



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LAILA SOUZA PASCOAL

**SABERES ESCOLARES E OS SABERES QUILOMBOLAS:
REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2024

LAILA SOUZA PASCOAL

**SABERES ESCOLARES E OS SABERES QUILOMBOLAS:
REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito para obtenção
do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Cardoso Silveira.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

P286s

Pascoal, Laila Souza.

Saberes escolares e os saberes quilombolas : reflexões sobre as experiências de docentes /
Laila Souza Pascoal. - 2024.
63 f. : il.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês,
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Cardoso Silveira.

1. Professores de ensino fundamental - Formação. 2. Quilombolas - Educação - Acupe
(Santo Amaro, BA). I. Comunidade Quilombola Alto do Cruzeiro - Educação. II. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 326.98142

LAILA SOUZA PASCOAL

**SABERES ESCOLARES E OS SABERES QUILOMBOLAS:
REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Data de aprovação: 14/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Andréia Cardoso Silveira (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Carla Verônica Albuquerque Almeida

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Mighian Danae Ferreira Nunes

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Dedico este trabalho,

A Jesus, por ser meu guia, à minha família por sempre acreditar que eu conseguiria alcançar todos os meus sonhos e à minha comunidade quilombola de Acupe/Alto do Cruzeiro.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, a Jesus e ao Espírito Santo por nunca me abandonar.

A minha mãe dona Maria da Conceição, mulher preta, quilombola, pescadora artesanal, analfabeta e sem recursos financeiros quase que nenhum, sempre me amou e nunca permitiu que eu parasse de estudar. Ao meu Pai Romário pelo carinho e apoio.

Gostaria de agradecer também a minha avó, dona Maria, pelos cuidados, preocupações e pelas esperas da minha chegada no portão de sua casa nos dias que ia para faculdade e acabava voltando tarde.

Não poderia deixar de falar da minha filha Layza Leticia, minha parceira de todas as horas, de todos os lugares, inclusive na faculdade onde desde muito pequena já se fazia presente. Ao meu irmão Jeferson Pascoal pelo apoio.

Gostaria de agradecer também a todas as pessoas (meus familiares e amigos) que disseram que um dia eu iria ficar louca por estudar tanto e por perder meu tempo (como costumavam dizer) lendo livros e mais livros durante a minha vida.

A Monilson Pinto, que com suas doces palavras muitas vezes me ajudou a entender que eu preciso ocupar meu lugar no quilombo e ajudar outras pessoas a entender isso.

À minha orientadora Andréia Silveira que com pé firme, mas com braços e abraços carinhosos me incentivou a perceber que tudo já deu certo.

À Profa. Dra. Zelinda Barros, por ter compartilhado sua pasta pessoal do drive com a coletânea de seus textos sobre EQ e a EEQ.

Instrui o menino no caminho em que deve andar, e, até quando envelhecer, não se desviará dele (Bíblia online-Provérbios, 22:6)

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizada no Curso de Pedagogia – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Campus dos Malês – Bahia, cujo objetivo foi investigar como os docentes têm articulado os conhecimentos tradicionais quilombolas e os conhecimentos escolares em uma instituição de Ensino Fundamental Anos Iniciais, da Comunidade Quilombola Alto do Cruzeiro, Distrito de Acupe – Santo Amaro/BA. O estudo, realizado a partir de entrevistas semiestruturadas com 7 (sete) docentes, indagou acerca da a) percepção da importância da articulação dos saberes quilombolas e os saberes escolares; b) dos saberes locais que são trabalhados pela escola; c) das estratégias de ensino e d) da formação docente para atuação com essa modalidade de ensino. Observou-se que embora a instituição não seja reconhecida formalmente como quilombola, existe um esforço por parte dos docentes em realizar uma prática educativa condizente com as especificidades da comunidade. Os(as) docentes têm buscado trabalhar o respeito e o fortalecimento da identidade quilombola, a valorização dos costumes e as heranças culturais da comunidade. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, entretanto, ainda não deu conta de expressar consistentemente esses aspectos. Destaca-se ainda o desapontamento dos(as) entrevistados(as) acerca da ausência de investimento em formação continuada dos profissionais da escola, a carência de material didático apropriado e a falta de investimento na infraestrutura da instituição. Dessa forma, espera-se que essa pesquisa contribua com o debate em torno da Educação Escolar Quilombola, e especificamente provoque reflexões sobre a importância de superar o distanciamento entre o discurso e as práticas nos espaços educativos inseridos em comunidades quilombolas.

Palavras-chave: Comunidade Quilombola Alto do Cruzeiro - educação; professores de ensino fundamental - formação; quilombolas - educação - Acupe (Santo Amaro, BA).

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación de Trabajo de Finalización del Curso – TCC, realizada en el Curso de Pedagogía – Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña – UNILAB, Campus dos Malês – Bahía, cuyo objetivo fue investigar cómo los profesores han articulado el conocimiento tradicional quilombola y el conocimiento escolar, en una institución de Educación Básica-Primeros Años, de la Comunidad Alto do Cruzeiro Quilombola, Distrito de Acupe – Santo Amaro/BA. El estudio, basado en entrevistas semiestructuradas con 7 (siete) docentes, preguntó acerca de la percepción de la importancia de articular el conocimiento quilombola y el conocimiento escolar; el conocimiento local que se trabaja desde la escuela; estrategias didácticas; formación docente para trabajar con esta modalidad de enseñanza. Se observó que, a pesar de que la institución no ha sido reconocida formalmente como quilombola, existe un esfuerzo por llevar a cabo una práctica educativa coherente con las especificidades de la comunidad; los docentes han buscado trabajar en el respeto y fortalecimiento de la identidad quilombola, la valoración de las costumbres y el patrimonio cultural de la comunidad. Sin embargo, el PPP de la escuela aún no ha sido capaz de expresar consistentemente estos aspectos. También es destacable la decepción de los entrevistados por la falta de inversión en la formación continua de los profesionales de la escuela; la falta de material didáctico adecuado; y la falta de inversión en la infraestructura de la institución. Por lo tanto, se espera que esta investigación contribuya al debate en torno a la Educación Escolar Quilombola, y específicamente provoque reflexiones sobre la importancia de superar la distancia entre el discurso y las prácticas en los espacios educativos insertos en las comunidades quilombolas.

Palabras clave: Comunidad Quilombola Alto do Cruzeiro - educación; profesores de escuela primaria - formación; quilombolas - educación - Acupe (Santo Amaro, BA).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CONAE	Conferência Nacional em Educação
DCN	Diretrizes Comum Nacionais
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
EQ	Educação Quilombola
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EJAI	Ensino de Jovens, Adultos e Idosos
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MN	Movimento Negro
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PPP	Projeto Político Pedagógico
SUS	Sistema Único de Saúde
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	COMUNIDADE QUILOMBOLA ALTO DO CRUZEIRO	14
2	REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	17
2.1	ASPECTOS CONCEITUAIS DE TERRITÓRIO	17
2.2	ASPECTOS CONCEITUAIS DE QUILOMBO E TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA	19
2.3	EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	22
2.4	DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	28
2.4.1	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 08/12): aspectos gerais para o funcionamento da Educação Escolar Quilombola	29
2.4.2	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 08/12): o Projeto Político Pedagógico e o currículo das escolas quilombolas	31
2.5	ARTICULAÇÃO DE CONHECIMENTOS TRADICIONAIS QUILOMBOLAS E OS CONHECIMENTOS ESCOLARES	33
3	PERCURSO METODOLÓGICO	37
4	RESULTADOS: A PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA	39
4.1	PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	39
4.2	ARTICULAÇÃO DOS SABERES DA COMUNIDADE E OS SABERES ESCOLARES	41
4.3	OS SABERES LOCAIS E AS METODOLOGIAS DE ENSINO	42
4.4	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	48
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
	REFERÊNCIAS	54
	APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA	61

1 INTRODUÇÃO

Durante toda a história do Brasil, ouvimos, vimos e/ou testemunhamos as privações estabelecidas pelos sistemas racistas e hierárquicos para com a população negra, indígena, mestiços, quilombolas, entre outros. Essa realidade nos leva também a apontar que, de um modo geral, o sistema educacional brasileiro nasceu, sustentou-se e estabelece-se sob as exclusões identitárias, culturais e históricas desses povos que vem sendo alijados de terem uma educação adequada às suas necessidades, especificidades, e com equidade em seus territórios de origem, a exemplo da Educação Escolar Quilombola que é o tema central desta pesquisa.

Mas, afinal de contas, o que seria essa Educação Escolar Quilombola? Trataria ela apenas dos aspectos que constituem um quilombo? Por ser ofertada em uma escola formal, o seu currículo só teria formalidades e burocracias ganhando esse nome só porque está em uma comunidade quilombola? Deve ela realmente tratar especificamente da educação quilombola?

Com base na literatura desenvolvida sobre a temática, compreende-se que a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino destinada aos povos remanescentes de antigos quilombos independente das zonas territoriais, instituída pela resolução nº 4/2010 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, tendo por base a LDBEN nº 9.394/1996, a Lei 10.639/03 alterada para a 11.645/08 e a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A Educação Escolar Quilombola compreende a Educação Básica em suas etapas e também modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, incluindo a Educação a Distância. Essa modalidade de ensino, conforme a Resolução nº 08/2012, Art.1º, § 1º, IV, “deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades” e que atendem estudantes de territórios quilombolas (Brasil, 2012, p. 3).

Ainda conforme a referida resolução, Art.1º, §1º, V, a Educação Escolar Quilombola tem a responsabilidade de “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). Dessa forma, trata-se de uma modalidade de educação diferenciada, que se compromete em articular os saberes tradicionais quilombolas e os saberes escolares.

Nesse contexto, foi proposto neste texto apresentar os resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizada no âmbito do Curso de Pedagogia - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, que teve como objetivo geral: investigar como os docentes têm articulado os conhecimentos tradicionais quilombolas e os conhecimentos escolares, em uma escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, localizada no quilombo do Distrito de Acupe – Santo Amaro/Ba? Os objetivos específicos foram: 1. Verificar as percepções dos(as) docentes acerca da importância da articulação dos saberes quilombolas e os saberes escolares; 2. Levantar quais saberes quilombolas têm sido trabalhados pelos(as) docentes; 3. Averiguar as estratégias de ensino utilizadas pelos(as) docentes para articular os saberes quilombolas e os saberes escolares.

Por ser mulher negra, quilombola, filha de pescadores artesanais, mãe de uma menina e seguidora de Cristo, ingressante no Curso de Licenciatura Pedagogia por meio de edital seletivo para povos indígenas e quilombolas, é que decidi trabalhar com esse tema de pesquisa. A Educação Escolar Quilombola, enquanto política pública afirmativa, debatida desde a década de 80 nos parlamentos pelos movimentos sociais (movimento negro e representantes quilombolas), tem se mostrado cada vez mais relevante para as comunidades quilombolas e seus sujeitos. Através dela, as escolas têm buscado realizar um trabalho interdisciplinar, ou seja, promover um diálogo entre os diferentes saberes, o desenvolvimento de pedagogias próprias contextualizadas às especificidades dos territórios quilombolas e a valorização e o fortalecimento de histórias, línguas, memórias, culturas, entre outros.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com 7 (sete) docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Comunidade Quilombola Alto do Cruzeiro. Vale destacar que as entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o estudo.

Este texto foi estruturado em cinco partes, a contar desta introdução e a apresentação da comunidade quilombola Acupe. Na segunda parte são feitas algumas reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola, com as seguintes abordagens: Aspectos conceituais de território; Aspectos conceituais de quilombo e territorialidade quilombola; Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola; Documentos que norteiam a Educação Escolar Quilombola; Articulação de conhecimentos tradicionais quilombolas e os conhecimentos escolares. Na terceira parte, discorre-se brevemente, sobre o percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, são apresentados os resultados do estudo. E, por fim, são feitas as considerações finais.

1.1 COMUNIDADE QUILOMBOLA ALTO DO CRUZEIRO

Acupe é uma comunidade tradicional quilombola, pesqueira, localizada no Recôncavo Baiano a 17 km, na cidade de Santo Amaro da Purificação/ BA, sendo reconhecida como Distrito nos termos jurídicos da Lei Estadual nº 628 de 30/12/1953. Com uma população majoritariamente negra, remanescente de quilombolas, descendentes de ex-escravizados negros trazidos brutalmente para cá no período da escravidão.

Estes povos passaram a viver longe do "continente africano", em um novo horizonte totalmente contrário às suas realidades; obrigados a abandonar suas culturas, suas línguas nativas como a iorubá e a fon, e suas histórias de vida (Pinto, 2021), tendo que se readaptarem a um novo mundo, que se colocou de forma cruel a esses sujeitos que não possuíam os costumes eurocêntricos.

Vale destacar que, antes da chegada dos africanos escravizados, o distrito acupense era habitado pelos indígenas Tupinambás, e foram eles que na sua linguagem definiram e significaram o primeiro nome do local acú “quente”; secundariamente como Açú: “grande” e, por fim, Acupe: “no lugar quente” (Sampaio, 1987 p. 191) perdurando até os dias atuais como “Acupe terra quente”, estas interpretações são algumas das possibilidades traduzidas pelos originários da palavra dos indígenas mais velhos. Outra possibilidade de tradução estaria voltada para a palavra “Iku” (Pinto, 2021 p.144) fazendo alusão a uma divindade espiritual que seria o espírito da morte, uma vez que os ex-escravizados eram oferecidos e faziam sacrifícios para este obrigados pelo senhor do engenho (Pinto, 2021).

Ambas as etnias, os/as escravizados/as da origem “haussás”, “nagô” e “iorubana” (Pinto, 2021, p.121, 124, 148) e os indígenas tupis, a grosso modo, passaram a fazer uso do mesmo espaço geográfico, sobretudo dos espaços do porto, da Rua do Vai-Quem-Quer hoje conhecida como a Rua da Liberdade e do Alto do Cruzeiro. De acordo com Anjos (2006, p. 345) houve “várias formas de inserção na ocupação territorial das populações de origem africana durante o sistema escravista no Brasil”. Ainda segundo o autor, são três as principais referências: “espaço das senzalas nas fazendas, o do fundo das residências (áreas urbanas) e os territórios dos quilombos, sendo o último mais utilizado pelos povos e grupos excluídos para expressar a construção e a reconstrução do que seria o “território africano” (Anjos, 2006, p. 345).

Esses grupos tradicionais que moraram na comunidade puderam contribuir ricamente com o que há de mais precioso dentro do Distrito: a cultura, a resiliência, a luta pela liberdade, o modo de resistência, as histórias e as crônicas, a arte como modo de vida, o ter e o fazer, e a vontade de ir em frente sem nunca esquecer das suas raízes.

Raízes essas carregadas de identidades e de tentativas das reconstruções dos espaços a exemplo do Alto do Cruzeiro, o local mais alto do Distrito Acupense, onde entre os anos de 2009 e 2010 foi formada a Associação Quilombola de Acupe, recebendo o nome do local, tendo como principais apoiadores o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Fundação Cultural Palmares. O registro oficial de comunidade quilombola ocorreu no ano de 2010 (Alves; Severino, 2017).

Segundo alguns moradores da Vila de Acupe, as ações para o reconhecimento da comunidade quilombola talvez tenha ocorrido de forma inadequada no que diz ao reconhecimento de apenas alguns espaços, quando deveria ser ele todo, com exceção da Praça Renato Leoni a antiga rua direita, pois nela só moravam os senhores do Engenho Acupe velho (Pinto, 2021). Da mesma forma os moradores, enquanto coletivo, para além do Alto do Cruzeiro entendem que todo o território acupense é uma única comunidade quilombola. Entretanto, apesar do reconhecimento do local como território tradicional quilombola, o mesmo ainda permanece na mira de pessoas e associações ricas, que por vezes já tentaram tomar uma de suas ilhas.

A comunidade é rica em suas manifestações culturais, a exemplo de:

a) “Nego Fugido” que é “um recurso artístico de reorganização social de Acupe, que cria e se recria a cada aparição, através da subjetividade gerada do trânsito ou deslocamento da estrutura litúrgica candomblé para as práticas dos manifestos cênicos”, trazendo em si as ausências e presenças históricas e culturais que constituem a identidade quilombola do povo de Acupe. (Pinto, 2021 p. 92).

b) “As Caretas de Palha”, que também é um grupo local de resistência, que reproduzem e carregam as memórias de momentos de seus ancestrais por meio das representações espirituais e culturais. Esse grupo faz réplicas de máscaras de grupos africanos, como as dos povos do Beni que estão até hoje incrustadas nas mentes das gerações, pois muitos dos seus representantes usavam além das mãos, a memória para ensinar e fazer livremente a arte e a reprodução das obras que são feitas por papéis, cola, argilas e tintas.

c) “Os Mandus” e os “Bombachos”, além de serem representações de resistências culturais, são também espirituais. O grupo traz como símbolo a feminilidade negra traduzida. “Os Mandus” se vestem como fantasmas, só que com roupas coloridas pois tem muito da identidade preta africana e saem às ruas fazendo chiados como “uuii”, “aaiii” e gritando em diversos sons. “Os Bombachos usam terno e gravata com uma peneira ou arco na cabeça, coberto por panos pretos ou brancos. Em ambos os casos, os/as negros/as escravizados(as) caracterizavam-se dessa forma por que já estavam cansados de sofrerem os maus tratos dos

senhores do Engenho Acupe Velho. Essas violências levavam muitos escravizados à morte. E pela taxa de mortalidade ser muito alta, as pessoas do grupo dos ex-escravizados vestiam-se de tal forma para assombrar os capitães do mato e os moradores do engenho da casa branca.

d) “A Capoeira”, que também faz parte de um movimento social de resistência, é presente na comunidade desde a chegada dos nossos ancestrais. E como já sinalizado, exerce funções como práticas educativas importantíssimas, não só na comunidade, mas em todo o Brasil. Assim como o grupo Samba de Roda “Raízes de Acupe” e algumas atividades exercidas nos espaços onde são realizados os cultos afro-brasileiros.

Além destes grupos, existem aquelas histórias contadas pelos adultos para as crianças, pela transmissão da prática da oralidade, que podem ser consideradas uma forma do saber quilombola (Abib, 2006) como a “Mulher do Manguê”, relatada por Dona Lourdes, onde segundo a mesma era uma divindade/um espírito em forma feminina que vivia no manguê para esconder as pessoas adultas e crianças, quando essas xingavam, só devolvendo-as depois das oferendas deixadas para ela.

O “Homem do Mato” tem uma personificação masculina. Esse veste calça com um cinto de palha, blusas de mangas compridas de linho, chapéu de palha rodado e grande, andando de pés descalços. Seu Edinho, ou “Nego Edinho” como ele mesmo gosta de ser chamado, conta que o “Homem do Mato” faz trocadilhos com as pessoas que adentram no mato sem proteção, como alho, arruda, etc, ou de corpo aberto como os mais velhos costumam dizer na comunidade.

Outro relato interessante é sobre a “Mulher do Buraquinho”. O “buraquinho” é uma antiga cisterna desativada que fica no fundo do cemitério de Acupe, de frente para o campo e o viveiro do manguê do Baixão. Reza a lenda da comunidade que o espírito é uma mulher que saía de casa, ao anoitecer e pelas manhãs para pegar o marido de outras mulheres às escondidas. Quando o marido dela descobriu o caso, este a matou naquele local. A moradora Dona Lourdes diz que o espírito dessa mulher fica vagando ali até os dias de hoje para atormentar as pessoas que passam por lá. Nem todos conseguem vê-la, só os que têm sensibilidade espiritual.

Outra narrativa que é bastante tradicional na comunidade é a “Bananeira que sangra”, localizada no Acupe velho, lugar este considerado místico, espiritualizado, histórico e identitário, marcado por todos os encontros e desencontros da colonialidade, pelos sangues derramados, pelos gritos, ocultações, chicoteadas, mistura cultural, dores e diversas violências. Enfim, nesse local eram postos enterrados idosos, crianças e mulheres vivos ou mortos por meio de alguma atrocidade do capitão do mato a mando do senhor do engenho só por que fugiam, faziam algumas coisas que os barões não gostavam, ou aquilo que para eles não tinham mais serventia alguma. Os moradores contam que como resposta pelos castigos e barbáries, as

bananeiras induzidas por um espírito da natureza ou entidade, passaram a sugar todos os sangues daquelas pessoas, e com o tempo quando alguém ia cortá-las para tirar seu fruto, elas jorravam o sangue dos ex-escravizados. Acredita-se também que estas plantas são detentoras de histórias, artes, culturas, etc, porque simboliza os espíritos dos ancestrais colocados ali.

Destaca-se que essas e outras manifestações culturais e narrativas orais, em qualquer espaço (escolares ou não), precisam ser discutidas de maneira crítica e não irracionais ou folclorizadas só pelo fato de fazerem parte do arsenal cultural da comunidade. Entretanto, todos eles (grupos, histórias, contos, etc) precisam continuar vivos, presentes nas escolas, pois fazem parte da identidade e da história de luta e resistência da Comunidade Quilombola Alto do Cruzeiro. Assim sendo, na próxima subseção, além de conhecer um pouco mais desses conceitos, buscar-se-á também tratar do que é a Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola.

2 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A presente seção tem como finalidade tecer reflexões acerca da Educação Escolar Quilombola. Para isso, primeiramente, aborda-se o que é território, quilombo e territorialidade quilombola trazendo pesquisadores como: Haesbaert (2003), Munanga (1996), Ratts (2006), Leite, (2000), entre outros. Em seguida, adentra-se na diferenciação de Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola, para, a partir daí, introduzir análises dessa modalidade de ensino tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, trazendo mais pesquisadores da área (Silva, 2007; Gohn, 2016) e leis (Parecer CNE/CEB nº16/2012, Resolução CNE/CEB nº 08/2012, Lei 10.639/03). Por fim, discorre-se acerca das possibilidades de articular os conhecimentos tradicionais da comunidade quilombola e os conhecimentos escolares a partir de reflexões de autores como Cunha (2007), Curri (2014), Franco (2016) entre outros.

2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DE TERRITÓRIO

Conceituar território não é uma atividade simples, mesmo sendo este objeto de discussão em diversos campos dos saberes, a exemplo da Geografia, Sociologia e Antropologia. Cada uma dessas áreas tem uma forma de compreendê-la.

A palavra território “tem origem do latim, territorium”¹ (Pena, 2023). O mesmo é sinônimo e anterior ao espaço, porque é a partir do espaço que se constrói o território (Santos, 2002). Dentro das categorias de análises da geografia, o território para Milton Santos em sua obra “O Dinheiro e o Território” (2002) não limita-se apenas ao estado, apesar dele ser compreendido como um “território usado”, sendo o mesmo composto como o “fundamento do trabalho, lugar de residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (Santos, 2002, p.14).

Vinculado a esta construção conceitual elaborada por Santos (2002), Haesbaert (2003, p.13) também descreve que o território “não deve ser visto nem simplesmente como um objeto em sua materialidade, nem como um mero recurso analítico elaborado pelo pesquisador”, porque ele não é “algo dado” que não pode ser mudado e nem uma invenção, pois o lugar envolve relações de poder.

Nessa direção, Haesbaert (2003) cita que o termo território pode ser compreendido sobre três perspectivas: 1ª - Jurídico-político - quando o território é associado ou relacionado com o território nacional, sendo o mesmo ligado diretamente ou indiretamente com o Estado, aquele que é gestor por excelência do país; 2ª - Território como espaço econômico submetido a um produto espacial em que o mesmo é alvo de disputas entre as classes sociais, a partir de um viés capitalista e suas maneiras de produção e 3ª - Território cultural, que segundo Haesbaert (2003) se dá diante da construção e valorização de uma identidade social e coletiva.

Neste contexto, as duas primeiras percepções estão relacionadas a uma compreensão de território como espaço físico de poder, contudo, o mesmo não se limita a essa definição, haja vista que Haesbaert (2003) diz que o território é também fruto de constantes intervenções humanas sobre determinado espaço ou ainda de formas de manifestações culturais dos indivíduos ou grupos.

Tendo como base as análises de Santos (2002) e a terceira concepção descrita por Haesbaert (2003), um outro conceito que assemelha-se aos anteriores é dado pelo Decreto 4.887/2003 que em seu 2º art no § 2º define que os territórios quilombolas são as “terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural”; sendo assim, o mesmo não pode ser compreendido apenas pelo seu limite espacial, pois há uma construção que perpassa a sua “dimensão material ou concreta; ele é, também, um campo de forças, uma teia ou rede de

¹ "O que é território?" Brasil *Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-territorio.htm>.

relações sociais” (Albagli, 2004, p.26), que podem ser caracterizados por outras categorias em diferentes formas de usos, como nos casos dos quilombos e da territorialidade quilombola.

2.2 ASPECTOS CONCEITUAIS DE QUILOMBO E TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA

Segundo Munanga (1996) a palavra “quilombo” tem origem do povo bantu², cuja escrita não aportuguesada seria Kilombo com K e não quilombo com Q. A palavra foi introduzida no Brasil em tempos da escravização do povo bantu, cujos grupos são: lunda, mbundu, kongo, ovimbundu e imbangala.

O conceito de quilombo apresenta-se como uma discussão ampla e complexa em diversos ramos das ciências como na Antropologia e na Geografia. Sob o contexto histórico, um dos conceitos antigos mais citado sobre quilombo, remete-se a uma carta datada no ano de 1559 (Ratts, 2006), mas fortemente repercutida no ano de 1740 com a fala do rei de Portugal quando o Conselho Ultramarino³ definiu quilombo como: “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (Lei Provincial Nº 157, 1848 *apud* Leite, 2000, p. 336). Esta mesma carta trata os quilombos e os quilombolas de forma pejorativa.

Schmitt (et al, 2002) citam que a referida definição de quilombo predominou até a metade dos anos 70. Após esse período, o Movimento Negro e diversos estudiosos, como Almeida (1999) e Moura (1988) passaram a criticar concepções que por vezes associavam o quilombo a um território de fuga.

O'dwyer (1995) também rejeita o conceito de quilombo repercutido pelo Conselho Ultramarino que traz uma visão negativa da população negra, ou ainda do que seriam as comunidades tradicionais e quilombolas. Ao mesmo tempo, a referida autora explica que o real significado sobre o quilombo transcende alguns conceitos discutidos nas leis e normas constituídas pelo governo vigente da época. Sob o olhar de O'dwyer (1995), os quilombos devem ser compreendidos através das lutas dos povos quilombolas e de suas múltiplas especificidades culturais, modo de vida e conexões construídas com o lugar.

² Os bantus são grupos étnicos africanos que habitam no deserto do sul do Saara. Os povos bantus foram divididos em mais de 300 subgrupos étnicos, ocupando cerca de mais ou menos 70% do território da África; os mesmos apresentam uma linguística diversificada. (Munanga, 1996, p. 63).

³ O conselho Ultramarino foi criado em Portugal ainda no reinado de D. João IV no ano de 1642 e foi designado a ser um órgão que contribuiria nas áreas administrativa e financeira da África e da Índia portuguesa e posteriormente de todas as áreas do ultramar português. O tribunal que era presidido por um presidente e sete conselheiros segundo tinha a função de criar e solucionar os problemas institucionais, territoriais, entre outros. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/22468/1/ICS_MDCruz_Conselho_EDN.pdf

Compreensão esta que para Leite (2000) não se diferencia muito do significado da palavra Kilombo na linguagem angolana é local de repouso, apresentando fortes fundamentos sociais, políticos, identitários e culturais. Em solo brasileiro, o quilombo que mais se relacionava com o significado angolano era o quilombo de Palmares, fundado e organizado por Francisco Zumbi dos Palmares.

Ratts (2006) também faz algumas aproximações do significado de quilombo entre os países de Angola e o Brasil, dizendo que o mesmo seria uma instituição organizacional, não só de caráter político formal, como aquele que ocorre quando um grupo ou um chefe estabelece regras para um todo, mas também uma instituição em si por estar contido nela elementos culturais, costumes de um povo, códigos de conduta e até mesmo pela ação de apenas um indivíduo naquele ou em algum outro lugar que passaria a ser um quilombo.

Nesse contexto, no Brasil, os quilombos, ou ainda os territórios de refúgio para os escravizados passaram a ser compreendidos pela sociedade como comunidades marcadas por lutas de resistência, como territórios conquistados e ambientes culturais mantidos de geração a geração. Arruti (2008) acreditava que os negros remanescentes e os descendentes devem manter os sítios ou os quilombos em sua historicidade como lugares vinculados e fiéis aos resíduos etnográficos, culturais e arqueológicos como um meio de preservação dos antigos quilombos.

Dada esta caminhada, Malcher (2009) ao definir quilombo vai de encontro com Arruti (2008) quando ressemantizou o quilombo, relacionando-o com a identidade étnica coletiva, dando, dessa forma, o reconhecimento da identidade e da legitimidade de um grupo ao território onde reside, assim como os seus costumes.

De forma complementar, o autor Schmitt et al, (2002) mencionam que a identidade se constitui por dois fatores trabalhados em conjunto: o parentesco e o território. Essa relação de constituição se dá pelo sentimento de pertença ao lugar e as vivências com grupos familiares no território em que se localizam.

Essa integração de relações afetivas interpessoais que o sujeito faz dentro do espaço é o que dá sentido à territorialidade quilombola. A territorialidade derivada do território enquanto espaço refere-se ou relaciona-se com a vivência de uma pessoa ou grupo com a sua comunidade, região ou localidade. Essas relações se associam a um estado de pertencimento devido a forma comportamental do coletivo nesse determinado espaço geográfico (Albagli, 2004).

Soares, Santos e Silveira (2001) de modo não muito diferente, passaram a descrever a territorialidade sob dois níveis. O primeiro com uma visão individual, vinculando-o a um espaço pessoal quando nós mesmos/as agregamos uma identidade própria e os nossos valores culturais aquele determinado espaço, podendo ser interpretado como um lugar inviolado; já o

segundo nível é o de territorialidade referente à coletividade. Nesse sentido, o principal objetivo é fornecer um convívio favorável às relações sociais que, consequentemente, reforçaria a identidade daquela determinada comunidade.

Como os territórios quilombolas precisam de uma autoidentificação dos seus moradores, qualquer comunidade tradicional dentro do seu coletivo pode fazer uso do que foi estabelecido pelo INCRA (2020), tendo por responsáveis sobre a temática a Coordenação-Geral de Regularização de Territórios Quilombolas, onde definiram que as comunidades quilombolas “são grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana – , que se autodefine a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias” (Incrá, 2020, p.1), sendo estas especificidades e características tanto físicas quanto simbólicas que vinculam os indivíduos aos territórios e não vice-versa, pelo fato de ser o território o principal responsável a dar continuidade com o modo de vida dos grupos quilombolas.

Convergentemente, sob as visões supracitadas, pode-se dizer que os quilombos contemporâneos são categorias de espaços ressemantizados “em disputa” das comunidades resistentes de antigos quilombos, que passaram a viver de forma distinta do centro das civilização por possuírem características e relações próprias e por desenvolverem sentimentos de pertencimentos e identidade em um dado espaço geográfico (Arruti, 2006, p.102).

Consequentemente a tudo isso, é notável que a identidade e a territorialidade são indissociáveis para a caracterização do território quilombola e para as atuais comunidades remanescentes de quilombos, que ganhou esse termo em meados dos anos de 1980 (Rocha e Santos, 2017).

Além do mais, a Constituição Federal de 1988 (CF-88) reconheceu que as comunidades remanescentes de quilombo, iniciam a partir da determinação de quais grupos sociais se enquadram no critério de terem seus direitos e a autorização para estabelecerem-se e fazerem o uso da terra, priorizando e enaltecendo a terra como um identificador de um quilombo e tendo o território quilombola como “remanescentes de quilombo”. Vale lembrar ainda que, o termo remanescente discutido pela CF-88 no artigo 68 é embasado pela categoria jurídica e não histórica. Mediante esses conceitos discutidos, também é possível observar que, com o passar do tempo, novos termos e novas formas de abordar o quilombo possam surgindo, pois tudo no mundo encontra-se em constante transformação.

Em conclusão, diante do que até aqui já foi exposto, pode-se afirmar que sempre existirá uma correlação ou um ponto de convergência entre o território, quilombo, territorialidade e a identidade quilombola. Como pontos de interconexões, estes termos fazem parte da educação

escolar quilombola que valoriza os saberes tradicionais, as práticas culturais e as histórias dos quilombos e dos seus remanescentes quilombolas.

Quando se trata da construção do que vem a ser um quilombo, todas estas nomenclaturas devem estar interligadas umas às outras, para que as comunidades de forma participativa dentro de suas realidades históricas existenciais possam lutar e tentar construir modelos de educação mais justas, inclusivas e igualitárias para os seus povos. Assim sendo, a próxima subseção trata-se da Educação Quilombola, da Educação escolar Quilombola e as complementaridade de ambas.

2.3 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Nos processos da educação ensinamos e aprendemos, seja pelos sistemas culturais, pelas experiências nos diversos espaços, pelas transmissões de valores e hábitos, pelos contos e recontos históricos, entre outros (Franco, 2016). Desde sempre, antes mesmo de um sujeito já vir à existência na sociedade, a educação sempre ocorreu de forma natural, sem nenhuma programação prévia estando presente das mais simples às mais complexas vivências humanas, como é o caso da Educação Quilombola, realizada nas comunidades remanescentes de quilombos.

A Educação Quilombola (EQ) “é abrangente” (Silva, 2007, p. 7), pois é trabalhada todos os dias de forma quase que imperceptível nas vidas dos quilombolas. Ainda segundo Silva (2007, p.7), a EQ “é compreendida como um processo amplo - que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações da comunidade”. A mesma tem em seus pilares o território, a territorialidade, a cultura e a identidade. Nas comunidades tradicionais, a educação quilombola é também encarada como um meio pelo qual é possível a valorização e a preservação de suas histórias e culturas.

A Educação Quilombola é compreendida como educação não formal, podendo acontecer de forma natural dentro da coletividade, sem nenhum planejamento prévio do que é e de como fazer. Sobre isso, para Gohn (2016, p.62) a educação não formal “é um processo de aprendizagem, não uma estrutura simbólica edificada e corporificada em um prédio ou numa instituição, ela ocorre via diálogo tematizado”, como nos mais variados tipos de letramentos e práticas sociais que se desenvolvem nas comunidades tradicionais.

E como a educação é parte essencial e indispensável na vida do ser humano, Dourado *et al.* (2007) falam que ela é fundamentalmente uma prática social que atua em distintos espaços

e processos da vida do indivíduo, a exemplo das que acontecem nas comunidades quilombolas. Silva *et al.* (2021) apontam que a Educação Quilombola existe desde a formação dos primeiros quilombos de forma muito particular, secundariamente com as expansões dos vários quilombos nos territórios brasileiros, e posteriormente através das reivindicações das lutas dos movimentos sociais realizadas pelos próprios/as quilombolas.

Esse modelo de educação informal encontrada nas comunidades remanescentes de quilombos, espalhadas pelo Brasil segue especificidades locais, como a historicidade comum do reconhecimento pelos remanescentes, as regras de pertencimentos territoriais, étnicos e raciais, a (re)afirmação da identidade negra quilombola que vem dos saberes tradicionais repassados dos mais velhos para os mais novos mediante as vivências e práticas milenares e, também algumas especificidades gerais assemelhando-se entre si, como: o respeito à terra com o vínculo ao sagrado, o uso de tecnologias tradicionais entre outras que são contribuições inéditas em suas próprias histórias, (Moura, 2007). Algumas destas atividades e desses saberes sócio históricos mencionados podem ser apontadas como bojo para a Educação Quilombola.

A Educação Quilombola pode ser realizada de diversas formas, seja nos movimentos ativistas, nas lutas sociopolíticas culturais, nas reivindicações por melhorias, por direitos quilombolas, e também através da transmissão dos saberes tradicionais que para Carvalho e Lelis (2014, p. 3) são um conjunto de conhecimentos que contém “informações, modos de fazer, criar e saber, que são transmitidos oralmente entre os participantes de determinado grupo, transcendendo gerações, via de regra agregados à biodiversidade” como nos costumes, nas atividades laborais e meios de sobrevivências, práticas culturais, entre outros que são indissociáveis do espaço, do território, da territorialidade e da identidade de um povo juntamente com os seus saberes que além de serem especiais podem ser incomparáveis.

Para uma melhor organização, e decorrente de algumas experiências dentro do quilombo, juntamente com alguns pesquisadores que já contém estudos nas áreas é possível supor algumas categorias de saberes tradicionais associados diretamente a educação quilombola, sendo eles:

Os saberes comunitários em saúde: práticas terapêuticas que são díspares da biomedicina mas que contém em si créditos científicos por causa das utilizações de ervas medicinais para a cura de doenças e enfermidades crônicas, a escolha de plantas e as informações das funções para o preparo de chás, xaropes, banhos, etc. No ano de 2006, o SUS reconheceu formalmente tais práticas por meio do programa “Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos”, como um dos suportes para as demandas da saúde dos povos negros e pobres brasileiros (Tavares *et al.*, 2019).

Os saberes literários: saberes que se encontram numa epistemologia literária com diversos gêneros, dentro de uma tradição e reprodução afrocentrada contínua que fora trazida pelos escravizados de diversos países africanos para o Brasil, como nos contos de fatos e histórias dos povos negros, músicas, recitações, ensino de rezas, cantigas de rodas de capoeiras, etc. Tais formas literárias até os dias de hoje não são totalmente reconhecidas e “fogem do campo de estudo” literário formal (Freitas, 2022, p. 312).

Os saberes com conhecimentos climatológicos, meteorológicos, oceanográficos/hidrográficos: essas áreas de saberes são atividades observacionais resultantes de experiências nos ambientes, como a percepção do clima, do tempo, do sistema lunar, da fluidez das águas, do encher e vazar das marés (maré tardeira ou cedoira), entre outras. Tais saberes são considerados como atividades do etnoconhecimento e etnoclimatologia popular por terem entendimentos socioculturais sobre os fenômenos ambientais específicos de grupos tradicionais (Andrade *et al.*, 2022).

Os saberes práticos extrativistas: segundo Tavares (et.al, 2019) são atividades associadas ao lidar com a maré, o mangue e a terra: manejo das redes para a pesca, o costurar de redes, a retirada dos mariscos dos manguezais, os instrumentos e o manejo da terra para as plantações, o trançar do cipó caboclo para a confecção de um balaio e/ou cesto, entre outros saberes tradicionais existentes.

Os saberes socioambientais: ligados à preservação dos manguezais, das matas, das águas e mares, dos animais do campo, importantíssimos para a manutenção e o equilíbrio da biodiversidade do planeta terra (Oliveira *et al.*, 2021).

Os saberes político-sociais: saberes que ocorrem mediante as reuniões de organizações sociais feitas pelas lideranças e comunidade. Moura (2007, p. 17) descreveu que as “lideranças exercem um papel transformador junto às comunidades, atuam politicamente em favor delas e estão engajadas em projetos sociais e culturais”. São esses líderes comunitários que junto com a população vivenciam e vão à luta pelos direitos quilombolas.

Os saberes educativos culturais: saberes diretamente ligados ao território quilombola. O saber cultural é uma agregação à identidade dos remanescentes de acordo a sua territorialidade, práticas, os hábitos, as tradições dos saberes e fazeres que esses participam como formas de aprendizagem, com “elementos transcritores da formação” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 109) para a manutenção e a valorização da cultura local. Em Acupe, que é uma comunidade tradicional pesqueira e quilombola, localizada no município de Santo Amaro da Purificação-Ba, temos por exemplo “O Nego Fugido”, “Bombacho” e o “Mandu”, “As Caretas de Palha”, o “Samba de Roda”, “Raízes de Acupe”, entre outros.

Mediante do que já foi exposto até aqui, pode-se dizer que a Educação Quilombola se efetiva através dos fazeres e saberes ancestrais que os/as quilombolas carregam em suas bagagens de vida, e estão presentes na culinária afro-diaspórica, na oralidade das narrativas dos griôs/anciãos, nas danças negras, nas manifestações e encenações locais, no vínculo do território com o sagrado, nas reivindicações por implementação e aplicação de direitos e políticas pública reparadoras, nas técnicas de trabalhos usadas no mar e na terra, entre outros.

Nela não existe de modo nenhum uma obrigatoriedade: a Educação Quilombola se concretiza pelo querer e pelo prazer de aprender. Ela está além dos documentos burocráticos, da linguagem formal, das cadeiras enfileiradas da escola, dos assuntos acadêmicos, do sistema integralmente capitalista e usurpador. Ela carrega em si histórias de vidas, amor, cuidados com o ambiente (e com o que há nele) e com o próximo, além dos aspectos e práticas sociais que podem ser de uso coletivo comum e que são valorizados por todos aqueles que desejam salvaguardar suas culturas locais.

Essas práticas sociais, saberes e experiências devem caminhar de mãos dadas com a Educação Escolar Quilombola, que é entendida no Parecer CNE/CEB nº16/2012 e pelo movimento quilombola como uma “educação diferenciada”, apresentada pela relatora Nilma Lino Gomes como uma “modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (Brasil, 2012, p. 26).

Essa modalidade de ensino surgiu de forma deliberativa na Conferência Nacional em Educação-CONAE, no ano de 2010, tendo em seu eixo VI reivindicações sobre a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino da Educação Básica. O Parecer, já citado aqui, é anterior à Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.

Para que se chegasse à conclusão da Resolução CNE/CEB nº 08/2012, no ano de 2011, foram feitas visitas e reuniões avaliativas em determinadas comunidades e escolas quilombolas nas cidades brasileiras de Itapecuru-Mirim (Maranhão) e São Francisco do Conde (Bahia); houve, ainda, uma audiência pública em Brasília com parlamentares, representantes quilombolas e ativistas negros. Em ambos os documentos, Parecer CNE/CEB nº16/2012 e a Resolução CNE/CEB nº08/2012, podem ser encontrados os objetivos, princípios e instruções que norteiam esta modalidade de ensino (Brasil, 2012).

Nota-se que o Parecer CNE/CEB nº16/2012 contempla que em algumas situações, a Educação Escolar Quilombola pode englobar duas outras interfaces referenciadas, a exemplo da “Educação do Campo e Indígena”, que também são consideradas como modalidades de ensino para os povos tradicionais. A primeira interface da Educação Escolar Quilombola com a Educação do campo é dada pelo fato de que as comunidades tradicionais do campo e os

quilombolas têm suas vidas e suas narrativas em espaços rurais, e a exigência/requerimento da terra, entre outros aspectos encontrados no Parecer de nº16/2012 (Brasil, 2012).

A outra interface é com a Educação Indígena, pois, está além de apresentar aspectos de direitos ao território que deve perpassar o marco temporal⁴, estes assemelham-se também pelo respeito à terra, pois, nela vai existir a autodefinição étnica (individual e coletiva), o reconhecimento da terra como o sagrado, o uso coletivo do território, os recursos da natureza como entidades. Reitera-se que entre elas, Educação Escolar Quilombola e Educação Indígena, sempre existirão particularidades no que diz respeito às “histórias, culturais, étnico raciais, regionais e econômicas” (Brasil, 2012, p. 22), além das leis e normas destinadas especificamente para cada uma delas.

Outro documento que também ajuda a entender a Educação Escolar Quilombola é o Parecer do CNE/CEB nº 36/2001⁵ que trata a Educação do Campo “como educação rural” atendendo a áreas de agriculturas, pecuárias, florestais e de minas, além dos espaços caiçaras, extrativistas, pesqueiros, os territórios ribeirinhos, entre outros; sendo “o campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”, atendendo a todas as comunidades brasileiras em construção como a Lei nº 9.394(1996) demanda (Brasil, 2001, p. 1). É importante enfatizar que nem sempre um quilombo estará apenas na zona rural, sendo assim, nem sempre vai se articular com essas modalidades.

Dessa forma, observa-se que a Educação Quilombola (EQ) não é contrária à Educação Escolar Quilombola (EEQ), pelo contrário, elas andam juntas. É por meio da primeira que a segunda se efetiva de forma significativa. Nas escolas quilombolas, é essencial reconhecer e valorizar as culturas locais, compreender os lugares históricos, o sentido da territorialidade, a importância da terra, da oralidade, da ancestralidade e de tudo mais que faz parte da EQ.

Assim, como a Educação Escolar Quilombola se deu pelo reconhecimento da Educação Quilombola em seus territórios, aparentemente, nos espaços escolares ambas devem ser

⁴ Marco temporal é uma tese jurídica que surgiu no ano de 2009, sob o parecer da Advocacia-Geral da União passando defender a ideia descabida de que cabe apenas aos povos indígenas o direito de ocuparem atualmente apenas as terras que usavam ou disputavam até a data da promulgação da CF-88. Mais informações sobre o caso, pesquisar: PEGORARI, Bruno. A tese do “marco temporal da ocupação” como interpretação restritiva do direito à terra dos povos indígenas no Brasil: um olhar sob a perspectiva da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

⁵ Para mais informações sobre o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, acesse o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 (mec.gov.br).

trabalhadas em conjunto conforme defende os Movimento quilombola, que foram primordiais no processo de criação e formalização desta modalidade de ensino (Parecer nº16/2012).

É válido destacar a importância da atuação dos Movimentos Sociais, o que inclui o Movimento Negro e o Movimento Quilombola, que criaram modos de resistência contra o sistema opressor e desigual, gerando participações e alcances importantes no Brasil.

O Movimento Negro (MN) enfatizou que seria importante fazer uma reparação à população negra também por meio da educação, que é tida como um direito conquistado para todos os brasileiros (Ministério da Educação, 2020), sendo ela um dos deveres conjuntos da família e do Estado, conforme previsto no capítulo III, seção I, artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Nesse documento, a educação deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, em preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p.81), e independente dos contextos históricos e identitários, como nos casos da oferta da Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo e a Educação Indígena, a educação deve ser um dos principais pilares para o desenvolvimento individual e coletivo do sujeito.

Desta forma, pode-se dizer que a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino da Educação Básica, realizada a partir da articulação dos saberes tradicionais específicos das comunidades quilombolas, os conhecimentos escolares e fruto de política de ações afirmativas. Nela, deve ser incluída as discussões de território, seus povos, suas identidades, suas histórias, crenças, culturas, fazeres e saberes, suas lutas, as diferentes tecnologias, línguas originárias (quando for o caso), o cuidado com a biodiversidade, entre outros aspectos de valorização das culturas locais. Ela se desenvolve por meio de uma prática pedagógica interdisciplinar, abrangendo os diferentes campos de conhecimentos ou componentes curriculares, conectados ao ensino da cultura e da história indígena, africana e afro-brasileira e questões sobre as relações étnicos raciais brasileiras (Brasil, 2012).

No campo da Educação Escolar Quilombola, um importante conquista, fruto da luta de muitas e muitos sujeitos, inclusive o MN, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que foi criada e assegurada para que essa modalidade de educação pudesse alcançar todas as comunidades quilombolas brasileiras, exercidas nas terras de preto, mocambos, fundos de pastos, entre outras exigida pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012.

2.4 DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Antes de refletirmos sobre práticas pedagógicas na Educação Escolar Quilombola, abordar-se-á sobre alguns documentos que definem, norteiam e fundamentam essa modalidade de ensino, como a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 ou ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, lembrando que esse documento é fruto da luta Movimento Negro e Movimento Quilombola.

- **Constituição Federal de 1988**, conhecida como cidadã e/ou Carta Magna do Brasil. Em seu 8º título, na seção de nº 2, Art. 215, primeiro parágrafo, traz que será garantido a proteção e a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas. Além disso, no Art. 216 consta que as identidades, as memórias, as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver entre outros desses povos, devem ser vistas como patrimônio cultural (Brasil, 1988).
- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - 9.394 de 20 de dezembro de 1996, rege a Educação Básica e o Ensino Superior. Nesse documento, capítulo II, Art.3, parágrafo 12º, é destacado a importância da “consideração com a diversidade étnico-racial”, pondo como referência a Educação das Relações Étnico-raciais que foi um caminho para maior ênfase na construção de políticas afirmativas para os negros (Brasil, 1996).
- **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e é considerada um marco histórico e primordial no enfrentamento das mais variadas e violentas formas de racismo no Brasil. Em seu artigo 26-A, a mesma determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nas escolas públicas e privadas de Educação Básica, tendo sido alterada para a lei 11.645/2008 que incluiu também a obrigatoriedade do ensino da História dos Povos Indígenas (Brasil, 2008).
- **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004** que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse documento também subsidiou os registros de histórias de negros quilombolas, urbanos e rurais e dos indígenas durante a história brasileira, contribuindo para efetivar a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- **Resolução do CNE/CEB nº 04/2010** que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para as etapas e modalidades da Educação Básica e demanda que fosse organizado uma regulamentação específica para a construção de currículos e de

práticas educativas que valorizem as diversidades sócio-históricas dos discentes nas diversas modalidades de ensino; sendo por meio dessa, criado o Parecer nº 16/2012 e a Resolução nº 08/2012.

- **Resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2012**, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Esta Resolução discorre sobre o respeito às especificidades culturais, históricas, políticas, econômicas, sociais, territoriais e educacionais dos quilombolas que são considerados como “coletivos étnico-raciais” (Parecer CNE/CEB nº16/2012) e grupos sociais em comunidades tradicionais guiados. Cabe informar que para dar continuidade a este diálogo, escolhe-se a presente resolução para aprofundar as discussões seguintes.

2.4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 08/12): aspectos gerais para o funcionamento da Educação Escolar Quilombola

A Resolução CNE/CEB nº 08/2012, de modo geral, além de considerar o território como base para a educação escolar quilombola, em seu Art.1, parágrafo §1º informa que a modalidade deve alimentar-se, organizar-se e fundamentar-se das: “a) memórias coletivas, 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 e g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que compõem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (Brasil, 2012, p.3).

A educação escolar quilombola deve ser conduzida e garantida por meio de ações e práticas político-pedagógicas fundamentadas nos 20 princípios encontrados no Capítulo II, do Art.7 da Resolução 08/2012. Neste texto, serão elencados aqueles que vemos como principais e por abranger alguns outros de forma peculiar, como:

[...]III - o respeito e o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV- a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V - a valorização da diversidade étnico racial; VI - a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e qualquer outra forma de discriminação; [...]XIX - o reconhecimento da história de luta pela regularização dos territórios tradicionais quilombolas; XX - o (re)conhecimento dos lugares social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas, e a construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero (Brasil, 2012, p.5).

Esses e os demais princípios fazem parte das categorias de direitos, cultura, educação e identidade, devendo estes serem trabalhados no dia a dia da escola.

Para o bom funcionamento da modalidade de Ensino Educação Escolar Quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola - DCNEEQ (2012) estabelece as seguintes instruções: o ensino deve ser ofertado na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, além de estar presente na: Educação Especial e do Campo e também na Educação a Distância, independentemente se as escolas se encontram em áreas rurais e/ou urbanas, oferecendo propostas adequadas que atendam as necessidades de cada aluna/o, com o uso específico de materiais didáticos para cada etapa de ensino. Tudo isso para que as/os alunas/os, conheçam e passem a fazer uso dos saberes tradicionais, dando continuidade as historicidades de seus povos, considerando as particularidades dos grupos, e inserindo nos calendários escolares, as datas comemorativas que são importantes no contexto afro-brasileiro (Brasil, 2012). Acrescenta-se ainda que as unidades escolares quilombolas devem possuir itens de acessibilidade para as demandas dos discentes e dos docentes quilombolas que tenham algum tipo de deficiência (física, psíquica, intelectual, etc.).

Na Resolução CNE/CEB nº 08/2012, em seu capítulo IX intitulado “Disposições Gerais”, Art.61, é recomendado que os órgãos federados (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) em conjunto passem a “articular as ações de diferentes setores que garantam o direito às comunidades quilombolas à educação, à cultura, à ancestralidade, à memória e ao desenvolvimento sustentável, especialmente os Municípios”, por serem mais próximos às comunidades tradicionais (Brasil, 2012, p. 20).

Além dos entes federados, é importante que exista um conselho municipal, e que este seja representado por pessoas quilombolas, para atuarem com os seus municípios sobre os critérios para a elaboração e regularização das diretrizes, reconhecendo e autorizando os espaços de Educação Básica (Brasil, 2012).

É também dever dos órgãos federados garantir os recursos e os materiais didáticos pedagógicos; apoio aos professores, gestores e outros agentes educacionais; alimentação baseada nos processos políticos, sócio históricos culturais dos remanescentes; meios de transporte escolar; entre outros que podem ser lembrados nos objetivos da Resolução CEB/CNE nº 08/2012, por meio da Convenção 169 - Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada no Brasil, com o Decreto Legislativo nº 143/2003, e no Decreto nº 6.040/2007. Estes aspectos são considerados relevantes, pois visam garantir às unidades de ensino,

qualidade, eficácia, equidade, inovações e igualdades no processo de ensino aprendizagem dentro da modalidade aqui discutida (Brasil,2012).

O apoio aos educadores pode ocorrer por meio da oferta de cursos de formação inicial e continuada. As formações devem ser ofertadas no formato de Licenciatura (e/ou magistério a depender da urgência das comunidades), por meio da “Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica”, garantidas pelas unidades formadoras de educação, cultura e pesquisa. A formação continuada é “compreendida como componente primordial da profissionalização docente”, através de atividades de aperfeiçoamento, especialização, podendo ocorrer presencialmente ou a distância (Brasil, 2012, p.17).

Segundo Garcia (2004, p.53), “a formação deve estar ainda voltada para práticas integrativas de planejamento e desenvolvimento curricular, quando os professores devem perceber e explorar as relações entre as disciplinas, e ultrapassar e reestruturar as fronteiras dos conhecimentos onde habitam”, fomentando desde então suas práticas docentes interdisciplinares e ajudando a enaltecer o currículo escolar da comunidade quilombola.

Em relação a ocupação dos cargos em escolas quilombolas, os profissionais precisam passar por concursos públicos, provas de títulos, sendo que é essencial que esses sujeitos sejam originários das comunidades em que as escolas estão inseridas, o que contribui para a construção de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e propostas curriculares alinhadas aos princípios da Educação Escolar Quilombola.

2.4.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 08/12): o Projeto Político Pedagógico e o currículo das escolas quilombolas

Quanto ao Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas, no capítulo 7, artigos 31, 32 e 33, é trazido que esse documento é a “expressão da autonomia e da identidade escolar” (Brasil, 2012, p.12), devendo ser pautado pelos seus próprios princípios, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais, contemplando as demandas e normas da instituição de ensino. Sua construção deve envolver a participação de toda a comunidade escolar, de forma que seja possível que o mesmo expresse a realidade da instituição, seus povos, histórias, o território, a territorialidade, a ancestralidade, a oralidade, as tradições, as tecnologias, os fazeres e saberes, o etnodesenvolvimento cultural e sustentável, os hábitos alimentares, entre outros.

A Resolução CNE/CEB nº 08/2012, em seu artigo nº 34, descreve que os currículos para a Educação Escolar Quilombola, além de obedecer ao que foi estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (para cada modalidade de ensino), a LDB 9.394/96 e a Lei 10.639/03, os mesmos devem ser interdisciplinares, organizados conforme o Art. 37 por “eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais” (Brasil, 2012, p. 37).

Vale destacar que, neste texto, concorda-se com Eying (2010, p. 09) quando coloca que o currículo é “a principal estratégia de definições, articulações de políticas, competências, ações e papéis desenvolvidos no âmbito do Estado, da escola e da sala de aula”, podendo ele também ser considerado como uma das expressões do PPP e da realidade escolar.

Na EEQ, os currículos devem ser construídos considerando o respeito dos tempos e dos espaços escolares. O ensino deve ser pensado e desenvolvido a partir de materiais/ ferramentas didáticas e de metodologias adequadas às especificidades dos alunos.

Em relação aos processos avaliativos, esses são considerados pela Resolução CNE/CEB nº08/2012 no Art. 41, “como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2012, p. 15), devendo ocorrer por meio do diálogo com a comunidade escolar, numa perspectiva qualitativa e quantitativa, considerando as capacidades cognitivas e emocionais dos estudantes; as experiências, as histórias, as culturas, as identidades das comunidades remanescentes de quilombos.

Observa-se que na Educação Escolar Quilombola, o ensino deve ser vinculado tanto ao ambiente de trabalho, quanto às práticas sociais, podendo ser viabilizado não apenas no interior da escola ou na sala de aula, mas nos diversos espaços da comunidade, uma vez que segundo Iturra (2009, p.2) o processo educativo pode ser a maneira pelo “qual os que já têm explicitado na sua memória pessoal o como e o porquê da sua experiência histórica tentam retirar os mais novos da inconsciência do seu saber daquilo que é percebido sem que seja explícito; e procurar inserir os mais novos nas taxonomias culturais” pelo campo das práticas sociais e das experiências. Reiterando que os campos das experiências também ajudam os indivíduos a criarem uma identidade, reconhecendo-se como integrantes de grupos tradicionais e quilombolas, atendendo às especificidades da educação diferenciada que é requerida na modalidade da Educação Escolar Quilombola.

Vale destacar que para efetivar uma educação escolar quilombola é preciso que a comunidade em que a escola está inserida, seja reconhecida como território quilombola. As unidades de ensino, em territórios quilombolas, mesmo que não oficializadas, podem e devem articular e oferecer essa modalidade de ensino, como define a Resolução CEB/CNE nº 08/2012.

2.5 ARTICULAÇÃO DE CONHECIMENTOS TRADICIONAIS QUILOMBOLAS E OS CONHECIMENTOS ESCOLARES

Espera-se nesse tópico fazer alguns apontamentos acerca de práticas docentes comprometidas com um processo de ensino e aprendizagem que tem como base a articulação dos saberes tradicionais quilombolas e os saberes escolares. Para isso, é importante primeiro conceituar o que são os saberes escolares para depois discorrer sobre prática pedagógica e prática docente.

Os saberes escolares são vistos como conhecimentos científicos afirmando-se e validando-se por “definição” e conceitos (Cunha, 2007, p. 78). Desta forma para Cerri (2014) os saberes escolares “são aqueles postos na roda da escola, desiguais, uns mais sistematizados, outros menos, uns apresentados como os queridinhos de professores e diretores, outros só compreendidos pelos alunos como um código secreto[...]” (Cerri, 2014, p. 13) podendo todos discorrerem sobre o que sabem, segundo suas habilidades e competências para a contribuição da área ou do tema discutido.

Dentro das organizações, seleções e contextualizações sobre o que constituem conhecimentos escolares e o que eles são, a escola enquanto um espaço educativo deve considerar que os conhecimentos de erudição científica representados e apresentados pelo Estado e docentes não tem que ser o único validado dentro das salas de aula, e nem o professor o detentor do saber. Os alunos que fazem parte da sociedade são também detentores de conhecimentos, e para Cerri (2014) são por meio destes que “se agregam saberes externos, que são os saberes científicos de referência” (Cerri, 2014, p. 113) como os das comunidades quilombolas que são plurais, devendo as instituições dar conta de atenta-se às realidades locais e aos seus saberes tradicionais que estão ali presentes no dia a dia da sociedade, sejam pelas práticas pedagógicas e docentes.

De acordo com Franco (2016, p. 536) as práticas pedagógicas são “práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” com “reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponível a todos”, com objetivos organizados de modo multidimensional dentro de cada subjetividade pedagógica, para atender as expectativas educacionais da sociedade dentro de alguns aspectos temporais que favoreçam a todos, inclusive os discentes.

Em relação às práticas docentes, Franco (2016, p. 534) entende que “são respostas às configurações provenientes das práticas pedagógicas, afirmando que não é da natureza das práticas docentes encontram-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das

práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção”. O autor ainda acrescenta que a prática docente tem um caráter social.

No contexto da Educação Escolar Quilombola, considerando essa relação de proximidade e/ou ainda de continuidade entre prática pedagógica e prática docente, entende-se que a qualidade dessa última passa por um trabalho de todos que compõem a comunidade escolar (gestores, estudantes, famílias) que se unem em prol de um mesmo objetivo que é o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento da diversidade cultural dos povos quilombolas. Assim, o PPP e o currículo precisam orientar para uma prática docente de respeito à singularidade cultural e étnico-racial da comunidade quilombola.

Focando na prática docente, espera-se que esse sujeito busque sempre associar os diversos saberes locais das comunidades quilombolas e os saberes escolares, conforme demanda a Resolução 08/2012. Para isso, é preciso que haja a compreensão de que “a prática docente deve refletir a necessidade de ultrapassar ou superar fronteiras disciplinares” (Garcia, 2004, p. 46).

Nessa direção, uma estratégia interessante de aproximação dos saberes é a escuta ativa dos griôs/anciãos que são considerados “os guardiões dos saberes e culturas ancestrais”, seja dentro das escolas ou numa atividade extraclasse, em que o professor leve os alunos até esses sujeitos para que eles possam expressar suas experiências e saberes por meio da oralidade. Sobre isso, Abib (2006, p.93) coloca que “ao ficar consignado a gestos, palavras e interpretação de instrumentos e natureza, é um saber não só personalizado, como emotivo: a autoridade da palavra provém do convencimento de quem faz. Destaca-se ainda a importância de narrar para as crianças os feitos de representantes africanos, quilombolas e afro-diaspóricos como Zumbi e Dandara (Matuoka, 2018).

No caso da comunidade de Acupe, as diversas manifestações culturais podem se tornar temas de aulas, através da sondagem dos conhecimentos locais que as crianças possam ter, como: a noiva/ou a mulher de branco; a bananeira que sangrava da fazenda Acupe velho; a mulher do mangue⁶, que segundo uma moradora da comunidade, já cansou de ver e deixar para ela oferendas como charutos na beira do mangue para que a mesma devolvesse as suas filhas, ou chamava pelo nome de Jesus, quando estas iam pegar lenha ou mariscos no manguezal. Tais estratégias de ensino são formas de valorização da cultura local, de trabalhar a oralidade, a memória, o território e a identidade, de modo que muitos desses não caiam no esquecimento das gerações vindouras.

⁶ Estas são histórias locais acupenses, contadas oralmente por uma moradora da comunidade Quilombola Alto do Cruzeiro.

Possibilitar também atividades extraclases por meio de ritmos e batuques, como o uso de tambores, berimbaus, agogô e outros instrumentos afro-brasileiros ou até mesmo fazer uma recriação desses instrumentos clássicos da percussão afro-brasileira, através de trabalhos artesanais com cascas de mariscos, cascas de frutas encontrados na região, podendo ir de “utensílios para uso na lavoura, como peneira e balaies, até adornos como anel de sementes” com aquilo que é próprio da região (Matuoka, 2018).

Existem também as atividades envolvendo as rodas de capoeiras, que antes era trabalhadas sem nenhuma aproximação com os saberes escolares, dentro do processo de oitiva que é a observação, a experiência e a oralidade pela memória coletiva que podiam acontecer nos quintais de casa, nas ruas, etc. Mas, na atualidade, podem ser trabalhadas pedagogicamente, por meio das repetições dos movimentos da capoeira, dos aconselhamentos dos mestres, da “pedagogia do africano”⁷ (Abib, 2006) para o conhecimento sócio-histórico da mesma.

As rodas de capoeiras podem também serem feitas fora ou dentro das escolas, como uma prática de atividade física, dança e representação da corporeidade negra afro-diaspórica em horários iguais ou diferentes dos quais as crianças estudam, a exemplo das atividades que o grupo Regional de Capoeira do Mestre Dundum realiza em algumas escolas da comunidade.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, fazer o resgate das línguas nativas a exemplo: tupi, iorubana e fon; a identificação de palavras e coisas usadas no dia a dia da comunidade que são pertencentes dos vocabulários de matrizes africanas com a História, usando essas palavras identificadas para contextualizar narrativas outras, trabalhando as identidades negras, as interpretações de contos, musicalidade; até porque, segundo Silva (2012, p. 11), a língua portuguesa não deve ser considerada apenas como um “objeto de conhecimento, e sim uma perspectiva desenvolvendo no aluno do senso crítico para avaliar outras áreas, como os conhecimentos linguísticos, musical, corporal, gestual e das formas, propondo-se assim uma mudança na maneira como as disciplinas devem ser ensinadas”.

No caso da comunidade de Acupe, outra possibilidade de atividade interdisciplinar é o ensino da Geografia através da localização dos elementos e recursos humanos, criativos e artísticos que geram a economia local e familiar, como o extrativismo por meio da pesca e da

⁷ A Pedagogia do Africano segundo (ABIB, 2006) é o ensinar e o aprender pelo toque das mãos do ex-mestre Pastinha, e a transmissão da prática pela verbalização e internalização das práticas até mesmo pelo hábito e pelo brilho no olhar, com o sentimento do amor e o respeito atentado para cada aprendiz dentro de suas especificidades. Para mais detalhes ler: ABIB. Os mais velhos Capoeiras ensinam pegando na Mão. Disponível em: SciELO - Brasil - Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão.

retirada de mariscos (moluscos e crustáceos) dos mangues. É possível também abordar os significados de rios, lagos e das ruas para a manutenção das culturas locais.

Pensando o ensino da História, o professor pode desenvolver assuntos que façam relação com as culturas africanas e os países africanos, associando com o que dizem respeito às especificidades locais e a cultura afro-brasileira, juntamente com a área de conhecimento das Artes. A interdisciplinaridade entre a Artes e a História, podem segundo Assis (2013, p. 15) “demonstrar que o registro visual de hábitos de vida do ser humano é uma das melhores maneiras de levantar informações sobre seus costumes e condições de vida em uma determinada época”.

A partir desses campos de conhecimentos, é possível discorrer sobre a cultura africana, afro-brasileira e cultura local, contextualizando suas histórias, relacionando-as com a música, as danças como o maculelê, samba de roda, a capoeira, as encenações do Nego Fugido de Acupe, e outras manifestações que são grupos resistências do Distrito, e que vem mantendo legados identitários, sociais e culturais.

Outra prática docente interdisciplinar está no trabalho com o campo da Geografia, através da localização do território como algo sagrado, associado à área das Ciências, trazendo o cuidado com o ambiente, a natureza, o que faz parte da flora e da fauna. As interações entre o campo da Geografia e da História sempre estiveram ligadas. Assim, Andrade (1986, p. 16) destaca que elas “são íntimas, através do que se chama de Geografia retrospectiva, onde se procura reconstruir o espaço de vários passados”, atentando-se e analisando o presente e o futuro; pois, a Geografia é tida como “a história do espaço” e a História “a geografia do tempo” (Barros, 2017, p. 18) explicando e interpretando, portanto, as ações humanas nos espaços na perspectiva sankofa.

As práticas descritas acima, também podem ser trabalhadas junto a Matemática. As professoras podem fazer com que as crianças reflitam sobre as técnicas de trabalho do pai ou da mãe, como a pesca, a compra e a venda dos peixes e mariscos, ensinando um pouco da economia sustentável local, além de problematizar as operações matemáticas que fazem parte do dia a dia.

O ensino das Ciências também pode ocorrer a partir dos cuidados com a proteção e a preservação da biodiversidade e do ecossistema marítimo, trabalhando os seus significados e a sua importância, a influência das fases da lua na maré para as quebras d’água, como na semana da lua cheia, que é chamada de cabeça d’água; na lua minguante que é a quarta quebra d’água.

Para Manfredo (2005, p.42) a associação e a “apropriação de conhecimentos científicos e matemáticos é fundamental para que o indivíduo exerça adequadamente sua cidadania e

convivência de modo satisfatório em meio às mudanças vividas no contexto societário local e planetário”, da maneira mais simples possível, pois tanto a matemática quanto a ciências são campos de conhecimentos frequentes nas vidas dos indivíduos.

Trabalhar o componente da História, da Geografia e da Ciências numa transdisciplinaridade a partir das histórias dos alimentos, como o manuseio da terra e o tratamento da mesma para a alimentação; a insegurança alimentar dentro da comunidade; as folhas medicinais; os instrumentos e imagens visuais ou audiovisuais que são característicos do território. Possibilitar interações dos estudantes com os curandeiros e as rezadeiras, que sabem sobre o uso de folhas medicinais, a exemplo da casca e o fruto da aroeira, do quióio, citando onde encontrá-las e como usá-las como alternativas medicinais que são milenares.

Segundo Barros (2017, p.18), a interdisciplinaridade entre o componente/área de conhecimento da História que também é “considerada uma ciência interpretativa” e a Geografia “acham-se irmandades no ventre de uma análise que congrega vários saberes”; saberes estes tradicionais ou não contemplados pelo e para além do espaço geográfico como o político e imaginário, pelo tempo e pelas construções sociais históricas que são próprias do estudo da História.

Destaca-se ainda a discussão da temática da pluralidade identitária, histórica e cultural, a partir da Educação das Relações Étnico-Raciais, o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por meio da lei 10.639/03. Sobre isso, Carvalho (2015, p.6) coloca que “conhecer sobre as raízes históricas desse povo pode nos levar ao conhecimento e aceitação da nossa diversidade étnico-racial e por consequência discutir e refletir sobre o preconceito e discriminação racial no que se refere à população negra no espaço escolar”, de forma a combater essas práticas, propiciando o fortalecimento da identidade negra nas crianças, jovens e adultos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho investigou como os(as) docentes têm articulado os conhecimentos tradicionais da comunidade quilombola e os conhecimentos escolares em uma escola da Comunidade Quilombola Alto do Cruzeiro, no Distrito de Acupe, que fica no município de Santo Amaro da Purificação (BA). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que segundo Flick (2008, p. 37) “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

A escolha da comunidade quilombola Alto do Cruzeiro, ocorreu pelo fato da proponente desta pesquisa ser residente da mesma. Já a seleção da escola do Ensino Fundamental Anos Iniciais, ocorreu em decorrência da existência de contato com a gestora da mesma, que vem tentando implementar a Educação Escolar Quilombola na escola, e intermediou o diálogo com a Secretaria Municipal de Educação do município e as professoras entrevistadas.

A técnica aplicada para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, ocorrida no período de março a abril de 2024. Participaram da pesquisa 7 (sete) docentes, indicados (as) pela diretora. O roteiro de entrevista foi composto pelas seguintes questões:

1. Para o(a) senhor(a) qual a importância de articular os conhecimentos da comunidade e o conhecimento escolar?
2. Quais saberes da comunidade são trabalhados pelo(a) senhor(a) na escola? Descreva como ocorre a seleção desses saberes?
3. Como e a partir de quais ferramentas metodológicas o(a) senhor(a) articula os saberes da comunidade e do conhecimento escolar?
4. Para o(a) senhor(a) de que forma os materiais didáticos-pedagógicos permitem a articulação dos saberes da comunidade e os saberes escolares?
5. De que maneira o Projeto Político Pedagógico da escola contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?
6. Na sua formação inicial ou continuada, o(a) senhor estudou ou teve alguma aproximação com o tema educação escolar quilombola?
7. Descreva quais iniciativas de formação continuada visando o trabalho com a educação escolar quilombola foram promovidas pela escola/rede de ensino?
8. Quais são as suas principais necessidades formativas para trabalhar com a educação escolar quilombola?
9. Para o(a) senhor(a), quais são as principais dificuldades para efetivar a educação escolar quilombola?

Depois do processo da coleta dos dados, realizou-se a transcrição das entrevistas, seguida da análise das mesmas, conforme apresenta-se a seguir.

4 RESULTADOS: A PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Na seção a seguir será apresentada a escola pesquisa, o perfil dos sujeitos da pesquisa, as análises e algumas reflexões das entrevistas semiestruturadas apresentadas por eixos temáticos e os resultados da mesma.

4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A instituição que abriga os/as docentes que responderam a pesquisa está localizada na comunidade tradicional quilombola acupense; lá se trabalha com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola tem 210 alunos, distribuídos em 10 turmas que são divididas entre os dois turnos: 5 (cinco) turmas no matutino e 5 (cinco) turmas no vespertino. O corpo docente é formado por 10 (dez) educadores, 1 (uma) coordenadora pedagógica, 5 (cinco) auxiliares de classe, 1 (uma) diretora, 1 (um) porteiro, 2 (dois) guardas noturnos, 1 (um) auxiliar de limpeza e 2 (dois) auxiliares administrativos. A estrutura do prédio é dividida em 6 (seis) salas de aula, 4 (quatro) banheiros, 1 (um) refeitório, 1 (um) pátio, 1 (uma) diretoria e 1 (um) salão para eventos.

Vale destacar que embora a comunidade Alto do Cruzeiro tenha o registro oficial de quilombola, desde o ano de 2010, a escola *lócus* desta pesquisa, como as outras ali inseridas, não passaram ainda por esse reconhecimento jurídico formal para serem consagradas como quilombolas. Mas, ressalta-se que por elas estarem em sua totalidade dentro de uma comunidade quilombola, elas podem e devem ser consideradas como unidades de ensino quilombolas.

A tabela a seguir mostra o perfil dos(as) docentes entrevistados(as) que são identificados(as) por códigos composto pela letra “D”, seguida por numerais que vão de 1 a 7.

Tabela 1 - Perfil das docentes

Identificação	Gênero	Idade	Cor	Licenciatura	Pós-graduação	Tipo de vínculo na escola	Tempo de docência na escola	Nasceu e mora na comunidade
D1	S.F	40-49 anos	Preta	Pedag.	Não possui	Contrato	2 a 4	Sim
D2	S.F	40-49 anos	Preta	Pedag.	Não possui	Contrato	11 anos ou mais	Sim
D3	S.F	40-49 anos	Preta	Pedag.	Não possui	Contrato	Menos de 1 ano	Não
D4	S.F	40-49 anos	Preta	Pedag.	Psicopedag	Contrato	11 anos ou mais	Sim
D5	S.F	50-59 anos	Preta	Pedag.	Gramática	Efetivo	8 a 10 anos	Sim
D6	S.F	40-49 anos	Preta	Pedag.	Psicopedag	Efetivo	5 a 7 anos	Sim
D7	S.M	30-39 anos	Parda	Hist.	Não possui	Contrato	2 a 4 anos	Não

Fonte: pesquisa de campo.

Observa-se que 6 (seis) docentes são do sexo feminino e 1 (um) masculino. Em relação à idade, apenas o docente “D7” tem menos de 40 anos, sendo o único que se autodeclarou como “pardo”. As demais docentes são pretas.

Todos os(as) docentes são graduados(as), sendo 6 (seis) em Licenciados em Pedagogia e 1 (um) em Licenciado em História. Em relação a formação a nível pós-graduação, 2 (duas) docentes fizeram Psicopedagogia e 1 (uma) gramática. No que se refere ao tipo de vínculo com a escola, 5 (cinco) são contratados e 2 (dois), efetivos. Na escola, 1 (uma) docente tem menos de um ano de atuação, 2 (duas) docentes têm um período de 4 anos ou menos, 1 (uma) tem de 5 a 7 anos de atuação docente, 1 (uma) tem de 8 a 10 anos e 2 (duas) tem mais de onze anos.

Outro aspecto importante notado entre o perfil das professoras é o vínculo com a comunidade da escola, sendo que 5 (cinco) deles nasceram e moram na comunidade quilombola “Alto do Cruzeiro” o que é recomendado pelo Resolução CNE/CEB nº 08/2012, pois estas vivenciam as especificidades da localidade e 2 (dois) não nasceram e não residem na região.

É importante destacar que as falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) foram gravadas, depois transcritas, sendo aqui analisadas por eixos temáticos:

- a) Articulação dos saberes da comunidade e os saberes escolares;

- b) Os saberes locais e as metodologias de ensino;
- c) Formação docente para a Educação Escolar Quilombola.

As subseções a seguir, referem-se às construções dos eixos temáticos descritos acima e estabelecidos mediante as falas das docentes dadas na entrevista semiestruturada. A seleção das falas foi feita através de análises críticas processuais representadas por códigos de identificação tendo destaque aquelas que condizem expressivamente com os próprios eixos. Ainda assim destaca-se que antes das construções dos eixos analisou-se em primeiro lugar as entrevistas, correlacionou-se as falas pois notou-se grandes semelhantes das mesmas entre cada pergunta e só mediante tudo isto chegamos aos temas das seções.

4.2 ARTICULAÇÃO DOS SABERES DA COMUNIDADE E OS SABERES ESCOLARES

Compreende-se que uma comunidade quilombola constitui-se “num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só” (Gadotti, 2006, p.134), ganhando papéis importantes no interior das instituições ali inseridas, quando estas, em suas práticas pedagógicas reconhecem e valorizam os saberes locais.

Nesse contexto, ao serem questionados acerca da importância da associação dos saberes quilombolas e os saberes escolares, todos/as afirmaram que essa aproximação é essencial para o reconhecimento e fortalecimento da cultural local quilombola, como destacam os(a) docentes:

A importância é estar deixando os alunos cientes da sua cultura, porque temos muitos alunos que moram na comunidade, mas não conhecem a cultura local, não só as manifestações culturais, mas também a pesca que é o único meio de trabalho que temos aqui. Vimos buscando trazer atividades que eles já sabem para eles estarem trabalhando, conhecendo, praticando e conhecendo sua cultura (D1).

Acho que se a comunidade escolar em seu contexto não tiver ligação com a comunidade e sua realidade, como que as pessoas que estão chegando agora vão saber disso? Não vão ter como saber do passado; então a escola tem que estar sempre participando das atividades tradicionais da comunidade, porque a escola não é separada da comunidade. Tem que ser comunidade e a escola para que as tradições locais sejam absorvidas, então todo tempo precisa estar sendo articulado os saberes da comunidade e o saber da escola pela parceria [...] aqui se tem uma cultura muito rica por causa das marisqueiras da pescaria, tem também as culturas que são desenvolvidas dentro da comunidade como Nego Fugido, tem a roda de capoeira entre outras que também venho aprendendo com eles. Tudo isso me proporcionou uma troca de conhecimento muito importante e eu acho que a educação tem isso, a troca de conhecimento; porque aprendemos juntos e a partir daí é possível desenvolver atividades (D5).

Neste contexto, Gadotti (2006, p. 138) ressalta que “a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade” (Gadotti, 2006, p. 138). Para, além disso, entende-se que os

educadores têm o compromisso de fazer com que as culturas e as vivências dos sujeitos que compõem a comunidade escolar façam parte do currículo, inclusive é importante trabalhá-las enquanto facilitadoras do processo de ensino aprendizagem. Sobre isso, destaca-se que apenas a professora **D5** mencionou que a articulação dos saberes (local e escolar), além de contribuir para a valorização da cultura local, colabora ainda com a aprendizagem dos componentes curriculares.

Como destacado neste texto, ensinar a Matemática, Geografia, História, entre outros, a partir das vivências dos sujeitos, potencializa e torna mais prazeroso o momento de aprender. Assim, de forma complementar, Silva (2006, p. 21) destaca que trabalhar os conhecimentos tradicionais e quilombolas pode “contribuir para uma Educação Popular e favorecer a construção de um conhecimento socializado significativo”.

4.3 OS SABERES LOCAIS E AS METODOLOGIAS DE ENSINO

Quando indagados sobre quais saberes da comunidade são trabalhados pela escola, 2 (duas) docentes (**D1**, **D2**) relataram que costumam trabalhar com a atividade laboral das famílias dos estudantes, a exemplo da pesca e da mariscagem: *“Eu trago muita questão da pesca, da pescaria, das marisqueiras, porque eles têm os pais que são pescadores e marisqueiras; trago também as histórias que eu escutei o moço contar aqui, eu uso um pouco do que as meninas que trabalham comigo já sabem[...]”*(D2).

Destaca-se que a fala da docente **D2** sobre as atividades laborais tradicionais vai ao encontro ao que está colocado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, no Art.1 que contempla a importância de trabalhar as “tecnologias e formas de produção de trabalho”, porque elucidam as atividades trabalhistas dos sujeitos em suas comunidades.

Já a docente **D3** ressaltou que busca trabalhar com as manifestações culturais locais, como as “Caretas de Palhas”, o “Negro fugido” e a “Filarmônica”. Como já destacado, esses são grupos culturais de resistência originários da comunidade acupense. A “Filarmônica 19 de Março” é uma banda de instrumentos de sopro e percussão composto pelos moradores da comunidade de diversas idades com caráter socioeducativo.

Aqui a gente trabalha as culturas tá? Caretas de Palhas, O Nego Fugido, a Filarmônica. A careta a gente normalmente trabalha na época de junho e julho, o Nego Fugido também contando as histórias como foi que aconteceram; as histórias reais que vem de lá desde os quilombolas[...] (**D3**).

Nessa direção, a Resolução CEB/CNE nº 08/2012 no Art.1 ao orientar em relação às temáticas que podem ser trabalhadas nas escolas quilombolas, traz entre elas: “a) da memória coletiva, d) das práticas culturais, f) dos acervos e repertórios orais, g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país” (Brasil, 2012, p. 3). Destacando que as manifestações não são apenas práticas culturais e a EEQ não é apenas a valorização da cultura, ela está para além destas colocações referenciadas.

Outros 2 (dois) docentes destacaram (**D4, D7**) que suas atuações ocorrem em torno do respeito à identidade quilombola e à etnia negra: “*A identidade quilombola, a formação do reconhecer a cultura, a si, o outro, o saber lidar com os preconceitos e o saber respeitar o outro da forma que ele é; a sociedade de uma maneira ampla e aberta para todos as histórias e fatos que aconteceram[...]* (**D4**).

Vale ressaltar que os currículos das escolas brasileiras devem contemplar o ensino e o debate em torno da Educação das Relações Étnicas Raciais, haja vista a urgência em combater qualquer forma de discriminação. É fundamental trabalhar o respeito à diversidade, o reconhecimento das histórias, dos locais, das religiões dos povos afro-brasileiros e afro-indígenas; a superação das diversas formas de racismo (Brasil, 2012).

As outras 2 (duas) professoras relataram que trabalham os costumes, as heranças e a ancestralidade da comunidade (**D5, D6**).

Trabalho principalmente a questão cultural, através da cultura, trabalho com eles os costumes, as heranças, a ancestralidade, a questão do reconhecimento, do se reconhecer dentro daquele ambiente da nossa comunidade, e a partir do momento que trabalhamos no nosso quintal, começamos a nos desvendar para o resto do mundo[...] (**D6**)

Os(as) docentes também foram inquiridos sobre como ocorre a seleção dos saberes que são trabalhados. Entre os(as) docentes, 1 (um) não respondeu (**D1**), 2 (dois) disseram que seguem um cronograma de trabalho estabelecido pela coordenação pedagógica (**D2 e D5**) e 4 (quatro) responderam (**D3, D4, D6, D7**) que a escolha é feita através de reuniões dos docentes, que coletivamente constroem uma proposta de trabalho.

Aí eu faço a seleção do que seria importante, do que seria bom de como eu posso estar trazendo ou associando no caso com algum plano de aula que foi estabelecido pela coordenação [...] (**D2**)

A seleção a gente faz no AC, lá a gente resolve normalmente com que cada turma vai trabalhar, o tanto das coisas, os autores e as histórias (**D3**)

A sigla AC significa Atividade Complementar, que segundo Santos e Chapani (2019, p. 492) corresponde “a uma parcela de carga horária de trabalho dos professores destinada à formação em serviço e à realização de atividades pedagógicas como planejamentos, elaboração de avaliações, articulação de projetos etc”. A AC não deve ser vista apenas como uma carga horária a ser cumprida, mas também como um momento de troca de aprendizagens entre os mesmos; já que, por sua vez, muitos assuntos e experiências são discutidas neste espaço.

Acrescenta-se que o docente **D7** descreveu que em alguns momentos ele faz sozinho a escolha dos temas, pois percebe que muitos(as) colegas não têm o interesse em entender a cultura quilombola. Dessa forma, o docente traz uma questão que merece reflexão, pois como selecionar os conteúdos de modo assertivo, se não há um esforço de buscar conhecer melhor a comunidade ou a cultura quilombola?

Em seguida, foram indagados (as) sobre a partir de quais ferramentas metodológicas, articulavam os saberes da comunidade e o conhecimento escolar. Entre os(as) docentes, 2 (dois) destacaram (**D1, D5**) que é através de artes, especificamente do teatro, trabalhando as manifestações culturais, a exemplo do “Nego Fugido”: *[...] de confecções de materiais como das máscaras que é uma arte usada pelas Caretas; as saias que são feitas com as palhas de bananeiras do Nego Fugido e da Careta; maquetes tudo isso é trabalhado em sala de aula (D1).*

Já 3 (três) docentes (**D2, D4, D6**) afirmaram que a principal estratégia adotada é a escuta de membros da comunidade, valorizando a oralidade, como descreve a docente **D6**: *Pesquisas orais e escritas, entrevista com pessoas da comunidade, com os próprios familiares e buscando também imagens de cultura da comunidade[...].*

A escuta dos sujeitos que compõem a comunidade é uma ação importante, pois significa que a escola consegue trazer a população para o seu interior, permitindo uma aproximação efetiva com a cultura local. Assim, os moradores se tornam também formadores, à medida que compartilham com os estudantes e docentes suas experiências e saberes, colaborando para o fortalecimento da identidade negra e quilombola, ou ainda para que a comunidade reconheça sua descendência.

As docentes **D4** e **D6** ressaltam ainda que fazem, juntamente com os estudantes, visitas aos locais onde moraram os ex-escravizados, bem como os espaços que possuem projetos de preservação dos animais marinhos, envolvendo não apenas as práticas culturais, mas também atividades econômicas e áreas de conhecimentos, como a “Bahia Pesca” que é uma empresa criada pelo Governo do Estado, atuante no mercado da pesca e aquicultura,

[...] levando eles para trabalho de pesquisa em campo saindo para casa do Nego Fugido que um ambiente riquíssimo, a gente já levou os meninos na Salina para eles ver como é que ocorre a questão da Bahia pesca, já saímos para o porto e pela comunidade mostrando para eles aprenderem na prática[...], também os trabalhos culinários [...] (D6).

Dois docentes (D7, D3) não especificaram as ferramentas metodológicas trabalhadas; ambos enfatizaram fazer uso de pesquisas na *internet* e o uso de vídeos. As tecnologias podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, só que o(a) professor(a) não pode restringir ao uso apenas dessas. Sobre o uso da internet, é possível observar na seguinte fala destacada: *É mais através de pesquisa normalmente são através de pesquisa que tenho que fazer pela internet* (D3).

É perceptível que os(as) educadores entrevistados(as) utilizam de metodologias diversificadas em suas práticas docentes para trabalhar e valorizar as especificidades territoriais. Quando questionados dos momentos do calendário acadêmico, em que são trabalhados os saberes da comunidade, 1 (uma) docente disse, a D5, que trabalha os saberes locais em datas específicas: *“Sempre tem aquelas datas específicas né, a gente trabalha sempre nessas datas específicas [...] Não é sempre, mas tudo cai em datas específicas, aí vamos trabalhando durante esses momentos a questão da comunidade”*.

Embora as datas do calendário tendem a celebrar momentos importantes, por meio de homenagens às pessoas, ou grupos, por exemplo, as professoras precisam ir além, pois correm o risco de estar contribuindo para o etnocídio, que para (Silva, 2022) tem a “intenção de exterminar não só os corpos, mas também as culturas dos povos[...].”

Não que as datas específicas não sejam importantes, mas as práticas docentes precisam superar as comemorações programadas, o trabalho com os conteúdos enrijecidos e hierarquizados encontrados nos livros didáticos. Além disso, essa prática colabora para folclorizar e negar as existências e as historicidades daqueles grupos, a exemplo dos Indígenas e o Zumbi dos Palmares, o grande líder quilombola.

Os outros seis docentes (D1, D2, D3, D4, D6, D7) descreveram que atuam com os saberes locais ao longo do ano escolar. Sobre isso, temos como exemplo as seguintes falas:

Ao longo do tempo, eu acho que os saberes da nossa comunidade não são para ser trabalhados somente em datas comemorativas, eles devem ser trabalhados ao longo do tempo (D1).

Bom, na verdade, aqui nas escolas sabemos que muitas das vezes elas trabalham só no mês de novembro; mas a nossa escola hoje, de dois anos para cá, vamos trabalhando durante todo o ano com essas questões, as questões da comunidade (D4).

A respeito dessas falas, Kovalski e Obara (2013, p. 913) dizem que as metodologias de ensino contextualizadas e trabalhadas significativamente nas práticas docentes, além de resgatarem os saberes dos povos tradicionais “são fundamentais para a valorização da cultura popular e tradicional dos envolvidos”. Assim, essas falas trazem consigo a importância da socialização dos saberes locais que devem ser trabalhados de modo contínuo e diário com os estudantes, seja no interior da sala de aula ou nos diversos espaços da comunidade em que a escola está inserida.

Quando perguntado aos professores de que forma eles percebiam o quanto os materiais didáticos-pedagógicos permitiam a articulação dos saberes da comunidade e os saberes escolares, todas os(as) sete educadores responderam que a escola não recebia nenhum material pedagógico de suporte, e que eles próprios que precisavam estar construindo seus materiais ou instrumentos de trabalho, como descrito a seguir:

Não temos livros didáticos que falam da nossa comunidade, mas o que podemos fazer é pegar livros que aqui tem, como autor do livro que é da comunidade que “Acupe Terra Quente” que podemos estar trabalhando as culturas, as crenças todas e poder estar explorando na sala de aula; os livros devem nos proporcionar isso. Os livros didáticos da escola não vêm falando infelizmente sobre a cultura local, o que vem falando são contextos de outras culturas, mas a gente não tem. Os didáticos pedagógicos somos nós que criamos com as crianças, e são muito bons para a questão da comunidade (D1).

Os materiais daqui da escola como os livros que já vem prontos, eles não permitem nada saber da comunidade, até a questão do negro não são tratados direito, temos essa deficiência. Somos nós que temos que tá pesquisando na internet criando coisas trazendo alguém aqui. Procuramos trabalhar com eles de acordo com os saberes para que eles possam entender as nossas origens, aí a gente trabalha com eles procurando entendendo nosso saber e as nossas culturas e a gente sempre está fazendo a nossa parte com eles valorizando a nossa raça a nossa tradição, nossos conhecimentos, e tudo o que a gente sempre faz mostramos a eles nossos saberes da comunidade e nossos conhecimentos (D5).

Os livros didáticos em si eles não trazem muitas coisas, porque, eles vêm mais trabalhando a cultura de outros de outros estados, não trabalham nossa cultura, a gente mesmo tem que estar montando nossos conteúdos pesquisando (D6).

A referida situação é um problema frequente nas escolas inseridas em comunidades quilombolas. Embora a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 em seu Art.38 cita que as escolas quilombolas em seus currículos possam fazer “VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas”, a mesma também, por mais de uma vez diz que é dever dos entes federativos proporcionarem materiais; a exemplo, tem-se o Art.58: “f) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico

específico, em parceria com as instituições de Educação Superior, destinado à Educação Escolar Quilombola” (Brasil, 2012, p. 14; 19).

Através das falas dos docentes, pode-se presumir que a escola precisa constantemente produzir materiais didáticos diversos que permitam a articulação do saber local e do saber escolar. Reconhecendo que são os educadores que conhecem a comunidade e, portanto, podem produzir materiais, entende-se também que essa ação não pode ser exclusiva desses sujeitos. O estado, por meio da Secretaria de Educação, precisa colaborar efetivamente nesse processo, como vimos no texto da Resolução nº 8/2012.

Posteriormente, os(as) docentes foram abordados acerca de que maneira o Projeto Político Pedagógico da escola contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Entre as respostas, 3 (três) disseram (**D2, D4, D6**) não conseguiram responder a questão: *Eu vou ficar lhe devendo essa situação por não ter conhecimento, agora que a diretora disse que iria chamar a gente para tentar fazer esse planejamento em relação ao Projeto Político Pedagógico, para mim tudo isso é uma temática nova (D2).*

Observou-se que 4 (quatro) professores (**D1, D3, D5, D7**) responderam que o PPP tem o reconhecimento da comunidade como quilombola, porém, suas falas sinalizam que essa discussão ainda não foi devidamente discutida no documento, ou seja, trata-se de uma atividade ainda inicial:

É, o PPP que é o Projeto Pedagógico estamos aqui em construção e colocamos nele que é fundamental ter essa questão quilombola, porque somos uma comunidade quilombola e graças a Deus agora que é lei a gente está até inserindo essa educação dentro da sala de aula e trazendo aqui para os meninos(D1).

[...]a gente não trabalhava, mas do trimestre passado para cá nós estamos indo trabalhando. Estamos refazendo PPP e entre ele colocando algumas ações para a nossa escola estar concretizando a partir desse ano com uma base, já que sabemos alguma coisinha e temos um pouco de conhecimento em relação a isto, e neste ano com fé em Deus vamos estar incluindo a Educação Quilombola e trabalhar ela no PPP (D3).

Nessa direção, a Resolução CNE/CEB nº 08/2012, Art. 32, aponta que “O Projeto Político-Pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas” (Brasil, 2012, p.12).

Em síntese, parte dos(as) docentes respondeu de forma aligeirada, demonstrando não conhecer ou mesmo ter participado da construção do PPP, o que pode comprometer a oferta de educação escolar quilombola, haja vista que esse documento deve nortear o trabalho da escola.

4.4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Quando os(as) docentes foram questionados se, na durante a formação inicial ou continuada, tiveram alguma aproximação com o tema educação escolar quilombola, 3 (três) disseram (**D1**, **D5**, **D6**) que sim, a exemplo da docente **D5**: *Na minha formação da faculdade tive, não estava tão em alta como hoje, agora está sendo mais falada, sendo mais estudada, e a gente sempre teve essa questão por dentro das nossas origens e nossas tradições.*

Sobre isso, segundo a Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, para atuar como docente em comunidades quilombolas, é necessário ter pelo menos a formação inicial na área, através do “curso de Licenciatura” (Brasil, 2021, p.16). De forma diferentes, 3 (três) educadores(as) (**D2**, **D3**, **D7**) afirmaram que não tiveram acesso a temática, seja na formação inicial ou continuada, conforme destacado pelo docente **D7**: *Não, infelizmente. Minha formação de pedagogia foi mais voltada para a questão pedagógica tradicional/cultural em si, agora a gente ouve muito falar sobre o tema. Agora fala mais, com tantos detalhes, com muita riqueza e muita grandeza que ultimamente tenho ouvido. Precisamos de informações, porque por falta de informação não passamos os conteúdos, porque não tivemos essa formação detalhada [...] (**D7**).*

A docente (**D4**) enfatizou que na escola não foi realizada nenhuma formação específica para a educação escolar quilombola, porém, já ocorreu ações direcionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais: *No ano passado [...] logo no início [...] trouxe um pouco dessa questão que não foi também totalmente quilombola [...] era mais sobre as questões raciais, questão de identidade, como da aceitação do eu, do ser negra [...].*

Dessa forma, nota-se que o estado, bem como a Secretaria de Educação do Município tem falhado em relação ao investimento em formações *in lócus* para os(as) docentes. Acrescenta-se também a ausência de iniciativa dos(as) docentes, que não têm investido em formação continuada. Sabemos que o(a) educador(a) tem o papel de estar em constante processo de busca e aperfeiçoamento dos saberes. No caso da educação escolar quilombola, os sujeitos ali inseridos precisam de formação inicial e continuada condizente com as especificidades dessa modalidade de ensino que deve ser oferecida pelos entes federados.

Logo após, os entrevistados discorreram sobre suas principais necessidades formativas para atuar em escolas quilombolas. Entres eles, 2 (duas) (**D2**, **D3**) não conseguiram responder à questão; 2 (duas) destacaram (**D4**, **D5**) a necessidade de uma formação teórica sobre educação escolar quilombola, inclusive de conceitos como etnia e raça e 2 (dois) sinalizaram (**D1**, **D7**)

que suas necessidades formativas estão atreladas a ausência de experiência, ou seja, de prática com essa modalidade de ensino.

No meu processo acadêmico falta eu praticar, vivenciar e aprender até mesmo num estágio em uma escola que seja quilombola para fazer com os meus (D1)

Na verdade eu acho que o reconhecimento do que seria a educação quilombola, porque não adianta o professor chegar na sala de aula e falar, falar e as criança leva para casa uma bagagem, aquele reconhecimento, e quando ela chega em casa vai tomar a lição totalmente diferenciada e quando volta para escola e pergunta o que foi que aconteceu, se ela contou em casa e os pais desconhecem, os pais negam[...] (D4).

Acho que talvez seja fazer curso, mas muitas vezes choca com outras realidades, às vezes a gente tem trabalhado o que acha que seria esse assunto, a gente faz o possível, porque muitas vezes trabalhamos com a realidade da criança sem a preparação porque poderíamos reforçar mais questões da etnia e da raça pela formação se tivesse(D5).

Em relação às dificuldades que as professoras testemunharam em suas formações sobre as questões quilombola, raciais e étnicas, Gomes e Silva (2002, p. 20) afirmam que:

O desafio para o campo da didática e da formação de professores no que se refere à diversidade [...] é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais (Gomes; Silva, 2002, p. 20).

Destaca-se ainda que a docente **D6**, ressaltou que sua maior necessidade formativa é conhecer mais a comunidade, haja vista que são poucos os materiais escritos sobre a mesma. Dessa forma, a docente faz uma reflexão importante, pois conhecer a realidade em que a instituição está inserida é uma ação essencial para articular de forma significativa os saberes da comunidade e os saberes escolares.

Eu teria que ter mais fontes de pesquisas e escritas, temos muitos relatos orais de pessoas das gerações que passam para as outras, eu acho que realmente não exista muitas coisas assim no papel, existem, mas não tantos disponíveis assim para a gente está falando. Mas aqui na nossa comunidade encontramos muita gente que conta essas histórias, lendas criadas pela comunidade passada de geração em geração, tem muita coisa aqui só basta ser explorada pelas pessoas da comunidade, além de ter o querer. Eu acho que tudo vai do querer (D6)

Ainda assim destaca-se que de um modo geral entre estes eixos abordados até aqui às visões das docentes da escola ainda estão muito vinculadas às práticas culturais, o quilombo é

um território vivo de experiências e saberes, não apenas o lugar onde tem Mandu, Careta e Capoeira.

E, por fim, quando foi perguntado às educadoras quais eram as suas principais dificuldades para a efetivação da Educação Escolar Quilombola na unidade de ensino, apenas 1 (uma) docente (D2) respondeu que não enfrentava problemas.

Sobre isso, 3 (três) docentes (D1, D3, D4) voltaram a destacar o desafio em relação à formação continuada acerca dessa temática, a exemplo da D4:

[...]o apoio que vem de fora, de gente que ofereça a formação e visitas a outros espaços de experiências com outras pessoas que já saibam do que é a educação escolar quilombola, [...] trazendo coisas novas porque muitas das vezes, nesses momentos precisamos que traga debate para abrir um leque [...]e a prefeitura precisa fazer a parte dela, o que não tem feito (D4).

Outra docente (D5) trouxe a dificuldade de construir um PPP que dialogue e atenda as especificidades da Educação Escolar Quilombola:

A questão de não já ter no currículo ou no PPP. Muitas vezes, eles da secretaria não contemplam, eles deveriam fortalecer essa questão da educação quilombola mais atuante, mas às vezes eles tratam mais a questão do folclore e da consciência negra, eles poderiam trabalhar essa questão de quilombola, muitas vezes acho que esse tema também poderia ser mais atuante, mais discutido e mais falado (D5).

Assim, destaca-se a importância de um PPP que contemple as especificidades do território e da territorialidade, que seja construído por todos e todas que compõem a comunidade escolar. Outro desafio foi apontado pela docente D6, que sinalizou que a escola não possui espaço/infraestrutura adequada para trabalhar: *A gente aqui precisa de um espaço, na escola não tem muito espaço para estar explorando muitos materiais, recursos tecnológicos; precisaremos de um ambiente favorável para isso, essa pode ser uma dificuldade.*

Em relação a infraestrutura das unidades escolares quilombolas, a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 estabelece em seu Art. 8 que nessas é necessária “adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo (Brasil, 2012, p.6).

Já a docente D7 afirmou que a maior dificuldade é a comunidade reconhecer e aceitar-se como quilombola:

Primeiro seria a aceitação, primeiro para a gente trabalhar a educação escolar quilombola, a nossa comunidade tem que aceitar ser quilombola, os nossos alunos tem que aceitar ser quilombola e como se aceitar ser quilombola se ele não estiver informado sobre o que é ser quilombola? E depois ele vive aquilo; porque muitas

As pessoas pensam que ser quilombola é ter a pele negra. O quilombola em si sofre preconceito ele sofre discriminação racial; então assim, é um conjunto de coisas. A primeira coisa que a gente precisa é ter aceitação; primeiro a gente se aceita que fazemos parte de uma comunidade quilombola e a partir do momento em que a gente aceita, começamos a aceitar o outro, e aí é a chave da aceitação. Se eu me aceito, meu aluno se aceita, a comunidade se aceita e a gente consegue valorizar o assunto quilombola, algo que está no cotidiano faz anos (D7).

Dessa forma, se a comunidade não reconhecer que são quilombolas, não serão respeitados e vistos como tal. Se não acreditam na riqueza de sua cultura, os saberes e fazeres desse povo não serão transmitidos para as futuras gerações, provocando o seu desfalecimento.

Assim, se não há a preservação da cultura quilombola, dos meios de sobrevivências e saberes tradicionais por meio das práticas docentes e das articulações dos saberes quilombolas e os escolares, a sociedade globalizada se encarregará de destruí-la totalmente, haja vista que as estruturas do racismo ainda estão vivas no dia a dia, inclusive nas salas de aula quando um povo e sua cultura continuam sendo tratados pejorativamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Comunidade Quilombola Alto do Cruzeiro do Distrito de Açupe, é um território rico no que se refere aos aspectos culturais, ambientais, atividades laborais tradicionais, de sujeitos que acumulam e compartilham saberes, fazeres, tradições e manifestações culturais. Assim, entende-se que as escolas que ali se inserem têm a responsabilidade de proteger e fortalecer essas heranças e os valores ancestrais, ou seja, a identidade quilombola da comunidade.

Nessa direção, em uma escola da referida comunidade, buscou-se investigar como os(as) docentes têm articulado os saberes locais e os saberes escolares. Embora a instituição ainda não tenha sido reconhecida formalmente como quilombola, notou-se um esforço dos profissionais em realizar uma prática educativa condizente com o território e a territorialidade quilombola Alto do Cruzeiro.

Os(as) docentes relatam que têm buscado trabalhar o respeito e o fortalecimento da identidade quilombola, a valorização dos costumes, das heranças e as diversas manifestações culturais da comunidade, a exemplo das “Caretas de Palhas”, “Negro Fugido”, entre outros. Destacaram ainda ações que buscam conhecer e valorizar as principais atividades produtivas desenvolvidas pelas famílias dos estudantes, como a pesca e a mariscagem. Com exceção de um docente, os entrevistados relataram que o trabalho com essas temáticas ocorre ao longo do ano letivo, não restringindo as datas específicas do calendário escolar.

Em relação às estratégias metodológicas utilizadas, os docentes destacaram que costumam desenvolver: atividade teatral como estratégia de expressão da cultura local; visitas aos locais onde moraram os ex-escravizados, bem como os espaços que possuem projetos de preservação dos animais marinhos, como a “Bahia Pesca” que é uma empresa criada pelo Governo do Estado, atuante no mercado da pesca e agricultura; e, a escuta dos membros da comunidade, à medida que esses sujeitos são convidados a partilharem seus saberes e experiências. Vale destacar que apenas 2 (dois) docentes não especificaram suas estratégias de ensino, sinalizando apenas que orientam os estudantes na realização de pesquisas pela internet e assistem vídeos educativos.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico da instituição, os(as) professores(as) demonstraram que o documento está sendo construído de forma que expresse a identidade da mesma, os aspectos sociais, culturais e econômicos da comunidade quilombola. Entretanto, uma pequena parte dos entrevistados não têm participado desse processo ou mesmo conhecem o PPP.

Destaca-se ainda o desapontamento dos entrevistados com a Secretaria de Educação do Município que pouco tem colaborado com a instituição. Segundo os(as) docentes, não existe material didático pedagógico que contribua para um ensino pautado na articulação dos saberes da comunidade e os saberes escolares. As condições de infraestrutura da escola não são adequadas, o que inviabiliza determinadas atividades. Além disso, sinalizaram a ausência de investimento na formação continuada, haja vista que a metade dos(as) professores não foi capacitada para atuar com a Educação Escolar Quilombola. Assim, para os entrevistados, essa realidade tem dificultado o desenvolvimento de uma educação diferenciada e com qualidade.

Em relação à formação continuada, entende-se que é papel dos órgãos responsáveis pela educação, o investimento na capacitação do docente. Sinaliza-se que sendo os docentes sujeitos pesquisadores, faz-se preciso que estes profissionais tomem a iniciativa de buscar novos conhecimentos ou ainda o aperfeiçoamento profissional.

Este trabalho, de cunho exploratório, possibilitou uma aproximação com a realidade de uma instituição quilombola, que entre tantas outras espalhadas pelo Brasil, ainda vive o distanciamento entre o discurso e a prática, ou ainda entre o que está posto nos documentos legais e o que acontece no chão da escola. Lembrando que dentro destas dimensões citadas agora sempre existirão algumas problemáticas que hora irão distanciar-se e/ou aproximar-se, além das correlações de forças que as cercam.

Além da realização das entrevistas, teria sido interessante o estudo do PPP e também a realização de observações sobre a prática docente. Porém, o tempo limitado para a escrita de um trabalho de conclusão de curso inviabilizou esses anseios.

Assim, espera-se que este trabalho possa colaborar com o debate sobre a Educação Escolar Quilombola. E, por fim, estimular a realização de outras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Os velhos capoeiristas ensinam pegando na mão. **Cadernos Cedex**, v. 26, p. 86-98, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/g3BxxnrvhvHNtHZfcdzRqZc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de mar de 2024.
- ALBAGLI, Sarita. Território e territorialidade. **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, p. 23-69, 2004.
- ALMEIDA, A.W. Os quilombos e as novas etnias In: LEITÃO, Raimundo Sergio Barros (org.) **Direitos Territoriais das Comunidades Negras Rurais**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1999.
- ALVES, Tamiles Santos; SEVERINO, José Roberto. Um breve olhar sobre a vida cultural em acupe-distrito de santo amaro(bahia):memória, identidade e patrimônio. In: **Encontro de estudos multidisciplinar em cultura, ed XIII, Salvador BA**. 2017. Disponível em: <https://www.cult.b.br/enecult> .Acesso em: 08 de abril de 2024.
- ANDRADE, Manuel Correia. A geografia e o problema da interdisciplinaridade entre as ciências. **Ciência & Trópico**, v. 14, 1986. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/385>. Acesso em: 20/03/2024.
- ANDRADE, Lene da Silva; et al. A meteorologia popular e seu uso em atividades produtivas na comunidade quilombola Mucambo, em Ourém, Pará, Brasil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v.17,2022.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. Cartografia e Quilombo: territórios étnicos africanos no Brasil. **Africana Studia**, n. 9, 2006. Edição do Centro de Estudos Africanos, Universidade do Porto(CEAUP), p.337-355, 2020. Disponível em https://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/1_Afric . Acesso em: 17 de abril de 2024.
- ARRUTI, José. **Maurício Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- ARRUTI, José. Quilombos. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (org.) **Raça: Novas Perspectivas Antropológicas**. [Org. Osmundo Pinto]. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.
- ASSIS, Thaina Pereira de. **A Artes em diálogo com a História: fotografia de Sebastião como uma possibilidade de interdisciplinaridade na Educação Fundamental**. Monografia, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais Dez de 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9KRPGX>. Acesso em: 21 de mar de 2024.
- BAHIA. **Lei nº 628 de 30 de Dezembro de 1953**. Divisão Territorial Administrativa do Estado da Bahia. Palácio do governo do estado da bahia, em 30 de Dezembro de 1953. Disponível em: [Lei Ordinária 628 1953 da Bahia BA \(leisestaduais.com.br\)](http://leisestaduais.com.br). Acesso em: 04/05/2024.
- BÍBLIA. Português. Bíblia Online. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de Novembro de 1996**. Disponível em: lei 9394.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

BRASIL. PARECER CNE/CEB nº 36/2001-Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União de 13/3/2002**, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman & view=download & alias=250541-rcp001-23 category_slug=agosto-2023-pdf & Itemid=30. Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Lei Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: [L10639 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/leis_10639.htm). Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

BRASIL, Constituição; BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Diário Oficial da União, n. 227, p. 4-4, 2003. Disponível em: [https://D4887 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/dec_04887.htm). Acesso em: 03/02/2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 95, p. 19, 19.

BRASIL. **Decreto no 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decree/d6040.htm. Acesso em: 22 de dez de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: [http:// L11645 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2008/leis_11645.htm) . Acesso em: 22 de dez de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 04/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: CNE, 2010. Disponível em: [https://PROJETO DE RESOLUÇÃO \(mec.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2010/resol/res_042010.htm). Acesso em 12 de fevereiro de 2024.

BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº: 16/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. RELATORA: Nilma Lino Gomes. PROCESSO Nº: 23001.000113/2010-81. PARECER CNE/CEB Nº: 16/2012; Aprovado em: 5/6/2012, p.76. Publicado no D.O.U 20/11/2012, Seção 1, p 12. Disponível em: [https://:pceb016_12 \(mec.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2012/par/par_162012.htm). Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, n. 224, p. 26,21 de novembro de 2012.

BRASIL. **Lei no 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de abril de 2013. Disponível em: [https://: L12796 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2013/leis_12796.htm). Acesso em: 24 de abril de 2024.

BARROS, José D.'Assunção. **História, espaço, geografia: diálogos interdisciplinares**. Editora Vozes Limitadas, 2017. Disponível em: História, Espaço, Geografia: Diálogos interdisciplinares - José D'Assunção Barros - Google Livros. Acesso em: 20/03/2024.

CARVALHO, Lorraine Araújo. **O direito ao ensino da diversidade étnica racial: o preconceito e discriminação na escola pública**. 2015. Disponível em: https://2015_LorraineAraujoCarvalho_tcc.pdf (unb.br). Acesso em: 16 de fevereiro de 2024.

CARVALHO, Fábria Ribeiro Carvalho de; LELIS, Acácia Gardênia Santos. Conhecimento Tradicional: saberes que transcendem o conhecimento científico. In: **Anais do XXIII Congresso Nacional do CONPEDI/UFPB**, 2014.

CERRI, Luis Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. **Revista Educação e Fronteiras, Dourados/MS**, v. 5, n. 12, p. 110-125, 2014.

DA CUNHA, Manuela Carneiro. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, n. 75, p. 76-84, 2007.

CRUZ, Miguel Dantas da. Conselho Ultramarino. **e-Dicionário da Terra e do Território no Império Português**, 2015. Disponível em: https://451/22468/1/ICS_M//repositorio.ul.pt/bitstream/10D_Cruz_Conselho_EDN.pdf. Acesso em: 21 de abril de 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; DE OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Oliveira. A qualidade da educação, conceitos e definições. **Textos para discussão**, n. 24, p. 69-69, 2007.

EGLER, Cláudio AG. Questão regional e gestão do território no Brasil. **Geografia: conceitos e temas**, v. 3, p. 207-238, 1995.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. 2ªed. Editora Ibpex, 2010. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=yINtBeoVhV8C&oi=fnd&pg=PA5&dq=o+que+é+um+currículo+escolar&ots=9E8n4Dx-t&sig=cadREpQzBW_Y9kHcshixyqU8Jp8&redir_esc=y#v=onepage&q=o%20que%20é%20um%20currículo%20escolar&f=false. Acesso em: 15 de mar de 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed Editora, 2008. Disponível em: <https://Introdução à Pesquisa Qualitativa - 3.ed. - Uwe Flick - Google Livros>. Acesso em: 24 de abril de 2024.

FREITAS, Henrique. Pilhagem Epistêmica. In: Org: LANDULFO, Cristiane; Matos, Doris **Suleando Conceitos em Linguagens: De Colonialidades e Epistemologias Outras**, p.305-312.. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>. Acesso em 04 de maio de 2024.

GARCIA, Joe. Notas sobre o professor interdisciplinar. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 5, n. 2, p. 42-57, 2004. Disponível em: [https://: Notas sobre o professor interdisciplinar - Dialnet \(unirioja.es\):](https://: Notas sobre o professor interdisciplinar - Dialnet (unirioja.es):) . Acesso em: 29 de abril de 2024.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.18, nº 39, p.59-75, set/dez. 2016.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnicoculturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Disponível em: <https://Experiências étnico-culturais para a formação de professores - Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva - Google Livros>. Acesso em: 29 de abril de 2024.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 29, n. 1, 2003.

INCRA. **Governança Fundiária Quilombolas**. 28/01/2020. Disponível em: [https://Quilombolas — Incra \(www.gov.br\)](https://Quilombolas — Incra (www.gov.br)). Acesso em : 24 de mar de 2024.

ITURRA, Raul. **O processo educativo: ensino ou aprendizagem**. 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1516/1/O%20Processo%20Educativo.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

KOVALSKI, Mara Luciane; OBARA, Ana Tiyomi. O estudo da etnobotânica das plantas medicinais na escola. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 04, p. 911-927, 2013. Disponível em: [https://:artigo 8 171 mara.pmd \(fcc.org.br\)](https://:artigo 8 171 mara.pmd (fcc.org.br)). Acesso em: 23 de abril de 2024.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Etnográfica: **Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, v. 4, n. 2, p. 333-354, 2000.

MALCHER, Maria Albenize Farias. Identidade quilombola e território. **Comunicações do III Fórum Mundial de Teologia e Libertação**. Belém, v. 21, p. 399-421, 2009.

MANFREDO, Elisabeth Gerhardt. Discutindo a metodologia do ensino de ciências e matemática: Críticas e possibilidades à prática docente. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 1, n. 1, p. 41-48, 2005.

MATUOKA, Ingredi. Educação quilombola: como as escolas incorporam os saberes do território? **Educação e Território**, publicado dia 18 de dez de 2018. Disponível em: <https://educacaoterritorio.org.br/reportagens/educacao-quilombola-como-escolas-incorporam-saberes-do-territorio/> . Acesso em: 15 de mar de 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Reexame do Parecer CNE/CEB no 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas**. PRESIDENTE: Ivan Cláudio Pereira Siqueira; RELATORA: Suely Melo de Castro Menezes. PROCESSO Nº: 23001.000080/2012-31. PARECER CNE/CEB Nº: 3/2021; Aprovado em: 13/5/2021.

MOURA, Glória. Educação Quilombola. **Boletim**, n. 10, 2007. Disponível em: <https://experienciasinovadorasnoensinoquilombola-libre.pdf> (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net). Acesso em: 04 de abril de 2024.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala: A questão social no Brasil**. 3.ed. Lech Livraria-Editora Ciências Humanas LTDA. São Paulo, SP, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista usp**, n. 28, p. 56-63, 1996.

ODWYER, Eliane Cantarino. Terra de quilombo. **Rio de Janeiro: ABA**, 1995.

OLIVEIRA, Valéria dos Santos; Povos e Comunidades Tradicionais: patrimônio, cultura e arte popular, p.105-134. *In*: BAGTAGLIN, Leila Adriana (et al, Org). **Povos Originários e Comunidades Tradicionais: Trabalhos de Pesquisa e de Extensão Universitária** v.8, 332p. Universidade Federal de Roraima-UFRR. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

PEGORARI, Bruno. A tese do “marco temporal da ocupação” como interpretação restritiva do direito à terra dos povos indígenas no Brasil: um olhar sob a perspectiva da Corte Interamericana de Direitos Humanos. **ARACÊ Direitos Humanos em Revista**. v.4,n.5, 2017, p.242-262.

PENA, Rodolfo F. Alves. "O que é território?" **Brasil Escola** (2023). Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-territorio.htm>. Acesso em 15 de maio de 2023.

PINTO, Monilson dos Santos. **A bananeira que sangra: desobediência epistêmica, pedagogias e poéticas insurgentes nas aparições do Nego Fugido**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RATTS, Alex. Eu sou atlântica. **Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo, Imprensa Oficial, 2006. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/eu-sou-atlantica-sobre-a-trajetoria-de-vida-de-beatriz-nascimento/>. Acesso em: 27 de jun de 2023.

ROCHA, Islane Archanjo; SANTOS, Mauro Augusto dos. O Conceito de Território Quilombola A Partir de Uma Imbricação de Identidade Étnico-territorial. **Revista de História e Estudos Culturais**. Julho-Dezembro de 2017; Vol 14, ano XIV n°2; ISSN 1807-6971.

SANTOS, Eduardo Lourenço dos; CHAPANI, Daisi Teresinha. O horário de atividades complementares como espaço de formação crítica: limites e possibilidades. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 35, p. 490-509, 2019.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *In*: OLIVEIRA, Márcio P.; HAESBAERT, Rogério; MOREIRA, Ruy. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Niterói: PPGeo/UFRJ, 2002.

SAMPAIO, Theodoro. O tupi na geografia nacional. **Brasiliana**, 1987. Disponível em: <https://380.PDF-OCR-RED.pdf> (ufrj.br). Acesso em: 25/04/2024.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & sociedade**, p. 129-136, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>. Acesso em: 04 de abril de 2024.

SILVA, André Luis Correa. **O ensino de Língua Portuguesa**. Clube de Autores, 2012. Disponível em: <https://www.library.org>. Acesso em: 20 de mar de 2024.

SILVA, Delma Josefa da. **Educação quilombola: um direito a ser efetivado**. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire, 2007.

SILVA, M. C. **Conhecimento científico e o saber popular sobre os moluscos nos terreiros de candomblé de Recife e Olinda, estado de Pernambuco**. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4868>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

SILVA, Elenilda Rangel de; SOUZA, Greyssey Kelly Araujo de; MELO, Tiara Santos. Educação Quilombola: Caminhos para a Resistência Étnica e Sociocultural no Brasil. *In*: SOUZA, Greissy Kelly de Araujo (org). **Práticas Comunitárias Educacionais Brasileiras e suas territorialidades**[livro eletrônico].. 1.ed. Série Cadernos Flacos, nº19, DF. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2021.

SILVA, Vanessa Almeida da. A importância de manter viva as culturas dos povos originários. **Conexão UFRJ**. 09 de agosto de 2022. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2022/08/a-importancia-de-manter-vivas-as-culturas-dos-povos-originarios/>. Acesso em: 21 de abril de 2024.

SOARES, Maria Lucia de Amorim. SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. São Paulo: Record, 2001. 471p. **Revista de Estudos Universitários-REU**, v. 27, n. 1, p. 194-196, 2001. Disponível em: <https://www.google.com>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

TAVARES, Fátima, et al. Saberes e Fazeres Terapêuticos Quilombolas, p.25-37 e As comunidades Quilombolas da Bahia e do vale do Iguape, p.39-44. *In*: TAVARES, Fatima (org.) **Antropologia sem Fronteiras: Fazeres e Saberes Terapêuticos Quilombolas**. Universidade Federal da Bahia-2.ed. Salvador: EDUFBA. 2019, 190p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31911>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITOS DO ESTUDO: DOCENTES

PARTE I

1. Para o(a) senhor(a) qual a importância de articular os conhecimentos da comunidade e o conhecimento escolar?
2. Quais saberes da comunidade são trabalhados pelo(a) senhor(a) na escola? Descreva como ocorre a seleção desses saberes?
3. Como é a partir de quais ferramentas metodológicas o(a) senhor(a) articula os saberes da comunidade e o conhecimento escolar?
4. Em quais momentos do calendário acadêmico, o(a) senhor(a) trabalha os saberes da comunidade?
5. Para o(a) senhor de que forma os materiais didáticos-pedagógicos permitem a articulação dos saberes da comunidade e os saberes escolares?
6. De que maneira o Projeto Político Pedagógico da escola contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?
7. Na sua formação inicial ou continuada, o(a) senhor estudou ou teve alguma aproximação com o tema educação escolar quilombola? Descreva.
8. Quais iniciativas de formação continuada visando o trabalho com a educação escolar quilombola foram promovidas pela escola/rede de ensino?
9. Quais são as suas principais necessidades formativas para trabalhar com a educação escolar quilombola?

10. Para o(a) senhor(a) quais são as principais dificuldades para efetivar a educação escolar quilombola?

PARTE II

Nome: _____

01. Sexo:

A Masculino

B Feminino

02. Idade:

A Até 19 anos

B De 20 a 29 anos

C De 30 a 39 anos

D De 40 a 49 anos

E De 50 a 59 anos

F De 60 anos acima

03. Cor:

A Amarelo

B Indígena

C Pardo

D Branco

E Preto

04. Formação:

A Ensino Médio

B Graduação. Informe o curso: _____

C Especialização. Informe o curso: _____

06. Tempo de atuação como professor(a).

A Menos de 1 ano

B De 2 a 4 anos

C De 5 a 7 anos

D De 8 a 10 anos

E Mais de 11 anos

07. Tempo de atuação como professor(a)

na escola em que trabalha.

A Menos de 1 ano

B De 2 a 4 anos

C De 5 a 7 anos

D De 8 a 10 anos

E Mais de 11 anos

08. Nasceu na comunidade **Alto do**

Cruzeiro?

A Sim

B Não

09. Mora na comunidade **Alto do**

Cruzeiro?

A Sim

B Não

D Mestrado. Informe a área: _____

E Doutorado. Informe a área: _____

05 – Forma de contratação na escola

A Concursada

B Contrato

C Outro: _____