

**Estado do conhecimento sobre a
educação quilombola no Brasil: O
que dizem as produções acadêmicas
no período de 2003 a 2020**

**State of knowledge about quilombola
education in Brazil: What academic
productions say in the period from
2003 to 2020**

RESUMO:

Este artigo objetiva discutir as produções acadêmicas que tematizam a Educação Quilombola no Brasil, atentando para sua confluência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), no período de 2003 a 2020, e, especificamente, identificar o fluxo temporal e regional, mapeando seus temas recorrentes e emergentes. Os dados foram estruturados metodologicamente considerando as formulações de Morosini e Fernandes (2014), com o suporte de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), e interpretados por meio dos conceitos de *habitus* e campo de Bourdieu (1989). Os resultados revelam que os temas mais abordados nas produções são identidades e práticas pedagógicas na inter-relação com a escola e demarcam como suporte legal a Lei n. 10.639/2003 e as DCNEEQ. Porém, a despeito dos avanços legais, ainda predomina no espaço escolar uma visão “folclorizada” e genérica da cultura quilombola, reiterando estereótipos ao desconsiderar suas narrativas fundantes para a construção identitária do país.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Estado do conhecimento. Produções acadêmicas.

ABSTRACT:

This article aims to discuss the academic productions on Quilombola Education in Brazil, paying attention to its relationship with the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education (DCNEEQ), during the years of 2003 to 2020 and, specifically identifying the temporal and regional and map its recurrent and emerging themes. The data was methodologically structured considering the formulations of Morosini and Fernandes (2014), with the support of content analysis, in Bardin (2016), and interpreted from the concepts of *habitus* and field in Bourdieu (1989). The results reveal that the most discussed themes in the productions are identities and pedagogical practices in the interrelationship with the school and demarcate as legal support the Law 10.639/2003 and the DCNEEQ. However, despite legal advances, a folklore and generic view of quilombola culture still prevails in the school space, reiterating stereotypes by ignoring the foundational narratives for the construction of the country's identity.

Keywords: Quilombola Education. State of knowledge. Academic productions.

Laercio Costa¹

Wilma Coelho²

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: laerciofariasc@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A construção de um estado do conhecimento sobre a Educação Quilombola no Brasil com vista à sua intersecção com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola requer que situemos as categorias conceitualmente atinentes à temática. Em primeiro lugar, destacamos o significado de quilombo a partir de um olhar contemporâneo³, resguardando sua ancestralidade, a qual se refere ao resultado de uma longa história de conflitos por poder, cisão de grupos, migrações em busca de novos territórios e alianças políticas entre grupos alheios. Esta incursão será encaminhada com apoio às ponderações de Gomes (2003) e Munanga (1996). Neste cenário, nos ancoramos no conceito legal de comunidades remanescentes de quilombo⁴, destacando que um dos principais elementos a serem considerados em seu processo educativo é o princípio da diversidade, subsidiados pelas formulações de Hasenbalg e Silva (1992), ou seja, considerando que, embora existam elementos comuns entre si, como a relação com a terra em uma dimensão educativa, os quilombos e as pessoas que neles habitam têm especificidades relacionadas à região, à cultura⁵ e à religião que os particularizam, destacando a ancestralidade negra⁶ em seu significado racial⁷, que deve ser considerado em seu construto educativo.

Logo, apresentamos a Educação Quilombola como uma identidade constituída pelos modos de vida dos povos tradicionais e descendentes afro-brasileiros, pelo trabalho, pela relação com a terra e pela ancestralidade negra. Desta forma, recorreremos aos debates frente à luta antirracista⁸, às constantes demandas de nossas comunidades negras e remanescentes de quilombo e à emergência de transformá-las em políticas públicas que

³ No sentido de Agamben (2009).

⁴ Conforme o Decreto 4887/2003, "consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida". (BRASIL, 2003).

⁵ Considerando cultura em sentido dinâmico e aberto a interações culturais (GEERTZ, 1989; CANCLINI, 1997).

⁶ De acordo com Gomes (2003) a ancestralidade negra diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural.

⁷ Neste texto consideraremos o sentido de raça socialmente construído (GUIMARÃES, 2002).

⁸ A luta antirracista enquanto postura e estratégia que fundamenta e direciona o movimento negro, pauta-se centralmente em identificar; denunciar e contrapor aspectos sociais que reproduzem a prática racista em nossa sociedade. E, ao ocupar os espaços de deliberação econômico e político do país, construam práticas que combatam o racismo e promovam a valorização da diversidade étnico racial. (CAVALLEIRO, 2001).

atendam a essa parcela da sociedade ainda marginalizada, em grande medida, dos espaços institucionais e serviços públicos básicos. Para isto, esclarecemos que o respeito à diferença, à pluralidade étnico-racial e voltada para a valorização das diversas identidades é uma demanda legal e um compromisso cívico de todos os cidadãos (COELHO; COELHO, 2018).

Deste modo, a Constituição Federal de 1988, por meio do seu Artigo 215, inaugura o reconhecimento jurídico dos direitos culturais e materiais dos povos quilombolas como participantes do processo civilizatório nacional e o quilombo como patrimônio cultural. (BRASIL, 1988). Portanto, assume uma postura dinâmica, ressignificando-se no tempo e no espaço, refutando denominações como “fóssil, sobra, resto resíduo, refletindo, portanto, uma concepção frigorificada do termo” (ALMEIDA, 1998, p. 13-25).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996, ao incorporar uma dimensão pedagógica, reconhece as contribuições das diversas manifestações culturais na formação do país, com ênfase nas matrizes indígena, africana e europeia. Estas orientações ganham força legal ao serem implementadas pela Lei n. 10.639/2003 e pela Lei n. 11.645/2008, como política educacional de Estado, com o Plano Nacional de Educação (2011-2020), no que tange à obrigatoriedade da inclusão nos currículos da Educação Básica, em todas as esferas, da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e dos Povos Indígenas. O Parecer CNE/CEB n. 16/2012 prevê orientações conceituais necessárias para a construção das diretrizes educacionais quilombolas dentro da especificidade de cada comunidade remanescente de quilombo.

