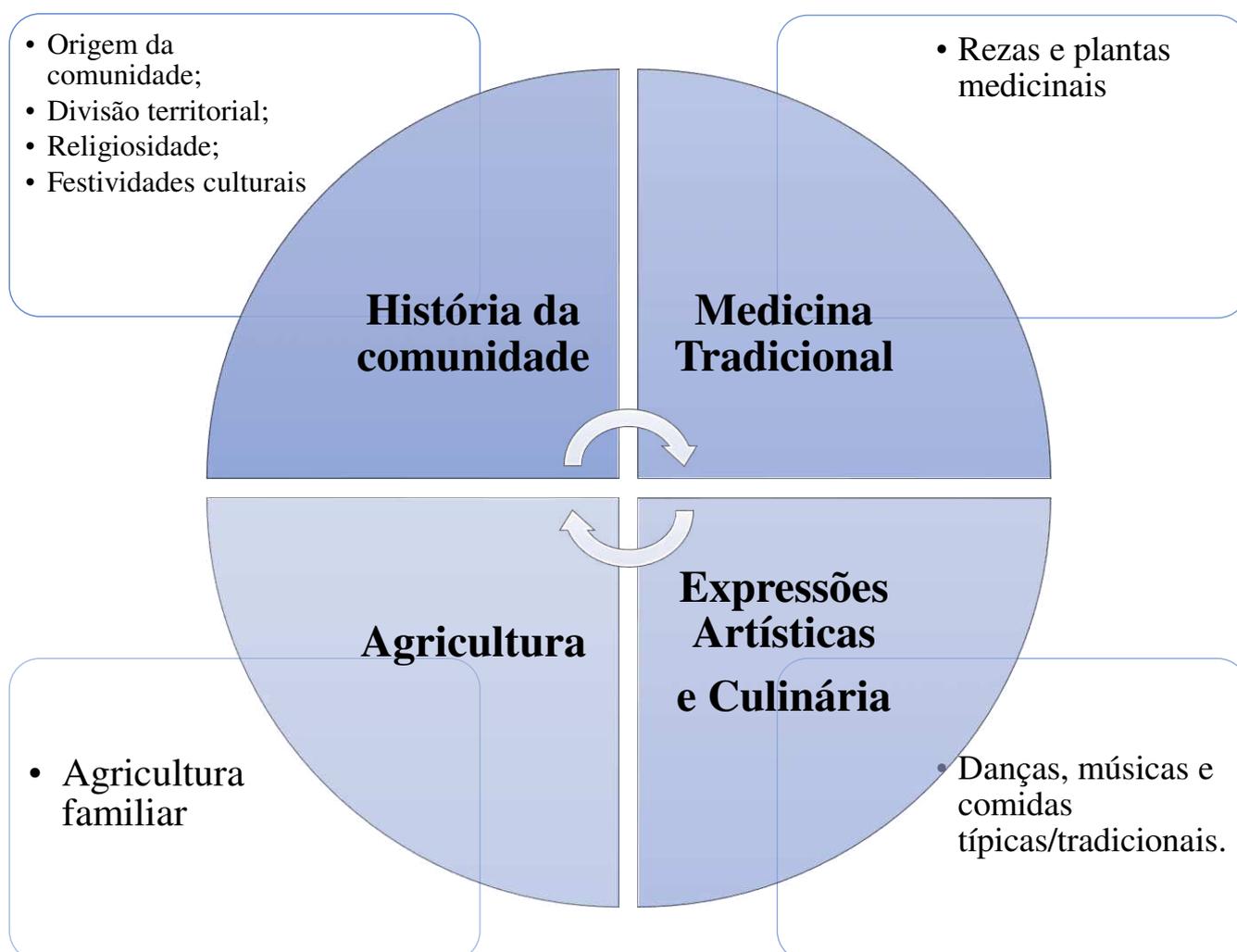
A luta pela manutenção e valorização da identidade étnica e das práticas culturais é evidente em todos os espaços da comunidade. Essa manutenção ocorre por meio da preservação da memória coletiva e individual, da ancestralidade vivida e repassada através da oralidade, das narrativas contadas pelos mais velhos e pelos que são considerados lideranças pelos moradores. Essas manifestações ocorrem na comunidade, nas festividades, na associação e na escola.

Buscamos, com a entrevista semiestruturada realizada com o quilombola Genilson Severino da Silva, conhecido como Peu de Brejinhos, considerado uma liderança pelos moradores e líder da Associação de Moradores da Comunidade Quilombola de Brejinhos, compreender melhor a história da comunidade e identificar os conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos. Além dessa liderança, entrevistamos duas professoras que residem na comunidade e atuam na escola. As entrevistas foram conduzidas inicialmente para a compreensão da história da comunidade e a identificação dos conhecimentos tradicionais.

Com a realização desse procedimento, seguimos com o tratamento dos dados, em que os conhecimentos tradicionais identificados foram organizados e agrupados a partir das fases da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Nesse diálogo, após identificar os principais conhecimentos tradicionais referentes à Comunidade Quilombola de Brejinhos, seguimos com o procedimento de caracterização, compreendendo cada estruturante e conhecimento a partir do que foi dialogado pelos sujeitos colaboradores.

Como forma de organização, apresentamos os estruturantes que perpassam cada saber, seguidos das epistemologias identificadas. São elas: **História da comunidade** (origem da comunidade, divisão territorial, religiosidade e festividades culturais); **Medicina Tradicional** (rezas e plantas medicinais); **Agricultura** (agricultura familiar); **Expressões Artísticas** (danças e músicas); e **Culinária** (comidas típicas/tradicionais). Com base nesses estruturantes, segue a organização representada na Figura 34 a seguir:

FIGURA 34 – EIXOS ESTRUTURANTES IDENTIFICADOS NO CAMPO DE PESQUISA



Fonte: Autora (2024).

Com a identificação dos conhecimentos tradicionais, organizamos e categorizamos os dados e seguimos com o tratamento e as inferências sobre o que está sendo analisado. Ressaltamos que nossas compreensões são embasadas nas discussões abordadas no aporte teórico e no diálogo com a abordagem dos *Estudos Pós-Coloniais*. Assim, iniciamos, a seguir, a discussão analítica sobre os conhecimentos tradicionais identificados na Comunidade Quilombola de Brejinhos.

FIGURA 35 - EIXO HISTÓRIA DA COMUNIDADE



Fonte: Autora (2024).

A história da comunidade é considerada um dos primeiros e principais elementos desta análise na caracterização do campo. Primeiro, por ser uma comunidade quilombola composta por descendentes de pessoas que foram escravizadas e que preservam suas identidades de luta, história e cultura negra. Desse modo, a partir do estruturante **História da comunidade**,

discorreremos sobre: **a origem da comunidade, sua divisão territorial, a religiosidade e as festividades culturais.**

A **história da comunidade** foi mencionada de forma resumida no percurso metodológico da pesquisa e na caracterização do campo. Segundo o presidente da Associação da Comunidade Quilombola de Brejinhos (Peu de Brejinhos), existem vários relatos pertinentes à história da Comunidade de Brejinhos, construídos ao longo de gerações por moradores mais velhos e transmitidos oralmente aos demais quilombolas.

A história da comunidade tem vários relatos, vou contar o que sei a partir desses relatos. Um dos relatos é que nossa comunidade **foi criada por pessoas da escravatura, pessoas que trabalhavam no engenho Bela Vista e no Casarão dos Arrudas, e aí o pessoal era sacrificado e escravizado naquela época.** Lá tinha a família de Manoel Correia, que era religioso e fundador da capela. Ele dava muita terra para o povo morar. Também tinha Manoel do Brejo, que era uma família tradicional que morava na comunidade. A família de Manoel Correia era negra e de Manoel do Brejo era branca. **E aí a comunidade foi sendo povoada. Manoel Correia ensinava naquela época o MOBREAL, na escola da Paróquia, isso há 80 e 90 anos. Foi construída a capela da comunidade, onde é até hoje. O pessoal foi vindo, pois Manoel Correia dava aula e terra para morar, né? Foram surgindo pessoas e, depois que as famílias se casaram, a comunidade foi sendo habitada** (Presidente da Associação da Comunidade Quilombola de Brejinhos).

Com esse trecho da entrevista, percebemos o quanto a **história da comunidade** está ligada aos aspectos da *ancestralidade*, em que, por meio da tradição oral, a história é recontada de geração em geração. Além disso, as palavras pronunciadas pelo presidente da Associação de Brejinhos demonstram o sentimento carregado pelos povos quilombolas: a ferida da escravatura está presente e a herança colonial também, pois algumas pessoas não sentem vontade de falar sobre o processo marcado pelo silenciamento, principalmente em relação aos terreiros do *candomblé*.

O processo de silenciamento tem forte ligação com um dos eixos da colonialidade, a *colonialidade do poder*. De acordo com Quijano (2005), essa lógica se manifesta desde o período da *colonização*, processo que oprimiu, reprimiu e apagou as populações e suas culturas em um contexto de racismo e dominação. Esse processo envolve o controle da associação da raça como uma posição de divisão em vários sentidos: no trabalho, na produção e reprodução de conhecimento e na exploração da natureza.

O relato destacado demonstra o quanto a *colonização* foi forte e que os primeiros moradores da comunidade foram pessoas negras que fugiram desse sistema escravista desumano. No diálogo, também ressaltamos aspectos voltados para a memória coletiva e

territorialidade. A memória coletiva está relacionada aos primeiros habitantes, que foram construindo ao longo das gerações suas famílias, ressignificando e resgatando a cultura da comunidade.

A *territorialidade* está conectada à questão de que, na época, as terras para os povos quilombolas tinham e ainda tem um significado especial, o que Leite (2000) chama de *territorialização étnica*, considerada como um modelo de convivência ligado à questão da identidade étnica. Essa identidade foi negada por séculos; os povos negros e quilombolas foram retirados de fato do seu lugar de origem, obrigados a trabalhar como escravizados e, com a abolição, os que permaneceram foram marginalizados, discriminados e negados de todos os direitos.

No diálogo, também foi evidenciado que os primeiros moradores vieram de dois engenhos: **Bela Vista e Santa Cruz**. O segundo era conhecido pelo **Casarão dos Arrudas**. Esse espaço ainda existe e é considerado um dos Espaços Culturais mais visitados da cidade de João Alfredo, pois se localiza na entrada da estrada da Comunidade Quilombola de Brejinhos. O Casarão dos Arrudas, como é conhecido por todos da Comunidade de Brejinhos, tem sua história ligada à tradição. Ainda há moradores no local, incluindo a filha do proprietário, Vilma Arruda.

Segundo a atual proprietária, o Casarão dos Arrudas é uma herança da família Arruda, passada de pai para filho desde o tempo do seu tataravô. Inclusive, o nome do seu avô, Heliodoro Gonçalves de Arruda, é o nome da escola do campo de pesquisa, que homenageia a família Arruda. Seguem abaixo imagens do Casarão dos Arrudas:

FIGURA 36 - CASARÃO DOS ARRUDAS



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

FIGURA 37 - VISITA DOS ESTUDANTES DA ESCOLA HELIODORO GONÇALVES NO CASARÃO DOS ARRUDAS



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

Com as visitas ao local, percebemos que a proprietária preserva o espaço com vários móveis antigos, incluindo mobiliários da época dos seus avós, como candeeiros, cadeiras de madeira, instrumentos de marcar bois, pilão, entre outros que carregam uma história secular. O **Casarão dos Arrudas** representa, para o município, um patrimônio material rico em histórias e conhecimentos sobre a Comunidade Quilombola de Brejinhos.

A preservação, segundo a moradora, é para a manutenção e resistência da cultura do local. O espaço remete às memórias, sobretudo dos povos quilombolas, pois representa as marcas da herança colonial. Os instrumentos mostrados são materiais utilizados na época para determinadas atividades. Ao analisar os objetos, é evidente como funcionava o sistema naquela época. Esses objetos são considerados patrimônio histórico-cultural-material pelo valor que representam.

De acordo com Laraia (2004), o conceito de *patrimônio cultural* pode ser pensado como material e imaterial, ambos ligados à produção da identidade e da territorialidade. Assim, o patrimônio cultural, material e imaterial, é indissociável, porque todo patrimônio tem sua história e representa uma cultura ou a junção de várias ao mesmo tempo.

A percepção dominante no país sobre esses dois domínios destaca que a preservação do patrimônio cultural tem sido historicamente centrada em monumentos e objetos materiais. Porém, essa abordagem evoluiu para incluir os processos culturais como parte fundamental. Destaca-se ainda que a definição apropriada de patrimônio está intrinsecamente ligada ao debate sobre a identidade nacional, territorialidade e coesão nacional (Junior, 2012).

Nessa perspectiva, *identidade e territorialidade* são elementos fundamentais quando mencionamos patrimônio, pois são esses dois conceitos que definem a *referência cultural*. A *referência cultural* é compreendida como práticas, símbolos, ideias, entre outros aspectos de uma cultura específica. Essa referência tem importância e um papel crucial na transmissão de valores, costumes, tradições, conhecimentos e histórias ao longo das gerações, contribuindo para a continuidade e a preservação da cultura ao longo do tempo.

Assim, a referência cultural tem ligação com "nossa identidade" e "nossa territorialidade" (Junior, 2012). Nas comunidades quilombolas, todos esses patrimônios, sejam materiais ou imateriais, são decisivos para a elaboração de laudos e reconhecimento do território, ou seja, são utilizados para fins jurídicos no processo de titulação das terras.

Diante dessa explanação sobre a importância do patrimônio histórico-cultural-material, destacamos que em várias comunidades quilombolas esses espaços não foram preservados, pois o objetivo do processo da *colonialidade* em que vivemos é o apagamento de todas as memórias e histórias dos povos que foram historicamente colocados na condição de inferiores. Conforme Quijano (2005), além da destruição de seu mundo histórico-cultural prévio, foi imposta a esses povos a ideia de raça e uma identidade racial como emblema de seu novo lugar no universo do poder.

Ademais, quando algum patrimônio dos territórios quilombolas não é preservado, não são apenas os objetos ou as histórias que são apagados, mas todo um conjunto de simbologias e epistemologias. Esse processo é uma marca da *colonialidade do saber*, em que determinados povos, colocados na posição de inferiores, foram proibidos de manifestar sua cultura, praticar danças, construir objetos, praticar sua religiosidade, (re)produzir conhecimentos, histórias e narrativas, primeiro por serem considerados inferiores, segundo como forma de controle e dominação.

A *colonialidade* e todos os seus eixos ainda continuam presentes na sociedade, desde o processo de formação dos povos quilombolas. A começar pela sua representação histórica, definida inicialmente pela visão eurocêntrica apenas como espaços de negros fugidos, negando todo um legado histórico que esses povos possuíam/possuem. Esse processo se inicia com a *colonização* e hoje ainda segue nesse sentido, pois o foco é "exatamente, a opção preferencial do eurocentrismo na produção do conhecimento histórico" (Quijano, 2000, p. 346).

Nesse sentido, em oposição a esse pensamento eurocêntrico, que, segundo Quijano (2000), é um postulado impossível, ressaltamos que todos os patrimônios sejam considerados e conservados para a preservação e (re)produção das histórias e memórias de cada povo e

comunidade quilombola. Seguem abaixo as imagens dos espaços do interior do Casarão dos Arrudas:

FIGURA 38 - INTERIOR DO CASARÃO DOS ARRUDAS



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

FIGURA 39 - INTERIOR DO CASARÃO DOS ARRUDAS



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

Compreendemos que os instrumentos registrados acima representam como eram utilizados naquela época. De acordo com a moradora, eram usados com os animais e no processo de agricultura. Além desses objetos, encontramos fotografias dos antigos moradores, que foram herdando a casa pelo processo de hereditariedade. A preservação do local e dos materiais significa muito para a família que ainda mora na localidade, tendo em vista que, além de contar as narrativas dos moradores, também representa a *cultura*.

Para os povos quilombolas, a *cultura* envolve suas histórias, tradições e resistência. Cada comunidade quilombola tem sua cultura, portanto, são culturas únicas formadas por aspectos importantes. Podemos destacar as tradições culturais, as lutas e resistências, a espiritualidade e religiosidade, a identidade e a cultura material. Assim, as culturas das comunidades quilombolas refletem sua identidade étnica, conhecimentos e modos de vida. A *identidade quilombola* está diretamente ligada ao território em que residem e é forjada a partir da herança colonial, da opressão e liberdade, da dor e esperança.

A *identidade quilombola* foi/é construída com as memórias dos ancestrais e foi ressignificada ao longo do tempo. Na visão de Silva (2022), a *identidade quilombola* é percebida e vivenciada em dois sentidos: **no** e **com** o local, através do fazer/pensar dos quilombolas. Para isso, a autora quilombola ressalta a relevância da memória como elemento central, não apenas como registro do passado, mas como alimento que nutriu/nutre ao longo dos séculos as comunidades quilombolas, desempenhando o papel de preservação e (re)produção das práticas culturais de cada povo quilombola.

Nesse sentido, a *memória* é fundamental, tendo em vista que organiza a identidade individual e coletiva, de modo que as pessoas constroem a percepção de si e do mundo em que vivem, despertam e instauram o sentimento de pertencimento ao lugar e ao coletivo. É um cenário de encontros e reencontros, componente essencial de registro das marcas de um tempo que compõe o real vivido e estabelece a comunicação entre momentos diversos e contínuos (Gusmão, 1995).

Outro aspecto importante relatado no trecho é a **origem da comunidade**, cuja formação se inicia com base familiar e destaca que as primeiras famílias eram diferentes. A primeira, de Manoel Correia, uma família negra, e a segunda, de Manoel do Brejo, uma família branca. Acredita-se que o nome Brejinhos é por conta dessa segunda família ter o sobrenome Brejo.

Nesse mergulho na história da comunidade, entendemos que a origem se entrelaça com as raízes do período da escravidão, um contexto sombrio. Inicialmente, na comunidade quilombola habitavam os povos que foram escravizados, e posteriormente, após o período de escravidão, duas famílias começaram a povoar o território. A Comunidade Quilombola de

Brejinhos tem sua formação conduzida por famílias pioneiras, conectadas com identidades diferentes, que foram povoando o território.

As primeiras famílias constituídas em Brejinhos representam a diversidade, pois são formadas por identidades únicas, ligadas a diferentes tradições e histórias. Em conjunto, essas famílias iniciaram o povoamento, interligado com aspectos do passado. Ao longo do tempo, através das lutas e resistências, foram conquistando direitos. Novas famílias e contextos foram emergindo na comunidade, enriquecendo ainda mais o tecido social e cultural da comunidade. No coletivo, esses indivíduos ressignificaram o espaço quilombola, marcando-o com suas vivências, crenças e modos de vida.

Destacamos no relato a notável iniciativa de Manoel Correia em proporcionar terras e oportunidades educacionais aos habitantes da comunidade. Ele, um homem religioso e fundador da capela local, foi pioneiro ao iniciar os primeiros esforços de educação para os residentes da região. O ensino era realizado pelo MOBRAL, um programa educacional que agrupava contingentes de mão-de-obra semiqualficada para integrar ao mercado de trabalho e adesão das classes populares ao projeto governista militar.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi implementado a nível nacional durante as décadas de 1960 e 1970. A criação do MOBRL foi uma proposta emergente, tendo em vista que na época não tinha outra proposta de educação para os que foram colocados à margem da sociedade. De acordo com Paiva (1987), o MOBRL atuava como guia difusor das ideologias, preservação das ideias difundidas pelo movimento e diminuição nas possibilidades da formação de uma consciência crítica na população.

A expansão do ensino ministrado teve um impacto significativo além dos limites da comunidade inicial. O compromisso do religioso em fornecer instrução não se limitava apenas aos habitantes locais, mas se estendia a outros lugares, beneficiando um número cada vez maior de pessoas. Além do ensino, ele também distribuía terras para os novos moradores, oferecendo oportunidades de estabelecer raízes.

Dessa forma, as primeiras formas de ensino na comunidade foram iniciadas pelos negros. Durante séculos, o direito à educação foi negado à população negra e a outras minorias como um mecanismo de controle e silenciamento. Na visão de Gonçalves (2008), a educação pode ser uma atividade que reproduz a ideologia da democracia liberal-burguesa, reforçando as desigualdades sociais, ou pode contribuir para desvelar as contradições das estruturas sociais, políticas e econômicas na perspectiva classista de luta pela emancipação humana diante da lógica da contradição.

