



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



LEANDRA LUIZA GOMES DE MENEZES

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
diálogos entre Saberes Escolares e Saberes
Tradicionais em uma Escola Municipal de
Juçatuba



São Luís
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

LEANDRA LUIZA GOMES DE MENEZES

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: diálogos entre saberes escolares e
saberes tradicionais em uma escola municipal de Juçatuba

São Luís – MA
2025

LEANDRA LUIZA GOMES DE MENEZES

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: diálogos entre saberes escolares e
saberes tradicionais em uma escola municipal de Juçatuba

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para a obtenção do Título de Mestre em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Clenia de Jesus Pereira
dos Santos

São Luís – MA
2025

Imagen da Capa: Fotos da comunidade de Juçatuba – Arquivo pessoal da pesquisadora

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Luiza Gomes de Menezes, Leandra.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA : diálogos entre saberes
escolares e saberes tradicionais em uma escola municipal
de Juçatuba / Leandra Luiza Gomes de Menezes. - 2025.

195 f.

Orientador(a): Clenia de Jesus Pereira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís-ma, 2025.

1. Educação Quilombola. 2. Educação Escolar
Quilombola. 3. Saberes Tradicionais. 4. Saberes
Escolares. I. de Jesus Pereira dos Santos, Clenia. II.
Título.

LEANDRA LUIZA GOMES DE MENEZES

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: diálogos entre saberes escolares e
saberes tradicionais em uma escola municipal de Juçatuba

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para a obtenção do Título de Mestre em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Clenia de Jesus Pereira dos Santos

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Clenia de Jesus Pereira dos Santos (Orientadora)
Doutora em Educação – PPGEEB (UFMA)

Prof. Dr. Rosenverck Estrela Santos (1º examinador)
Doutor em Políticas Públicas – PPGPP (UFMA)

Profa. Dra Belijane Marques Feitosa (2ª examinadora)
Doutora em Educação – UFCG

Profa. Dra Adlene Silva Arante (1ª suplente)
Doutora em Educação – UPE

Profa. Dra Marileia Santos Cruz da Silva (2ª suplente)
Doutora em Educação – PPGEEB (UFMA)

A Deus, que me ampara e me fortifica
diariamente.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus soberano, criador dos céus e da Terra, que me colocou no mundo com um propósito único – o qual acredito que seja contribuir com uma educação transformadora, onde também se insere a educação antirracista – sou grata a Deus por meus pais, que foram instrumentos dele para que eu estivesse aqui, e por ter me presenteado com uma profissão que tem uma linda missão: a de espalhar boas sementes.

À minha mãe, Yara de Jesus Gomes Martins, que deu o melhor de si e se empenhou ao máximo para pagar minha escola, meus uniformes, livros didáticos e tantos outros recursos enquanto foi possível, fator que foi essencial para a consolidação dos conhecimentos basilares na minha fase escolar.

Minha gratidão mais bonita à minha avó materna, Maria José Santana Gomes, “Dona Zeca”, um ser humano que é a mais perfeita expressão de alento na minha vida. Ela é o meu maior referencial de amor e onde encontro refúgio nos seus miúdos braços e grandes abraços.

Ao meu irmão e sua família, que me deu sobrinhos que amo e aos quais quero ser exemplo de superação e conquistas.

À minha prima, Raphysa, por ceder seu escritório para a minha pré-qualificação e pelo carinho de suas filhas, minhas sobrinhas lindas.

À minha orientadora, Professora Dra. Clenia de Jesus Pereira dos Santos, que foi compreensiva, humana e uma pessoa amiga, sempre me encorajando e não me deixando desistir. Cada palavra dela foi de incentivo, fortalecimento e de impulso para me fazer ir adiante.

À escola que serviu como *lócus* para esta pesquisa, em especial à gestora Ednalva Cascais, pela sua acolhida, apoio e dedicação ao processo. Agradeço também a toda a comunidade de Juçatuba, cujos saberes, histórias e vivências foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), à Coordenação, que se mostrou solidária em meio ao momento difícil que enfrentei. Em especial, ao Professor Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, que foi meu orientador na Graduação em Pedagogia e a quem tenho grande estima, assim como às professoras Dra. Vanja Dominice e Dra. Hercília Vituriano, coordenadoras no período em que estudei.