Esses documentos, dentre outros, contribuíram, cada um a seu modo, para a efetivação da Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica⁹, apontando a culminância parcial de um debate extenso que trafega pelas dimensões social, econômica, histórica, política e cultural. Logo, reconhece a legitimidade e a autonomia¹⁰

⁹ A educação escolar quilombola foi instituída como uma modalidade pela Resolução CNE/CEB n° 4/2010, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB n° 7/2010. Em 2012, a Resolução CNE/CEB n° 08 definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, com amparo no Parecer CNE/CEB n° 16/2012. O extenso arcabouço jurídico que embasou essa medida pode ser consultado ao longo das duas páginas de abertura da Resolução CNE/CEB n° 08/2012.

¹⁰ A autonomia elencada faz menção à Convenção n° 169, da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto n° 5.051, de 19 de abril de 2004, o qual subsidia esta resolução em seu Art. 8° XV -garantia da participação dos quilombolas por meio de suas

das pautas inerentes às comunidades remanescentes de quilombo ao sinalizar a obrigatoriedade de serem implementados por todas as escolas públicas e privadas brasileiras¹¹, assim como pelos conselhos e secretarias de educação, bem como pelas universidades (BRASIL, 2012).

Estes dispositivos jurídicos e outros que são acionados pelas demandas emergentes compreendem avanços e conquistas mobilizadas pelo movimento negro brasileiro¹² em um processo de reivindicação (COELHO; COELHO, 2013) ao travar uma luta histórica¹³ para o alcance de suas pautas educacionais. Essas demandas emergem como forma de compensar e corrigir as desigualdades históricas imputadas a esta população ante ao preconceito e desigualdades sociais geradas pelo processo de escravização em nosso país, assim como reverter a lógica urbanocêntrica (ARRUTI, 2017) que a educação escolar assume, independente do território que ocupa.

A efetivação deste aparato legal, como fora denunciado pelos movimentos sociais, enfrenta desafios que perpassam desde a morosidade dos órgãos governamentais para tal deliberação jurídica, até a construção de uma narrativa epistemológica que promova organicamente a matriz afro-brasileira e que, por sua vez, informe a memória histórica de nossas Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ) para superar o então ideário de fundo racista que ampara e legitima preconceitos e discriminações em nosso sistema educacional (COELHO; COELHO, 2018), especialmente no atual contexto político-educacional de fragilização de direitos conquistados.

representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato.

¹¹ Entre os objetivos da Educação Escolar Quilombola, elencados na Resolução, destacamos os incisos VI e VII, do Artigo 6º, onde se lê: “VII- Subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da educação básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira” (BRASIL, 2012, p. 5).

¹² Hanchard (2001) ressalta o iminente potencial que agrega o movimento negro, em meados da década de 1980, com a criação e consolidação do Movimento Negro Unificado que concebia o protesto anti-racista como indissociável da luta classista de enfrentamento do capitalismo. Neste contexto o MNU coloca a educação como prioridade de suas pautas de reivindicação, pois veem, neste espectro, uma forma eficiente de se combater a exclusão (GONÇALVES; SILVA 2000) e de conquistar o seu lugar de existência por meio de suas disputas, construindo um processo educativo contra hegemônico ao produzir saberes emancipatórios e sistematizar conhecimentos concernentes à questão racial no Brasil (GOMES, 2012; 2017).

¹³ Essa luta marca uma trajetória histórica de mobilização do movimento negro pela construção e implementação de políticas educacionais que contemplem seu povo. Esta pauta de luta compreende que o acesso a este bem social seria um importante instrumento de ascensão cultural, política e econômica do povo negro no país. Ver em: Gonçalves e Silva (2000).

Neste contexto, a politização da raça e da cultura negra marcada pela luta em prol das demandas educacionais frente à assistência institucional relegada a esta categoria¹⁴ (GONÇALVES; SILVA, 2000) coloca-se como uma importante experiência de esclarecimento social que corrobora para a entrada do movimento negro em um campo¹⁵ político (BOURDIEU, 1989), que, a despeito de ser um terreno complexo, é necessário de se dominar para construir um *habitus*¹⁶ organicamente relacionado com a reversão de uma dívida social contraída historicamente com esse povo, a partir do desenvolvimento e implementação de políticas públicas de formação específica, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, legitimando sua presença na fundação cultural do país (GOMES, 2017).

Acerca dos aspectos teóricos e metodológicos, o levantamento da produção ocorreu no primeiro e segundo semestre de 2020. A empiria figura por meio de 178 trabalhos em educação, sendo 53 artigos qualificados entre A, B e C¹⁷; 104 dissertações e 21 teses, extraídos do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁸; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁹; Portal de acesso livre da CAPES e no portal da SCIELO Brasil – *Scientific Electronic Library* –, com recorte temporal de 2003 a 2020.

Diante deste cenário, discutir este tema nos parece oportuno por considerarmos, tal como Shirley Miranda apontou em 2018, a premência em demarcar o lugar ocupado pela Educação Escolar Quilombola e as perspectivas a serem alcançadas frente ao contexto político, social, cultural e econômico que estamos enfrentando. Assim, nosso argumento parte da premissa que esta modalidade educacional está inserida em um campo de disputas ideológicas e é atravessada por representações sociais negociadas ou

¹⁴ Este movimento se potencializa na década de 80 com a criação do Movimento Negro Unificado e com a proliferação de inúmeras entidades negras em todo país. O Movimento Negro pós-78 tem colocado a educação como prioridade de sua luta. (GONÇALVES; SILVA, 2000).

¹⁵ Referimo-nos ao conceito de “campo” cunhado por Bourdieu (1989), o qual o define como *microcosmos* relativamente autônomos no qual “estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência”. Constituem espaços sociais que obedecem a leis próprias. (BOURDIEU, 1989, p. 20).

¹⁶ *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. O *habitus* é uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1989, p. 101).

¹⁷ Os *qualis* classificados pela Plataforma Sucupira referem-se à área educação dos periódicos em que os artigos foram publicados.

¹⁸ Endereço eletrônico: <https://www.capes.gov.br/>

¹⁹ Endereço eletrônico: [https://bdtd.ibict.br/vufi nd/](https://bdtd.ibict.br/vufi%20nd/).

contestadas sob a égide de um conhecimento ocidental eurocêntrico²⁰ (SILVA *et al.*, 2018). Destarte, segundo Miranda (2018, p. 204), compreender como a “educação escolar é demandada, negociada, disputada por meio da força do reconhecimento jurídico alcançado pelos quilombos trarão importantes contribuições para este campo”. Logo, enfrentar esta problemática requer que avancemos na efetividade do que preceituam as legislações específicas, de forma consubstanciada pelas reflexões e inflexões empreendidas pelas produções acadêmicas. Desta forma, o “estado do conhecimento” torna-se necessário, pois conhecer os estudos anteriores do campo configura-se basilar para a prospecção de qualquer pesquisa científica.

Diante disto, este texto destaca como objeto a reflexão sobre a temática expressa nas produções acadêmicas, atentando para sua intersecção com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Dentre os objetivos está discutir as produções acadêmicas e, especificamente, identificar o fluxo temporal e regional e mapear os temas recorrentes e emergentes das produções acadêmicas relativas à Educação Quilombola no Brasil. Neste sentido, apresenta-se como pergunta problema a ser respondida: De acordo com as produções acadêmicas, em que medida a Educação Escolar Quilombola incorpora o que denota as DCNEEQ?

Assim, para enfrentarmos os objetivos e problema deste trabalho, os dados foram inventariados a partir das formulações sobre “Estado do Conhecimento” de Morosini e Fernandes (2014), identificando a dinâmica de publicação no recorte temporal; as regiões e as instituições que alocaram tais produções; as comunidades quilombolas lócus das investigações em uma reflexão histórica e política. A partir das orientações de Bardin (2016), sobretudo as regras da exaustividade, empreendendo o exercício de leitura fluante qualificada para reconhecer a inteireza da temática e, assim, estabelecer parâmetros de análise e conformar os documentos de forma a entendê-los em suas similitudes e dissonâncias, sinalizando os temas por meio das unidades de registros e contextos, classificados de modo circunstanciado em categorias. Por fim, a interpretação dos dados filia-se a uma interpretação teórico-crítica com base nas formulações sobre campo e *habitus*, no sentido bourdieusiano (1989), o que requer conhecê-lo, em razão da

²⁰ Conhecimento construído sob o mito que estabelece o único conhecimento válido e legítimo a partir do *lócus* de enunciação do sujeito europeu, civilizado, desenvolvido, descorporizado, dessubjetivado, neutro, objetivo e universal. (SANTOS, 2010)

legitimação da intersubjetividade acadêmica sobre àquilo que esse campo legitima e reforça academicamente.

Neste trajeto classificamos a discussão em dois eixos temáticos: Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola, este último desdobrando-se em dois sub-eixos “dispositivos jurídicos como objeto de pesquisa” e “dispositivos jurídicos como suporte jurídico para o debate”, para, assim, entendermos qual é o lugar que a Educação Escolar Quilombola ocupa no campo, sob a luz dos dispositivos jurídicos, com destaque para as DCNEEQ, e, a partir desta discussão, dedilhar nas considerações provisórias uma reflexão que sinalize os desafios e perspectivas apontados para os direcionamentos das pesquisas nesta área, para que sejam reconhecidas pela intersubjetividade acadêmica, possibilitando a alteração das regras do campo e corroborando com a construção de uma educação autônoma e legítima, que, por sua vez compreenda as demandas das CRQs por meio da organicidade dos processos que estruturam o *habitus* no fazer educativo.

QUILOMBOS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: O FLUXO TEMPORAL DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Como já anunciado, no período de 2003 a 2020 foram identificados: 53 artigos, 104 dissertações e 21 teses sobre o tema em pauta. Tal período se justifica por considerarmos a Lei n. 10.639/2003 como um marco legal deste campo, sinalizando o engajamento do movimento negro brasileiro. Neste sentido, a demarcação temporal se relaciona, como afirma Carreira (2015), com o aumento das políticas educacionais e construção de organismos voltados para as relações étnico raciais, reflexo do projeto de sociedade defendido pelos governos que assumem o poder. Inicialmente, com a ascensão de uma gestão com afinidade progressista representada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), o qual assume duas gestões consecutivas na liderança do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), seguido de mais duas gestões, sendo interrompida por um processo de *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016, o que levou ao poder o seu vice, Michel Temer, do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o qual imprime um espectro ideológico com afinidade neoliberal tendo uma agenda potencializada na plataforma de governo de seu sucessor (ARAÚJO, 2019).

Estes elementos históricos e sociais balizam a discussão da distribuição temporal das produções acadêmicas publicadas que debatem sobre o tema, como apontado no Quadro 01:

Quadro 1: Fluxo temporal das Produções Acadêmicas

ANO	DISSERTAÇÃO	TESE	ARTIGO	TOTAL
2003	01	-	-	01
2005	01	-	-	01
2006	02	-	01	03
2007	02	-	01	03
2008	05	-	-	05
2009	05	-	01	06
2010	01	02	01	04
2011	06	01	02	09
2012	12	03	08	23
2013	08	04	06	18
2014	08	04	05	17
2015	08	01	01	10
2016	12	01	04	17
2017	12	03	02	17
2018	14	-	02	16
2019	06	02	06	14
2020	01	-	13	14
TOTAL	104	21	53	178

Fonte: Levantamento realizado pelos autores, 2020.

A distribuição dessas produções intensificou-se a partir de 2006, encontrando seu ápice no período de 2012 a 2014, o qual atinge a marca de 59 produções, as quais seguem oscilando, sinalizando o seu decréscimo no período entre 2018 e 2019.

Pressupomos que o fomento às pesquisas no que concerne a esta temática compreende reflexos da proposta política governamental do período, do marco legal que havíamos mencionado, referente à Lei n. 10.639/2003, e outras ações como a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)²¹ em 2003, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²² em 2004, por demanda dos movimentos sociais que acionavam uma proposição legal do Ministério da Educação, com o intuito basilar de implementar políticas de inclusão educacional, assegurando o respeito e valorização das nuances evidenciadas pela diversidade étnico-

²¹ Em 2015 a SEPPIR foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

²² Em 2019 a SECADI foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, cedendo espaço para uma secretaria específica para a Alfabetização.

racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional (GOMES, 2011).

A inserção desses órgãos promovera um tensionamento nas lógicas hegemônicas presentes no campo das políticas públicas. Suas ações implementadas construíram políticas educacionais²³ que oportunizaram a participação de coletivos que buscavam se afirmar, não somente como sujeitos políticos, mas como sujeitos de políticas (CARREIRA, 2015). Essas ações que foram inseridas no campo científico²⁴ legitimado pela intersubjetividade acadêmica (BOURDIEU, 1989), podem ter influenciado o fomento às pesquisas e aprofundamento investigativo neste espectro.

O potencial aumento dos trabalhos envolvendo a temática Educação Escolar Quilombola, nos anos de 2012 a 2013, apontam as mobilizações dos pesquisadores, programas de pós-graduação e agências de fomento à pesquisa acerca das reflexões atinentes aos resultados e avaliações dos dez anos de implementação da Lei n. 10.639/2003. Os anos que sucedem 2014, 2015 e 2016 nos remetem a um reflexo de um movimento o qual menciona a construção e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, mobilizado por meio da representação quilombola que reivindica a tradução de suas demandas nas linhas legais e o diálogo sensível dos representantes da equipe gestora do governo, que à época, corroborou e possibilitou a construção e implementação da agenda-(SILVA *et al.*, 2018).

Nos anos seguintes – 2018 e 2019 – as produções seguem oscilando. Este se constitui em um período no qual as agências de fomento à pesquisa em pós-graduação sofrem impactos frente ao contingenciamento e cortes de recursos que subsidiam tais empreendimentos de investigação. Atentamos aqui para o contexto político e administrativo do país (pós-*impeachment* e com a ascensão e um governo com diálogo neoliberal e articulação direta com organismos financeiros multilaterais). Em 2020, o Brasil e o mundo são acometidos por uma crise sanitária a partir de uma pandemia global com o novo Coronavírus (Covid-19)²⁵, o que em nosso levantamento identifica a redução brusca da culminância e publicação de pesquisas relacionadas à pós-graduação *stricto sensu* em universidades públicas, porém, registramos um considerável índice de recortes

²³ Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

²⁴ O campo científico é um universo intermediário, lugar onde “estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem [...] a ciência”. (BOURDIEU, 1989, p.20).

²⁵ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. (BRASIL, 2020)

de trabalhos já realizados, convertidos em artigos, e publicizados em periódicos científicos.

O MAPEAMENTO REGIONAL DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL

Outro elemento constatado na discussão sobre as produções diz respeito ao mapeamento regional. Observamos que o índice de trabalhos desenvolvidos no Brasil oscila em determinadas regiões, porém, comumente concentra-se em determinados estados, como podemos identificar no quadro a seguir:

Quadro 2: Mapeamento Regional das Produções Acadêmicas

Nº	REGIÃO	ESTADO	Nº	TOTAL PRODUÇÃO
01	Norte	Pará	09	17
		Amapá	03	
		Tocantins	05	
		Bahia	26	
		Alagoas	03	
		Sergipe	06	
02	Nordeste	Paraíba	06	59
		Pernambuco	08	
		Ceará	04	
		Rio Grande do Norte	03	
		Piauí	03	
		Paraná	07	
03	Sul	Santa Catarina	03	15
		Rio Grande do Sul	05	
		São Paulo	22	
04	Sudeste	Minas Gerais	21	58
		Espírito Santo	03	
		Rio de Janeiro	12	
		Goiás	11	
05	Centro-Oeste	Mato Grosso	14	26
		Distrito Federal	01	
Total				175

Fonte: Levantamento realizado pelos autores, 2020.

Registramos que o número de pesquisas no quadro acima se refere à localização regional das instituições que abrigaram os estudos e não à localização das comunidades estudadas. Desta forma, podemos abstrair dos dados que as regiões com maior índice de produções são Nordeste e Sudeste, respectivamente. Nesse registro os estados da Bahia e de Minas Gerais figuram com o maior percentual de pesquisas envolvendo a temática.

Identificamos a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como as

instituições que mais abrigaram pesquisas que debatem o tema. Assim, apontamos as seguintes Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQs): Campinho da Independência (RJ), Brotas (SP), Santa Rita do Bacruí (RJ), Miquém (AL), Conceição das Crioulas (PE) e Baixio (MT) como as CRQs estudadas em mais de uma pesquisa. Os relatos apontados nas produções registram a seleção dessas comunidades a partir de sua visibilidade na esfera pública por meio de seu alto poder representativo, identitário e pujante junto à luta em defesa de suas demandas.

Neste contexto, os dados oficiais acerca de CRQs registradas pela Fundação Palmares²⁶ apontam que no Brasil temos um total de 3.432 CRQs certificadas. Em um recorte regional, 61% deste total, ou seja, 2.093 (dois mil e noventa e três) CRQs encontram-se na região Nordeste do país, enquanto 549 (quinhentos e quarenta e nove), representando percentual de 16%, localizam-se no Sudeste, figurando as duas regiões com maior número de CRQs no país, seguida da região Norte, com 378 comunidades (11% do total). Os estados da Bahia e Minas Gerais figuram com a concentração de maior número de CRQs: 817 e 397, respectivamente, segundo os dados da Fundação Palmares. Somado a isto, temos a construção histórica, cultural e econômica de nosso país, que coloca as regiões Sudeste e Nordeste como as precursoras do processo de institucionalização do ensino superior no Brasil, com a federalização das universidades em meados da década de 50 e o avanço da pós-graduação *stricto sensu* com a reforma universitária de 1968. (CHAVES, 2006).

Esses dados evidenciam ainda que a visibilidade das Comunidades Remanescentes de Quilombos nas pesquisas ainda permanece a depender, em grande medida, da abertura dos programas de pós-graduação que se relacionem com o tema (MIRANDA, 2018), bem como o ritual burocrático ao qual as CRQs no país precisam se submeter para serem certificadas, o que reflete diretamente em seu poder de protagonismo político.

Neste sentido, podemos inferir que o volume e a origem das produções, em sua relação tempo e espaço, se articulam diretamente com as mobilizações legais e aberturas governamentais acerca do debate sobre o tema, bem como se concentram em regiões em que a educação superior, no que se refere à formação inicial e continuada, historicamente

²⁶ Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/TABELA-DE-CRQ-COMPLETA-QUADRO-GERAL-3.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

consolidou-se de forma consubstanciada, afinando seu discurso junto às comunidades quilombolas, estas que mobilizam seus esforços em uma construção coletiva e emancipatória na busca pela garantia de seus direitos frente à esfera pública.

TEMAS RECORRENTES E EMERGENTES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: REFLEXÕES ACERCA DA EMPÍRIA

Ao prosseguirmos na abstração dos elementos fundantes das produções, dedicamo-nos a compreender as tendências dessas pesquisas, ou seja, identificar e interpretar os temas recorrentes e emergentes que conformam as investigações sobre quilombos e educação no Brasil, sinalizando-os em categorias. Desta forma, adentramos a exploração do material coletado, submetendo-o a um processo de codificação, definindo os referenciais teóricos e esclarecendo os elementos de pesquisa por meio da identificação dos conceitos recorrentes para delimitar as unidades de registro²⁷, dentro das unidades de contextos²⁸ nos documentos. Esta etapa evidenciou a necessidade de organizarmos dois eixos temáticos articulados com os nossos descritores, quais sejam, Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola, de modo a constituir um amadurecimento teórico do material e elucidar a sua classificação em unidades categóricas que se mostram proeminentes a partir da leitura dos textos de Bardin (2016). A seguir identificamos o quadro com as categorias elencadas nas produções:

Quadro 3: Teses e dissertações: Categorias das produções

Nº	CATEGORIA	Nº DE OCORRÊNCIA
01	Identidade	74
02	Práticas Pedagógicas	50
03	Currículo	31
04	Dispositivos jurídicos	40
05	Saberes Tradicionais	39
06	Cultura	30
07	Formação de Professores	27
08	Memória	22
09	Gestão Pedagógica/Escolar	19
10	Território	19
11	Mulher	09
12	Emancipação	08
13	Criança	08
14	Racismo	07
15	Projeto Político Pedagógico	07

²⁷ Segundo Bardin (2016) a unidade de registro figura como as unidades perceptíveis e semânticas categorizadas no material explorado.

²⁸ Bardin (2016) significa a expressão Unidades de contextos a partir do exercício de identificação das Unidades de Registro dentro do contexto em que elas se encontram.

16	Livro Didático	06
17	Neoliberalismo	04
18	Ludicidade	03
19	Movimentos Sociais	03
20	Autonomia	02

Fonte: Levantamento realizado pelos autores, 2020.

Como podemos observar, a leitura proposta nos possibilitou destacar 20 categorias na discussão das produções acadêmicas, as quais são registradas por serem recorrentes nas produções e por mobilizarem as análises a partir de nossas reflexões sobre as intenções das abordagens investigadas.

Este processo nos permitiu evidenciar que as produções coletadas por meio do eixo/descritor Educação Quilombola se agrupam nas categorias: Identidade, Saberes Tradicionais, Cultura, Memória, Território, Mulher, Emancipação, Criança e Ludicidade ocupam o ranking de temas mais citados e problematizados nas produções. O eixo/descritor Educação Escolar Quilombola elenca as categorias Práticas Pedagógicas, Dispositivos Jurídicos e Formação de Professores, seguido dos documentos norteadores da gestão escolar, quais sejam: o Projeto Político Pedagógico e o Currículo Escolar, sendo atravessados pelas categorias Racismo, Neoliberalismo e Autonomia.

Quanto aos artigos coletados identificamos eles que apresentam resultados parciais ou conclusivos de pesquisas advindas de variadas modalidades científicas e acadêmicas e destacam as categorias (Dispositivos Jurídicos, Práticas Pedagógicas e Identidade) entre as mais recorrentes.

Desta forma, ao situarmos a organização da empiria no eixo/descritor Educação Quilombola podemos inferir que, conceitualmente, de acordo com as pesquisas, a Cultura constitui uma categoria dinâmica e intercambiada nas comunidades por meio da educação formal e não formal (SOUZA, 2009). A Identidade se relaciona organicamente com a significação da Cultura e do Território ocupado pelas comunidades e, assim, os Saberes Tradicionais como referência fundante da ancestralidade, se reinventam frente ao seu repasse por via da oralidade, de geração em geração, engendrando a luta em prol da legitimidade de suas formas de organização e relação com a religiosidade e com o mundo material (ARAÚJO, 2019).

A Mulher quilombola coloca-se como sujeito categorizado nas pesquisas enquanto um recorte de gênero, raça e etnia, historicamente subalternizado pela cultura

androcêntrica e racista à qual o país foi submetido. As pesquisas procuram analisar sua construção identitária e participação na organização política do Território (MARTENDAL, 2011), forjando um processo de Emancipação social no quilombo e reordenando um espaço marcado pelo patriarcalismo europeu, recuperando o matriarcalismo presente nos antigos e novos terreiros (SANTANA, 2008). A Criança destaca-se na articulação feita entre os Saberes Tradicionais e a Ludicidade, que organicamente corrobora na construção identitária destes sujeitos no quilombo (CARVALHO, 2008).

Assim, a ancestralidade compreende um “ponto de partida de todo processo de identidade do ser, para se criar uma identidade coletiva” (MUNANGA, 1996, p. 34). A partir das práticas culturais desenvolvidas nas comunidades, os sujeitos promovem suas articulações e interações com a sua reminiscência, na medida em que possibilitam a construção de outras redes de significados (CHISTÉ, 2012). Neste exercício se constrói a trajetória histórica e política do movimento social negro como um processo de formação dinâmica, pois abre as possibilidades de acesso aos espaços racialmente restritos, oportunizando a construção de mecanismos educacionais para a liberdade, ao enxergar as suas existências como seres individuais e coletivos. Logo, problematizar a Educação Quilombola, requer a compreensão da relação entre a cultura, a identidade, as lutas fundiárias e as disposições territoriais como caminhos para o acesso às políticas públicas que os contemple (BARROS, 2018).

Dentro do eixo/descriptor Educação Escolar Quilombola o Currículo; o Projeto Político Pedagógico e o Livro Didático figuram como documentos a serem problematizados. Os trabalhos destacam o desafio de questionar o currículo oficial prescrito pelos dispositivos jurídicos que orientam as diretrizes curriculares da Educação básica brasileira. Este fator, em certa medida, coloca-se como um entrave para transgredir uma narrativa colonial e, promover a presença orgânica da ancestralidade afro-brasileira em uma dimensão filosófica na estrutura dos referidos documentos e, por conseguinte, possibilitar a construção de uma identidade étnico-racial própria dessas comunidades. (MACÊDO, 2008).

Neste debate aponta-se a Formação de Professores como frágil e pouco explorada, pontuando a necessidade de ouvi-los e procurar aperfeiçoar os Currículos dos cursos de licenciatura a partir do real, das necessidades e potencialidades apontadas pelos

educadores (SANTOS, 2011). Nesta dimensão, ressalta-se que a Universidade, como locus de formulação e socialização de conhecimento, de Formação de Professores, de pesquisa, ensino e extensão, deva efetivar um diálogo entre os sujeitos deste processo, sem, com isso, correr o risco de repassar um conhecimento e ocultar outros (SILVA, 2012). Desta forma, precisa-se legitimar o potencial apresentado pela parceria entre a universidade, a escola básica e as comunidades tradicionais, na construção de um processo que legitime os “saberes da formação acadêmica, os saberes da prática, da experiência, da vivência educativa que ganham validade como guias da práxis e definidor do *habitus* da profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 329). Este reconhecimento é necessário para superar as compreensões ideológicas instauradas no imaginário coletivo, e pensadas por grupos que historicamente dominaram – e dominam – nossa sociedade (COELHO; SOARES, 2016).

Arrolam-se a esses elementos a falta de vivência em relação aos aspectos inerentes a Educação Quilombola no dia a dia da Escola, frente à ausência de propostas quilombicistas no Projeto Político Pedagógico e pela não adoção de um Calendário Escolar sintonizado com o cotidiano de cada comunidade (NERES, 2015). O exercício de construção de um Projeto Político Pedagógico significa buscar uma nova estabilidade em função da promessa de contemplar as especificidades do presente onde “as promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores” (GADOTTI, 1994, p. 579). Percebe-se, assim, a importância de uma gestão escolar democrática e sensível à questão identitária, primando pela preservação da vida humana e do Território ocupado, pois uma Educação Quilombola demonstra ser um instrumento fundamental para o avanço na consolidação dos direitos humanos e ambientais (CROSETTA, 2018).

As Produções Acadêmicas e a confluência com os Dispositivos Jurídicos Específicos

As produções que colocam os Dispositivos Jurídicos como categoria presente possibilitam a classificação das abordagens em dois sub-eixos que são: Objeto de Pesquisa e Suporte Jurídico para o Debate. Assim, nas 40 produções que enfocam os Dispositivos Jurídicos, 30 o colocam como Suporte Jurídico a ser acionado no debate e apenas 10 trabalhos o reconhecem como Objeto de Pesquisa.

No sub-eixo que coloca os dispositivos jurídicos como Suporte Jurídico para o Debate, as produções denunciam a desarticulação entre o que está posto em lei e as práticas em sala de aula, destacando a frágil relação entre as CRQs; o Estado e a Universidade (SILVA, 2012). No centro das investigações também é colocado o processo de nucleação das escolas quilombolas como uma prática de desterritorialização das práticas educativas (RODRIGUES, 2017) e a inoperância dos Direitos Humanos na construção e valorização identitária das comunidades tradicionais (CROCETTA, 2018).

Quanto ao sub-eixo Dispositivos Jurídicos como objeto de pesquisa, suas abordagens são feitas a partir de dimensões específicas dentro do campo científico, ou em um recorte de tempo e espaço. Classificamos dois Dispositivos Jurídicos recorrentes nas produções: a Lei n. 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

A Lei n. 10.639/2003 destaca-se no centro das pesquisas para problematizar as práticas pedagógicas em sala de aula. Os trabalhos apontam que a despeito de a lei não estar sendo integrada em sua plenitude ao Currículo escolar e o visível desconhecimento dos elementos defendidos neste dispositivo, os professores desenvolvem diversas Práticas Pedagógicas voltadas ao tema, ainda que de forma “tímida”, por vezes, pontual (JESUS, 2017). Na medida em que para se implementar os elementos destacados na lei faz-se necessária uma gestão atuante, democrática e participativa, que promova a autonomia entre os sujeitos no espaço escolar (ONOFRE, 2014). Registram-se também as dimensões que apontam a urgência em descolonizar os currículos que estão pautados em ideais eurocêntricos, como reflexos de uma colonização que institucionaliza o racismo estrutural nas escolas (ALVES, 2014).

As DCNEEQ apresentam-se como epicentro do debate para entender a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, os quais, para superar o racismo estrutural e valorizar a cultura ancestral, precisam articular o real sentido da escola com as dimensões econômicas e morais do trabalho e da cultura quilombola. Os impasses encontrados quanto à elaboração de outras políticas públicas educacionais, em esferas regionais, são objeto de denúncias (CRUZ, 2012) pelo fato de não prezarem por um diálogo efetivo e pleno entre o governo e as comunidades tradicionais quilombolas e, sim, mediações várias, de um ao outro, sem uma interação sistemática e eficiente. Sob a luz das DCNEEQ

delatam a insuficiência, instabilidade e precariedade das condições de oferta da educação infantil pública em CRQs (MIRANDA, 2012).

Somado a isto, a inoperância do que preceituam as DCNEEQ é resultado, em certa medida, da forma protelada, improvisada e fragmentada com que as políticas públicas para a Educação Escolar Quilombola têm sido tratadas nas esferas governamentais, forma esta que é subsidiada pelas diretrizes neoliberais que orientam as políticas de austeridade, endossadas pela bancada ruralista que ocupa o parlamento nacional (SANTOS, 2013).

Assim, as produções acadêmicas avançam ao denunciar que as escolas, pouco, ou não colaboram, com o processo de construção da Identidade quilombola. Esta afirmação fundamenta-se na fragilidade de interação orgânica com a temática étnico racial, tornando-as “questões acessórias”, e não estruturantes na formação docente (COELHO; COELHO, 2018). Dentro desta zona de embate político, econômico e cultural, os operadores do direito²⁹, subsidiados pelos novos senhores do mundo³⁰, influenciam os direcionamentos das políticas públicas educacionais referentes aos grupos culturalmente diferenciados, endossando um projeto neoliberal em curso no país e, que refrata³¹ (BOURDIEU, 1989) suas diretrizes no campo científico educacional.

Logo, a Educação Escolar Quilombola encontra entraves para ser implementada, por ser coagida a atender as prerrogativas da lógica neoliberal sob o comando de organismos multilaterais para os países periféricos, como é o caso do Brasil, com vistas a conservar a sociabilidade com predominância da lógica do mercado (SILVA; ROCHA, 2016). Deste modo, na contramão dos interesses do mercado coloca-se a Educação Quilombola, regida por diretrizes que ressemantizam as lutas históricas travadas por essas comunidades por meio dos movimentos sociais para seu reconhecimento (ARRUTI, 2017). Este modelo educativo entrelaça-se com a conquista da terra, com a produção e reprodução da existência e a reconfiguração de relações sociais para a emergência de outro projeto de desenvolvimento humano.

²⁹ Os operadores do direito são agentes especializados que se situam como mediadores entre os envolvidos em um conflito e suas demandas e produzem uma fala específica na sociedade, marcada pela linguagem jurídica. Esses agentes são os advogados, juízes, promotores e funcionários do poder judiciário (BOURDIEU, 1989).

³⁰ Frigotto (1995) cita os novos senhores do mundo referindo-se aos organismos financeiros internacionais (FMI, BID, BIRD, Banco Mundial).

³¹ Seria a capacidade do *campo* retraduzir, de forma específica, as pressões ou as demandas externas (BOURDIEU, 1989).

Neste sentido, as pesquisas apontam a necessidade de construção orgânica da Educação Escolar Quilombola pelos preceitos da ancestralidade de cada comunidade, legitimada pelo que rege a legislação específica. Desta forma, denunciam a inoperância da oferta de direitos fundamentais, bem como a frágil Formação de Professores e o ausente; defasado ou deslocado Projeto Político Pedagógico que se instaura nessas comunidades (COELHO; COELHO, 2018). Destarte, o Estado comete racismo institucional³², ao passo que o acesso às políticas educacionais não é alcançado sob o comando de uma racionalidade jurídica³³, visto que as esferas políticas estatais, pouco, ou não cumprem, com o que a legislação preconiza, conferindo a necessidade de a universidade se fazer presente e somar esforços junto às comunidades nesta construção educativa (MOURA *et al.*, 2018).

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A empiria nos alerta – em concordância com as produções acadêmicas – sobre a complexidade em reconhecer como as comunidades quilombolas do Brasil forjam suas identidades por meio de seus processos políticos, culturais, sociais e territoriais. Neste sentido, as pesquisas demarcam o entendimento conceitual sobre quilombos a partir de uma abordagem contemporânea do conceito, identificando que cada comunidade é única na forma como interage e negocia a construção de suas identidades, pautada em uma lógica de resistência e intercâmbio junto às imposições ideológicas que porventura ensejam a sua dissolução (SILVA *et al.*, 2018).

O mapeamento e fluxo das produções, no que se refere ao tempo e espaço, se relacionam com a mobilização dos movimentos sociais; presença pujante e certificação de comunidades quilombolas; articulação junto a esfera governamental; conjuntura política e elaboração e implementação de Dispositivos Jurídicos que versam sobre a defesa destas comunidades culturalmente diferenciadas.

Constatamos que as produções se concentram, em grande parte, na análise de estratégias materializadas em projetos de extensão universitária; formação continuada de

³² No que se refere ao racismo institucional acionamos o autor Jones (1973, p. 117) o qual definiu “[...] como as práticas, as leis e os costumes estabelecidos que sistematicamente refletem e provocam desigualdades raciais na sociedade”.

³³ Essa expectativa de racionalização completa da vida é alcançada, não na expectativa emancipadora da modernidade, mas em um dos entrecruzares do projeto da modernidade com o capitalismo (SANTOS, 2002).

professores; oficinas; Práticas Pedagógicas e outros mecanismos que se relacionam e aproximam das pautas de incorporação da Cultura quilombola aos desenhos Curriculares e ao cotidiano escolar. Essas ferramentas identificam a necessidade de desconstrução de um modelo educativo excludente, sob a égide dos preceitos de uma sociedade colonial e de dominação europeia, para defender uma educação que reconheça a valorização das diferentes manifestações culturais.

Logo, a Educação Escolar Quilombola sob a influência de uma temporalidade ocidental e eurocêntrica, sob o comando do código do capital, historicamente vêm promovendo uma visão folclorizada e genérica da *Cultura*, fomentando estereótipos relativos à escravidão e legitimando a “hegemonia do discurso de democracia racial [...] impedindo a identificação de padrões de violência e discriminação específicos da questão racial ao desconsiderar os processos históricos variados que engendraram e engendram o país” (HANCHARD, 2001, p. 121).

A guisa de conclusão e tendo em vista o problema de investigação deste trabalho, para conformar os elementos destacados e refletir sobre o lugar ocupado pela temática, reiteramos o exposto pelas produções acadêmicas, que ainda estamos a passos largos de concretizar a implementação da Educação Escolar Quilombola tal qual a legislação preceitua, a despeito dos inúmeros avanços no que tange ao aparato legal, com destaque para as DCNEEQ; as políticas educacionais e as produções acadêmicas, ainda não conseguimos construir outro *habitus* que estruture uma identidade escolar o qual supere um modelo que historicamente não foi sensível à temática étnico-racial.

Em vista deste processo em construção, a empiria sinaliza cinco eixos estruturais e estruturantes os quais as pesquisas que enveredem por este caminho devem se debruçar, quais sejam: dispositivos jurídicos; a proposta curricular; a relação universidade, escola básica e comunidade; a gestão e a organização da escola e a formação de professores. Esta articulação deve conceber uma postura político-epistemológica que sinergicamente se atrele à complexidade cultural de cada comunidade quilombola, a qual aciona a condicionalidade de reflexão crítica acerca dos conteúdos relativos ao domínio do saber de referência e aqueles referentes ao domínio pedagógico (COELHO; COELHO, 2018) que instrumentalizam os desenhos curriculares e, que por sua vez estruturam a formação dos professores e, por conseguinte dos alunos.

Para isto, recomenda-se que as pesquisas ampliem um debate já consolidado sobre análises de currículos específicos e práticas pedagógicas e os articulem junto ao reconhecimento do que já fora produzido; as legislações específicas; as políticas implementadas e as experiências adquiridas nesta área, para depurar e sinalizar o que pode se constituir como referências fundantes para a construção efetiva desta modalidade educacional.

Neste caminho, mediatizando o debate junto ao Estado; Universidade; CRQs e a Escola Básica, podemos avançar no entendimento sobre como a Educação Escolar Quilombola é legitimada, construída e negociada (SILVA *et al*, 2018), possibilitando a compreensão das contradições junto a racionalidade jurídica e, por conseguinte das lacunas e apontamentos necessários para alterar as regras do campo e possibilitar a construção de um *habitus* escolar agenciado organicamente pelas CRQs para “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” (COELHO; COELHO, 2013, p.71).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó - SC: Argos, 2009.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Introdução; Quilombos: terra e problema. In: Projeto vida de negro. **Jamary dos pretos: terra de mocambeiros**. São Luís: SMDDH/CCN-PVN, 1998

ARAÚJO, Ronaldo Marques de Lima. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051>. Acesso em: 29 jun.2021.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454>. Acesso em: 29 jun.2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 LDA, 2016.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de setembro 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 maio 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,

Brasília, DF, 20 de dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 10 maio de 2021.

BRASIL. **Decreto Executivo Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Lei N. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 09 maio 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 29 jun.2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 16, de 5 de junho de 2012**. Elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N.º 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavirus**. Brasília, 2020.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARREIRA, Denise. **Igualdades e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das Diversidades do governo Lula e Dilma**. 2015. 508 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2015.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O público privado na Educação Superior Brasileira: a privatização da universidade pública. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Rosalva

Barreto. (Org.). **A ideia de Universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006

COELHO, M. C.; COELHO, W. de N. B. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31339/20047>. Acesso em 27 jun.2021.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**. [online]. Belo Horizonte, v. 34, e192224. jul, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25jun.2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação continuada e a implementação da lei nº 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. **Revista ABPN**, v. 8, p. 69-96, 2016. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1490041860_ARQUIVO_ArtigoA_NPUHWilmaeNicelma.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília, **Anais [...]**. Brasília: MEC, 1994.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. N. 23 maio/jun/ago., 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 15, n.15, p. 134-158, set./dez., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun.2021.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: 34, 2002.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Iuperj, 1992.

JONES, James M. **Racismo e preconceito**. Trad. de Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blücher; Edusp, 1973

MIRANDA, Shirley A. de. Educação escolar quilombola: entre ausências e emergências. **Revista brasileira de educação**, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista** [online]. Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2435/showToc>. Acesso em: 3 jul.2021.

MOROSINI; Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 26 jun.2021.

MOURA, Ana Paula Medeiros de, *et al.* As Experiências de uma Ecologia de Saberes nos Quilombos de Bairro Alto e Pau Furado, Ilha do Marajó – Pará, Brasil. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 113-128, Out./Dez., 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7657>. Acesso em: 3 jul.2021.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996, p.79-94.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência** –4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SILVA, P. V. B. da; RÉGIS, K.; MIRANDA, S. A. (orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. Disponível em: <http://abre.ai/aKl9>. Acesso em: 20 maio. 2021.

SILVA, José Bezerra da; ROCHA, Max Silva da. Um estudo sobre a educação escolar quilombola no estado de Alagoas. **Diversitas Journal**, v. 1, n. 3, p. 380-389, 2016. Disponível em: https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/article/view/393. Acesso em: 3 jul.2021.

DISSERTAÇÕES E TESES CITADAS

ALVES. Edileia de Carvalho Souza. “(...) **Tem que partir daqui, é da gente**”: a construção de uma escola “Outra” no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2014.

ARAÚJO. Laís Gois de. **A Prática Educativa da Mandiocada nas Comunidades Quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé - Alagoas**. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2019.

BARROS. Ana Fiorim. **Defesa da Terra por uma Comunidade e uma Escola Sem Muros: Educação e Cultura Quilombolas no Campinho da Independência – Paraty, Rj**. 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, SP, 2018.

CARVALHO, Cláudia Cristina Ferreira. **Ser no brincar, o brincar de ser o grupo**: um estudo sobre a noção de pertença numa comunidade negra do Mutuca em Nossa Senhora do Livramento. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2008.

CHISTÉ. Tânia Mota. **“Aqui é Minha Raiz”**: o processo de constituição identitária da criança negra na Comunidade Quilombola de Araçatiba/Es. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2012.

CROCETTA. Bruna Braggio. **Direitos Humanos e Interculturalidade**: a Educação na comunidade quilombola de São Roque – Pedra Branca, em Praia Grande/SC. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pós-Graduação em Direito, Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, SC, 2018.

CRUZ. Cassius Marcelus. **Trajetórias, Lugares e Encruzilhadas na Construção da Política de Educação Escolar Quilombola no Paraná no Início do III Milênio**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2012.

JESUS. José Nilson Silva de. **A Lei Nº 10.639/2003**: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no Alto Rio Trombetas- Oriximiná/Pá. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2017.

MIRANDA, Marina Rodrigues. **As Culturas Infantis**: Contributos na Produção da Identidade do Currículo para Educação Quilombola, Paraty, RJ. 2013. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2013.

MACÊDO. Dinalva de Jesus Santana. **O Currículo Escolar e a Construção da Identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola**: um olhar reflexivo sobre a auto-estima. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2008.

MARTENDAL, Rosana Manfrinate. **Histórias femininas**: poder, resistência e educação no Quilombo de Mata Cavalu. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2011.

NERES. Manoel Barbosa. **Educação quilombola em Mesquita**: estudo da gestão da escola a partir do processo histórico, emancipatório e das relações de conflito. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2015.

ONOFRE. Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus Desdobramentos em uma Escola Quilombola**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2014.

RODRIGUES. Maria Diva da Silva. **Política de Nucleação de Escolas**: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar Quilombola. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2017.

SANTANA. Jean Paulo. **Entre o dito e o não dito**: conflitos e tensões na “refundação” territorial quilombola. Uma análise a partir da Comunidade de Helvécia-extremo sul da Bahia. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2008.

SANTOS. Cynthia Adriádne. **Educação e escolarização quilombola**: construções político-pedagógicas em Brejo dos Crioulos – MG. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2013.

SANTOS. Glezia Kelly Costa. **As Comunidades Quilombolas do Campo em Sergipe e os Desafios da Formação Docente**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2011.

SILVA. Givânia Maria da. **Educação como Processo de Luta Política: a experiência de “Educação Diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2012.

SOUZA. Márcia Lúcia Anacleto de. **Educação e Identidade no Quilombo Brotas**. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2009.