A educação representa um direito fundamental na sociedade porque desempenha um papel crucial na transformação das pessoas. Torna-se uma ferramenta essencial na busca pela igualdade, especialmente para aqueles que anteriormente não tinham acesso a oportunidades educacionais formais ou eram marginalizados em ambientes educacionais que não valorizavam sua cultura. Ao obter educação de qualidade, as pessoas passam a compreender a importância da igualdade de acesso à educação e a lutar por ela ativamente.

Ao longo do tempo, a população negra conquistou e continua na luta pelo acesso à educação<sup>33</sup> por meio de lutas incessantes. No entanto, mesmo com a oportunidade de frequentar a escola, os negros enfrentaram e enfrentam desafios significativos, porque as instituições educacionais muitas vezes eram percebidas como veículos de perpetuação do racismo, promovendo uma educação que negligenciava a valorização da cultura negra. Diante desse cenário, surge a compreensão da necessidade de lutar por uma educação antirracista e uma pedagogia decolonial, pontos que discutiremos na categoria 7.2.

Outro elemento notável na trajetória de Brejinhos é a sua formação a partir da **divisão da comunidade**. Essa divisão iniciou com a construção de uma capela, que gradualmente atraiu novos moradores pelo ensino ministrado. Estes, por sua vez, foram se estabelecendo na região, impulsionados por Manoel Correia, que doou terras para o crescimento e desenvolvimento da comunidade. Esse processo de expansão, iniciado com a construção da capela e alimentado pela chegada de novos habitantes, deixou uma marca na história de Brejinhos.

Durante décadas, o presidente da associação relatou que, apesar de Brejinhos fazer parte do município de João Alfredo, os moradores da área urbana frequentemente discriminavam e excluíam os habitantes da comunidade quilombola. Essa prática de preconceito e discriminação foi uma realidade persistente ao longo do tempo.

As práticas de preconceito e discriminação, evidenciadas como *racismo* por parte dos habitantes do centro da cidade de João Alfredo, assumiram diferentes formas. Primeiramente, por meio da discriminação baseada na raça e etnia da comunidade quilombola. Em segundo lugar, observou-se a intolerância em relação à religiosidade, especialmente em relação ao *candomblé e aos terreiros* que foram construídos no território.

As manifestações de preconceito vividas pelos quilombolas revelam uma profunda falta de respeito pela diversidade étnica e religiosa presentes na sociedade. De acordo com Lima e Vala (2004), o *racismo* se fundamenta na distinção natural entre os grupos, ou seja, envolve

---

<sup>33</sup>O relatório da Pnad Contínua: Educação 2023, divulgado nesta 6ª feira (22.mar.2024), mostra que só 48,3% da população negra no Brasil conseguiu concluir o ensino médio. Conforme o levantamento, a média para brancos é de 61,8%, enquanto a do país é de 54,5%. No Nordeste, a distância do parâmetro nacional é ainda maior: só 45,6% completaram o ensino básico. Fonte: [https://static.poder360.com.br/2024/03/PNAD\\_Educacao\\_2023-1.pdf](https://static.poder360.com.br/2024/03/PNAD_Educacao_2023-1.pdf)

uma crença naturalizadora das diferenças entre os grupos, pois se liga à ideia de que os grupos são diferentes porque possuem elementos essenciais que os fazem diferentes.

As marcas da *colonialidade do ser* são evidentes nos relatos da liderança quilombola, sendo conduzidas pelos moradores do centro da cidade. Na visão de Mignolo (2008), a *colonialidade do ser* faz com que o(s) outro(s) não existam e passa a ser submetido a uma negação sistemática e a uma sobredeterminação constante de sua essência e de seu ser. Esse eixo da *colonialidade* vai apontar os povos inferiores e superiores, impostos desde o período da *colonização* e mantidos através da *colonialidade*.

Destacamos também a expressão da **religiosidade** na Comunidade Quilombola de Brejinhos, que teve início com a construção da capela e a prática do *catolicismo*. No entanto, é evidente que ao longo do tempo surgiram também **terreiros** e outros **espaços de culto**, como as **casas de oração**. Como nos lembra Peu de Brejinhos, líder da associação:

No ano de 1950, já tinha a capela e já tinha **a festa tradicional da Nossa Senhora da Conceição, que existe até hoje**, completando 86 anos de festa. Tinha três rezadeiras, Dona Jó, na Bela Vista, com a casa de reza de candomblé, Dona Deolinda, também na Bela Vista, e Maria Correia, que era cunhada de Manoel Correia de Brejinhos. Elas rezavam e ensinavam ervas medicinais, rezavam crianças engasgadas, mal olhado, dor de cabeça. **A Comunidade tem a tradição da Ciranda, coco de roda do Pastoril, e foi crescendo a comunidade. Pessoas da comunidade se casavam com outras pessoas. Podemos dizer que a comunidade é multicultural, bem recheada de culturas e costumes.** Logo após, a família do engenho Bela Vista, os mais velhos, faleceram. **Os terreiros e casas de oração foram todos acabados, pois as famílias não deram continuidade, mas ainda temos pessoas que rezam olhados, só na cabeça, reza dor de dente, dor de cabeça, dor de ouvido, “estambo aberto”.** Temos rezadores na comunidade, mesmo não tendo mais terreiro de candomblé (Presidente da Associação da Comunidade Quilombola de Brejinhos, grifo nosso).

Nesse sentido, percebemos que o relato expresso abrange as duas perspectivas da **religiosidade**. A primeira, a tradição do *catolicismo*, que desde o período da *colonização* é considerada um fator preponderante, sendo a religião uma dimensão privilegiada para o entendimento das diversas maneiras de ver, sentir e pensar a vida de diferentes povos. Assim, as matrizes culturais dos colonizadores e dos contra-colonizadores, a começar pelas bases religiosas, pois é a partir da religiosidade que as populações desenvolvem suas cosmovisões (Bispo, 2015).

A **religiosidade** é vivenciada na Comunidade Quilombola de Brejinhos através de festividades tradicionais, como a mencionada **festa da Nossa Senhora da Conceição**, que existe até hoje e já tem 86 anos de existência. Essa festividade é transmitida de geração para

geração e ocorre anualmente. Essa religiosidade mais tradicional da religião católica foi introduzida desde o período colonial pelos colonizadores e, ao longo dos anos, foi ressignificada, combinando elementos das religiões tradicionais africanas, bem como as religiões africanas incorporaram também elementos do *catolicismo*.

As práticas e ritos da religião católica também estão presentes na Educação Escolar Quilombola. Na Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda, podemos observar a rotina escolar das crianças, a maioria das quais reside na Comunidade Quilombola de Brejinhos ou em sítios próximos e se desloca para a instituição escolar em Toyotas. Os estudantes, ao chegarem à escola, têm o costume de rezar no **altar de Nossa Senhora Aparecida**, o qual está localizado no pátio central da escola. Segue abaixo a imagem do local mencionado anteriormente:

FIGURA 40 - PÁTIO DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

Diante disso, compreendemos que, mesmo com a consolidação da Constituição Federal de 1988, que especifica que o Estado é laico, a escola, enquanto espaço público formativo,

também deve sê-lo, a fim de garantir que todos tenham o direito de praticar sua **religiosidade**. Ressaltamos que a escola, como instituição formadora, também está imersa nessa religiosidade, porém no sentido de acolher e valorizar a pluralidade religiosa.

A segunda parte da **religiosidade** mencionada na entrevista foram as **casas de oração e os terreiros de candomblé**, porém esses espaços não existem mais na comunidade de Brejinhos, e segundo relatos da Coordenadora Pedagógica da escola e do líder da associação, existia um olhar diferente para esses locais. Os espaços sagrados, apesar de não existirem mais, ainda têm pessoas conhecidas como “rezadores” na comunidade. Essas pessoas são consideradas importantes porque rezavam/rezam determinadas doenças e dores.

Nesse sentido, temos várias religiosidades na comunidade, o *catolicismo* ligado às tradições eurocêntricas de cosmovisão monoteísta ampliada pelos colonizadores em todo o mundo através das expansões coloniais. Essa religião é considerada como ponto central na visão eurocêntrica, pois por meio dela os europeus tiveram o controle e utilizavam como justificativa para suas conquistas territoriais, expansão imperial e imposição da cultura europeia, valores e autoridade sobre os povos colonizados.

Do outro lado, temos a visão contra-colonizadores de cosmovisão politeísta, de origem africana, o *candomblé*. Essa outra visão vai de encontro com o *Pensamento de Fronteira* e pode ser entendida como uma manifestação da *Decolonialidade*, construída pelos subalternos (Dussel, 2005). Esse pensamento rompe com a lógica da centralidade do saber produzido pelo processo de *Modernidade-Colonialidade*, que defende e privilegia uma forma de cultura em detrimento de outra. A cultura aqui favorecida é a do Ocidente, bem como todos os campos que envolvem, sobretudo a religiosidade.

Para os povos quilombolas, o *candomblé* proporciona conexão espiritual com os ancestrais. O *candomblé*, além de uma religião de matriz africana, representa culturalmente um modo de vida diferente; a conexão estabelecida com os espíritos ancestrais é para buscar orientação, proteção e força. Essa religião e seus praticantes foram/são marginalizados e subjulgados, principalmente pela visão eurocêntrica.

Os **conhecimentos tradicionais advindos das casas de oração, terreiros, bem como das rezadeiras**, mantêm viva a ancestralidade, a memória, a identidade étnica, entre outros elementos fundamentais para os povos quilombolas. Além disso, a religião tem ligação direta com a natureza, compreendida como espaço sagrado, que deve ser respeitado e bem cuidado. De acordo com Martins (2015), um aspecto que mais se destaca dessas religiões de matriz africana é com relação à questão ambiental está no fato de a natureza ser um elemento central

no seu modo de perceber o divino, pois é nos rituais e cultos aos Orixás que a matriz africana se revela mais intensamente.

Outro conhecimento identificado, interligado com as práticas das rezas, está relacionado ao uso de **plantas medicinais** para realizar procedimentos voltados ao bem-estar. Sobre o eixo estruturante **Medicina Tradicional** discutiremos sobre as rezas e plantas medicinais. A **Medicina Tradicional** corresponde à realização de atividades ligadas à saúde praticadas pelos próprios quilombolas, baseadas nos conhecimentos tradicionais sobre as rezas e no manuseio de plantas e ervas utilizadas em chás, por exemplo, para aliviar inflamações.

Esses conhecimentos sobre as plantas e sua utilização para melhorar enfermidades são transmitidos para os moradores da comunidade, incluindo as crianças. A transmissão ocorre por meio de explicações orais detalhadas e demonstrações práticas de como consumir ou manusear as plantas medicinais. Essa prática não apenas promove a preservação e o compartilhamento dos saberes tradicionais, mas também fortalece os laços comunitários, preserva e fortalece a cultura quilombola. Segue abaixo um registro fotográfico do campo de pesquisa que representa as plantas mais utilizadas pelos moradores da comunidade:

FIGURA 41- PLANTAS MEDICINAIS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BREJINHOS



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

As **plantas medicinais** desempenham um papel fundamental para os povos quilombolas, pois além de serem utilizadas para promover a saúde e o bem-estar, também representam uma valiosa herança de conhecimentos tradicionais transmitidos de geração em geração. A prática de utilizar essas plantas durante momentos de rezas estabelece uma conexão profunda com a ancestralidade e simboliza a riqueza da herança cultural dessas comunidades.

A imagem acima retrata uma exposição das plantas medicinais mais utilizadas na Comunidade de Brejinhos, elaborada e explicada pelos professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos. Essa exposição não se restringiu aos alunos da escola, mas foi aberta para visitação por outras instituições do município de João Alfredo.

Dessa forma, além de possuírem propriedades curativas, essas plantas também fortalecem a autonomia e a resiliência dos quilombolas. Durante a exposição, os professores explicaram detalhadamente a função de cada planta e como elas podem ser utilizadas para tratar diversas doenças, proporcionando aos visitantes um entendimento mais profundo sobre o poder terapêutico das plantas medicinais e fortalecendo ainda mais a conexão com a tradição ancestral.

FIGURA 42 - ALUNOS DA EJA - APRESENTAÇÃO DO PROJETO ANUAL



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

FIGURA 43 - ALUNOS DA EJA - APRESENTAÇÃO DO PROJETO ANUAL



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

Os conhecimentos tradicionais se fazem presentes na forma como os quilombolas utilizam a natureza para benefício dos habitantes, mas não no sentido de exploração, pelo contrário, consideram a natureza como parte integrante e importante para a manutenção da vida. Esse olhar de natureza como mãe, em que nós temos o dever de cuidá-la. Essa concepção se contrapõe ao que Quijano (2005) denomina como *colonialidade do poder*, processo em que a divisão e classificação de povos inferiores e superiores e isso também refletiu na inferioridade também da produção de conhecimentos, o que gera a desvalorização.

Além disso, essa visão de ver a natureza como mãe se contrapõe ao eixo *colonialidade da mãe natureza*, essa perspectiva compreende a natureza como algo a ser explorado e não cuidado, ou seja, é embasada no sentido de dominação e controle. A partir desse pensamento, o modelo antropocêntrico é reforçado. Ressaltamos que a *descolonização da mãe natureza* é um caminho possível, de acordo com Walsh (2008) é compreendida como possibilidade para desmontar a matriz colonial e eurocêntrica.

Dessa forma, os conhecimentos tradicionais estão intrinsecamente ligados ao território. Conforme apontado por Silva e Castro (2019), ao longo da história, as plantas medicinais têm sido utilizadas de diversas maneiras, incluindo sua aplicação na alimentação, na produção de remédios naturais e no alívio de dores, entre outros usos. Entre os grupos étnicos que fazem uso dessas plantas, destacam-se os povos quilombolas, um grupo racial que, de acordo com a Constituição Federal Brasileira (1988), é reconhecido pela sua ancestralidade negra e pela sua resistência à opressão histórica durante o período colonial.

As **plantas medicinais** são compreendidas como parte integrante da cultura quilombola, sendo utilizadas para diversas finalidades além da preparação de remédios e chás. Seu uso também está intrinsecamente ligado à *fé e religiosidade*, sendo algumas plantas aproveitadas para práticas de rezas. Gomes e Bandeira (2012) destacam em sua pesquisa a importância do conhecimento tradicional das comunidades negras no Brasil, assim como a necessidade de valorização e registro desses saberes. No entanto, apesar da crescente valorização dos conhecimentos tradicionais nos territórios, eles foram e continuam a ser desvalorizados e menosprezados ao longo dos séculos. Primeiramente, isso se deve ao grupo social que os transmite e, em segundo lugar, ao fato de não serem considerados parte do projeto da *Modernidade-Colonialidade*.

Esses conhecimentos, agrupados sob a designação de **Medicina Tradicional**, são essenciais para a preservação da vida e do bem-estar das comunidades quilombolas. Eles representam uma conexão espiritual profunda com os ancestrais e os recursos naturais, sendo empregados não apenas para tratar o corpo, mas também para fortalecer o espírito e a identidade quilombola.

Sobre a desvalorização desses saberes tradicionais, destacamos a presença da *colonialidade do saber*, um legado de desigualdades e injustiças sociais geradas durante o colonialismo, já "assinalados pela teoria da dependência e outras, um legado epistemológico do *eurocentrismo* que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias" (Gonçalves, 2005, p.3). Assim, o conhecimento válido e verdadeiro tem sua origem na Europa, colocada como centro do Mundo, e os outros são desconsiderados (Quijano, 2005).

Além disso, a não continuidade dos espaços primários de práticas rituais e espirituais, como as **casas de oração e os terreiros**, é vista como um mecanismo de silenciamento desses conhecimentos. Relatou-se também que muitos dos anciãos, detentores dessas tradições, já faleceram, levando consigo epistemologias essenciais para a construção da identidade quilombola e para o fortalecimento da permanência desses sujeitos na comunidade.

Dessa forma, consideramos relevante a transmissão desses saberes enraizados no território para as gerações mais jovens, assegurando sua continuidade e promovendo o reconhecimento necessário para superar a *cultura do epistemicídio*, que não apenas anula o conhecimento do Outro, mas também compromete toda a produção de sabedoria. Conforme destacado por Santos (2009), o *epistemicídio* refere-se à destruição de formas de saber locais, à subjogação de outras e ao desperdício, em prol dos interesses colonialistas, da riqueza de

perspectivas presentes na diversidade cultural e nas variadas visões de mundo que elas oferecem.

Com base nisso, é crucial que o vínculo entre passado e presente seja preservado e fortalecido. Toda a comunidade deve estar imersa nos conhecimentos tradicionais, os quais têm que se fazer presentes em todos os espaços, incluindo a comunidade em si, a escola, a associação e outros ambientes formativos. A transmissão desses saberes e práticas por meio da oralidade e dos registros históricos é essencial. Conforme observado por Souza (2012), a *oralidade* é uma parte intrínseca das comunidades tradicionais, pois é por meio das narrativas e do compartilhamento de histórias que os quilombolas se conectam com seus ancestrais.

Sendo assim, a *identidade cultural* dos quilombolas e os conhecimentos tradicionais são indissociáveis, pois os dois se complementam e se fortalecem mutuamente. Os saberes que são repassados refletem não só a história e as experiências do povo quilombola, mas também moldam sua identidade coletiva, sua relação com o território e sua forma de ver o mundo. Conforme Diniz, Ximenes e Branco (2020), a identidade cultural de um povo vai além de simples características externas; envolve a profunda compreensão dos valores, pensamentos, expressões culturais, saberes e costumes que o definem. No caso da cultura quilombola, essa identidade é intrinsecamente ligada à memória coletiva, pois é através dela que o passado se corporifica no presente. A *cultura quilombola* não é apenas um legado do passado, mas sim uma força que continua viva e modifica as experiências e práticas cotidianas das comunidades quilombolas.

Nesse diálogo, ressaltamos também outros saberes identificados na Comunidade Quilombola de Brejinhos, que correspondem a: **dança e a música, organizados a partir do estruturante- Expressões Artísticas.**

Os conhecimentos sobre **dança e música** constituem elementos fundamentais na história e memória das comunidades quilombolas, representando práticas culturais que não apenas são realizadas por essas comunidades, mas também são transmitidas através da memória individual e coletiva. Compreendemos que a memória não é estática; ela reconstrói uma visão do passado à luz do presente. Nesse sentido, a memória atua como um elo que nos conduz à formação de um território e à construção de uma identidade, especificamente a identidade quilombola (Silva, 2014, p. 17).

O conhecimento referente à **dança** é evidenciado **a partir de grupos musicais**, criados décadas após o surgimento da comunidade de Brejinhos, mas com base em características passadas. Esse conhecimento é evidente na fala do Presidente da Associação da Comunidade Quilombola de Brejinhos:

**Temos o Maracatu que foi fundado em 2009. Temos o Grupo Dandara de Dança. Temos as festividades religiosas e temos a cultura Afrodescendente, a cultura do negro e quilombo. Sou Presidente da Associação da Comunidade de Brejinhos. A comunidade quilombola tem o título e estamos buscando a nossa identidade e a questão da cultura e reconhecimento** (Presidente da Associação da Comunidade Quilombola de Brejinhos, grifo nosso).

Com base no relato acima, fica evidente o quanto a **dança** é um elemento cultural significativo e parte integrante da história da comunidade quilombola. Através do discurso, percebemos a valorização da cultura por meio das expressões artísticas. O **Maracatu**, um dos ritmos mencionados, é considerado tanto uma dança quanto um ritual de sincretismo religioso, tendo surgido em meados do século XVIII, no estado de Pernambuco.

A manifestação cultural **Maracatu** faz parte da cultura popular e teve seu surgimento no período em que pessoas negras ainda estavam na condição de escravizadas. É considerada uma mistura de culturas, pois envolve música, dança e história, além de figurinos coloridos, que remetem à cultura africana, indígena e portuguesa.

O **grupo de Maracatu** é composto por alunos da Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda, campo da pesquisa. Este grupo coletivo não só representa a tradição e a riqueza do Maracatu, como também se destaca como um exemplo de integração e valorização da cultura local dentro do ambiente escolar. Os membros do grupo realizam apresentações na escola, no município de João Alfredo e em cidades vizinhas, demonstrando o quanto a riqueza cultural é importante.

As apresentações envolvem todos da comunidade escolar, por ser uma manifestação também artística que representa a cultura afro-brasileira. Ademais, as apresentações ultrapassam os muros da escola; com a participação em eventos, o grupo de Maracatu difunde e contribui para a ampliação da cultura e do reconhecimento cultural. O trabalho realizado pelos alunos, em conjunto com a comunidade escolar, fortalece os laços identitários e enriquece o patrimônio cultural local.

Compreendemos que a Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola estão intrinsecamente interligadas neste contexto. É fundamental valorizar a cultura, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, promovendo a continuidade da história e das tradições da comunidade quilombola. Esse reconhecimento e valorização cultural fortalecem a identidade e a resistência das comunidades quilombolas, assegurando que suas práticas e saberes sejam

transmitidos às futuras gerações. Conforme Silva (2020) ressalta, os conhecimentos, os modos de vida dos quilombolas, a ancestralidade e outros elementos são mecanismos de resistência contra o preconceito e a discriminação.

Além do Maracatu, é mencionado o **Grupo de Dança Dandara**, cujo nome é uma homenagem a Dandara Palmares, considerada uma importante liderança quilombola feminina, esposa de Zumbi dos Palmares, outra liderança que atuava em defesa dos Quilombos dos Palmares. Dandara representa a luta pela liberdade e a resistência das mulheres negras, e seu legado também é transmitido para os povos quilombolas, sobretudo para as mulheres.

O **Grupo de Dança Dandara** é composto por alunas da mesma escola mencionada anteriormente, a Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda. Este grupo representa uma importante expressão cultural, considerada parte dos conhecimentos tradicionais. Desde a escolha do nome até os ritmos e vestuários utilizados, tudo está profundamente ligado à ancestralidade e herança cultural. As integrantes do grupo dedicam-se a preservar e transmitir a riqueza das tradições através da dança, celebrando a história e os valores da cultura quilombola. Os ritmos e as roupas utilizadas nas apresentações representam as raízes culturais. Segue abaixo uma imagem registrada no campo de pesquisa do Grupo de Dança Dandara executando uma apresentação:

FIGURA 44 - GRUPO DE DANÇA DANDARA



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

As *expressões culturais* que permeiam a comunidade são elementos essenciais nos processos educativos. A escola local, por sua vez, promove momentos dedicados às apresentações dos grupos de dança e do Maracatu. Essas expressões, tanto na comunidade

quanto na escola, refletem um profundo senso de valorização e reconhecimento das tradições dos povos quilombolas. Por meio dessas apresentações, são evidenciados aspectos significativos da ancestralidade que enriquecem o entendimento e fortalecem os laços com a história e a identidade do grupo.

As expressões culturais são transmitidas de geração em geração, dentro da comunidade, e os alunos demonstram entusiasmo em participar e divulgar a cultura por meio das danças. Conforme Brito e Moreira (2017), a cultura é um elemento fundamental na afirmação identitária, uma vez que é por meio dela que os povos quilombolas tomam consciência de sua identidade étnica.

O processo de silenciamento também impediu que diversos povos, considerados inferiores, praticassem suas culturas e tradições. As culturas de povos negros, quilombolas, camponeses e indígenas não eram consideradas e foram negadas através do processo de *colonialismo*, que continuou por meio da *colonialidade* (Mignolo, 2008). A negação e os mecanismos de silenciamento atuaram de forma violenta e também se enraizaram na educação brasileira (2020). Mas, mesmo diante desse sistema, a Comunidade Quilombola Brejinho mantém vivas suas tradições na comunidade, na escola e em outros espaços.

Dessa forma, consideramos que a realidade, os modos de vida, a tradição e a (re)produção de culturas constituem um processo de resistência (Carvalho, Silva, Campos, 2021). Segue abaixo um registro do campo de pesquisa referente ao **Coco**, uma dança de roda específica do Nordeste. Essa dança se originou no período da colonização, nos engenhos de açúcar da antiga Capitania de Pernambuco, com influências dos batuques africanos e dos bailados indígenas.

FIGURA 45 - DANÇA DE COCO



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

Diante do discurso do líder da comunidade e da imagem, entendemos que a cultura afro-brasileira está presente no campo de pesquisa. A dança **Coco de Roda** é considerada uma expressão cultural marcante devido às influências de dois povos historicamente excluídos: os africanos e os indígenas. Na visão de Souza (2007, p. 12), o Coco de Roda é "um gênero performativo específico do Nordeste do Brasil, que, alicerçado em paradigmas extramusicais, configura-se por meio de uma complexa rede de relações sociais". Assim, é por meio dessa dança que as identidades são desenvolvidas e fortalecidas, pois é através dela que são transmitidos valores culturais conectados com a ancestralidade.

Ao fundo da imagem, percebemos o tema "A musicalidade negra como prática cultural e resistência". De fato, é através das expressões culturais que os povos quilombolas se reafirmam e mantêm a sobrevivência das tradições, as quais são repassadas de geração em geração, dos mais velhos para os mais novos. Conforme Medeiros e Albuquerque (2012) evidenciam, esses conhecimentos têm forte ligação com as práticas, saberes e crenças e precisam ser valorizados, de forma a romper com a *colonialidade do saber* imposta pelas relações de poder aos povos que foram colocados em condição de subalternização (Quijano, 2005).

Além das danças e músicas que remetem à tradição, a **culinária** também é um elemento forte na Comunidade de Brejinhos. Identificamos o aspecto culinário na fala do Líder da Associação de Moradores, que expressa que as comidas feitas e repassadas de geração em geração são as mais típicas/tradicionais:

**A questão da culinária aqui na comunidade, é a tradicional mesmo. Agora, a gente sempre preza por comidas tradicionais, como a feijoada, o baião de dois, a tapioca, o pé de moleque, o cuscuz, o quarenta, arroz doce e mungunzá são as comidas típicas mesmo.** Todas essas comidas são compartilhadas com os moradores da comunidade. A forma de fazer vai sendo repassada de família para família. **Quando tem alguma festa, ou comemoração, a comunidade se reuni e oferta esses tipos de comidas** (Presidente da Associação da Comunidade Quilombola de Brejinhos, grifo nosso).

Utilizamos a **culinária** como um eixo estruturante para abordar os conhecimentos acerca da alimentação dos quilombolas da comunidade. Identificamos, na fala acima, que as comidas são as tradicionais, tais como: feijoada, baião de dois, tapioca, pé de moleque, cuscuz, quarenta, arroz doce e mungunzá. Nesse diálogo, percebemos que a maioria das comidas mencionadas é de origem africana. Ressaltamos que, além de servirem como alimentos para a

nutrição dos quilombolas da comunidade, essas comidas estão permeadas de simbologias, tradição e memória coletiva.

Compreendemos, a partir do diálogo, que a culinária brasileira é um verdadeiro mosaico de influências, resultado das interações entre diversos povos sistematicamente marginalizados e silenciados ao longo da história, como os indígenas e os africanos. Como exemplo dessa fusão cultural, destacamos a mandioca, um dos alimentos que mais representa o Brasil, originário dos povos nativos.

No entanto, sua presença nas mesas brasileiras transcende fronteiras étnicas, pois, desde os primórdios da colonização, tornou-se também um alimento para os povos africanos trazidos para trabalharem na condição de escravizados. Esse compartilhamento e adaptação de saberes alimentares não apenas evidenciam a riqueza da diversidade cultural do Brasil, mas também destacam a resiliência e a capacidade de reinvenção desses povos, que, mesmo diante das adversidades históricas, deixaram um legado gastronômico profundamente enraizado na identidade nacional.

Os alimentos citados pelo líder comunitário têm uma dimensão histórica e ancestral para os povos quilombolas, refletindo a herança cultural e as tradições profundamente enraizadas ao longo dos séculos. Para a produção de determinadas comidas, é necessário primeiro o seu plantio na terra. Assim, cada comida feita, além de representar um patrimônio culinário, carrega consigo histórias de luta, de sobrevivência e de celebração da vida.

A culinária da Comunidade de Brejinhos também é considerada um conhecimento tradicional, pois está presente no espaço escolar e tem como base a tradição e os valores do povo quilombola. Conforme a visão de Montels e Pinheiro (2007), os conhecimentos tradicionais que os quilombolas possuem são baseados em valores, símbolos, crenças e mitos. Assim, é por meio do "alimento que se mantém viva a memória e a identidade da cultura de uma comunidade" (Brussio, 2019, p. 3).

Nesse sentido, a **culinária** como conhecimento tradicional é uma forma de manutenção da vida dos quilombolas, pois as comidas produzidas também utilizam alimentos do próprio território, garantindo assim o elo quilombola-terra através do consumo dos próprios alimentos que são plantados e colhidos na comunidade. Essa ligação dos povos com a terra contribui para o laço identitário, conforme Américo e Dias (2019) ressaltam, o ser humano não se dissocia da natureza.

Esse saber tradicional também está presente na Educação Quilombola/Educação Escolar Quilombola por meio das vivências entre a escola e a comunidade. Essa presença foi evidente quando participamos de um evento na Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda, onde

a instituição abriu as portas para todos do município vivenciar um projeto em comemoração ao Dia da Consciência Negra, celebrado em novembro de 2023. O projeto abordou os eixos "Educação, Cultura, Religião, Artesanato, Culinária e Costumes." O projeto englobou as etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e a modalidade EJA.

O objetivo do projeto foi demonstrar a riqueza e a beleza da cultura afro-brasileira através de cada eixo. **No eixo da culinária**, os próprios alunos da escola, estudantes da Educação de Jovens e Adultos, apresentaram diversos pratos preparados com alimentos da própria comunidade, como mungunzá, doce de mamão, tapioca, cocada de coco, entre outros. Todos os alimentos apresentados têm origem africana, e os alunos ressaltaram que as receitas e modos de preparo são transmitidos para os mais jovens, perpetuando a tradição culinária entre filhos e netos. Segue abaixo uma imagem do acervo de pesquisa que representa um dos alimentos produzidos pelos estudantes da EJA:

FIGURA 46 - COMIDAS TRADICIONAIS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BREJINHOS



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

Dessa forma, o eixo da culinária torna-se um elemento integrador e essencial para o fortalecimento da identidade e cultura da comunidade quilombola. A culinária não apenas reforça os laços culturais e sociais dentro do grupo, mas também contribui significativamente para a riqueza da gastronomia brasileira como um todo. Os pratos e técnicas culinárias originários das comunidades quilombolas têm influenciado a culinária nacional, incorporando ingredientes e modos de preparo que enriquecem e diversificam a mesa brasileira. Através da

preservação e transmissão dessas tradições culinárias, a cultura afro-brasileira continua a ser valorizada.

Em análise, identificamos também o saber da **agricultura familiar** como elemento da cultura desta comunidade, pois a terra para os povos quilombolas tem um significado diferente do que a modernidade atribui. Conforme Américo e Dias (2019), na *Modernidade/colonialidade*, a reinterpretação e o reconhecimento das terras ocupadas pelos quilombolas estão profundamente conectados ao processo de desenraizamento e enraizamento, pertencimento étnico e ancestral, e à revalorização do território historicamente imposto pelo colonialismo ocidental.

Os conflitos surgem pelo direito à reparação histórica, e o território faz parte da história ancestral, sendo essencial para a produção dos próprios meios de subsistência e para a preservação da própria cultura e tradições. Dessa forma, o saber da **agricultura familiar** se constitui como coletivo, pois está presente na maioria das famílias que residem na Comunidade de Brejinhos, como explicita o líder da comunidade:

**A agricultura familiar funciona assim: o pai, o chefe da casa plantando para a subsistência, sendo a subsistência o maior índice.** As plantações são de milho, fava, macaxeira, feijão, cará e batata doce. E também tem a questão da criação de animais, como porquinho, galinha caipira, bezerrinho para poder sobreviver. Se planta no roçado, colhe e utiliza para sua sobrevivência, ou seja, para comer. Alguns ainda vendem para adquirir uma renda extra (Presidente da Associação da Comunidade Quilombola de Brejinhos, grifo nosso).

No trecho da entrevista citado, é evidenciado que o pai é considerado o chefe da família, sendo ele responsável por manter o sustento da família e repassar as técnicas agrícolas aos filhos. A Comunidade de Brejinhos ainda preserva a tradição do cultivo de alimentos desde o início de sua formação, como milho, fava, macaxeira, feijão, cará e batata-doce, tanto para o consumo quanto para o sustento da família através de uma renda pela comercialização dos alimentos.

A **agricultura familiar** desempenha um papel crucial para a comunidade, sendo de grande valor por diversos motivos. Em primeiro lugar, ela é fundamental para a manutenção e sobrevivência das famílias envolvidas, garantindo a produção de alimentos frescos e saudáveis. Esta prática agrícola é frequentemente transmitida de geração em geração, de pai para filho, preservando não apenas técnicas e conhecimentos tradicionais, mas também a cultura e a identidade da comunidade.

Ademais, é ressaltado que além da agricultura de subsistência, é praticada a agricultura como atividade econômica, pois algumas famílias produzem e vendem uma parte dos alimentos ao próprio mercado local, gerando uma renda extra para os moradores da comunidade, estimulando o comércio local e promovendo a circulação de recursos naturais no município.

Outro aspecto importante é a forma como os moradores quilombolas compreendem a terra. A agricultura é praticada com sustentabilidade ambiental, utilizando técnicas de plantio mais sustentáveis, sem adição de produtos químicos e agrotóxicos. Eles cultivam os alimentos de maneira que não danifique o solo nem os recursos hídricos. Para os quilombolas, a terra é vista como uma mãe que garante a sobrevivência e o sustento das próximas gerações. Por isso, a abordagem agrícola é ecológica, assegurando que muitas pessoas possam usufruir dela com qualidade futuramente.

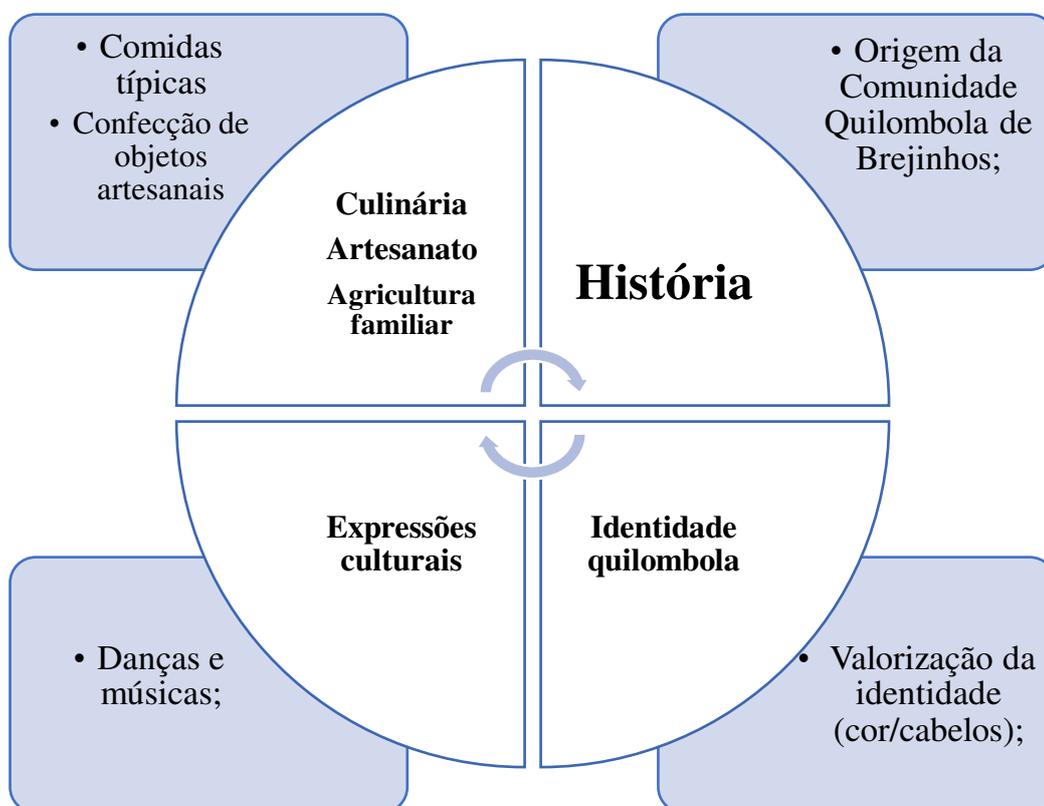
Após a identificação e caracterização dos principais saberes tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos, apresentamos a seguir a segunda categoria analítica, na qual abordaremos os dados coletados com base nos respectivos objetivos: **descrever a relação entre os conhecimentos escolares que são articulados com os conhecimentos tradicionais nas práticas docentes dos professores quilombolas e entender os desafios da relação entre os conhecimentos tradicionais e escolares.**

## 7.2 Conhecimentos tradicionais e conhecimentos escolares nas práticas docentes dos professores quilombolas: pedagogia decolonial e desafios da Educação Escolar Quilombola

Nesta subseção, apresentamos a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras, nomeadas P1 e P2, que residem e atuam na instituição escolar da Comunidade de Brejinhos. Por meio dessas entrevistas, identificamos os conhecimentos tradicionais e escolares presentes nas práticas docentes das professoras quilombolas.

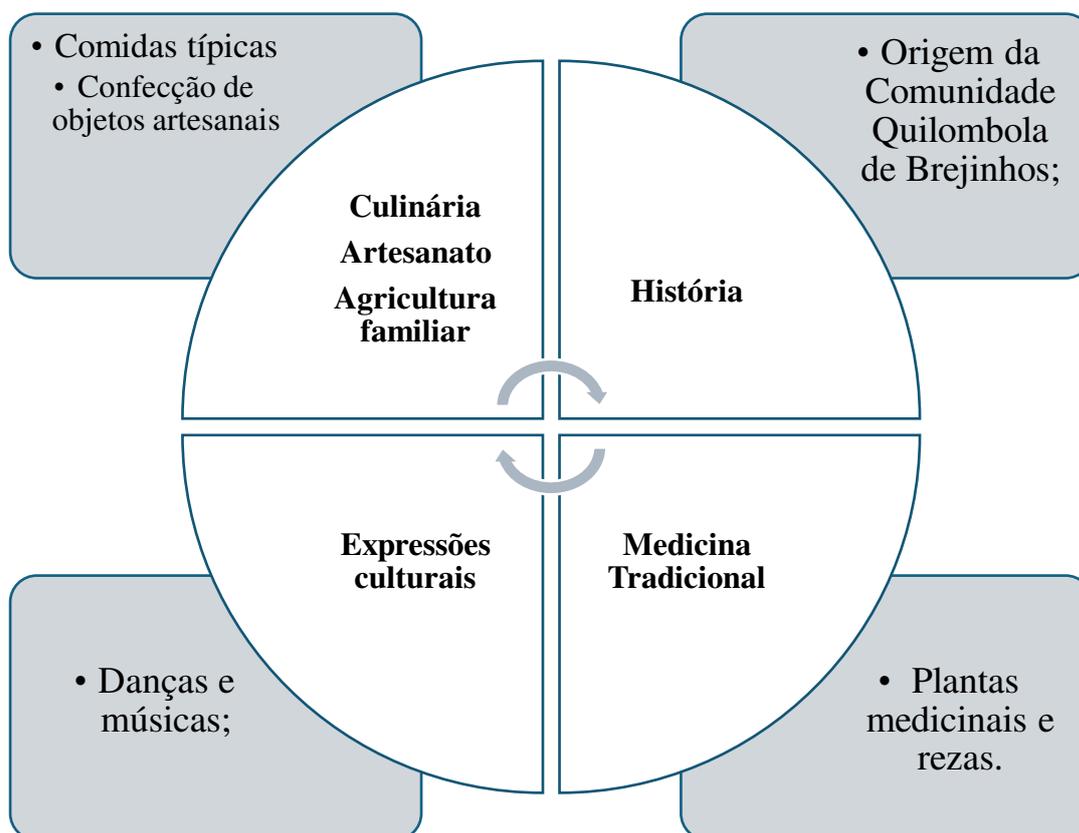
Para organizar a apresentação, inicialmente mostramos uma figura-síntese sobre o conjunto de saberes identificados na prática docente da professora P1 e, posteriormente, da professora P2, ambas referentes à Comunidade de Brejinhos.

FIGURA 47 - CONHECIMENTOS TRADICIONAIS IDENTIFICADOS NA PRÁTICA DOCENTE DA PROFESSORA – P1



Fonte: Autora (2024).

FIGURA 48 - CONHECIMENTOS TRADICIONAIS IDENTIFICADOS NA PRÁTICA DOCENTE DA PROFESSORA – P2

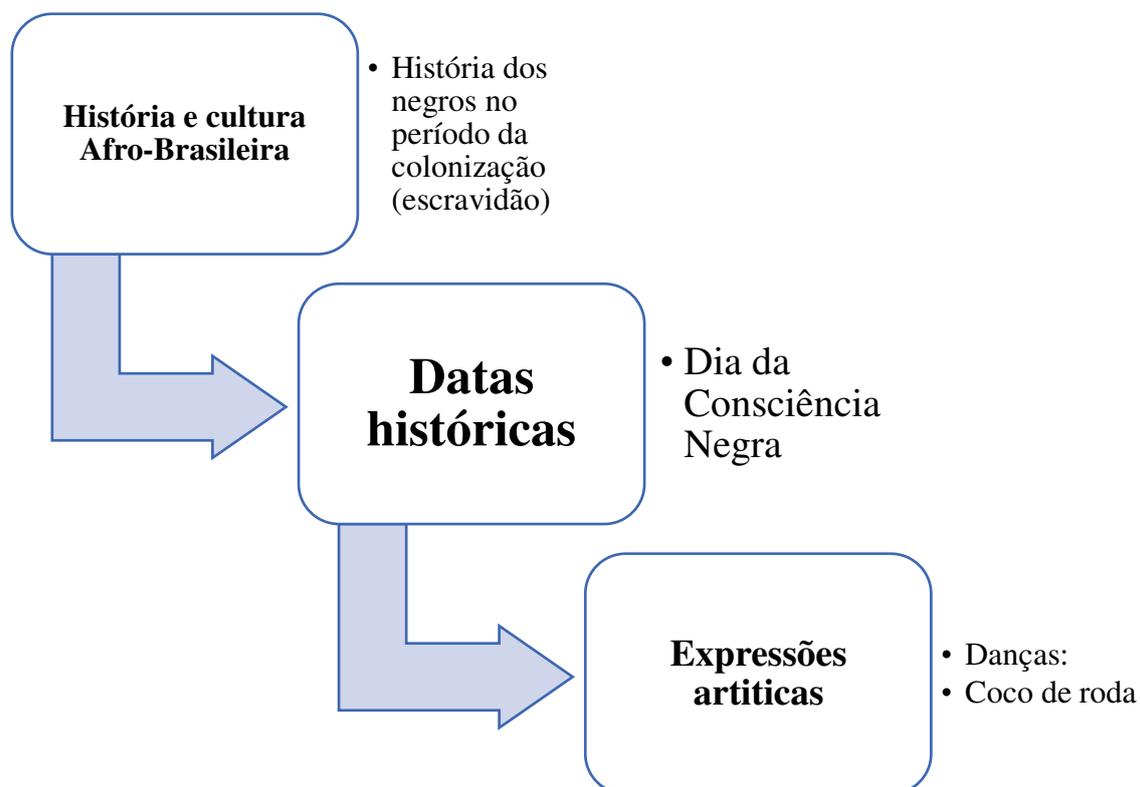


Fonte: Autora (2024).

Com base nos conhecimentos tradicionais identificados, ressaltamos que esses são dialogados na perspectiva da horizontalidade com os conhecimentos escolares, em que um não se sobrepõe ao outro. Essa interação entre os conhecimentos tradicionais e escolares representa uma ruptura com os processos da *herança colonial*, que, por séculos, excluíram as epistemologias dos povos negros dos espaços escolares. A integração desses saberes nos possibilita refletir sobre a descolonização do conhecimento e a importância de uma pedagogia decolonial, fundamentada na valorização da diversidade cultural.

Ressaltamos que, além desses conhecimentos tradicionais das comunidades, as professoras abordam conhecimentos referentes à discussão das relações étnico-raciais, que são correlacionados com os das comunidades. Por isso, também como forma de organização, apresentamos a seguir a Figura 49, que representa esses conhecimentos/saberes evidenciados pelas professoras P1 e P2.

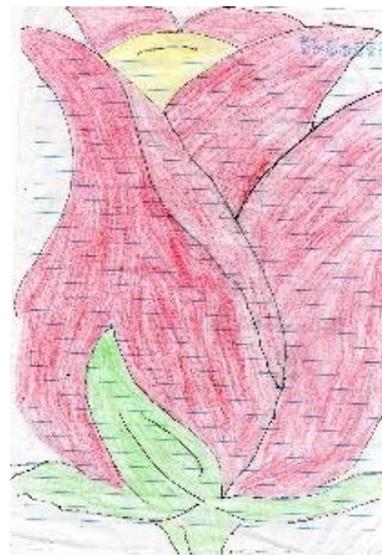
FIGURA 49 - CONHECIMENTOS/SABERES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS IDENTIFICADOS NA PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS P1 E P2



Fonte: Autora (2024).

Dessa forma, compreendemos que as professoras entrevistadas correlacionam esses conhecimentos como parte integrante da cultura quilombola. A partir desses eixos estruturantes, apresentamos a seguir, de forma detalhada, os saberes abordados nas figuras-síntese, para uma melhor compreensão dos dados obtidos. Iniciaremos com a discussão sobre os conhecimentos/saberes tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos, que são trabalhados pelas professoras P1 e P2.

*7.2.1 Conhecimentos tradicionais presentes na prática docente das professoras que atuam na escola da Comunidade Quilombola de Brejinhos: continuação de uma cultura viva*



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

Iniciamos esta subseção com a imagem de um desenho feito por um aluno da Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda, entregue no dia da visita ao campo. O desenho, que simboliza uma rosa, reflete os sentimentos do aluno em relação à nossa visita à instituição de ensino. Essa imagem nos impactou positivamente, pois demonstra o entusiasmo do estudante, ilustrando de forma tocante a relevância do nosso trabalho e a conexão que estabelecemos com a comunidade escolar.

Nesse sentido, nesta subseção abordaremos as análises dos diálogos com as professoras P1 e P2 que atuam na Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda. A partir do procedimento da entrevista semiestruturada, foi possível identificar os conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos, descrever a relação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais nas práticas docentes dos professores quilombolas, e entender os desafios dessa relação na Educação Escolar Quilombola.

Assim, como forma de organização, apresentamos no Quadro 4 a identificação e caracterização dos saberes trabalhados na prática docente da professora P1 sobre a Comunidade Quilombola de Brejinhos, agrupados a partir dos eixos estruturantes.

QUADRO 4 - CONHECIMENTOS TRADICIONAIS SOBRE A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BREJINHOS IDENTIFICADOS NA PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS P1 E P2 QUE ATUAM NA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA

SUJEITOS PARTICIPANTES	EIXOS ESTRUTURANTES	CONHECIMENTOS TRADICIONAIS
P1	História	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem da Comunidade Quilombola de Brejinhos</li> </ul>
	Identidade quilombola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização da identidade (cor/cabelo)</li> </ul>
	Expressões culturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danças e músicas</li> </ul>
	Culinária, artesanato e agricultura familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comidas típicas</li> <li>• Confeção de objetos artesanais</li> </ul>
P2	História	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origem da Comunidade Quilombola de Brejinhos</li> </ul>
	Medicina Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantas medicinais e rezas</li> </ul>
	Expressões culturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danças e músicas</li> </ul>
	Culinária, artesanato e agricultura familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comidas típicas</li> <li>• Confeção de objetos artesanais</li> </ul>

Fonte: Autora (2024).

Após a identificação e organização dos conhecimentos tradicionais, obtidos nas entrevistas semiestruturadas com as professoras P1 e P2, compreendemos que os conhecimentos referentes à Comunidade Quilombola de Brejinhos, trabalhados em sala de aula, são específicos da própria comunidade. Percebemos que as professoras que atuam na escola estão conectadas à Comunidade de Brejinhos por meio desses conhecimentos compartilhados, pois residem no território.

Desse modo, os conhecimentos tradicionais identificados na prática docente da professora P1 foram organizados e categorizados a partir dos seguintes eixos estruturantes: **História** (origem da Comunidade Quilombola de Brejinhos), **Identidade quilombola** (valorização da identidade - cor/cabelo), **Expressões culturais** (danças e músicas), **Culinária, Artesanato e Agricultura familiar** (comidas típicas e confeção de objetos artesanais). Com relação à professora P2, pudemos identificar em suas falas os seguintes eixos estruturantes:

**História** (origem da Comunidade Quilombola de Brejinhos), **Medicina Tradicional** (plantas medicinais e rezas), **Expressões culturais** (danças e músicas), **Culinária, Artesanato e Agricultura familiar** (comidas típicas e confecção de objetos artesanais).

Com base nos conhecimentos tradicionais identificados nas duas docentes, P1 e P2, percebemos que os eixos estruturantes, como **história, expressões culturais, culinária, artesanato e agricultura familiar**, estão presentes na prática docente das professoras. Os estruturantes que se diferenciam são **identidade quilombola e medicina tradicional**. No entanto, mesmo apresentando estruturantes diferentes, isso não significa que eles não sejam vivenciados em sala de aula com os estudantes, pois estão interligados entre si.

Nesse sentido, sobre o primeiro estruturante, a **História**, evidenciamos que em sala de aula é trabalhada a origem da Comunidade de Brejinhos. Ressaltamos as falas das professoras P1 e P2 que evidenciam:

*Os conhecimentos tradicionais são práticas culturais, sociais e até mesmo políticas passadas por gerações, utilizando o saber ancestral como base de conduta, principalmente no cotidiano. Nas aulas, busco elementos que remetam à história da Comunidade de Brejinhos, como as narrativas oralizadas pelos mais velhos sobre sua origem (Professora 1).*

*Os saberes tradicionais quilombolas são de extrema importância para a comunidade, tanto cultural, social quanto histórico. Esses saberes representam o conhecimento acumulado ao longo de gerações. Na escola, abordamos a história da comunidade, como ela surgiu e quem foram os primeiros habitantes. Todo ano, em novembro, considerado o mês da Consciência Negra, a escola realiza um projeto que aborda a Comunidade de Brejinhos com os alunos e a comunidade escolar do município (Professora 2).*

Diante dos trechos das entrevistas com as professoras, observa-se que ambas discutem a história da comunidade, enfatizando a origem e destacando a importância dos conhecimentos tradicionais no cotidiano dos alunos. Elas ressaltam a valorização desses conhecimentos, os quais são transmitidos pela oralidade, onde os mais velhos da comunidade repassam suas sabedorias para os mais jovens. Outro aspecto destacado pela P2 é o projeto anual que ocorre em novembro, mês da Consciência Negra, no qual toda a comunidade escolar se mobiliza para apresentações sobre a cultura afro-brasileira.

Em novembro de 2022, foi realizado o projeto “(Re)contando Brejinhos”, com uma exposição na Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda. Dividido em cinco salas temáticas, o evento contou com a presença de ativistas, pesquisadores e representantes da Comunidade Quilombola de Brejinhos. O objetivo do projeto foi narrar, por meio de itens

históricos, como roupas e objetos utilizados pelos negros e coronéis no período da escravidão. Esses itens estão no Casarão dos Arrudas. As apresentações ocorreram na escola, no Casarão dos Arrudas e nas ruas da Comunidade de Brejinhos. A seguir, são apresentadas imagens das vivências do projeto:

FIGURA 50 - PROJETO ANUAL 2022 DA ESCOLA MUNICIPAL HELIODORO GONÇALVES DE ARRUDA



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

FIGURA 51 - GRUPO DE DANÇA DA ESCOLA NA APRESENTAÇÃO DO PROJETO



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

FIGURA 52 - GRUPO DE CAPOEIRA



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

Diante das imagens e falas das professoras, destacamos que a comunidade escolar atua no sentido de reconhecer e valorizar os conhecimentos tradicionais, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Esse movimento demonstra uma ruptura com os padrões eurocêntricos, que frequentemente silenciavam/silenciam esses saberes através do processo de *colonialidade* e seus eixos. Assim, compreendemos que a prática docente é guiada pelo ponto de partida da própria comunidade quilombola. Consideramos que a produção dos seus saberes está intrinsecamente ligada aos seus fazeres cotidianos; saber e fazer se justapõem, dialeticamente, produzindo seus processos educativos (Larchert, 2013).

O diálogo sobre a discussão da **identidade quilombola** apresentado pela professora 1 nos possibilita entender dois movimentos, que representam os conhecimentos tradicionais trabalhados na prática docente sobre a Comunidade de Brejinhos. O primeiro refere-se aos conhecimentos sobre identidade quilombola e a identidade dos sujeitos de pertencimento à comunidade e à cultura quilombola. Sobre a formação da identidade quilombola, a P1 ressalta que os conhecimentos tradicionais são fundamentais no ambiente escolar, como relatado a seguir:

*Os conhecimentos tradicionais são importantes na escola, pois preservam a ancestralidade e a cultura. Essas informações são fundamentais para a formação do indivíduo e a construção de sua identidade como pessoa, bem como para o seu pertencimento a um povo tão rico e belo, repleto de saberes que são disseminados e levados para a vida de inúmeras pessoas. É importante que o estudante conheça suas origens e seu lugar, tornando-se*

*assim um aluno emancipado, capaz de defender seus direitos políticos e sociais (Professora 1).*

A fala da professora 1 evidencia uma prática docente comprometida com a valorização da diferença e a formação da identidade quilombola. No trecho, ela ressalta que os conhecimentos tradicionais estão ligados à ancestralidade e à cultura, dois elementos indissociáveis no processo de construção da identidade quilombola e do sentimento de pertencimento. Assim, a identidade é compreendida pela professora como algo tanto individual quanto coletivo, sendo um instrumento subjetivo e, ao mesmo tempo, comunitário, pois reacende a chama do pertencimento quilombola, começando no indivíduo, mas se fortalecendo na coletividade (Arantes e Silva, 2019).

Desse modo, a prática docente da professora indica uma educação emancipadora, em que os estudantes conhecem sua origem, sendo ela o início dos processos educativos, para que possibilite a emancipação e a consciência dos direitos. Para esse processo emancipatório, é fundamental “garantir aos estudantes o direito de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (Brasil, 2012, p.3).

O segundo aspecto do tema identidade foi explorado a partir da compreensão da identidade dos sujeitos em relação à comunidade e à cultura quilombola. Esse entendimento pode ser observado na fala da professora 1, que destaca a importância dos conhecimentos tradicionais na formação do indivíduo e na construção de sua identidade, bem como no sentimento de pertencimento a um povo rico em saberes. Assim, a Educação Quilombola se manifesta na escola através do diálogo com a história, os saberes e a afirmação identitária de um povo, sendo esse um dos maiores desafios, desenvolver na escola espaços pedagógicos que promovam a valorização das identidades brasileiras (Moura, 2007).

No que se refere à identificação dos conhecimentos tradicionais trabalhados em sala de aula, as professoras ressaltam vários elementos da **cultura quilombola**, que formam a base da proposta educativa da escola. Esses elementos são evidentes nas falas das docentes:

*Buscando sempre a ancestralidade vivenciada em músicas, danças, estilos e penteados, os estudantes procuram identificar-se com sua cultura. Ao trazerem seus costumes de casa, disseminam suas vivências pessoais e seus hábitos na escola, compartilhando as práticas que vivenciam diariamente (Professora 1).*

*Temos a experiência do Dia da Consciência Negra com os alunos e moradores da comunidade. Com várias apresentações afro-brasileiras, desde*

*a história da comunidade até artesanato, capoeira, maracatu, coco de roda, plantas medicinais e comidas típicas. Outras escolas do município vêm prestigiar e conhecer a Comunidade Quilombola de Brejinhos (Professora 2).*

As falas das professoras nos levam a refletir sobre os seguintes eixos estruturantes: **expressões culturais, medicina tradicional, culinária, artesanato e agricultura familiar**. Primeiramente, as expressões culturais são fundamentais para a preservação da identidade quilombola. As manifestações presentes na Comunidade de Brejinhos, voltadas para a música e danças, mantêm vivas as tradições e a cultura quilombola, contribuindo para o fortalecimento, o processo de reconhecimento e a resistência comunitária.

A fala da professora 1 ressalta que o elemento da *ancestralidade* é vivenciado com as músicas, as danças e estilos de penteados dos estudantes da escola. É destacado também que essas expressões culturais não são apenas tradições mantidas, mas também formas vibrantes e vivas de expressão da identidade quilombola. Ressaltamos que as músicas e danças para a população quilombola transmitem ensinamentos e valores ancestrais. Tanto a canção, o movimento e o figurino carregam consigo a memória coletiva da comunidade, evocando as lutas, as celebrações e as esperanças de gerações passadas, conforme os estudos de Silva (2011), o território para as comunidades tem valor histórico, pois é nele que os povos (re)produzem novas formas de viver e sobreviver.

Outro aspecto destacado pela professora 2 é o projeto anual realizado pela escola em novembro, em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Em 2023, a escola organizou apresentações baseadas em seis eixos: Educação, Cultura, Religião, Artesanato, Culinária e Costumes. Cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II) abordou um desses eixos e realizou uma apresentação temática na escola. Durante o mês de novembro, os professores exploraram todos os eixos, permitindo que os alunos aprofundassem seu conhecimento sobre a história do seu povo e suas influências na formação da população brasileira.

Sobre as **expressões culturais**, a professora 2 destaca que as danças e músicas apresentadas pelos alunos têm uma forte ligação com suas raízes ancestrais. As danças, executadas em conjunto com as músicas, refletem a *herança africana* e contribuem para a formação da **identidade quilombola** e para o fortalecimento dos laços de pertencimento. As coreografias e os figurinos são formas de demonstrar que a cultura ainda resiste. Ressaltamos que celebrar e valorizar as tradições quilombolas enriquece a escola com a diversidade e a história do povo negro e quilombola, permitindo que os alunos sejam protagonistas de suas

histórias individuais, que também fazem parte de um coletivo maior. Conforme Furtado, Pedroza e Alves (2014), a identidade coletiva está relacionada a um grupo social ao qual o indivíduo pertence por meio de elementos comuns. Essa identidade é flexível, subjetiva e simbólica, pois mescla elementos do passado e do presente.

As danças mencionadas pela professora 2 incluem o **maracatu, a capoeira e o coco**, todas de origem africana. O **maracatu** é considerado pela comunidade como um dos elementos que compõem a cultura quilombola, sendo uma expressão cultural que combina vários aspectos, como música, teatro e dança, representando a cultura e rica tradição afro-brasileira. A raiz do maracatu é africana, tendo sua origem em Pernambuco no período da escravidão, na época do Brasil colônia.

A **capoeira** é outra importante representação cultural afro-brasileira para os povos negros e quilombolas, misturando vários elementos, como a luta e a dança. Além de ser uma expressão cultural, a capoeira reflete a identidade de um povo, construída com a junção de diversos elementos, como valores, pensamentos, vida cultural, saberes e costumes. Desse modo, a cultura quilombola resgata a memória, pois se realiza no presente com materiais do passado (Diniz, Ximenes e Branco, 2020).

A **capoeira** surgiu no período escravocrata pelos africanos, sendo utilizada para enganar os capitães do mato na época colonial. No período da escravidão, a capoeira se configurava como uma luta corporal utilizada pelos negros para sobreviver e se libertar do sistema opressor. Atualmente, a capoeira tem sido vista de outra maneira, não apenas como uma luta, mas também como uma dança que reflete a cultura de um povo historicamente negado pelo sistema colonial e, posteriormente, pela *colonialidade*, considerada o lado mais escuro da modernidade (Mignolo, 2017).

Um dos elementos fundamentais na capoeira, além dos movimentos, é a música e sua conexão com o passado e o presente. Na roda de capoeira, canta-se um pouco da história dos antepassados, ou seja, dos ancestrais. De acordo com a visão de Moura (2008), a música na capoeira nos permite um passeio pela história e expressa, através das letras, a vida cultural de seus descendentes, transmitindo assim a memória coletiva e os valores culturais da comunidade.

Nesse sentido, a música na capoeira e em outras danças dos povos negros e quilombolas refletem a história de luta, resistência e celebração dos negros e seus descendentes. É por meio da transmissão oral que a cultura, resistências e desafios dos povos são compartilhados e esse processo de transmitir aos mais jovens mantém a memória viva e reforça a identidade cultural individual e do coletivo.

Os instrumentos musicais utilizados nas rodas de capoeira possuem uma simbologia profunda. **O berimbau, o pandeiro, o atabaque e o reco-reco** são os instrumentos típicos que acompanham as canções, estabelecendo uma conexão entre os participantes e suas raízes culturais. A união da música e dos instrumentos é considerada um elemento vital, pois carrega e transmite a história, os valores e a cultura dos povos afro-brasileiros.

Ressaltamos que os instrumentos utilizados na capoeira também são de origem africana. O **berimbau** é considerado o instrumento mais antigo do mundo, originando-se há mais ou menos quinze mil anos antes de Cristo, na África. É composto por um arco de madeira, com uma corda de aço esticada, uma cabaça que funciona como uma caixa de ressonância, e é tocado com uma baqueta e um dobrão (uma moeda ou pedra achatada).

O **pandeiro** é outro instrumento utilizado na percussão em diversas culturas. Sua composição é feita com uma armação circular de madeira ou de material sintético, com uma pele esticada em um dos lados e pequenas platinelas de metal inseridas em aberturas ao redor da armação. Na capoeira, é usado para acompanhar os movimentos e ritmos nas rodas, sendo considerado um instrumento simbólico e funcional. Além de acompanhar os ritmos e promover a cultura brasileira, também pode ser utilizado como ferramenta educativa, onde os praticantes da capoeira aprendem as músicas, ritmos e coordenação motora.

O **atabaque** é um instrumento musical fundamental na capoeira, tanto na música como na ritualidade dessa cultura afro-brasileira. Em conjunto com o pandeiro e o berimbau, complementa a base rítmica. Tocado com as mãos, além de ser um instrumento musical, representa a preservação da cultura, carregando a herança dos povos africanos e sendo considerado um símbolo da resistência dos afro-brasileiros, estabelecendo conexão com suas raízes históricas.

O **reco-reco** é outro instrumento de repercussão de origem africana e desempenha um papel importante na capoeira, contribuindo para o ritmo e a diversidade sonora durante a roda. É tocado também com as mãos, e o som varia de acordo com a intensidade e velocidade de quem está tocando. Com ligação com a herança cultural africana, é utilizado na música devido ao seu som específico, fortalecendo a identidade cultural.

Outra dança mencionada pela professora 2 é o **maracatu**, uma dança com raízes históricas no período colonial, principalmente no estado de Pernambuco, lugar de sua origem. A dança emerge a partir das influências de várias culturas - africana, indígena e europeia. Nas comunidades quilombolas, o maracatu é compreendido como símbolo de cultura e resistência. A manutenção dessa dança representa a continuidade da cultura e da herança dos povos ancestrais.

O **coco de roda** também é uma dança originada no Nordeste, principalmente na zona rural. Nas comunidades quilombolas, se faz presente por ser uma expressão cultural marcante enraizada com povos que foram silenciados pelo processo de colonização, como os povos indígenas e africanos. O estilo da dança também possui um significado importante para os quilombolas, pois representa a identidade e resistência de um povo, além de preservar a memória e a transmissão de suas tradições. Sendo assim, seguem as imagens do campo de pesquisa referente ao eixo das **expressões culturais**:

FIGURA 53 - APRESENTAÇÃO DE MÚSICA DO PROJETO ANUAL 2023



Fonte: Acervo do campo de pesquisa

FIGURA 54 - APRESENTAÇÃO DE MÚSICA DO PROJETO ANUAL 2023



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

As danças também estão presentes na escola, por meio de grupos compostos por alunos que realizam apresentações para a comunidade local e em outros municípios, ampliando e transmitindo a cultura, mantendo viva a memória coletiva e a identidade afro-brasileira. Para os quilombolas, o coco de roda representa mais que uma dança; é um espaço de socialização, educação e fortalecimento comunitário.

A presença desses conhecimentos tradicionais nos espaços escolares como ponto de partida do processo educativo nos deixa claro que a prática docente desenvolvida pelas professoras é quilombola. Primeiramente, pelo diálogo entre os conceitos tradicionais, mantidos pela comunidade e transmitidos em todos os espaços, e os conhecimentos escolares, tendo como base a Base Nacional Comum Curricular, as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), o currículo de Pernambuco e as normativas locais. O diálogo entre os conhecimentos é na perspectiva da horizontalidade, em que os conhecimentos tradicionais são o ponto de partida para os demais.

Diante disso, compreenderemos que a escola realiza o que Gomes (2012) ressalta de *descolonização do currículo*, em que enfatiza a mudança tanto epistemológica como política no que se refere ao tratamento da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e privadas. A *descolonização dos currículos*, principalmente na educação básica, questiona os lugares de poder e promove mudanças nas representações e práticas dos docentes.

Na Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda, a descolonização do currículo ocorre quando as docentes incluem e valorizam os conhecimentos tradicionais em suas práticas, promovendo rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela cultura e vozes de grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, como os quilombolas. Além da presença dos conhecimentos tradicionais da comunidade, a escola promove momentos de partilha desses saberes específicos do território.

Nesse sentido, as expressões culturais, os costumes, a religiosidade, a medicina tradicional, entre outros conhecimentos, são transmitidos de geração em geração pelos membros mais velhos da comunidade, por meio da oralidade. Segundo Souza (2012), a oralidade nas comunidades quilombolas é um elemento fundamental que faz parte da tradição desses povos, pois é através das vozes dos mais velhos que são compartilhadas histórias carregadas de simbologia. Nesse momento, toda a comunidade se envolve: crianças, jovens e adultos. Através dessas trocas, as pessoas rememoram, valorizam e (re)constróem suas identidades, como é relatado pelas docentes a seguir:

*As referências sempre são os mais velhos, onde a nova geração se acostuma e adapta os valores de acordo com sua nova realidade (Professora 1).*

*São compartilhados tanto pelos quilombolas mais antigos quanto pelos jovens, pois as tradições vão passando de geração em geração. Dona Maria, a dona da igreja da Comunidade de Brejinhos, conta a história de Manuel Correia, um dos fundadores da nossa comunidade. Dona Biu é rezadeira, essas são as anciãs de Brejinhos (Professora 2).*

Com base nas falas das professoras, percebemos que a prática docente quilombola tem como ponto central o reconhecimento e valorização dos conhecimentos produzidos e compartilhados pelos quilombolas. Os trechos das entrevistas evidenciam uma prática quilombola conduzida com o coletivo dos mais velhos da comunidade, o que demonstra elementos de uma **educação emancipadora, antirracista, intercultural e decolonial**.

A **educação emancipadora** se faz presente no campo de pesquisa quando os sujeitos quilombolas têm o direito de conhecer suas origens e construir sua identidade, ou seja, de se emancipar. De acordo com Freire (2000), a emancipação acontece através de uma educação libertadora, na qual são formados cidadãos críticos diante da realidade social em que vivem. Discutir sobre emancipação é discorrer sobre as condições de vida, é provocar rupturas, é escapar do universalismo neutro que esconde ou neutraliza muitas formas de dominação.

A **educação antirracista** se faz presente no campo de pesquisa através da prática docente quilombola desenvolvida pelas docentes. As aulas conduzidas pelas professoras demonstram uma abordagem que visa não apenas ensinar os conteúdos tradicionais, mas também valorizar e resgatar a história e a cultura das comunidades quilombolas, promovendo uma formação crítica, consciente e identitária entre os estudantes. Conforme Gomes (2021), para acontecer a educação antirracista é necessário que professores desejem sair do lugar do imobilismo frente à questão racial, desnaturalizem as desigualdades raciais, descolonizem as mentes, o conhecimento e os currículos, e se construam como sujeitos que se indignam perante as práticas discriminatórias, e assim mover-se para sair da inércia racial.

A **educação intercultural** é evidente no campo de pesquisa. Aqui ressaltamos a presença da *interculturalidade*, compreendida como um caminho permanente e em contínua construção, é um conceito que foi incorporado em discussões para pensarmos outras formas de sociedade (Walsh, 2006). A *interculturalidade*, para a autora, é mais que um conceito, são práticas, interações, políticas, compreensão e respeito às diferentes culturas e grupos sociais, sobretudo, aqueles que foram silenciados e apagados como os originários, negros e seus descendentes.

A *interculturalidade* tem dois sentidos, a *interculturalidade funcional*, se insere a lógica multicultural do capitalismo, na qual são reconhecidas as diferenças, mas de maneira funcional que neutraliza tornando-se funcional a ordem vigente. Neste contexto, a valorização e o respeito pela diversidade cultural se transformam em uma nova forma de dominação. Em vez de buscar a construção de sociedades mais justas, o objetivo é controlar os conflitos étnicos e manter a estabilidade social, favorecendo assim os interesses econômicos do modelo capitalista neoliberal. Esse modelo incorpora os grupos que foram historicamente excluídos, mas apenas para servir aos seus próprios fins econômicos (Walsh, 2009).

A *interculturalidade crítica* não se baseia no problema da diversidade ou da diferença em si, mas no problema estrutural-colonial-racial. Dessa forma, as diferenças são reconhecidas, mas dentro de uma estrutura colonial de poder racializado e hierarquizado, onde os brancos e aqueles que se aproximam da branquitude ocupam o topo, enquanto os povos indígenas e afrodescendentes são colocados nos níveis mais baixos. “Ela fundamenta e exige a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de diferentes condições de ser, estar, pensar, saber, aprender, sentir e viver, aprender, sentir e viver de formas distintas” (Walsh, 2009, p. 78).

Com base nessa diferenciação, no campo de pesquisa, percebemos que a educação se baseia na *interculturalidade crítica*, visto que as diferenças não só são reconhecidas, como valorizadas, e isso rompe com a estrutura colonial de poder. A educação desenvolvida na Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda é fundamentada em um projeto de sociedade que redefine as estruturas sociais, epistêmicas e existenciais, integrando diferentes lógicas, práticas e formas culturais de pensar, agir e viver. Portanto, o foco problemático da interculturalidade não se limita às populações indígenas e afrodescendentes, mas abrange todas as populações (Walsh, 2009).

A **educação decolonial** também se faz presente no campo de pesquisa. Ela tem como base a problematização, a humanização, o diálogo e a conscientização. Parte dos próprios conhecimentos produzidos pelos sujeitos em seus respectivos territórios, de forma que eles se reconheçam como protagonistas e possam agir no mundo, transformando-o. Esse modelo de educação tensiona as estruturas de poder impostas pela colonialidade, que desumanizou e desumaniza vários povos pela questão racial, de gênero, sexual, religiosa, entre outras. Ou seja, critica o modelo eurocêntrico, que coloca a Europa como centro e toda sua produção de conhecimento como a única e verdadeira.

No campo de pesquisa, percebemos que a **educação decolonial** é vivenciada de forma coletiva, em que a comunidade quilombola também participa dos processos educativos. Além

dos conhecimentos que são partilhados pelos mais velhos, a Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda também fica aberta para as lideranças participarem dos eventos e das aulas. Como evidenciamos nos trechos das entrevistas com as docentes a seguir:

*Os líderes desenvolvem eventos interligados entre a comunidade e a escola, fazendo com que essas informações e práticas circulem de forma ampla e natural. Temos na comunidade Peu, uma liderança presente na escola e presidente da Associação da Comunidade de Brejinhos (Professora 1).*

*As lideranças participam da partilha de conhecimentos. Dona Biu sempre se disponibiliza em nossas vivências da Consciência Negra, e Genilson (Peu de Brejinhos) também sempre se disponibiliza. Ele é um dos líderes da comunidade e um dos fundadores da Associação da Comunidade de Brejinhos, que traz muitos recursos para nossa comunidade (Professora 2).*

Nessa perspectiva, compreendemos que a educação vivenciada no campo de pesquisa dialoga com o coletivo e com as lideranças, que são reconhecidas por todos os moradores da comunidade, inclusive os estudantes. A presença das lideranças na instituição de ensino enriquece a formação dos indivíduos, promovendo um ambiente de aprendizado mais democrático e inclusivo, onde o conhecimento é construído de maneira compartilhada e participativa.

Com base nas falas das docentes, compreendemos que ambas apontam para o que Mignolo (2008) denomina de *opção decolonial* que problematiza a lógica dominante que durante muito tempo subalternizou determinados povos com base na estrutural racial de poder e controle. A *opção decolonial* tem outra visão de mundo, em que o olhar volta-se para a relação de diversas culturas sem hierarquizá-las, tendo em vista que cada uma tem suas especificidades e visões de ser-estar na sociedade. No caso das comunidades quilombolas, cada território apresenta suas histórias, seus conhecimentos, seus modos de viver, religiosidade, costumes, tradições e outros elementos que fazem da sua cultura.

A base sólida para uma educação decolonial é a pedagogia decolonial, compreendida como uma práxis que se fundamenta em uma proposta de educação que denuncia, onde o termo insurreição significa a criação e a construção de novos espaços sociais, políticos, culturais e de pensamento (Oliveira; Candau, 2013). Assim, a pedagogia decolonial é uma corrente teórica da Modernidade/Colonialidade e se constitui como um projeto que visa à valorização de conhecimentos que foram/são marginalizados.

Nesse sentido, a *educação decolonial* no campo de pesquisa tem como base a *pedagogia decolonial*, uma vez que a educação desenvolvida tem como referência os conhecimentos dos

mais velhos, que são compartilhados com todos da comunidade quilombola. Destacamos que a escola tem um papel fundamental no processo formativo dos estudantes, no sentido de reconhecer e valorizar os sujeitos e os contextos sociais, bem como os conhecimentos que são (re)produzidos (Candau, 2011). As perspectivas adotadas pelas docentes rompem com a lógica dos padrões epistemológicos hegemônicos, que têm como centro a Europa.

Outro estruturante que identificamos na fala da professora 2 foi a **Medicina Tradicional**: “desde a história da comunidade até artesanato, capoeira, maracatu, coco de roda, plantas medicinais e comidas típicas” (Professora 2). Com base no trecho apresentado, destacamos que, na comunidade, os conhecimentos tradicionais relacionados a esse eixo são voltados para o uso de plantas com fins medicinais e para a utilização nos rituais de rezas. Compreendemos que a utilização das plantas é um conhecimento ancestral e enraizado nos descendentes.

A prática de usar as plantas para curar algumas enfermidades reflete a identidade do povo e sua sobrevivência, pois, através do poder de cura da flora encontrada na natureza, a população quilombola sobreviveu ao sistema escravocrata. Além disso, o manuseio de plantas medicinais também demonstra a relação entre homem e natureza, sendo a natureza compreendida como a mãe, que pode ser utilizada com cuidado e responsabilidade.

A relação estabelecida entre os quilombolas e a natureza é baseada na condição de respeito e sobrevivência. Essa relação tensiona o eixo da *colonialidade da mãe natureza* (Walsh, 2008) em que a condição da relação entre o homem e a natureza é de dominação e exploração, ou seja, não há respeito pelo equilíbrio ambiental e pela conexão com os ancestrais. Esse processo de dominação e exploração ocorre desde o Brasil colônia e continua na atualidade, sendo evidenciado, por exemplo, pelo agronegócio.

No projeto anual, em novembro, sobre a comemoração do Dia da Consciência Negra, os estudantes da EJA, junto com os professores e rezadores da Comunidade Quilombola de Brejinhos, realizaram uma exposição sobre as plantas medicinais mais utilizadas. Eles apresentaram a forma de uso das plantas e ensinaram para que servem. Segue abaixo um registro do momento. A apresentação ficou aberta ao público da comunidade, estudantes e professores do município de João Alfredo.

FIGURA 55 - APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS DA EJA



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

Diante do registro e da fala da docente, compreendemos que a medicina tradicional na Comunidade de Brejinhos envolve uma variedade de práticas que incluem o uso de plantas medicinais, rituais de cura, benzimentos e outros métodos naturais. Essas práticas são seculares e repassadas de geração em geração. Dentre as plantas medicinais na comunidade, destacam-se as que podem ser consumidas, como o chá de boldo que serve para problemas digestivos e hepáticos.

O uso das plantas medicinais representa um componente essencial para a comunidade, pois é carregado de significados herdados dos ancestrais. A presença desse conhecimento no ambiente escolar preserva a tradição, enriquece o aprendizado, promove a valorização do saber tradicional e cultural, conectando os estudantes com suas raízes e identidade. Além disso, preserva a herança cultural, enriquece o ensino e fortalece os laços comunitários.

Além da dança, identificamos outro eixo estruturante: **a culinária**, que é mantida e preservada por séculos pelos povos quilombolas. As comidas produzidas na comunidade e no ambiente escolar têm ligação com a ancestralidade, ou seja, com seus descendentes africanos. A gastronomia praticada pelos povos quilombolas é única e tem influência não só dos povos africanos, mas também dos povos indígenas e europeus.

A maioria dos ingredientes utilizados na produção das comidas é cultivada e colhida na própria comunidade, como, por exemplo, a mandioca, alimento base dos povos quilombolas e indígenas, citado na categoria analítica anterior. Além da mandioca, outros ingredientes são

utilizados, como o milho e o feijão, considerados fundamentais na mesa dos quilombolas. De acordo com Silva (2017), a culinária é considerada patrimônio cultural e um elemento fundamental na construção da identidade quilombola, visto que a culinária envolve a memória, singularização e a valorização.

A produção do alimento é um ponto importante, mas o que chama atenção no campo de pesquisa é o compartilhamento dos alimentos. A partilha das refeições em momentos coletivos com a comunidade é algo que reforça os laços identitários e de pertencimento, como os trechos apresentam a seguir:

*Nos momentos dos eventos a escola partilha alimentos típicos, com ingredientes cultivados na própria comunidade, falamos sobre esses pratos típicos também na sala de aula, esse compartilhamento da comida é algo muito importante para nós da comunidade (Professora 1)*

*É muito importante para os alunos saber a história da comunidade e também suas tradições, porque é uma identidade cultural e traz a história dos seus descendentes (Professora).*

Diante dos trechos apresentados acima, percebemos que os povos quilombolas valorizam todo o processo relacionado aos alimentos, desde o manuseio durante o plantio até a sua utilização na produção de comidas tradicionais. No campo de pesquisa é evidente o cuidado com os alimentos e isso é reflexo da conexão que os quilombolas estabelecem com a terra e com as práticas culturais herdadas de seus ancestrais. O respeito se inicia com o ciclo natural dos alimentos e a preservação das culinárias tradicionais, ambos não apenas garantem a qualidade e autenticidade das comidas, mas também fortalecem a identidade cultural e a relação comunitária.

Sobre o eixo do **artesanato**, identificamos que na comunidade são confeccionados diversos objetos, como acessórios de cabelo, figurinos, peças em crochê, entre outros. A prática do artesanato atua como um elo entre o presente e as tradições ancestrais. Além disso, apresenta-se como uma atividade econômica, pois esses objetos são expostos e vendidos em eventos na comunidade ou na escola.

O artesanato, no campo de pesquisa, é uma forma de preservação cultural e resistência, como é evidenciado nas falas das professoras a seguir:

*Além da produção de comidas típicas, temos a prática do artesanato, em que as pessoas, principalmente as mulheres mais velhas, confeccionam objetos manuais, utilizando diversos materiais. Os objetos são utilizados para uso pessoal ou para venda, gerando uma renda extra (Professora 1).*

*Nas comemorações realizadas na Comunidade de Brejinhos e na escola, também temos a exposição de peças produzidas pelos alunos e pelas pessoas da comunidade. Essas peças são utilizadas como forma de expressão artística ou são vendidas durante os eventos. Na escola, também produzimos peças para exposição. Na comemoração do Dia da Consciência Negra, as meninas da escola organizaram um espaço para expor acessórios de cabelo e fizeram tranças nos cabelos dos visitantes (Professora 2).*

Nesse sentido, as falas das professoras expressam que a prática artesanal tem dois significados. O primeiro é a preservação cultural, com a confecção de objetos tradicionais em exposições artísticas. O segundo é a atividade econômica, pois a venda desses materiais gera renda, estimulando o comércio local e incentivando a economia solidária. Destacamos com mais ênfase o aspecto cultural, tendo em vista que o artesanato é um eixo que alimenta a identidade cultural dos povos quilombolas.