Às/os colegas do PPGEEB e docentes, que me proporcionaram trocas de experiências e vivências que enriqueceram meu olhar sobre o tema abordado neste trabalho. Em especial à minha amiga Tereza, à Arteane e à minha amiga Joselma, que, com seu jeito meigo e sereno, foi minha colega de produção, minha amiga preferida do mestrado, dedicada e estudiosa, e com quem não quero perder a parceria.

Aos amigos que surgiram na residência estudantil: Renatinha, que me apresentou ao Diego Rabelo e ao David, os quais me ajudaram na primeira tentativa, na Casa dos Estudantes da UFMA, contribuindo com o projeto e me dando todo o suporte que podiam, assim como outros colegas da casa.

Ao amigo Joallysson Bayma, que me deu todo o suporte para minha entrevista e sempre tinha uma palavra de incentivo.

Ao Curso LIESAFRO, que mudou minha visão de mundo, para além de uma formação docente, e aos colegas e docentes da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, que compartilharam conhecimentos comigo.

Ao GEMS-QI – Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais, Questão Social e Identidade, que me forneceu embasamento teórico com estudos, através dos quais obtive conhecimentos para ser aprovada na seleção deste programa.

Ao GIPEAB – Grupo de Estudo e Pesquisa de Investigação Pedagógica de Estudos Afro-brasileiros –, que me permitiu estar conectada com saberes emancipatórios e me impulsionou a elaborar produções acadêmicas.

Agradeço também à minha liderança, que sempre esteve a orar por mim e a me abençoar, assim como aos irmãos da minha congregação.

Deixo aqui os meus agradecimentos a todas e todos que contribuíram, direta ou indiretamente. Kanimambo!

“Porque mesmo que queimam a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo
Não queimarão a ancestralidade”.

Antônio Bispo dos Santos

RESUMO

A presente dissertação trata sobre educação escolar quilombola: diálogos horizontais entre saberes escolares e saberes tradicionais em uma escola municipal de Juçatuba. A instituição fica localizada em uma comunidade de mesmo nome, em São José de Ribamar, no estado do Maranhão, e possui como herança uma diversidade cultural de seus ancestrais africanos. Então, o objetivo da pesquisa é investigar como os saberes tradicionais dessa comunidade podem dialogar com os saberes escolares, constituindo-se em ferramentas pedagógicas, capazes de valorizar a história e a memória ancestral, dos(as) estudantes dos anos iniciais da Escola Municipal Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez. Esta pesquisa tomou como aportes teóricos os seguintes estudiosos: Gomes e Garcês (2012), Vergara (2006), Akkari e Santiago (2015), Clóvis Moura (1989), Carvalho (2020), além de documentos legais. Este estudo tem caráter qualitativo e adotou como métodos de pesquisa o bibliográfico, o exploratório e a pesquisa de campo, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação, as entrevistas e os questionários. O trabalho está organizado em cinco seções: na primeira, apresenta-se a introdução; na segunda, situa-se a pesquisa a partir de teses e dissertações atualizadas; na terceira, abordam-se os aspectos históricos dos quilombos, seus marcos legais e as leis da Educação, além da conceituação e investigação dos saberes tradicionais e escolares. Na quarta seção, apresentam-se as conexões entre saberes tradicionais e saberes escolares: necessidade preemente de efetivação. Na quinta seção, evidenciam-se os percursos metodológicos adotados para se percorrerem os caminhos históricos e culturais, a fim de se compreender a implementação desses saberes na educação formal da comunidade de Juçatuba. A sexta seção apresenta o produto educacional, fruto da pesquisa realizada na comunidade. Por fim, a sétima seção traz as considerações finais desta pesquisa. Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para uma educação antirracista, que valorize e considere os saberes tradicionais das comunidades no ambiente escolar. Além disso, promove-se uma reflexão crítica sobre a importância da inclusão desses saberes no currículo, reconhecendo a diversidade cultural como um elemento fundamental para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa. A pesquisa não apenas identificou e analisou os diálogos existentes, mas também propôs caminhos para a efetiva integração dos saberes quilombolas na educação, fortalecendo a identidade cultural e a autoestima dos alunos. Os resultados obtidos serviram como uma fonte de pesquisa valiosa para outras comunidades quilombolas e para o desenvolvimento de práticas educacionais que respeitem e valorizem a diversidade cultural em contextos escolares mais amplos.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Educação Escolar Quilombola. Saberes Tradicionais. Saberes Escolares.

ABSTRACT

This dissertation addresses Quilombola school education: horizontal dialogues between school knowledge and traditional knowledge in a municipal school in Juçatuba. The institution is located in a community of the same name, in São José de Ribamar, in the state of Maranhão, and has as its heritage a cultural diversity from its African ancestors. Therefore, the objective of the research is to investigate how the traditional knowledge of this community can dialogue with school knowledge, constituting pedagogical tools capable of valuing the history and ancestral memory of the students in the initial years of the Municipal School Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez. This research took as theoretical contributions the following scholars: Gomes and Garcês (2012), Vergara (2006), Akkari and Santiago (2015), Clóvis Moura (1989), Carvalho (2020), in addition to legal documents. This study has a qualitative character and adopted bibliographic, exploratory, and field research methods, using observation, interviews, and questionnaires as data collection instruments. The work is organized into five sections: the first presents the introduction; the second situates the research based on updated theses and dissertations; the third addresses the historical aspects of quilombos, their legal frameworks and education laws, as well as the conceptualization and investigation of traditional and school knowledge. The fourth section presents the connections between traditional and school knowledge: a pressing need for implementation. The fifth section highlights the methodological approaches adopted to explore the historical and cultural paths, in order to understand the implementation of this knowledge in the formal education of the Juçatuba community. The sixth section presents the educational product, the result of the research carried out in the community. Finally, the seventh section presents the concluding remarks of this research. It is hoped that this study will contribute to an anti-racist education that values and considers the traditional knowledge of communities in the school environment. Furthermore, it promotes critical reflection on the importance of including this knowledge in the curriculum, recognizing cultural diversity as a fundamental element for the formation of a more just and equitable society. The research not only identified and analyzed existing dialogues but also proposed pathways for the effective integration of Quilombola knowledge into education, strengthening the cultural identity and self-esteem of students. The results obtained served as a valuable research source for other Quilombola communities and for the development of educational practices that respect and value cultural diversity in broader school contexts.

Keywords: Quilombola Education. Quilombola School Education. Traditional Knowledge. School Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Município de São José de Ribamar.....	99
Figura 2 – Comunidade de Juçatuba	100
Figura 3 – Festejo na igreja principal da comunidade	102
Figura 4 – Escola Municipal Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez	105
Figura 5 – Capa do Produto Educacional.....	123
Figura 6 – Sumário do Produto Educacional.....	124
Figura 7 – Capítulo 1 do Produto Educacional	125
Figura 8 – Capítulo 2 do Produto Educacional.....	126
Figura 9 – Capítulo 3 do Produto Educacional.....	127
Figura 10 – Capítulo 4 do Produto Educacional	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações sobre Educação Quilombola (2017-2023)	23
Quadro 2 – Dissertações sobre educação escolar quilombola (2017-2023)	32
Quadro 3 – Dissertações sobre Saberes Tradicionais (2017-2023).....	39
Quadro 4 – Colaboradoras da Pesquisa	110
Quadro 5 – Concepções de saberes dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental	111
Quadro 6 – Integração dos Saberes Tradicionais no Currículo Escolar	113
Quadro 7 – Diálogo entre Saberes e Formação Identitária dos Estudantes	115
Quadro 8 – Interação entre escola e comunidade e impactos na autoestima dos estudantes.....	117
Quadro 9 – Perfil dos moradores entrevistados	118
Quadro 10 – Comunidade Quilombola e educação: a visão dos(as) moradores(as)	119

LISTA DE SIGLAS

ADCT	– Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERMA	– Instituto de Colonização e Terras do Maranhão
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIESAFRO	– Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
MOQUIBOM	– Movimento Quilombola do Maranhão
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
SEPPIR	– Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
STF	– Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE O DIÁLOGO ENTRE SABERES TRADICIONAIS E ESCOLARES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA?	21
2.1 Análises das dissertações sobre educação escolar quilombola (2017-2023)	31
2.2 Análise das dissertações sobre saberes tradicionais (2017-2023).....	38
3 HISTÓRIA E DEFINIÇÃO DOS QUILOMBOS NO BRASIL E NO MARANHÃO ..	47
3.1 Quilombos: definições conceituais.....	48
3.2 História dos quilombos: início e o percurso	52
3.3 Marcos legais	59
3.4 Educação, educação quilombola e educação escolar quilombola.....	67
3.4.1 Conceito de educação quilombola e educação escolar quilombola	73
3.4.2 Caracterização da etapa ensino fundamental	77
3.5 A formação identitária quilombola de crianças e jovens	80
4 CONEXÕES ENTRE SABERES TRADICIONAIS E SABERES ESCOLARES: necessidade preemente de efetivação	84
5 PERCURSO METODOLÓGICO	97
5.1 Comunidade Juçatuba.....	99
5.2 Escola Municipal Rosa Raimunda Paixão Garcez.....	103
5.3 Análise dos dados e discussão dos resultados	109
6 PRODUTO EDUCACIONAL	122
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	151
APÊNDICE A: INSTRUMENTO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	152
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORAS E GESTORA.	154
APÊNDICE C: ROTEIRO ENTREVISTA COM MORADORES.....	156
APÊNDICE D: PRODUTO EDUCACIONAL	158
ANEXO	194
ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO.....	195

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar quilombola é uma modalidade educacional que se destaca por sua singularidade e importância na promoção da igualdade e na valorização da diversidade cultural no contexto educacional. Ela se refere ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas comunidades quilombolas, grupos étnicos afrodescendentes com uma história rica e única no Brasil. Nessa área, reconhece-se a necessidade de respeitar, preservar e promover os saberes tradicionais dessas comunidades, conhecimentos ancestrais transmitidos ao longo de gerações. Essas comunidades possuem particularidades, com dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais significativas (Brasil, 2020).

Para compreender a importância da valorização desses saberes, é preciso retornar aos percursos históricos das comunidades quilombolas, originadas a partir da escravização no Brasil. Essas comunidades formaram-se como espaços de refúgio e resistência contra a opressão e hoje são reconhecidas como quilombolas, com direitos específicos garantidos pela Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, a educação escolar quilombola emerge como um instrumento importante para preservar e fortalecer a cultura e a identidade dessas comunidades (Souza, 2021).

A legislação brasileira reconhece a importância da educação escolar quilombola como uma modalidade específica e diferenciada dentro do sistema educacional do país. Diversos documentos legais e diretrizes nacionais foram estabelecidos para garantir e promover essa educação, considerando os saberes, tradições e a história das comunidades quilombolas. A Constituição Federal de 1988 reconhece a proteção e promoção das culturas das comunidades quilombolas, assegurando-lhes o reconhecimento de suas terras e o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estabelece a garantia de uma educação escolar específica e diferenciada para as comunidades quilombolas (Teixeira; Lima; Silva, 2022).

Vale destacar que essa diretriz garante que a informação e o conhecimento sobre as comunidades quilombolas alcancem o maior número possível de brasileiros. No Brasil, há 1.327.802 pessoas quilombolas, o que equivale a 0,65% da população total do país, distribuídas em 1.696 municípios brasileiros. O Nordeste concentra 68,19% (ou 905.415 pessoas) do total de quilombolas do país, sendo que o estado da

Bahia abriga 29,90% dessa população, e o Maranhão vem em seguida, com 20,26%. Juntos, os dois estados reúnem 50,16% da população quilombola do país. (Brasil, 2023)

De acordo com Cimar Azeredo, presidente em exercício do IBGE, essas populações são as que mais necessitam de estatísticas, de modo a possibilitar uma reparação histórica pelas injustiças cometidas contra essas comunidades. (Brasil, 2023) Como medidas de reparação, podemos citar a inclusão da cultura quilombola nas diretrizes curriculares.

Os Saberes Tradicionais das Comunidades Quilombolas são transmitidos intergeracionalmente por meio da tradição oral¹ e outros modos, sustentados pela memória coletiva, pela história e pela identidade étnica. Esses conhecimentos promovem uma reinterpretação dos usos, práticas e saberes, entrelaçados com uma cosmovisão étnico-territorial ancestral que fundamenta uma práxis revolucionária, valorizando a segurança e a autonomia da vida em territórios coletivos. Assim, esses saberes abrangem práticas agrícolas sustentáveis, medicina tradicional, religiosidade, culinária e outras manifestações culturais, constituindo um patrimônio ancestral essencial (Américo; Dias, 2019).

A integração da educação formal aos saberes tradicionais é fundamental para uma educação efetiva nas comunidades quilombolas. Ela permite que crianças e jovens tenham acesso a uma educação formal de qualidade, ao mesmo tempo em que valoriza e mantém os saberes tradicionais, garantindo a continuidade das tradições culturais (Carvalho, 2020).

Apesar dos avanços na educação escolar quilombola, ainda existem desafios significativos a serem superados. A falta de recursos adequados, a formação de professores(as), a produção de materiais didáticos contextualizados e a garantia de uma educação de qualidade são questões que demandam atenção contínua. A valorização da cultura quilombola e a integração dos Saberes Escolares e Tradicionais contribuem para o fortalecimento das comunidades, para o resgate de identidades culturais perdidas e para o empoderamento de crianças e jovens quilombolas (Carril, 2017).

Os estudos de José Jorge de Carvalho, antropólogo brasileiro, professor da

¹ Hampâté Bâ “tradição oral é a escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos”. (1982, p. 183)

Universidade de Brasília e idealizador do projeto *Encontro de Saberes*, apresentam contribuições significativas para compreender a relação entre os saberes tradicionais e os saberes escolares. Ele destaca a importância de reconhecer e valorizar os saberes enraizados nas práticas cotidianas das comunidades, ressaltando que esses conhecimentos são fundamentais para a identidade cultural e social dos grupos. Carvalho (2020) enfatiza a necessidade de integrar os saberes tradicionais, transmitidos pela tradição oral e pela vivência comunitária, aos saberes escolares, possibilitando uma educação que dialogue e respeite a diversidade cultural. Para o autor, essa integração não apenas enriquece o processo educativo, mas também promove a valorização da cultura local, contribuindo para uma educação mais inclusiva e contextualizada.

O referido autor inaugurou, na Universidade de Brasília, uma discussão inovadora, que teve como expoente a aprovação das Cotas Universitárias. Esse evento trouxe para a universidade uma diversidade de pessoas que, em sua análise, não estavam incluídas no currículo. Nesse sentido, tem-se, como marco, a criação de uma disciplina intitulada *Encontro de Saberes*, cujo propósito é:

[...] inovar tanto pelos temas trazidos com ineditismo ao universo acadêmico, quanto pelo contraste ou choque epistêmico e metodológico entre os processos pedagógicos correntes nas universidades e os modos de transmissão do conhecimento próprios dos mestres e mestras das tradições (Carvalho, 2020, p. 32-33).

Estudar os saberes tradicionais e escolares das comunidades quilombolas é essencial para reconhecer e valorizar a riqueza cultural e histórica desses grupos. Os saberes transmitidos oralmente ao longo das gerações carregam conhecimentos únicos sobre a relação harmoniosa com a natureza, técnicas agrícolas, medicina tradicional, mitologia e práticas ancestrais, fundamentais para compreender a identidade e a cosmovisão dessas comunidades (Carvalho, 2020). Além disso, integrar esses saberes com o conhecimento escolar amplia as perspectivas educacionais, promovendo a valorização da diversidade, o respeito à pluralidade cultural e contribuindo para uma educação mais inclusiva e representativa. O diálogo entre os saberes é um recurso transformador. Segundo Freire (1987), o diálogo é uma exigência existencial, já que: “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens e das mulheres” (p. 79).

Assim, este estudo justifica-se pela necessidade de desenvolver um

trabalho acadêmico que valorize os saberes tradicionais e estabeleça uma conexão entre esses saberes e os saberes escolares na escola municipal da comunidade de Juçatuba, em São José de Ribamar, localizada no estado do Maranhão. A escolha do local deve-se ao fato de ser uma comunidade pertencente à grande ilha, mas que, no entanto, não é tão reconhecida com a relevância que uma comunidade quilombola merece. Nesse lugar, encontra-se a beleza das praias locais e pode-se contemplar a atividade pesqueira com produtos naturais, evidenciando-se a diversidade da flora e da fauna, além da diversidade religiosa e dos muitos saberes compartilhados pelos anciões da comunidade. *Compartilhar* é um termo que se utiliza a partir do livro *A terra dá, a terra quer*, de autoria de Antonio Bispo dos Santos (2023). Para o autor, as relações que se estabelecem nas comunidades quilombolas não são de troca, mas de compartilhamento. “Uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham” (p. 26).

Diante das discussões supracitadas, este estudo tem como questão inicial: como os saberes tradicionais da comunidade Juçatuba, em diálogo com os saberes escolares, podem constituir-se em ferramenta pedagógica, com o intuito de valorizar a história e a memória ancestral para os/as estudantes do ensino fundamental anos iniciais da Escola Municipal Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez.

Esse questionamento desdobra-se em:

- Que concepções de saberes possuem os(as) professoras(es) do ensino fundamental anos iniciais da Escola Municipal Professor Rosa Raimunda Paixão Garcez?
- A escola tem incluído os saberes da comunidade Juçatuba no currículo?
- De que modo o diálogo entre os saberes tradicionais e escolares poderão contribuir para e valorização da formação identitária quilombola dos(as) estudantes?
- