

VII

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLAS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Romário Pereira Carvalho
José Valdir Jesus de Santana
Vângéria Teixeira Kunhavalik

Introdução

Este capítulo é um recorte de um dos capítulos da dissertação intitulada “Práticas pedagógicas e interculturalidade na Escola municipal Airton Senna, no quilombo Barreiro Grande, Serra do Ramalho-BA” (Carvalho, 2023), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. A pesquisa em questão teve como objetivo identificar e analisar de que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Airton Senna, da comunidade quilombola Barreiro Grande, localizada em Serra do Ramalho-BA, têm dialogado (ou não) com os saberes e práticas culturais da comunidade, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (Denzim; Lincoln, 2006; Ludke; André, 1986), do tipo exploratória e descritiva (Gil, 2008).

Neste artigo, diante do recorte proposto, situamos o debate acerca da emergência das “comunidades remanescentes de quilombo”, reconhecidas pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988; Arruti, 2008; Figueiredo, 2011) e como os movimentos quilombolas contemporâneos, em diálogo com os demais movimentos negros, formularão uma perspectiva de educação “específica e diferenciada” que atenda as demandas e interesses dessas comunidades, sobretudo no que concerne à valorização de suas histórias, saberes e culturas.

As comunidades remanescentes de quilombo

A presença e a continuidade das comunidades remanescentes de quilombo, disseminadas por todo o território brasileiro, representam, contemporaneamente, a continuidade história e a capacidade de agência das populações negras, afrodescendentes, diaspóricas, de resistirem à violência colonial e às dimensões das colonialidades, perpetrada pelos colonizadores europeus e seus descendentes, no decorrer desses últimos cinco séculos.

Como afirma Souza (2015), a história da população afrodescendente no Brasil é marcada por lutas e resistências, que se constituíram a partir do século XVI e se propagaram até os dias atuais. Os quilombos históricos representaram e representam muitas dessas ações de resistência.

As chamadas grandes navegações do início dos “tempos modernos”, a partir do pioneirismo português, iniciaram o processo de “ocupação”, invasão do território Africano e, por consequência, o sequestro de milhões de corpos negros, que, no decorrer dos séculos seguintes (XVI ao XIX), serão tratados como mercadorias, submetidos ao regime escravista.

Depois da longa travessia atlântica e do desembarque em algum porto das grandes cidades do Brasil, ou em alguma praia deserta após a proibição, os africanos logo percebiam que sobreviver era o grande desafio que tinham pela frente. Dali por diante teriam que conviver com o trauma do desenraizamento das terras dos ancestrais e com a falta de amigos e parentes que deixaram do outro lado do Atlântico. Logo percebiam que viver sob a escravidão significava submeter-se à condição de propriedade e, portanto, passíveis de serem leiloados, vendidos, comprados, permutados por outras mercadorias, doados e legados. Significava, sobretudo, ser submetido ao domínio de seus senhores e trabalhar de sol a sol nas mais diversas ocupações. (Albuquerque, 2006, p. 65).

Como salienta Pereira (2015), os europeus consideravam que os africanos eram infieis, animais, desalmados e, portanto, suscetíveis de serem tratados de maneira desumana, por isso, condenados à opressão, à violência, como uma forma de constituir alma e serem salvos pós-morte. Neste viés teológico, fica explícita a intenção da Igreja Católica em se expandir para diversos continentes explorados pelas potências europeias, fortalecendo a expansão do cristianismo, as intenções econômicas e as estruturas de poder sobre as terras conquistadas.

Desde as suas primitivas origens, a Igreja Católica aceitou e promulgou a escravidão como uma prática institucional que se considerava justa, necessária e inevitável. As escrituras não condenavam e esse fato facilitou aos cristãos fazerem uso dela sem problemas de consciência (Badillo, 1994, p. 59-60).

Faz-se necessário salientar que mesmo diante de todo o regime escravista, os africanos escravizados e seus descendentes construíram estratégias de resistência, por meio das manifestações culturais e religiosas, de organização sociopolítica, como os quilombos, da rebelião, fuga, dentre outras. Os quilombos, a exemplo do Quilombo dos Palmares, representam essas ações de resistência e de enfrentamento ao regime escravista (Reis; Gomes, 1996; Gomes, 2015).

Segundo Munanga (2009), a palavra quilombo é uma forma adaptada para a língua portuguesa da palavra africana *kilombo*, que se trata de uma organização sócio-política militar presente na área geográfico-cultural Congo-Angola. O mesmo autor afirma que, em seu conteúdo, o *quilombo* afro-banto foi, de certa forma, reconstruído em território brasileiro como uma forma de oposição ao sistema escravista, porém com características específicas que foram se desenvolvendo no contato com outros povos e outras culturas.

Assim, devemos considerar um dos mais antigos e mais famoso mocambo do Brasil, o mocambo/quilombo dos Palmares. Esse quilombo surgiu no Estado de Alagoas, coração do Nordeste açucareiro colonial. Como afirma Gomes (2015), os primeiros núcleos se instalaram nas últimas décadas do século XVI e teriam surgido de cativos fugidos que promoveram a insurreição num engenho próximo à vila de Porto Calvo. A primeira referência com o nome de mocambo de Palmares aparece em 1597.

Conforme Schwartz (2001), o termo quilombo passou a ser empregado, no Brasil, por volta do século XVIII, para designar qualquer comunidade de escravos fugidos. O primeiro uso do termo quilombo, segundo o autor, remete ao ano de 1691, em referência ao quilombo dos Palmares.

Soares (2012) destaca que o Quilombo de Palmares sempre foi apresentado como arquétipo de todos os Quilombos. Tornou-se paradigmático na historiografia tradicional e

na sociedade, aliás, na educação escolar e na academia são raríssimas as referências a outros Quilombos anteriores a Constituição de 1988.

Por meio da “abolição” da escravidão no Brasil, em 1888, como salienta Fiabani (2005), os trabalhadores escravizados alcançaram sua liberdade civil, contudo, esse fato não garantiu que as condições de vida da população negra se modificassem significativamente. Além disso, os negros recém libertos não foram transformados em cidadãos, de forma que, segundo Silva e Bittencourt Júnior (2004), a abolição se constituiu num tipo de armadilha para essa população, posto que foi relegada à própria sorte. No mesmo sentido, segundo Haerter (2010),

[...] Com o final da escravidão, o preconceito e a discriminação ao negro permaneceram. Paralelamente a isso, o Estado brasileiro não apresentou nenhuma política pública de integração para os recém libertos à sociedade, de modo que a discriminação ao negro continuou fortemente com o pós-Abolição, dado que pode ser percebido inclusive pelas formas de apropriação das terras dessas pessoas (2010, p. 15).

Fiabani (2005) acrescenta que com a nova conjuntura propiciada pela queda do sistema escravista brasileiro as chamadas comunidades negras rurais passaram a receber várias denominações e a se autodesignar de diferentes maneiras: “rincões”, “arraiais”, etc., questão que de imediato não chamou atenção das ciências sociais no Brasil.

Com a instauração do regime republicano, segundo Arruti (2008, p. 318), o termo quilombo não desaparece, mas sofre significativas ressemantizações, posto que “deixa de ser usado pela ordem repressiva para tornar-se metáfora corrente nos discursos políticos, como signo de resistência”.

Na perspectiva historiográfica do século XX, diferentes “imagens” foram produzidas acerca dos quilombos. Gomes (2015) salienta que podemos dividi-las em dois tipos, que imprimiram duas formas de ressemantização. A primeira, de caráter “culturalista”, formada entre as décadas de 1930 a 1950, pensou os quilombos como espaços de “resistência cultural”, “tendo como tema central a persistência ou produção de uma cultura negra no Brasil” (Arruti, 2008, p. 318). Dessa forma, segundo Arruti,

Os poucos trabalhos sobre quilombos produzidos neste período correriam, portanto, sobre o leito culturalista, acompanhando a tendência dominante nas etnografias sobre cultos religiosos afro-brasileiros e tomando de empréstimo a pauta (Arruti, 2008, p. 319).

Em outra direção, constitui-se uma visão “materialista”, de tradição marxista, que ganhou força nos anos de 1960 a 1970, que apresentou os quilombos como a principal característica da resistência escrava, de forma que, nesse segundo plano de ressemantização,

[...] o quilombo passaria pela sua vinculação à *resistência política*, servindo de modelo para se pensar a relação (potencial) entre classes populares e ordem dominante. Neles a referência à África é substituída pela referência ao Estado ou às estruturas de dominação de classe e o quilombo (em especial Palmares) serve para pensar as formas potencialmente revolucionárias de resistência popular (Arruti, 2008, p. 319).

Como afirma Gomes (2015), no século XX, os quilombos ficaram, em parte, invisíveis e em parte estigmatizados. O processo de produção da invisibilidade data do período da escravidão – quando os quilombos se articularam com as roças dos escravos,

transformando-se em camponeses, sendo difícil definir quem era fugido diante de roceiros negros, além daqueles que tinham nascido nos quilombos e nunca foram escravizados. Nesse sentido,

No pós-abolição, o processo de invisibilidade foi gerado pelas políticas públicas – ou pela falta delas – que não enxergavam em recenseamentos populacionais e censos agrícolas centenas de povoados, comunidades, bairros, sítios e vilas de populações negras, mestiças, indígenas, ribeirinhas, pastoris, extrativistas etc. Camponeses negros – parte dos quais quilombolas do passado – foram transformados em caboclos, caiçaras, pescadores e retirantes. (Gomes, 2015, p. 120).

Deste modo, as comunidades negras foram ignoradas por políticas públicas e pelos censos que as tornam comunidades e sujeitos invisíveis diante da sociedade, constituindo as ideologias do isolamento aquelas comunidades rurais que eram identificadas como negras ou descendentes de antigos escravos.

Neste sentido, as invisibilidades às comunidades negras rurais produziram seu isolamento pela falta de comunicação, transporte, educação, saúde, políticas públicas e outras formas de cidadania. Contudo, segundo Gomes (2015, p.123), “essas comunidades recriam suas dimensões de suposta invisibilidade através de linguagens e culturas próprias com festas que iam do jongo às congadas e outras manifestações de uma cultura rural de base étnica e familiar”.

Silva e Bittencourt Júnior (2004) afirmam que as denominadas comunidades remanescentes de quilombo surgiram em território brasileiro a partir dos antigos quilombos formados por negros fugidos do sistema escravista, de domínios doados com ou sem formalização jurídica e da desagregação de grandes propriedades monocultoras, após a derrocada daquele sistema. Carril (1997), por sua vez, ao tratar da diversidade de formas possíveis de constituição de terras, indica que as terras dos quilombos se originaram através de doações feitas por antigos proprietários aos escravizados, diante do enfraquecimento da lavoura, permanência dos escravizados nas fazendas e doação a santos. Mendes (2005) afirma que essas terras são marcadas pela etnicidade, o que as difere de outros grupos rurais, tendo emergido de ocupações de terras devolutas, compradas por escravizados, redutos de fugitivos e por doações.

Segundo Ferreira (2017), os quilombos contemporâneos podem ser caracterizados como comunidades negras rurais que agregam descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentescos e vivem, em sua maioria, de cultura de subsistência e plantam em terra doada ou ocupada secularmente pelo grupo. “Na contemporaneidade, o termo quilombo retorna ao cenário nacional, não como algo do passado que precisa ser lembrado, mas, sobretudo, como lugar de luta por direito historicamente ceifados”.

Para O’Dwyer (2002) o termo “remanescente de quilombo”, como tem sido utilizado atualmente, ganha estatuto jurídico a partir da Constituição de 1988, que garantiu a legalização fundiária, através do artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, (Brasil, (1988) quando diz: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Ademais,

O termo “remanescente” [...] introduz um diferencial importante com relação ao outro uso do termo “quilombo” presente na Constituição brasileira de 1988. Nele, o que está em jogo não são mais as “reminiscências” de antigos quilombos (documentos, restos de senzalas,

locais emblemáticos como a Serra da Barriga etc.) dos artigos 215 e 216, mas “comunidades”, isto é, organizações sociais, grupos de pessoas que “estejam ocupando suas terras”. Mais do que isso, diz respeito, na prática, aos grupos que estejam se organizando politicamente para garantir esses direitos e, por isso, reivindicando tal nomeação por parte do Estado. (Arruti, 2005, p. 327).

Nos últimos anos, após Constituição de 1988, o conceito de quilombo tem recebido novas interpretações. Mesmo diante de tantas mudanças ocorridas nos últimos anos devido a promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda se discute, com certa frequência, a existência de quilombos na contemporaneidade. Segundo a Associação Brasileira de Antropologia,

[...] o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídas a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção de seus modos de vida característicos num determinado lugar. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar filiação ou exclusão. (ABA, 1997, p. 81-82).

O Decreto 4887/03, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em seu artigo 2º, define comunidades remanescentes de quilombos como “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

No entanto, os movimentos quilombolas continuam persistentes na luta por reconhecimentos, por políticas públicas que garantam melhores condições de vida, organizando-se por meio de associações e movimentos sociais, na busca por correção da dívida histórica. O termo remanescente de quilombos e sua oficialização pela Constituição Federal de 1988, acabou por produzir um novo “sujeito político” (Figueiredo, 2011) que, juntamente com os movimentos sociais surgidos nas últimas décadas do século passado, a exemplo do Movimento Negro, tem lutado pela construção de políticas públicas voltadas para o acesso à terra, educação e saúde, dentre outras demandas (Santana *et. al.*, 2016).

Como aponta Ferreira (2017), as principais políticas públicas esboçadas pelo Governo Federal, visando atender as demandas das Comunidades Quilombolas, têm início em 2003, e estão concentradas na regularização fundiária, educação e saúde. A discussão sobre quilombo foi recolocada no contexto nacional desde 1988, e o termo quilombo adquiriu sentido político e jurídico.

Conforme O’Dwyer (2002), a partir da Constituição brasileira de 1988, o quilombo adquire uma significação atualizada, ao ser inscrito no art. 68 para conferir direitos territoriais aos remanescentes de quilombos que estejam ocupando suas terras, sendo-lhes garantida a titulação definitiva pelo Estado Brasileiro.

Nos últimos vinte anos, os descendentes de africanos, chamados negros, em todo o território nacional, organizados em associações quilombolas, reivindicam o direito à permanência e ao reconhecimento legal de posse das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento, bem como o livre

exercício de suas práticas, crenças e valores considerados em sua especificidade (Leite, 2000, p. 334).

As investigações realizadas voltadas ao reconhecimento e certificação das comunidades remanescentes de quilombo, como salientado por Leite (2000), apontam dinâmicas culturais, históricas e sociais de resistência em que os quilombolas não apenas resistiram pela fuga e pelas armas como apresenta a história oficial, mas empreenderam variadas experiências que podem ser compreendidas pela ressignificação do conceito na atualidade.

Assim, concordamos com Arruti (2006) quando afirma que o conceito contemporâneo de quilombo indica para grupos sociais formados em decorrência de conflitos ligados à dissolução das formas de organização do sistema escravista e, nesse sentido,

A atualização do termo quilombo permitiu uma inversão de posições sociais. Se no passado estabelecer relações com os quilombos significava manter-se à margem da sociedade, hoje o papel se inverteu. Ser remanescente de quilombos na atualidade exige um processo de autodefinição e um reconhecimento público e legal de um caráter étnico antes negado (Araújo, 2012, p. 71).

Entre final da década de 1990 e primeiros anos do século XXI, aprofunda-se o movimento em torno das organizações quilombolas que passam a operar em termos de discursos etnopolíticos, multiplicando-se em vários estados da federação. Conforme Domingues e Gomes (2015, p. 13) “ao lado da regularização fundiária, o acesso às políticas públicas – como educação, saúde, saneamento básico e eletrificação – e a garantia dos Direitos Humanos são outras bandeiras do protagonismo quilombola”. Neste sentido, o processo de ressignificação conceitual aconteceu pela forte reivindicação das comunidades negras rurais, devido à pressão do movimento social negro na busca pela constituição de sujeitos políticos.

É, portanto, no contexto do Movimento Negro, nas últimas décadas do século passado, que a ideia de quilombo ganhou força simbólica e política e, nesse sentido, a construção do “quilombismo” contemporâneo, termo cunhado por Abdias do Nascimento (1980), vai se dando junto à construção da agenda política produzida pelo movimento negro deste país.

Na próxima seção apresentamos como, a partir das demandas trazidas pelas comunidades remanescentes de quilombo e pelos movimentos negros em nosso país, será formulada uma perspectiva de educação voltadas para essas comunidades, em diálogo com a perspectiva de educação antirracista que o Movimento Negro Unificado tem defendido, pelo menos desde a década de 1980.

A construção da educação escolar quilombola como política pública

Como já referido na seção anterior, as comunidades negras rurais e os demais movimentos negros demandaram do Estado brasileiro, a partir da década de 1980, a construção de políticas públicas voltadas às populações afro-brasileiras, tendo em vista que, no decorrer de nossa história, essas populações foram colocadas em um lugar de marginalidade e de negação de direitos. O reconhecimento na Constituição Federal de 1988 das “comunidades remanescentes de quilombo”, resultou, portanto, das lutas históricas dos

movimentos negros e quilombolas. Tal reconhecimento deu maior fôlego para que essas comunidades começassem a discutir e elaborar uma perspectiva de educação, em diálogo com o Movimento Negro Brasileiro, que fosse capaz de atender aos projetos de futuro desses coletivos, sem perder de vista a perspectiva de educação antirracista que o Movimento Negro vinha construindo, de forma mais incisiva, a partir da década de 1980, como demonstra Gomes (2011, 2017).

Por isso, segundo Gomes (2011, p. 48), “o Movimento Negro, no Brasil, enquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra”. A partir da década de 1980, segundo a autora, o Movimento Negro começa a questionar o discurso universalista no que se refere ao acesso à educação, posto que “as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra” (2017, p. 33). Na década de 1990, “a raça ganhou outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado” (2017, p. 33), de forma que sua “ressignificação emancipatória extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema”. A Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995, é resultado dessa nova perspectiva.

A culminância do processo de inflexão na trajetória do movimento negro brasileiro aconteceu nos anos 2000, momento este que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social acumuladas ao longo dos anos. Como é consenso entre os pesquisadores, um fato marcante foi a participação do movimento negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul. Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho (Gomes, 2017, p. 34).

Entre final da década de 1990 e primeiros anos do século XXI, aprofunda-se o movimento em torno das organizações quilombolas que passam a operar em termos de discursos etnopolíticos, multiplicando-se em vários estados da federação. Conforme Domingues e Gomes (2013, p. 15) “ao lado da regularização fundiária, o acesso às políticas públicas – como educação, saúde, saneamento básico e eletrificação – e a garantia dos Direitos Humanos são outras bandeiras do protagonismo quilombola”.

No que se refere ao campo da educação para as relações étnico-raciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas em 2004, formuladas com o objetivo de auxiliar na implementação da Lei n. 10. 639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todo o país, ao longo da Educação Básica, e o Estatuto da Igualdade Racial (2010), preveem ações voltadas a elas. Do mesmo modo, em 2012, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, importante marco que vem com o objetivo de assegurar uma educação específica e diferenciada para essas comunidades (Santana *et. al.*, 2016).

Segundo o parecer CNE/CP nº 03/2004, “todo o sistema de ensino precisará providenciar o registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os

remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (Brasil, 2004, p. 9).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010, incluiu a discussão sobre o direito à educação das comunidades quilombolas. Como fruto dessa discussão, o Parecer CNE/CEB 07/2010 e a Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, incluíram a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. Desta forma, somente em 2012, foram dispostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) por meio da Resolução N° 08/2012 do Conselho Nacional de Educação. Na sequência, em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que prevê políticas específicas destinadas às comunidades quilombolas.

Do ponto de vista normativo (Brasil, 2012), a Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma modalidade de educação que abarca todos os níveis da educação básica e deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em territórios quilombolas, ou que atendam estudantes oriundos dessas comunidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola fundamentam-se nas seguintes prerrogativas: memória coletiva; línguas reminiscentes; marcos civilizatórios; práticas culturais; tecnologias e formas de produção do trabalho; acervos e repertórios orais; festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; e, por fim, territorialidade (Brasil, 2012).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola buscam auxiliar os sistemas de ensino na organização dos processos de ensino e aprendizagem, colocando em diálogo os saberes culturais e ancestrais produzidos pelas comunidades remanescentes de quilombo com a instituição escolar, ou seja, traçam “objetivos para subsidiar as práticas escolares, as estruturas pedagógicas e administrativas da escola” (Alves; Leite, 2020, p. 139). No mesmo sentido, segundo Souza e Silva (2021, p. 35),

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica buscam garantir uma pedagogia própria, o respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, a formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, com base nos princípios constitucionais, na Base Nacional Comum Curricular e nos princípios que orientam a Educação Básica brasileira. As Diretrizes devem ser oferecidas nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

Conforme as DCNEEQ, a Educação Escolar Quilombola, “[...]é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (Brasil, 2012, p. 27). Ou seja, segundo as referidas diretrizes, a escola quilombola não é apenas aquela situada na comunidade quilombola, mas podem ser também aquela que atende a um número significativo de estudantes quilombolas, mesmo estando localizada em outra comunidade ou na cidade. Sendo assim, as diretrizes definem comunidades remanescentes quilombolas como:

- I - Os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
- II - Comunidades rurais e urbanas que:

- a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;
 - b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.
- III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (Brasil, 2012).

Compreendidas como grupos étnicos, as comunidades remanescentes de quilombo, localizadas na zona rural ou urbana, devem ter reconhecidos os seus direitos ao território e territorialidade, valorizada a sua ancestralidade, os seus regimes de conhecimento, a memória e a identidade.

O artigo 34 das DCNEEQ faz referência à concepção de currículo que deve orientar as escolas quilombolas:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas 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, p.13).

Nesse sentido, as diretrizes destacam que é preciso considerar:

- I - Os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;
- II - As formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla. (Brasil, 2012, p. 12).

Portanto, a educação escolar, no contexto das comunidades remanescentes de quilombo, precisa se constituir em diálogo constante com as demandas e interesses coletivos dessas comunidades, com suas histórias, saberes e culturas.

No Estado da Bahia foram construídas as Diretrizes Estaduais para a Educação Escolar Quilombola em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ).

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia homologou a Resolução do Conselho Estadual da Educação CEE nº 68 que estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola no sistema de Ensino da Bahia, publicada no Diário Oficial de 20 de dezembro de 2013. As diretrizes orientam que os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implantar, monitorar e garantir a implementação da Educação Escolar Quilombola. Esta ação possui consonância com os 10 Compromissos do Programa Todos pela Escola, que ratifica a meta de “Fortalecer a Inclusão Educacional” e amplia as ações educacionais de fortalecimento da equidade étnico-racial e da inclusão no currículo da educação básica.

O documento orientador enfatiza que a Educação Escolar Quilombola se destina ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas, abrangendo as etapas e modalidades da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação do campo, educação especial, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, inclusive na Educação a Distância. Afirma que o ensino deve ser ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se na memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nos marcos civilizatórios, nas práticas culturais, nas tecnologias e formas de produção do trabalho, nos acervos e repertórios orais, nos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e na territorialidade (Bahia, 2013). Conforme as Diretrizes estaduais, a educação escolar quilombola

Deve garantir aos estudantes o direito de apropriação dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade. Deve, também, ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política pública estadual para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (Bahia, 2013, p. 05).

As referidas diretrizes afirmam, ainda, que o currículo da Educação Básica deve ser construído a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. A gestão escolar deve ser desenvolvida de forma democrática, com avaliação coletiva do desempenho da escola e ampla participação da comunidade escolar e da comunidade quilombola (Bahia, 2013).

Vale lembrar que a legitimidade da elaboração do documento – que é uma demanda histórica dos movimentos sociais – possui seus fundamentos nos documentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília, em 2010, que resultou na inclusão da educação escolar quilombola como modalidade da educação básica, no parecer CNE/CEB 07/2010, na Resolução CNE/CEB 04/2010 – que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e na Resolução nº 08, de 20 de novembro 2012 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, como já referido. Assim, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em 21 de novembro de 2012, publicou a Portaria nº 95, que constituiu uma comissão especial para elaboração das Diretrizes Estaduais.

Sobre a forma de construção e organização das Diretrizes, é importante salientar que a construção do referido documento ocorreu a partir das contribuições de comunidades quilombolas de todo o Estado, em audiências realizadas nos anos de 2010 e 2011, em um processo de escuta das lideranças de mais de 380 comunidades, reunidas nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Senhor do Bonfim e Maragogipe e com a participação do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria da Educação do Estado (Bahia, 2013).

Estas diretrizes visam estruturar a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas da educação básica, respeitando as suas especificidades. Assim, é de extrema importância que as unidades escolares quilombolas, municipais e estaduais, desenvolvam propostas pedagógicas contextualizadas à dinâmica local e regional em consonância com as histórias, vivências, culturas, tradições e valores civilizatórios que permeiam essas comunidades.

Educação Escolar Quilombola: um estudo realizado no portal CAPES de 2010 a 2020

Realizamos, durante o mês de julho de 2021, um levantamento de pesquisas que tinham como tema de estudo a “Educação escolar quilombola. O levantamento foi realizado no Banco de dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como marco temporal os anos de 2010 a 2020.

Em um primeiro momento, fizemos uso da categoria *Educação Escolar Quilombola* e foram encontrados o total de 184.921 publicações, sendo 124.560 dissertações de mestrado e 34.763 teses de doutorado. Contudo, realizando a delimitação da pesquisa, utilizou-se o descritor “*Educação Escolar Quilombola*” sob o uso de aspas, chegando ao total de 81 trabalhos. Buscando delimitar ainda mais, marcamos a opção área do conhecimento: “*educação*”, área de avaliação: “*educação*” chegando ao total de 46 trabalhos acadêmicos. A partir de um recorte temático mais específico, chegamos a 4 (quatro) dissertações de mestrado e 1 (uma) tese de doutorado, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Dissertações/tese identificadas no banco de dados da CAPES

ANO	TÍTULO	AUTORES	DISSERTAÇÃO /TESE	INSTITUIÇÃO
2019	Formação Docente e Práticas Curriculares na Educação Escolar Quilombola: pontes para velar a cultura afrodescendente	Marise Leão Ciríaco	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2019	A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em Escolas da Comunidade de Quartel do Indaiá/MG	Liliane de Fátima Dias Macedo	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto
2017	Educação e Cultura na Escola da Comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu	Francinete Maria Cunha de Melo Oliveira	Dissertação	Universidade do Estado do Pará
2015	Educação Escolar Quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular	Shirley Pimental de Souza	Dissertação	Universidade Federal da Bahia
2015	Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no quilombo rio das rãs.	Josemar Oliveira Purificação	Dissertação	Universidade Federal da Bahia

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A pesquisa intitulada “*Formação Docente, Práticas Curriculares e Educação Escolar Quilombola: pontes para velar a Cultura Afrodescendente*”, de autoria de Marise Leão Ciríaco, teve como objetivo desvelar a suposta sobreposição cultural retratada nas práticas pedagógicas de docentes de uma escola quilombola localizada da comunidade de Muquém, município de União dos Palmares, no Estado de Alagoas, e o que ocasionou o pagamento da memória cultural dos afrodescendentes.

A pesquisa utilizou-se da abordagem de cunho qualitativo, pesquisa bibliográfica e documental, com observações e anotações em caderno de campo. Usou-se, ademais, de rodas de conversa. Os resultados da investigação apontaram a importância e necessidade de

proposta de formação de professor permeadas pela participação dialógica, capazes de favorecer a autonomia, num sentido freiriano, sobretudo, propostas que possibilitem delinear caminhos para inserção da cultura ancestral negra no Currículo do Ensino Fundamental de Escolas Quilombolas. Alerta também para a necessidade de um currículo crítico e multicultural que valorize, reconheça e afirme a cultura afrodescendente que deve perpassar, prioritariamente, pela formação inicial de professores, principalmente professores da Educação Básica.

A pesquisa de Liliane de Fátima Dias Macedo, intitulada “*Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em Escolas da Comunidade de Quartel do Indaiá/MG*”, teve por objetivo analisar como as Diretrizes Curriculares Nacionais Quilombolas para Educação Básica (DCNEEQEB) estão sendo implementadas em duas escolas: Escola Municipal Quartel do Indaiá e Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek, que atendem os alunos da comunidade quilombola de Quartel do Indaiá, apresentar como os professores envolvidos na comunidade se relacionam com a educação quilombola, compreender qual o conhecimento que esses sujeitos possuem da referida legislação e identificar se as diretrizes estão sendo contempladas no Projeto Político Pedagógico, na matriz curricular e no calendário das escolas, a partir da análise de documentos oficiais e análise dos discursos dos atores sociais que estão na gestão, professores, gestores e inspetores.

Para isso, foi realizada uma investigação de caráter qualitativo, do tipo documental e empírica, através da análise de documentos oficiais das escolas, nesse caso, Projetos Políticos Pedagógicos e calendários, assim como análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores, supervisores, professores e inspetores (as) escolares. Para análise dos dados utilizou-se da técnica de análise de conteúdo.

Na análise dos documentos oficiais identificou-se que os princípios que orientam a educação quilombola não se fazem presentes no PPP, nem no calendário escolar. Na análise das entrevistas foi possível identificar que a maioria dos entrevistados não conhece as DCNEEQEB e também não tiveram em sua formação conteúdos e reflexões relacionados ao campo da educação escolar quilombola. A Secretaria Municipal de Educação, a Superintendência Regional de ensino e a gestão escolar não atuam de forma ativa nas escolas e não agem em prol da educação quilombola.

Os professores, em sua maioria, não trabalham as questões da cultura quilombola em suas aulas. Identificou-se situações de preconceito para com os alunos no ambiente escolar, assim como racismo nos discursos de alguns dos sujeitos. Os resultados demonstram que assim como em outras escolas quilombolas, na comunidade de Quartel do Indaiá, esse conhecimento é negado aos alunos, havendo a reprodução de uma pedagogia eurocêntrica.

Francinete Maria Cunha de Melo Oliveira, na pesquisa “*Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu*”, teve como objeto de estudo uma escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu, situada no município de Mocajuba-Pará. Buscou compreender a cultura e os saberes da comunidade e como a escola vem trabalhando os saberes trazidos pelos discentes e como ela tem contribuído para preservação da cultura quilombola no povoado. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que valeu-se de levantamento bibliográfico e documental, da observação participante, entrevista e registros fotográficos. Os sujeitos foram dois professores da escola pesquisada e nove moradores do povoado.

Entre os resultados encontrados, destacam-se: a comunidade de São Benedito do Vizeu foi no passado um refúgio de escravos sendo originária de um quilombo; o samba de cacete, o culto a São Benedito e a prática da mandioca constituem elementos marcantes da cultura local; a escola embora tente dialogar com os saberes e cultura vivenciada pela comunidade, encontra dificuldades em termos da prática pedagógica, necessitando os docentes de formação teórica, para discutir temáticas de interesse da comunidade entre os quais a interculturalidade crítica.

A pesquisa *“Educação Escolar Quilombola: as Pedagogias Quilombolas na Construção Curricular”*, de Shirley Pimentel de Souza foi realizada no quilombo Barreiro Grande, localizado no município de Serra do Ramalho-BA, e teve como foco as pedagogias quilombolas e sua relação com a construção do currículo escolar. A pesquisa foi construída em interlocução com moradores do referido quilombo.

A partir da pesquisa, foi possível evidenciar as formas de ensinar e aprender dos quilombolas, ou seja, as pedagogias quilombolas, como elementos primordiais para a construção de um currículo escolar quilombola. Notou-se, assim, que a educação escolar precisa ser vista como indissociável da realidade local e deve manter um diálogo com a cultura, a diversidade, a identidade, os conhecimentos, de modo a realizar a tão necessária relação entre escola e comunidade, respeitando as diferenças e incorporando os saberes produzidos em suas práticas sociais. Nesse sentido, segundo a autora, na construção de um currículo escolar quilombola é preciso incorporar os *atos de currículo* dos povos e comunidades quilombolas, desenvolvendo etnocurrículos implicados e multirreferenciados.

“Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs”, de autoria de Josemar Oliveira Purificação, investiga a Educação Escolar desenvolvida nas instituições públicas de ensino situadas no Quilombo Rio das Rãs. Por meio de observações, análises de documentos e diálogos junto aos professores, gestores, equipe técnica e moradores da comunidade quilombola, a pesquisa buscou identificar a existência ou ausência da utilização das culturas produzidas *in loco* como elementos componentes do currículo escolar e, conseqüentemente, como conteúdos inseridos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem adotados pelos educadores, em acordo com cada disciplina lecionada, nas salas de aula das três instituições públicas de ensino situadas no quilombo.

Segundo o autor, professores/as demonstraram desconhecimento e consideravam-se isentos quanto à obrigatoriedade da Educação para as Relações Raciais e do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por não estarem capacitados para essa especificidade e, apesar das conquistas e mudanças que têm ocorrido, nos espaços escolares os costumes quilombolas sobrevivem através da presença e persistência de moradores, somadas a tímidas iniciativas por parte de alguns agentes da comunidade escolar. A cultura local se encontra em todos os ambientes do quilombo, à disposição, inclusive em momentos quase imperceptíveis, a exemplo o caso do professor Zezinho, que na instituição onde atua como gestor, recebe inúmeros pedidos de bênção por parte dos educandos ao chegarem e ao saírem da escola.

Por fim, conforme Purificação, no Quilombo Rio das Rãs foram relatados fatos em que os/as educadores/as ora viam a prática de racismo como fator normal em meio aos educandos, ora alegavam não saberem como agir. Quanto à exploração dos conteúdos, a

maioria alegou não saber como agir conforme as orientações apresentadas pelas DCN's de referência.

Conclusão

A educação escolar quilombola resulta da luta dos movimentos quilombolas em todo o Brasil. Além disso, a educação escolar quilombola é um movimento em curso, que precisa ser compreendido de forma cuidadosa e isso implica em atentar para as especificidades que mobilizam cada comunidade na construção de seus projetos de escola. A Educação escolar quilombola, segundo Nazario (2021, p. 62), “opera como uma reinvenção da memória de luta e produz um outro diálogo com o passado e com a história”.

Acreditamos que a educação escolar quilombola e para os quilombolas deve se constituir na perspectiva da diferença e da especificidade, posto que deverá atender ao plano da diferença constitutiva dos modos de existência dessas comunidades que se apresentam tão diversos no território brasileiro e latino-americano, como já advertiu Santana *et al.* (2016).

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALVES, Francisca das Chagas da Silva; LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Educação escolar na Comunidade Quilombola Contente**. Curitiba: Appris, 2020.

ARAÚJO, Daisy Damasceno. **“Aê meu pai quilombo, eu também sou quilombola”**: o processo de construção identitária em Rio Grande – Maranhão. 156f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. *In*: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Lívio (Orgs.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2 ed. Salvador: ABA; EDUFBA, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). Comunidades Negras Rurais: Documento Dirigido à Fundação Cultural Palmares. *In*: **Regulamentação de Terras de Negros no Brasil**. Florianópolis, UFSC, 1997.

BADILLO, Jalil Sued. Igreja e escravidão em Porto Rico no século XVI. *In*: PINSKY, Jaime *et al.* (Orgs.). **História das Américas através de textos**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

BAHIA, Resolução do Conselho Estadual da Educação CEE N° 68 que estabelece as **Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola** no Sistema de Ensino da Bahia, publicada no Diário Oficial de 20 de dezembro de 2013.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica.** Diário oficial da união, Brasília, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília (DF).

CARRIL, Lourdes. **Terras de negros:** herança de quilombos. São Paulo: Scipione, 1997.

CARVALHO, Romário Pereira. **Práticas pedagógicas e interculturalidade na Escola municipal Airton Senna, no quilombo Barreiro Grande, Serra do Ramalho-BA.** 109f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

CIRÍACO, Marise Leão. **Formação docente e práticas curriculares na educação escolar quilombola:** pontes para velar a cultura afrodescendente. 2019. 231 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

DENZIM, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGUES, Petroni; GOMES, Flávio. História dos quilombos e memória dos povos quilombolas no Brasil: revisando um diálogo ausente na LEI 10/639/031. **Revista da ABPN.** v. 5, n.11, jul – out 2013.

FERREIRA, Antônio. **O currículo em escolas quilombolas do Paraná:** a possibilidade de um mundo de ser, ver e dialogar com o mundo. Curitiba: CRV, 2017.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão:** o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FIGUEIREDO, André Videira de. **O caminho quilombola:** sociologia jurídica do reconhecimento étnico. Curitiba: Appris, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos:** uma história do campesinato negro no Brasil. 1. ed. São Paulo: claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In:* FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAERTER, Leandro. **Uma Etnografia na Comunidade Negra Rural Cerro das Velhas:** memória coletiva, ancestralidade escrava e território como elementos de sua

autoidentificação quilombola. 145f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Cadernos Textos e Debates NUER**, Porto Alegre, n.7, 2000.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Líliliane de Fátima Dias. **A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em Escolas da Comunidade de Quartel do Indaiá/MG**. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

MENDES, Soraia. A liberdade negra e a eficácia do acesso à terra pelos remanescentes de quilombos. *In*: AMARO, Luiz Carlos; MAESTRI, Mário (Orgs.). **Afro-brasileiros: história e realidade**. Porto Alegre: EST, 2005, p. 128-133.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NAZARIO, Gessiane. A jornada como artefato de formação política e intelectual. *In*: SILVA, Giovânia Maria da et al. **Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direito**. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 58-64.

O'DWYER, Eliane Catarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. *In*: O'DWYER, Eliane Catarino. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

PEREIRA, Neuton Damásio. **A trajetória histórica dos negros brasileiros: da escravidão a aplicação da lei 10639 no espaço escolar**. 1ª. ed. Curitiba: UFPR, 2015.

PURIFICAÇÃO, Josemar Oliveira. **Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no quilombo rio das rãs**. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

REIS, João José; GOMES, Flávio Santana. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTANA, José Valdir Jesus de [*et al.*]. A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. **Aceno**, v. 3, n. 6, p. 137-158. ago./dez., 2016.

SCHWARTZ, Stuart. Cantos e quilombos numa conspiração de escravos haussás. *In*: REIS, José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SILVA, Sergio Baptista da; BITTENCOURT JÚNIOR, Iosvaldyr Carvalho. Etnicidade e territorialidade: o quadro teórico. *In: ANJOS, José Carlos Gomes dos; BAPTISTA DA SILVA, Sergio (Orgs.). São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direitos territoriais.* Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 21-29.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação Escolar Quilombola:** quando a diferença é indiferença. 2012. 143f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola:** as pedagogias quilombolas na construção curricular. 11f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SILVA, Givânia Maria da. Introdução. *In: SILVA, Giovânia Maria da et al. Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direito.* São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 31-56.