Sendo assim, a prática do artesanato também está presente na escola da comunidade, conforme as falas das docentes, especialmente no mês de novembro, considerado o mês da Consciência Negra. Na escola, ocorrem exposições das produções dos alunos. Destacamos o salão “Afro Hair”, produzido pelas estudantes da escola, com o objetivo de demonstrar os acessórios utilizados no cabelo e a cultura da valorização dos cabelos e da cor da pele através dos penteados e tranças. Segue abaixo as imagens sobre o salão “Afro Hair” com as estudantes do Ensino Fundamental I e II da escola da comunidade:

FIGURA 56 - SALÃO AFRO HAIR



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

FIGURA 57 - SALÃO AFRO HAIR



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

FIGURA 58 - SALÃO AFRO HAIR



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

FIGURA 59 - SALÃO AFRO HAIR



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

Nessa perspectiva, com base nos trechos da entrevista e nas imagens acima, percebemos que na escola é vivenciada a formação da identidade quilombola por meio da valorização dos traços fenotípicos, como o cabelo e a cor da pele. Além das tranças, as estudantes organizam o espaço com imagens representativas de crianças negras com seus diversos modelos de cabelo. Compreendemos que a escola e os docentes desempenham um papel crucial na promoção e preservação da cultura quilombola, criando um ambiente onde os alunos podem explorar e celebrar suas heranças culturais.

A valorização dos traços fenotípicos, como os diferentes tipos de cabelo, é uma forma de reafirmação da identidade e do orgulho étnico, permitindo que os quilombolas, ao se autoafirmarem, construam uma identidade que rompe e combate estereótipos e preconceitos. Essa abertura da escola para que as estudantes desenvolvam esse tipo de trabalho é um exemplo concreto de uma educação emancipadora, antirracista e decolonial, uma vez que a atividade estimula o empoderamento, promove a valorização, a aceitação e o reconhecimento das características físicas naturais dos alunos. Além disso, essas práticas contribuem para reforçar a união da comunidade, oferecendo aos alunos um sentimento de pertencimento e continuidade cultural.

Diante disso, a identidade é vista tanto individualmente quanto coletivamente, mas não no sentido homogeneizante. De acordo com Mignolo (2008), existem dois sentidos em relação à identidade e política. A primeira, chamada de *política de identidade*, confere aos indivíduos apenas uma identidade, que é ampliada e normalizada. A segunda, chamada de *identidade na política*, conduz para um outro sentido, uma perspectiva decolonial, em que o coletivo é pensado a partir do reconhecimento das identidades, que são plurais e heterogêneas.

No campo de pesquisa, é claro que a identidade desempenha um papel crucial na política, pois a valorização da identidade surge do coletivo, reconhecendo ao mesmo tempo as diferenças e singularidades. Conforme Mignolo (2008), a *identidade na política* é importante não apenas porque as políticas identitárias permeiam, como mencionado, todo o espectro das identidades sociais, mas também porque o controle dessas políticas reside principalmente na construção de uma identidade que parece ser a "natural" aparência do mundo, em vez de ser reconhecida como uma construção social.

Sobre o eixo da **agricultura familiar**, identificamos que é uma atividade praticada desde o surgimento da comunidade. A maioria das famílias são agricultoras e produzem como forma de sobrevivência, ou seja, praticam a agricultura de subsistência. Além de garantir o sustento alimentar, essa prática também preserva saberes tradicionais e fortalece os laços comunitários.

No Projeto Político Pedagógico da escola, atualizado no ano de 2024, é enfatizada a agricultura como uma das principais atividades para as famílias da comunidade. De acordo com o documento:

A maior parte da população que vive na comunidade é de classe baixa, além do trabalho na agricultura, ainda conta com o auxílio de programas do governo federal, como o Renda Brasil que garante, por meio do Projeto Presença, a matrícula e a frequência das crianças e jovens em idade escolar nessa instituição (Projeto Político Pedagógico, 2024).

Dessa forma, sobre esse eixo, as docentes ressaltam que a escola não apenas respeita o ciclo agrícola<sup>34</sup> das famílias, mas também integra esses conhecimentos tradicionais ao currículo, destacando sua importância vital para as comunidades quilombolas. Além de valorizar e preservar essas práticas ancestrais, a escola promove uma educação que reconhece e celebra a cultura e o saber local, fortalecendo a identidade e a autonomia dos estudantes.

---

<sup>34</sup>A escola respeita integrando os saberes da comunidade sobre agricultura nas ações curriculares desenvolvidas pelas docentes.

Após identificarmos os saberes que são trabalhados na prática docente sobre a Comunidade de Brejinhos, também entendemos que existem saberes relacionados aos Estudos das Relações Étnico-Raciais, os quais foram citados na entrevista e correlacionados aos saberes da comunidade local. Assim, a partir da organização dos dados, apresentamos a seguir, no Quadro 5, os conhecimentos/saberes das relações étnico-raciais identificados na prática docente das professoras P1 e P2.

QUADRO 5 - CONHECIMENTOS/SABERES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS IDENTIFICADOS NA PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS P1 E P2.

EIXO ESTRUTURANTE	SABERES
<b>História e cultura afro-brasileira</b>	História dos negros no período da colonização
<b>Datas históricas</b>	Dia da Consciência Negra
<b>Expressões artísticas</b>	Danças Coco de roda

Fonte: Autora (2024).

Esses conhecimentos são identificados na fala das docentes quando as questionamos sobre qual currículo a escola segue e como é a relação dos conhecimentos tradicionais neste documento. Sobre o eixo **História e Cultura Afro-Brasileira**, as professoras relatam que, em suas aulas, remetem à questão da história da escravidão da população negra. Esses conteúdos são abordados com base na Lei 10.639, conforme relatado pela P1:

*A escola ainda está atualizando seu PPP, mas o Brasil segue com a Lei 10.639, que torna obrigatório o estudo sobre a cultura afro-brasileira. Acho importante trabalhar a questão decolonial, quebrando a visão eurocêntrica e abrindo novos caminhos para os estudantes. Além disso, é necessário estudar as religiões de matrizes africanas, pois ainda se percebe um certo nível de preconceito e estereótipos que precisam ser quebrados e abordados de maneira correta (Professora 1).*

Nessa perspectiva, compreendemos que a prática desenvolvida pela docente está embasada em marcos legais que visam romper com a visão eurocêntrica. A fala da docente revela a preocupação da escola em articular o currículo com a história e cultura afro-brasileira,

indo além da abordagem limitada à escravidão. A escola busca a valorização e o resgate de todo o contexto histórico significativo para a população quilombola, reconhecendo suas contribuições, resistências e heranças culturais.

Esse modelo de educação inclui a promoção de uma educação decolonial que desafia e questiona a supremacia das narrativas europeias. Ao incorporar conhecimentos e experiências afro-brasileiras e quilombolas no currículo, a escola não apenas cumpre a Lei 10.639, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e representativo. A valorização das religiões de matrizes africanas e a desconstrução de preconceitos e estereótipos são partes essenciais desse processo, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais ampla e justa da história e cultura do Brasil.

Desse modo, a escola atua na formação de um cidadão em um agente transformador, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente de sua diversidade étnico-racial. Ao empoderar os alunos com esse conhecimento, prepara-os para serem cidadãos críticos e comprometidos com a promoção da igualdade e do respeito às diferenças culturais. Para isso, a professora 2 ressalta a relevância do planejamento, sendo compreendido como:

*O planejamento das ações pedagógicas para o desenvolvimento do currículo, há de considerar as práticas sociais de cada educando, validando o que ele aprendeu fora da escola, de modo que conduza o processo de significação dos conteúdos, levando-o a construir novos conhecimentos articulados com os que eles já possuem (Professora 2).*

Com base na fala da docente 2, percebemos que sua prática docente incorpora aspectos relevantes que promovem um diálogo eficaz entre os conhecimentos tradicionais e escolares. Destacamos o reconhecimento de que os estudantes quilombolas e seus territórios de enunciação são (re)produtores de epistemologias. Portanto, na escola, esses estudantes precisam ser ouvidos para a construção de novos conhecimentos por meio de uma prática horizontalizada que valorize os saberes quilombolas, sua cultura, crenças, religiosidade e tradição.

A educação pontuada pela professora 2 enfatiza a importância de criar um ambiente educativo onde os conhecimentos e experiências dos estudantes quilombolas sejam valorizados e integrados ao currículo escolar. Esse reconhecimento não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, representativa e antirracista. Ao promover uma prática docente que valorize e respeite as epistemologias quilombolas, a escola atua como um espaço de resistência e valorização cultural.

Essa postura educacional é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos alunos, permitindo-lhes reconhecer e valorizar a diversidade cultural e histórica do Brasil.

Sobre os eixos "Datas Históricas" e "Danças – Coco de Roda", destacamos que as docentes enfatizam principalmente o Dia da Consciência Negra. A escola se prepara ao longo de todo o ano para o mês de novembro, promovendo vivências e aulas relacionadas aos povos negros e quilombolas. Essa preparação anual inclui uma variedade de atividades que celebram e valorizam a cultura afro-brasileira. As aulas abordam a história, as contribuições e as lutas dos povos negros e quilombolas, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais profunda e respeitosa dessas comunidades. As atividades também envolvem apresentações culturais, como o coco de roda, que não apenas educam os alunos sobre essa forma de expressão artística, mas também permitem uma conexão vivencial com a cultura.

Além das aulas teóricas, a escola organiza oficinas, palestras e eventos que trazem membros das comunidades quilombolas e especialistas em cultura afro-brasileira para compartilhar seus conhecimentos e experiências. Essas iniciativas fomentam um ambiente de aprendizagem participativo e inclusivo, onde os estudantes podem se engajar ativamente e desenvolver um apreço genuíno pela diversidade cultural. A celebração do Dia da Consciência Negra se torna, assim, o ponto culminante de um processo educativo contínuo e integral, que reforça a importância de reconhecer e valorizar a herança cultural afro-brasileira. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a igualdade e a justiça social, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Com base nas falas das docentes, pontuamos que a prática docente, compreendida a partir de Melo (2014), é o fazer do professor, sendo esse fazer carregado de intencionalidades. No campo de pesquisa, essa prática docente é construída por meio dos conhecimentos e saberes que são mobilizados. De acordo com Tardif e Raymond (2000), os saberes dos profissionais da educação são plurais e heterogêneos, provenientes de diversas fontes que sofrem transformações.

Desse modo, a prática docente quilombola, pontuada e desenvolvida no campo de pesquisa, é embasada em dois pontos centrais: o diálogo entre a escola e a comunidade quilombola na qual a instituição escolar está inserida. Esse diálogo se evidencia nas aulas desenvolvidas pela docente e nos projetos vivenciados com os estudantes, em que a comunidade participa ativamente e contribui significativamente para a formação dos alunos. Segue as falas da P1 e P2 referente à participação da comunidade:

*Basicamente todo evento da escola tem participação da comunidade pois a grande maioria é aberto ao público. As pessoas frequentam bastante pois a escola se torna referência em conteúdos e informações compartilhadas. Brejinhos tem uma forte ligação com a escola que segue como um pilar para a comunidade (Professora 1).*

*A comunidade participa de todas as festividades que têm na escola, principalmente da consciência negra, estando presente e colaborando com o artesanato e apresentações dos estudantes (Professora 2).*

As falas acima destacam a importância da participação da comunidade quilombola, pois enriquece o processo educativo em que são apresentados as tradições, saberes e práticas culturais da comunidade para o ambiente escolar. Essa interação fortalece a identidade cultural dos estudantes, como também promove uma educação mais contextualizada, dialógica e emancipadora. De acordo com Freire (2002), uma educação libertadora é quando os sujeitos se emancipam, mediante uma luta, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (Freire, 2002, p. 30).

Além disso, a participação da comunidade nas atividades escolares possibilita a partilha de conhecimentos e experiências, que amplia a visão de mundo dos alunos e fortalece os laços comunitários. Projetos como oficinas culturais, eventos comunitários e atividades colaborativas são exemplos de como essa parceria se materializa, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. De acordo com Nóvoa (2019), a profissão professor não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional no sentido técnico aplicado, envolve também o coletivo, a partir do compartilhamento e apoio de outros professores.

Assim, a prática docente quilombola na Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda, se configura como uma ação educativa transformadora, que valoriza e integra os saberes tradicionais da comunidade no currículo escolar, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados com sua cultura e história. Nessa perspectiva, as professoras ressaltam que a formação continuada é um aspecto fundamental, pois contribui para a construção de uma prática docente quilombola alinhada com as leis e as histórias de lutas e resistências da população quilombola.

Sobre a relação entre os conhecimentos tradicionais que são articulados com os conhecimentos escolares nas práticas docentes dos professores quilombolas, percebemos que isso ocorre de forma natural e horizontalizada. Tendo em vista que ambos os conhecimentos são importantes para os estudantes, destacamos esse aspecto nas falas das professoras:

*Acontece de certa forma naturalmente, e também depende de disciplinas. Por exemplo, história e geografia abordam mais, porém outras matérias também podem trabalhar temas tradicionais sobre a comunidade e adaptar para o contexto da sala de aula. Esse diálogo creio que deve ocorrer desde o fundamental I, onde a pedagogia deve abraçar esse tema desde o início (Professora 1).*

*Acontece uma troca de conhecimentos nos diálogos em sala de aula. Por haver o conhecimento científico e o tradicional, é muito importante escutar os alunos, porque muitas vezes eles têm algo para agregar em relação aos conteúdos e melhora até a forma de aprendizagem por meio do diálogo (Professora 2).*

Os trechos das falas das professoras ressaltam pontos relevantes. Observamos que a articulação entre os conhecimentos tradicionais e escolares acontece de forma integrada tanto nas aulas quanto nos projetos vivenciados. A Professora 1, por exemplo, enfatiza que esse diálogo é particularmente forte nas disciplinas de História e Geografia. Ela destaca que parte da realidade dos estudantes é usada como ponto de partida para a compreensão de determinados conteúdos. Esse método não só enriquece o aprendizado, mas também valoriza a cultura e as experiências dos alunos, promovendo um ensino mais significativo e contextualizado.

A Professora 2 também compartilha dessa visão. Ela aponta que tanto os conhecimentos científicos quanto os tradicionais são importantes, mas destaca que o diferencial está na escuta atenta dos alunos. Essa escuta ativa permite que os professores compreendam melhor as necessidades e os contextos dos estudantes, facilitando a adaptação do conteúdo escolar à realidade deles. Ao valorizar as vozes dos alunos, a Professora 2 enfatiza a importância de um ensino participativo e dialógico, que reconhece e integra as diversas formas de saber presentes na comunidade escolar.

Nesse sentido, consideramos que as professoras desenvolvem a prática docente quilombola embasada no ensino dialógico com os estudantes e suas realidades. Para isso, as docentes relatam que os materiais didáticos-pedagógicos que são utilizados fornecem suporte para que esse diálogo aconteça. A P1 e P2 relatam que:

*Os materiais vão depender muito de situações, às vezes é utilizado comidas típicas ou materiais de artesanato, mas falando de termos mais técnicos ainda falta alguns recursos na escola para se trabalhar de uma forma mais ampla (Professora 1).*

*O uso de recursos didáticos mais convencionais, como quadro de escrever, mapas, cartazes, jogos e livros literários. Esses materiais enriquecem e aproximam os conteúdos a realidade dos alunos. Esses materiais de uso social*

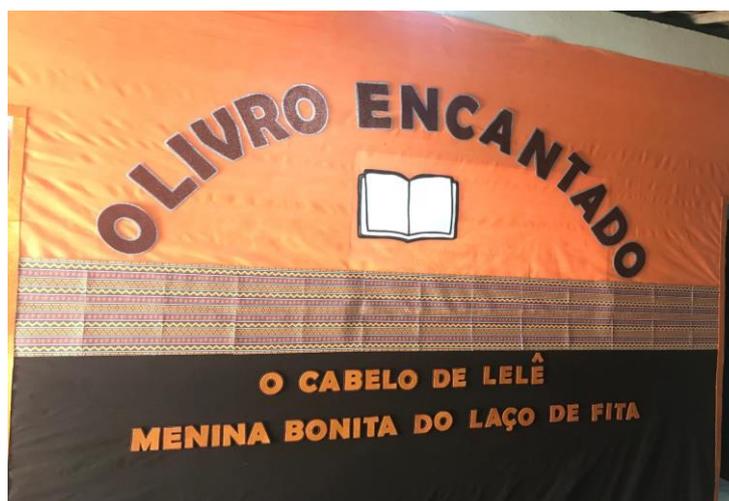
*são excelentes recursos de trabalho com estudantes, pois os alunos aprendem algo articulando os saberes que transitam na escola com o que acontece no mundo (Professora 2).*

Diante dos trechos apresentados, destacamos que as docentes demonstram uma preocupação em integrar os conhecimentos tradicionais na escola. As professoras reconhecem que o diálogo entre esses conhecimentos e os saberes escolares enriquece e amplia a aprendizagem dos estudantes. Ao promover essa articulação, as professoras não apenas valorizam a cultura, a tradição e as experiências dos alunos, mas também criam um ambiente de ensino mais contextualizado. De acordo com Candau (2011), a escola desempenha um papel crucial ao reconhecer e valorizar tanto os indivíduos quanto os contextos sociais, assim como os conhecimentos que são produzidos e reproduzidos.

Assim, a prática docente quilombola desenvolvida pelas professoras contribui para uma educação que respeita a diversidade, fortalecendo o vínculo entre a escola e a comunidade. Observamos que o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os escolares se inicia desde o começo da escolarização. Na Educação Infantil, por exemplo, as professoras desenvolvem projetos que visam fortalecer a identidade étnica dos alunos em conjunto com o processo de alfabetização.

Desse modo, os projetos vivenciados não apenas promovem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também valorizam a cultura e as tradições da comunidade quilombola, criando um ambiente educacional que preserva as raízes culturais dos estudantes. Segue abaixo imagens referentes a culminância de um projeto no mês de novembro sobre o Dia da Consciência Negra:

FIGURA 60 - CULMINÂNCIA DO PROJETO ANUAL - 2023



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

FIGURA 61 - REPRESENTAÇÃO DO LIVRO "O CABELO DE LELÊ"



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

FIGURA 62 - PEÇA TEATRAL DO LIVRO "MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA"



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

FIGURA 63 - FIGURA 62 - PEÇA TEATRAL DO LIVRO "MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA"



Fonte: Acervo do campo de pesquisa.

As imagens acima foram tiradas no dia 24 de novembro de 2023, durante a culminância do projeto dedicado ao Mês da Consciência Negra. As crianças participaram ativamente das atividades em sala de aula relacionadas ao tema e apresentaram os livros "O Cabelo de Lelê", de Valéria Belém, e "Menina Bonita do Laço de Fita", de Ana Maria Machado. Esses dois livros foram trabalhados com os estudantes para promover a compreensão de dois temas fundamentais: identidade e diversidade.

As professoras relataram que algumas alunas expressaram descontentamento com seus cabelos cacheados e a cor de sua pele. Diante disso, o projeto tem como objetivo principal incentivar os alunos e alunas a refletirem sobre suas próprias identidades e a importância do respeito às diferenças. Ao promover atividades e discussões centradas na valorização da diversidade, o projeto busca fortalecer a autoestima dos estudantes e criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Por meio da leitura de livros, debates e outras dinâmicas, os alunos são encorajados a reconhecer suas características físicas e únicas, promovendo um entendimento mais profundo de si mesmos e dos outros.

As obras evidenciam temas fundamentais na sociedade contemporânea, indo além da identidade e diversidade para abordar o racismo, que posiciona os negros na base e os brancos no topo da pirâmide social. Conforme apontado por Grosfoguel (2016), o privilégio dos povos ocidentais conferiu legitimidade ao que é considerado verdadeiro, perpetuando um racismo epistêmico nas estruturas sociais e institucionais. Esse fenômeno marginaliza outros conhecimentos e vozes críticas diante dos projetos imperiais, coloniais e patriarcais que dominam o sistema mundial.

A discussão sobre esses temas nas obras não apenas aborda sobre as dinâmicas de poder e privilégio, mas também incentiva uma reflexão profunda sobre as injustiças históricas e contemporâneas que moldam nossa sociedade. Ao ampliar o debate para incluir o impacto do racismo epistêmico, as obras oferecem uma perspectiva crítica necessária para questionar e transformar essas estruturas de dominação, sendo um dos desafios da sociedade atual.

Assim, a prática docente quilombola desenvolvida no campo de pesquisa contribui para fortalecer o reconhecimento étnico dos estudantes. As professoras corroboram essa contribuição por meio de seus relatos:

*Sim, principalmente no evento que a escola realiza sobre a Consciência Negra, todo o projeto foi elaborado e compartilhado todo ano com a comunidade e em sala de aula, é notório a diferença das pessoas antes e depois de ter o conhecimento sobre a valorização da sua cultura e identidade. Aceitação é um dos pontos chaves (Professora 1).*

*Sim, é muito importante, pois envolve cultura e aprendizado de vários conteúdos (Professora 2).*

Nessa perspectiva, as falas das professoras e suas aulas confirmam o ponto central: o fortalecimento étnico, um processo crucial dentro do contexto educacional contemporâneo. Esse progresso ocorre no campo da pesquisa através da prática docente quilombola desenvolvida pelas educadoras, as quais valorizam e integram os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas aos saberes escolares e os alunos são empoderados a reconhecer e valorizar suas identidades étnicas.

O fortalecimento e valorização da identidade étnica promovem o respeito e a valorização da cultura quilombola, que enfrenta diversos desafios históricos e contemporâneos. Estes desafios estão relacionados à herança cultural colonial ainda enraizada socialmente, que silenciou muitos povos e os colocou em posição de subalternidade. É crucial superar essas adversidades através da educação e do reconhecimento dos saberes tradicionais das comunidades quilombolas, permitindo assim a afirmação plena de suas identidades culturais.

Para a superação do processo de colonialidade (Quijano, 2000), considerada um dos pilares fundamentais do sistema de poder capitalista global, que se baseia na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial, é fundamental a incorporar elementos como história, tradições, língua e costumes locais ao currículo escolar, os educadores não apenas enriquecem o aprendizado acadêmico, mas também fortalecem a autoestima e o senso de pertencimento dos alunos.

Ademais, ao proporcionar um ambiente educacional que reconhece e valoriza a diversidade étnica, as escolas quilombolas desempenham um papel relevante na promoção da igualdade e no combate ao racismo estrutural. Esse modelo de educação dialógica não apenas prepara os estudantes para um futuro acadêmico e profissional, mas também os habilita a serem agentes de mudança em suas comunidades, preservando e promovendo a rica herança cultural quilombola para as gerações futuras.

Sobre os desafios da relação entre os conhecimentos tradicionais e escolares, as professoras relatam pontos fundamentais para refletirmos sobre:

*Temos que quebrar tabus! Por incrível que pareça ainda existem educadores que tem uma mente fechada sobre o assunto deixando assim de lado ou abordado de maneira estereotipada. Esses conhecimentos tradicionais têm que ser tratado em sala de aula de uma maneira leve e decolonial onde o aluno entenda e remova o filtro eurocêntrico aplicado desde os primórdios em sua mente. É necessário relacionar os conhecimentos acadêmicos com o dia a dia da comunidade para que os estudantes se identifiquem como sujeitos históricos e construa sua emancipação e identidade (Professora 1).*

*Os desafios são muitos, a escola tem que estar preparada para receber os alunos e suas realidades que são diversas. Muito professores que não são da comunidade, não moram aqui, não conhecem a história, os saberes e cultura quilombola. O diálogo entre os conhecimentos tradicionais e escolares são importantes, pois os alunos aprendem melhor quando é abordado sobre o lugar em que moram (Professora 2).*

Nesses trechos, as professoras compartilham da mesma visão: apesar dos inúmeros desafios para promover o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e escolares, ambas se empenham em manter a escola aberta para a comunidade e sua rica cultura. A professora 1 destaca a importância de que todos os educadores, mesmo aqueles que não residem na comunidade quilombola, estejam abertos ao tema. Ela ressalta a necessidade de que as aulas sejam ministradas com base em marcos legais, como a Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, e que incluam as histórias de lutas e resistências dos povos quilombolas.

Além disso, é fundamental que as escolas atuem como espaços de valorização e preservação da cultura quilombola, promovendo o respeito e a integração dos saberes tradicionais com o currículo escolar. Este esforço não apenas fortalece a identidade cultural dos estudantes, mas também contribui para uma educação decolonial e antirracista. Assim, as professoras desempenham um papel crucial ao serem como pontes entre a escola e a comunidade, garantindo que a educação seja um instrumento de empoderamento e transformação social.

Diante das análises, percebemos que, mesmo enfrentando desafios, as professoras incorporam em suas práticas docentes elementos fundamentais das vivências quilombolas, incluindo a participação das lideranças e dos moradores da comunidade quilombola. Observamos que a educação no campo de pesquisa vai além do que é proposto pela lei na Resolução nº 8/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A educação parte da realidade dos estudantes, incluindo aspectos relevantes como identidade, lutas, resistência e memória coletiva.

A educação quilombola também é desenvolvida no campo de pesquisa, tendo em vista que a escola valoriza e fortalece a cultura quilombola, promovendo uma conexão mais profunda entre o conteúdo escolar e a vida dos alunos. Destacamos que a participação das lideranças e dos moradores fortalecem os laços de pertencimento, sendo o envolvimento comunitário crucial para o desenvolvimento de uma educação que seja transformadora para os estudantes quilombolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”*

(Freire. 1979, p.84).

Com a realização da escrita da pesquisa, gostaria de deixar registrado o quanto as vivências experienciadas na Comunidade Quilombola de Brejinhos me sensibilizaram como pessoa e profissional da educação. Conhecer esta comunidade tradicional, o território, os educadores, os educandos, as lideranças e alguns moradores que nos ajudaram no trajeto durante o período de imersão no campo de pesquisa foi uma experiência transformadora. Essa vivência possibilitou ampliar meu olhar sobre a vida social e acadêmica.

A forma como fui acolhida e abraçada pela comunidade, e os diálogos partilhados, são sinônimos de luta e resistência, tornando a pesquisa ainda mais significativa. As histórias e experiências compartilhadas pelos membros da comunidade não só enriqueceram a pesquisa, mas também proporcionaram uma compreensão mais profunda das complexidades e das riquezas culturais presentes na Comunidade Quilombola de Brejinhos.

Para a coleta de dados escolhemos o Pensamento Decolonial que nos permitiu compreender que os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas vão além de resultados ou respostas. Esses dados representam contextos de vidas, memórias, ancestralidade, identidade e pertencimento dos sujeitos quilombolas, tanto em suas experiências individuais quanto coletivas. O embasamento teórico deste estudo nos fez perceber que cada relato, cada história compartilhada, carrega consigo a resistência, a luta e a riqueza cultural dessa comunidade. As entrevistas não apenas forneceram informações, mas também abriram uma janela para entendermos as complexas dinâmicas sociais e culturais da vida dos quilombolas.

Os diálogos presentes nesta pesquisa representam conhecimentos/saberes específicos da comunidade e dos quilombolas, que não foram coletados com o objetivo de apropriação, mas com cuidado e respeito a essas epistemologias que ao longo dos séculos foram colocados em posição de inferioridade, silenciados ou excluídos pelo projeto de Modernidade-Colonialidade. Evidenciamos essas narrativas como forma de desobediência epistêmica que busca a valorização e visibilidade não apenas dos conhecimentos/saberes tradicionais, mas dos sujeitos e territórios em que são (re)produzidos.

A realização desta pesquisa se caracteriza como uma contribuição significativa, especialmente no campo educacional, ao promover uma reflexão e um repensar da prática docente. Este desenvolvimento deve ser conduzido com comprometimento, respeito e reconhecimento das diversidades culturais presentes na sociedade. É essencial que os educadores compreendam seu papel diante das diversas realidades dos estudantes, particularmente em escolas localizadas em comunidades quilombolas.

Desse modo, buscamos compreender o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares na prática docente de professores de escolas quilombolas. Em resposta a esse objetivo iniciamos a identificação e caracterização dos saberes referentes a Comunidade Quilombola de Brejinhos localizada na zona rural do município de João Alfredo/PE.

Em diálogo com os sujeitos colaboradores da pesquisa, compreendemos que cada comunidade quilombola é permeada de conhecimentos/saberes específicos, que perpassam desde a vida no coletivo como no individual. Esses saberes englobam modos de vida, religiosidade, cultura e resistência, que são inerentes à memória coletiva desses grupos, resistência essa que se manifesta contra os processos de dominação e subordinação do sistema social Modernidade-Colonialidade, que perpetuam a ideia de raças superiores e inferiores.

Em resposta ao primeiro objetivo: **identificar os conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos**. Os conhecimentos tradicionais identificados na Comunidade Quilombola de Brejinhos foram relacionados a sua história, que perpassa sua origem, a divisão territorial, a religiosidade e as festividades culturais. Os conhecimentos sobre a medicina tradicional, as expressões artísticas, a culinária e agricultura familiar. Ressaltamos que esses conhecimentos tradicionais é o que mantem vivo o elo entre o passado, presente e futuro das próximas gerações, e estes também se fazem presentes na escola da comunidade.

Assim, a ancestralidade e a cultura na Comunidade Quilombola de Brejinhos são tecidas pela Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola, ambas na Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda representam uma educação decolonial e antirracista. A educação desenvolvida do espaços escolar não apenas valoriza e preserva as tradições e saberes ancestrais, mas também desafia e combate as estruturas racistas e coloniais ainda presentes na sociedade.

Em resposta ao segundo objetivo: **descrever a relação entre os conhecimentos escolares que são articulados com os conhecimentos tradicionais nas práticas docentes dos professores quilombolas**. Identificamos nas falas das docentes e em suas aulas que esses conhecimentos são abordados de maneira horizontal, onde nenhum saber se sobrepõe ao outro. A inclusão dos conhecimentos tradicionais na escola representa uma ruptura com os processos

herdados do colonialismo, que invisibilizaram e excluíram as epistemologias da população negra e afrodescendente.

O diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os escolares materializa a descolonização do currículo, fundamentando-se na valorização da diversidade cultural. Observamos que as docentes destacam, em seus diálogos, a relevância desses saberes tradicionais específicos da Comunidade Quilombola de Brejinhos, assim como a participação da comunidade no processo formativo, sendo um elemento crucial para o fortalecimento étnico.

Com base nas falas das professoras P1 e P2, identificamos também a presença de conhecimentos relacionados às relações étnico-raciais, os quais são compreendidos como parte integrante da identidade da população quilombola. Entre esses conhecimentos, destacamos a história e a cultura afro-brasileira, enfatizando a história dos negros no período da colonização e as contribuições culturais e sociais dos africanos e seus descendentes no Brasil. As datas históricas significativas, como o Dia da Consciência Negra, celebram a memória de Zumbi dos Palmares e a luta contra a opressão racial, promovendo a reflexão sobre a importância da igualdade e da justiça social. Além disso, valorizam-se expressões artísticas e culturais como a Dança-Coco de Roda, uma manifestação que reforça a identidade cultural quilombola e conecta as gerações através da música e da dança.

Esses conhecimentos são integrados de maneira a valorizar e reconhecer a rica herança cultural da comunidade quilombola, promovendo uma educação decolonial, antirracista e libertadora que respeita a diversidade étnica e cultural do Brasil. Um exemplo significativo dessa integração é a vivência do Dia da Consciência Negra na Escola Heliodoro Gonçalves de Arruda. Nessa ocasião, a escola realiza atividades através de um projeto anual que aborda sobre a cultura afro-brasileira, relembrando a história de luta e resistência dos negros no país. Essas ações não apenas reforçam a importância de uma educação plural, mas também contribuem para o fortalecimento da identidade étnica dos alunos, fomentando um ambiente educacional onde todos os conhecimentos/saberes são valorizados e respeitados.

Ademais, evidenciamos a presença ativa das lideranças da Comunidade de Brejinhos nas vivências escolares. Essa participação das lideranças comunitárias é fundamental, pois traz para a escola conhecimentos sobre as tradições, histórias e práticas culturais da comunidade. As lideranças colaboram nas atividades educativas que valorizam a cultura quilombola, promovendo um intercâmbio de saberes que enriquece tanto o currículo escolar quanto a formação dos alunos. Além disso, a presença dessas lideranças fortalece os laços entre a escola e a comunidade, criando um ambiente de aprendizado integrado, onde a identidade cultural é promovida e valorizada.

A prática docente desenvolvida pelas professoras caminha no sentido da prática docente quilombola, uma vez que as docentes relataram que as práticas são desenvolvidas com valorização dos conhecimentos produzidos e compartilhados pelos quilombolas. A prática docente quilombola desenvolvida pelas professoras conta com a contribuição dos mais velhos e das lideranças da Comunidade de Brejinhos. A educação da escola mencionada dialoga com o coletivo, enriquecendo a aprendizagem dos alunos e contribuindo para o reconhecimento e valorização da identidade quilombola.

Em resposta ao terceiro objetivo, que é **entender os desafios da relação entre os conhecimentos tradicionais e escolares**, as professoras expressaram em seus diálogos que esses desafios são diversos. Elas destacaram que, para os docentes que não residem na comunidade, esses desafios são ainda mais evidentes, pois esses professores frequentemente não têm um conhecimento aprofundado sobre o contexto histórico da Comunidade de Brejinhos, seus processos de luta e resistência, e as especificidades culturais locais.

As professoras mencionaram que, além de alguns docentes não residirem na comunidade, muitos não possuem formação específica para lecionar na Educação Escolar Quilombola, o que dificulta a integração dos conhecimentos tradicionais em suas aulas. Em relação a esse ponto, é importante refletirmos sobre o papel do professor e dos processos formativos, destacando a necessidade de uma formação continuada que inclua a história e a cultura da comunidade quilombola.

Além disso, é essencial promover um maior envolvimento dos docentes em atividades comunitárias, o que contribuirá para uma compreensão mais profunda e contextualizada dos saberes locais. Esse engajamento enriquecerá o processo educativo e facilitará a integração dos conhecimentos tradicionais nas aulas. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que as formações sejam baseadas em marcos legais educacionais que abordem as questões raciais e quilombolas.

Ressaltamos que a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, deve ser plenamente incorporada às formações dos docentes, incluindo também as histórias de lutas e resistências dos povos quilombolas. Além disso, a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, orienta a elaboração e implementação dessas formações. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEC) apresentam os conteúdos que respeitam e valorizam a diversidade cultural e histórica dos povos quilombolas.

Diante dos diálogos com os sujeitos colaboradores, mesmo enfrentando os desafios para a materialização da Educação Escolar Quilombola na Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda, as professoras integram em suas práticas de ensino elementos essenciais das experiências quilombolas, como a participação das lideranças e dos moradores da comunidade quilombola. Compreendemos que a educação na escola pesquisada segue o que é estabelecido pela lei sobre a modalidade de Educação Escolar Quilombola. A educação desenvolvida se baseia na realidade dos alunos, incorporando aspectos importantes como identidade, lutas, resistência e memória coletiva.

A educação quilombola também é desenvolvida no campo de pesquisa, considerando que a escola reconhece e valoriza a cultura quilombola, criando uma conexão entre os conteúdos escolares e a vida dos alunos. Ressaltamos que a participação das lideranças e dos moradores da comunidade fortalece os laços de pertencimento étnico, tornando o envolvimento comunitário essencial para o desenvolvimento de uma educação transformadora para os alunos/as quilombolas.

Em resposta à questão problema desta pesquisa, entendemos que os conhecimentos/saberes tradicionais e os conhecimentos escolares na prática docente de professores de escolas quilombolas são desenvolvidos na perspectiva do diálogo horizontalizado. Nesse contexto, ambos são considerados fundamentais para os profissionais que atuam na instituição escolar. A integração desses conhecimentos é conduzida sob a ótica da realidade dos estudantes da Comunidade de Brejinhos, permitindo uma educação que respeita e valoriza suas vivências e tradições.

Os conhecimentos/saberes tradicionais, transmitidos pelos mais velhos e pelas lideranças locais, enriquecem o currículo escolar, proporcionando uma formação mais completa e contextualizada. Essa abordagem não só fortalece a identidade quilombola dos alunos, mas também promove um ambiente de aprendizagem onde os estudantes se sentem respeitados e valorizados. A prática docente, assim, vai além da simples transmissão de conteúdos, promovendo um diálogo contínuo entre o conhecimento formal e o conhecimento ancestral, essencial para a formação integral dos alunos.

As docentes ao abordarem sobre os conhecimentos/tradicionais na escola da comunidade estão colocando em prática a descolonização do currículo, mesmo diante dos desafios apontados, a educação desenvolvida no chão da escola quilombola de Brejinhos contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde os saberes tradicionais são reconhecidos e respeitados como parte integrante do patrimônio cultural e intelectual da comunidade. Além disso, fomenta o desenvolvimento de uma consciência crítica

nos alunos, capacitando-os a atuar de maneira ativa e informada em suas comunidades e na sociedade em geral.

Ressaltamos a necessidade de formações continuadas que proporcionem aos docentes de modo geral, mas principalmente àqueles que não residem na comunidade quilombola, a compreensão do contexto em que atuam, a partir de marcos legais educacionais que integrem em suas práticas docentes as Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como as diretrizes específicas para a Educação Escolar Quilombola. Essas formações devem ser pautadas no diálogo intercultural, e não funcional, iniciando um movimento contra hegemônico que descolonize os saberes enraizados nas práticas docentes.

Sendo assim, entendemos que esta pesquisa contribui para refletir e repensar a prática docente em escolas localizadas em comunidades quilombolas. Reconhecemos que a Educação Quilombola e a modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola se materializam no coletivo a partir das realidades dos estudantes e suas vivências, ou seja, uma educação correlacionada com as epistemologias próprias da comunidade. Compreendemos também que não apenas os sujeitos da comunidade devem ter essa compreensão, mas a sociedade em geral, de modo a reconhecer que as comunidades quilombolas e seus povos são produtores de saberes culturais, identidades e memórias que precisam ser reconhecidas, preservadas, valorizadas e não marginalizadas.

A presença dos conhecimentos e saberes tradicionais na escola é fundamental para preservar e dar continuidade à história e às tradições das comunidades quilombolas. Não se trata apenas de olhar para o passado, mas de alinhar e ressignificar a ideia de raízes históricas. A inclusão desses conhecimentos está intrinsecamente ligada às lutas dos povos quilombolas pela terra, pela permanência de suas formas de trabalho, cultura, memórias e identidades. Todos esses elementos têm sido constantemente ameaçados por diversos fatores, como a expansão agrícola, a exploração de recursos naturais e as ausências da materialização das políticas públicas.

Compreendemos que, devido às limitações de tempo, não foi possível realizar uma análise mais aprofundada sobre o currículo oficial e a proposta curricular repassada às professoras como guia de ensino. Isso limita nosso desejo de investigação sobre esse aspecto específico. Contudo, essa situação nos faz perceber que o processo de pesquisa é contínuo e não se encerra com as considerações finais.

Com as leituras dos levantamentos realizados, tanto no nível nacional como local, nos indica que nossa pesquisa avançou, ao evidenciarmos não só é necessário que os saberes tradicionais dos grupos quilombolas estejam presentes no currículo escolar. Mais do que isso,

é fundamental que as narrativas desses sujeitos sejam o ponto de partida para esse diálogo, considerando os quilombolas, suas experiências e modos de vida como referências centrais. Assim, os conteúdos escolares, alinhados aos conhecimentos/saberes que são referência na Educação Quilombola presente nas comunidades, terão mais significado para os alunos.

Portanto, também enfatizamos o desenvolvimento de uma prática docente quilombola que esteja alinhada aos princípios de uma Educação Escolar Quilombola. Uma educação não colonizadora, permitindo formas variadas de pensar e agir e valorizando saberes que existem fora do eixo colonial. É importante reconhecer que esses conhecimentos são válidos e devem estar presentes no espaço escolar. Destacamos a necessidade de um currículo vinculado às causas, lutas, desafios e memórias, ou seja, às formas de cultura vivenciadas por esses sujeitos. Outro elemento essencial na construção de uma Educação Escolar Quilombola é o enfrentamento do racismo, que deve ser um ato contínuo. Diante disso, rompemos com o sistema eurocêntrico para promover novas aprendizagens, valorizando as epistemologias desses grupos tradicionais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.W. Os quilombos e as novas etnias. In: LEITÃO (org.) **Direitos Territoriais das Comunidades Negras Rurais**. S.,o Paulo: Instituto Socioambiental, 1999.
- AMÉRICO, Márcia Cristina; DIAS, Luiz Marcos de França. **Conhecimentos tradicionais quilombolas: reflexões críticas em defesa da vida coletiva**, cadernos Cenpec, 2019.
- ARANTES, Adlene Silva; SILVA, Romero. **Relações Étnico-Raciais na escola do Quilombo de Trigueiros-PE: Uma abordagem teórica e sensível sobre o racismo**, 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.
- ARAÚJO, Sonia Maria da Silva. **Educação do Campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial?** Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Niñez y Juventude. Vol. 8, nº 1, enero-junio, 2010.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: Raça: **Perspectivas Antropológicas**. [org. Osmundo Pinho]. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.
- ARRUTI, José Maurício. Notas sobre iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. – Curitiba: SEED – 2010.
- ARRUTI, José Maurício. **Conceitos, Normas e Números: uma introdução à educação escolar quilombola**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan./abr., 2017.
- BARBOSA, Dayane Dias. **As políticas públicas educacionais para a educação escolar quilombola na comunidade Sítio Barro vermelho- São Caetano/PE: por uma educação diferenciada**. (Monografia), Universidade Federal de Pernambuco, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOMFIM, Girlandio Gomes. **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PRINCÍPIOS E PROPOSTAS À FORMAÇÃO DOCENTE**, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 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 15 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**, 2012. 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 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL. DECRETO Nº 4.886, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial** - PNPIR Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4886.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm) Acesso em 18 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 17 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Lei: 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRITO, José Eustáquio de. **Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da Educação Escolar Quilombola numa Comunidade do Médio Jequitinhonha**, 2013. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

BRITO, José Eustáquio de; MOREIRA, Agda Marina Ferreira. **Contribuições Dos Processos Educativos Presentes Em Uma Comunidade Remanescente De Quilombo Para A Construção De Uma Educação Escolar Quilombola**, 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

CAETANO, Carlos Alberto. **Diversidades nas políticas educacionais: Narrativas de profissionais-docentes quilombolas**, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **DIFERENÇAS CULTURAIS, COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**, Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CARRIL, Lourdes. **Quilombos, Favela e Periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo, 2006.

CARVALHO, Jefferson Felgueiras de; SILVA, Gercina Ferreira da; CAMPOS, Danielly Cristinne B. **INTEGRANDO ESTRADAS E RIOS: Disposições legais da Educação Escolar Quilombola na EMEIF Santo André (Rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba, Pará)**, 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

CASTILHO, Suely Dulce de. **O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso?** 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

CASTILHO, Suely Dulce de; LIMA, Luciana Gonçalves de; OLIVEIRA, Bruna Maria de. **Etnossaberes: Perspectivas e desafios para formação de professores atuantes em Educação Escolar Quilombola**, 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A CONSTRUÇÃO DO OUTRO COMO NÃO-SER COMO FUNDAMENTO DO SER**, São Paulo, 2005.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0539.pdf> Acesso em 18 de fevereiro de 2023.

CHAGAS, Miriam de Fátima. **A POLÍTICA DO RECONHECIMENTO DOS “REMANESCENTES DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS**, Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 182 - 198, junho de 1998 209 Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 209-235, julho de 2001.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**. Rio de Janeiro, 1983.

COSTA, Sérgio. **Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 21, n. 60, fevereiro 2006.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da, RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Educação em Comunidades Remanescentes de Quilombos: Implicações Políticas e Curriculares**, Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan./abr, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/9954> Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

CUNHA, Andréia Martins da; MIRANDA, Shirley Aparecida. **Educação Escolar Quilombola: política da/na encruzilhada**, 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino**, 2019.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DINIZ, Aldiva Sales; XIMENES, Antônia Vanessa Silva Freire Moraes; BRANCO, Maria Luisa Ximenes Castelo. **Saberes tradicionais das comunidades no semiárido**. Sobral: PROEX/ UVA, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, v. 12, p. 100-122, 2007.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. **EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO NO BRASIL: COLONIALIDADE/MODERNIDADE E URBANOCENTRISMO**, Educação em Revista|Belo Horizonte|v.36|e216229|2020.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. **A-IAN-MADÊ? Processo educacional de crianças Quilombolas na escola da Cidade**, 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

FONSECA, M.V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Jefferson B. **Políticas de ação afirmativa para quilombolas nas universidades públicas brasileiras**, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**, Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. **Cultura, Identidade e Subjetividade Quilombola: uma leitura a partir da Psicologia Cultural**. Universidade de Brasília, Brasília/ DF-Brasil. Revista: Psicologia e Sociedade, 26 (1), 2014, p.106-115.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Editora: Liber Livro, 2007.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2011. - (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em 17 de fevereiro de 2023.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005, pp. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS**, Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação**, Set/Out/Nov/Dez, 2000.

GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

GROSGUÉL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 janeiro/abril, 2016.

GROSGUÉL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KILOMBA, Grada. **DESCOLONIZANDO O CONHECIMENTO**. Uma Palestra-Performance de Grada Kilomba Tradução: Jessica Oliveira. Disponível em: [GI Grada NOVO \(wordpress.com\)](https://www.gi-grada.com/) Acesso em 25 de março de 2023.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com currículo escolar**, 2013. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos do Brasil: questões conceituais e normativas**. Etnográfica, v. 4, n. 2, Centro em Rede de Investigação em Antropologia, Lisboa, p. 333-354, 2000. Disponível em: [http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol\\_04/N2/Vol\\_iv\\_N2\\_333-354.pdf](http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf). Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

LIMA, José Edmilson De Souza; KOSOP, Roberto José Covaia. **Giro Decolonial e o Direito: Para Além de Amarras Coloniais**, Rev. DireitoPráx., Rio de Janeiro, V.10, N.4, 2019, p. 2596-2619. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/XK3xFx3R8yWRpPFCrSyxD8t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

LIMA, Luciene Tavares da Silva; ARAGÃO, Patrícia Cristina. **SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). **El giro decolonial:**

Reflexões para uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.127-167.

MAROUN, Kalyla; ALVES, Edileia de Carvalho Souza; OLIVEIRA, Suely Noronha. **Educação Escolar Quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil**, 2013. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

MAROUN, Kalyla; PAIVA, José Mauricio; ARRUTI, Andion. **Educação Quilombola em debate: a escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola**, 2011. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

MEDEIROS, M.F.T.; ALBUQUERQUE, U.P. (org). **Dicionário Brasileiro de Etnobiologia e Etnoecologia**. SBEE/NUPEEA. Recife: Brasil. 2012.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (mestrado em Educação), Caruaru, 2014.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências**, 2011. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

MOURA, Glória. **Educação Quilombola**. Ministério da Educação, 2007.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa. 2007.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, nº. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Pensamiento fronterizo y diferencia colonial. In: MIGNOLO, W. **Histórias locais/desenhos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento frinteriço**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidade imperial**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, n. 3, p. 47-72, enero-diciembre de 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. **A COLONIALIDADE NAS POLÍTICAS AMBIENTAIS DO GOVERNO BOLSONARO E A INVERSÃO DOS ÓRGÃOS DE DEFESA DO MEIO AMBIENTE**, Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 15 | N. 24 | jun., 2021, pp. 85-102.

MONTELES, R.; PINHEIRO, C. U. B. **Plantas medicinais em um quilombo maranhense: uma perspectiva etnobotânica.** Revista de Biologia e Ciências da Terra, vol. 7, n. 2, p. 38-48. 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**, 5ª ed. - Teresina: EdUESPI, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do Quilombo na África.** In: Revista USP, n. 28, São Paulo, 1996.

MUNANGA, K. **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil:** fundamentos antropológicos. Revista USP, São Paulo, n.68, pp. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: Um ponto de vista em defesa das cotas. In: **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, Jul\Dez de 2001 p.31-43.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Disponível: < <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Umaabordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>> Acesso em 25 de março de 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo.** Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra.** Afrodiáspora Nos. 6-7, pp. 41-49, 1985.

NEGREIROS, D.F. **Políticas raciais: a igualdade possível.** In: Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2017, pp. 17-55. ISBN: 978-85-68576-94-6. <https://doi.org/10.7476/9788568576946.0002>. Acesso em 17 de Fevereiro de 2024.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910> Acesso em 21 de fevereiro de 2023.

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa; SANTOS, Carlos Alberto Batista; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. **MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO.** Revista Científica da FASETE 2019.1. Disponível em: [https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos\\_%20e\\_tecnicas\\_de\\_pesquisa\\_em\\_educacao.pdf](https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf) Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

OLIVEIRA, Frederico menino Bindi de. **Mobilizando oportunidade: estado, ação coletiva e o recente movimento social quilombola**. (Dissertação de Mestrado) Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL NO BRASIL**, Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Da Educação do Campo à Educação Quilombola: esboço de um percurso**, 2011. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

PASSINATO, Cristiana de Barcellos. **Atuação da mulher na ciência**, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/J8B8SQsRgDpYtQ3mD6rnFbv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 16 de fevereiro de 2023.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos**, 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas no brasil: desafios e perspectivas**, Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

QUENTAL, Pedro De Araújo. **A latinidade do conceito de América Latina**. Universidade Federal Fluminense, 2012. Disponível em: 246 <https://docplayer.com.br/22830232-A-latinidade-do-conceito-de-america-latina-pedrode-araujo-quental-universidade-federal-fluminense.html>. Acesso em 16 de fevereiro de 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal (2000). **Colonialidad del poder y clasificación social**. Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Revista: Novos Rumos. Nº 37, p.4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre 293 Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

REIS, João José. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Análise da implementação das diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no estado do Rio de Janeiro**, 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

RIBEIRO, René. O negro em Pernambuco. In RIBEIRO, Celina Hutzler (org.). **René Ribeiro e a Antropologia dos cultos afro-brasileiros**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

RUFINO, L. **Vence Demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SAMPAIO, Michele de Oliveira; FRANÇA, Merleide Gonçalves. **Educação das Relações Étnico-Raciais: O currículo na escola do/no território quilombola**, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

SANTOS, Aline Renata dos. **Recontextualizações dos princípios da educação escolar do campo, indígena e quilombola nas fotografias dos livros didáticos: disputas entre visualidades colonial e transgressor**. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, N. N. S. **A voz e a palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direitos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito) - Escola de Direito de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

SCHMITT, Alessandra, TURATTI, Maria Cecília Manzoli, CARVALHO, Maria Celina Pereira. **A atualização do conceito de quilombo: Identidade e territórios nas definições teóricas**. Ambiente & Sociedade, ano V- n°. 10, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16889.pdf> .Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **História e Etnologia**. Lévi-Strauss e os embates em região de fronteira. Revista Antropológica, São Paulo, v. 42, n. 1-2, 1999.

SILVA, Maria Iveni de Lima. **A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos Gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

SILVA JUNIOR, José Alfredo. **Reconhecimento étnico e políticas públicas de desenvolvimento agrário: O caso dos agricultores quilombolas da comunidade do Timbó Pernambuco**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

SILVA, Halda Simões. **Professoras quilombolas no agreste pernambucano: desafios e tensões de uma identidade em construção**. (Dissertação de Mestrado), 2018.

SILVA, Alcione Ferreira. **Concentração fundiária, quilombos e quilombolas: faces de uma abolição inacabada**, Revista Katálysis, vol. 24, núm. 3, pp. 554-563, 2021.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: A experiência de “Educação Diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas.** Dissertação (mestrado)- Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/12533/1/2012\\_GivaniaMariadaSilva.pdf](http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/12533/1/2012_GivaniaMariadaSilva.pdf) Acesso em 18 de fevereiro de 2023.

SILVA, Simone Rezende da. **A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola,** Revista NERA Presidente Prudente Ano 14, nº. 19 pp. 73-89 Jul-dez./2011.

SILVA, Wagner de Jesus; CASTRO, Milene Maria da Silva. **Conhecimento quilombola e plantas medicinais: recursos didáticos para o ensino de ciências,** ODEERE – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. ISSN: 2525-4715 – Ano 2019, Volume 4, número 8, julho – dezembro de 2019.

SILVA, Givânia Maria da. **Identidade, territorialidade e educação na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas,** 2011. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

SILVA, Iolete Ribeiro da; ROLIM, Dalvina Teixeira; CARVALHO, Tereza de Jesus Pires. **Os desafios da Educação Escolar Quilombola no contexto da Pandemia da covid- 19 em uma comunidade no Município de Barreirinha – AM,** 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

SOUZA, Barbara Oliveira. **Aquilombar-se: Panorama Histórico, Identitário e Político do Movimento Quilombola Brasileiro,** Brasília, 2008.

SOUZA, Laura Oliveira Carneiro de. **Quilombos: Identidade e História.** 1. Ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº73, dezembro/2000.

TELES, Daisy Bispo; MORENO, Marta Regina Fernandez y Garcia. **RAÇA, PODER, COLONIALIDADE DO SER: REPENSANDO A IDEIA DE RAÇA NA POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA,** 2017.

TEXEIRA, Nádia França. **METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E ADEQUAÇÕES.** Caderno pedagógico, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/955>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

ARAÚJO, V. T. de. (2019). **O papel da imprensa negra brasileira.** *Revista Alterjor*, 20(2), 212-228. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/157190>. Acesso em 17 de fevereiro de 2024.

TORRES, Denise Xavier. **Tensões entre avaliações e educação do campo: disputas nas fronteiras da validação do currículo.** (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**, 2004. Disponible em: [https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf)  
Acesso em 16 de fevereiro de 2023.

TUBINO, Fidel. **No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina**. Revista cultural electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad. Año 5. N° 5. Lima-Perú, noviembre, 2009.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990. p. 101-128.

WALLERSTEIN, I. **El Moderno Sistema Mundial III: la segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista**, 1730-1850. Vol. III, Madrid: Siglo XXI Editores S.A., 1999.

WALLERSTEIN, Immanuel. **El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales**, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luís Mealla; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Bolivia Instituto: Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo**. Livro da Academia da Latinidade, 3ªrevisão, 2006.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Primera edición: Universidad Andina Simón Bolívar: Ediciones Abya-Yala, Quito, marzo 2009b.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

<b>GERAL</b>	
Nome:	
Localização:	Endereço:
Tipo de organização escolar:	Distância da secretaria de educação:
<b>PROFISSIONAIS</b>	
Total:	Docentes:
Gestor(a):	Coordenador(a):
Outros:	
<b>QUANTITATIVO DE TURMAS</b>	
Total:	
Número de alunos:	
Turnos que a escola atua:	
<b>CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DA ESCOLA</b>	
Turmas:	
Ano/ciclo:	
Número de estudantes em cada turma:	
<b>ESTRUTURA FÍSICA/MOBILIÁRIO</b>	
Quantos espaços físicos a escola possui? _____	
Quantos banheiros? _____	
Possui espaço de lazer para os educandos?	
( ) Sim ( ) Não	
Possui biblioteca? _____	Possui transporte para os estudantes? _____
Possui televisor? _____	Possui transporte para os professores? _____
<b>OBSERVAÇÕES:</b>	

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOCENTE

<b>Nome:</b>	<b>Idade:</b>
<b>Formação inicial:</b>	<b>Cor:</b>
<b>Se são quilombolas ou não?</b>	
<b>Tem formação específica para trabalhar na Educação Escolar Quilombola?</b>	
<b>Onde reside?</b>	
<b>1. Possui curso de especialização?</b> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim  <b>Qual?</b> <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado	
<b>2. Sobre o vínculo que atua é:</b> <input type="checkbox"/> Contratado(a) <input type="checkbox"/> Concursado(a)	
<b>Participa de movimentos sociais? Qual?</b> _____	
<b>3. Possui outro vínculo com outra instituição?</b> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim  <b>Qual rede?</b> <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Privada	
<b>4. Possui quantos anos de atuação em educação básica?</b> _____	
<b>5. Possui quantos anos de atuação em escola quilombola?</b> _____	
<b>7. Você conhece as Leis:</b>	

10.639/2003 - Obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

11. 645/2008 - Obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola

---

---

---

**Que saberes/conhecimentos quilombolas da comunidade são relacionados/trabalhados em sala de aula?**

---

---

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS) DOCENTES

<b>a) identificar os conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola de Brejinhos;</b>
1.Você sabe o que são conhecimentos/saberes tradicionais quilombolas?
2.Quais conhecimentos/saberes tradicionais quilombolas são vivenciados na escola?
3.Esses conhecimentos/saberes tradicionais são compartilhados por quais pessoas da comunidade quilombola?
4.Você conhece a(s) liderança(s) da comunidade?
5. A(s) liderança(s) participam do compartilhamento desses conhecimentos/saberes tradicionais na comunidade e na escola?
6. Qual a importância desses conhecimentos/saberes tradicionais no ambiente escolar?
<b>b) descrever a relação entre os conhecimentos escolares que são articulados com os conhecimentos tradicionais nas práticas docentes dos professores quilombolas;</b>
7.Qual currículo adotado pela escola? Nesse currículo há presença de conhecimentos tradicionais quilombolas? Qual desses você acha importante trabalhar?
8. Como esses conhecimentos escolares são ensinados aos educandos?
9. Esses conhecimentos escolares são articulados com os conhecimentos/saberes tradicionais?
<b>c) entender os desafios da relação entre os conhecimentos tradicionais e escolares.</b>
10. Como é desenvolvido o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e escolares nas práticas docentes quilombolas?
11. Que materiais didáticos são utilizados em sala de aula que tratam sobre os conhecimentos/saberes tradicionais? Se sim ou não, como é desenvolvido com os educandos?
12. A comunidade quilombola participa das atividades da escola? Quais? Como? Com que frequência?
13. As práticas docentes desenvolvidas fortalecem a comunidade quilombola? Contribuem no fortalecimento do reconhecimento étnico dos estudantes?
14. Quais os desafios da relação entre os conhecimentos tradicionais e escolares?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A(S) LIDERANÇA(S)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conhecendo um pouco sobre a(s) liderança(s)...</b></li> </ul>
1. Como se chama?
2. Quanto tempo reside na comunidade quilombola?
3. Nos conte sobre sua história...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conhecendo a comunidade quilombola...</b></li> </ul>
6. Nos conte sobre a história da comunidade...
7. Quais são os conhecimentos/saberes tradicionais que a comunidade quilombola compartilha?
8. Como é a relação entre a(s) liderança(s) e os demais habitantes do município? E na comunidade quilombola como a(s) liderança(s) são reconhecidas?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conhecendo um pouco da relação escola/comunidade/liderança(s)...</b></li> </ul>
9. Como é a relação da escola com a comunidade quilombola?
10. Considera a escola como espaço que contribui na formação dos estudantes quilombolas?
11. Como é a relação dos estudantes quilombolas com a(s) liderança(s)?
12. O que você acha sobre a presença dos conhecimentos/saberes tradicionais da comunidade no ambiente da sala de aula?

## ANEXOS

## ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA  
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM

Eu, Emiliana de Arruda Barbosa, nacionalidade Brasileira, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG nº. 778053, inscrito no CPF/MF sob nº 07405161405, residente à Av./Rua Josemar Moreira de Melo nº. 69 município de Bom Jardim/Pernambuco. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada no **E-book**, intitulado "**Manual de Orientações para pessoas com doença de Parkinson**" e também nas peças de comunicação que será veiculada nos canais da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) home page; (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

José Alfredo dia 19 de Fevereiro de 2024.

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:

## ANEXO B – OFÍCIO DE JOÃO ALFREDO/PE



PREFEITURA DE  
**JOÃO ALFREDO**  
UM NOVO TEMPO



PREFEITURA DE  
**JOÃO ALFREDO**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES

Ofício SEMEC nº 337/2023

João Alfredo - PE, 11 de SETEMBRO de 2023.

Ao Senhor  
Saulo Ferreira Feitosa  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE

**Assunto:** Solicitação de Pesquisa Acadêmica – Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda .

Prezado Senhor,

**CONSIDERANDO** a solicitação encaminhada à Secretaria de Educação, Cultura e Esportes para a realização de pesquisa acadêmica do curso de Mestrado da Aluna Dayane Dias Barbosa, comunico:

- ✓ A estudante está autorizada a desenvolver suas atividades de pesquisa acadêmica na Escola Municipal Heliodoro Gonçalves de Arruda, localizada no Sítio Brejinhos, tendo em vista que a comunidade se encontra em área de terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, para desenvolver o tema: "Educação Escolar Quilombola [...]"

Sem mais para o momento, me disponibilizo para demais informações, caso haja necessidade.

Atenciosamente,

  
**IDNEY KLEITON BRITO DUTRA**  
Secretário Municipal de Educação, Cultura e Esportes.  
MATRÍCULA 8018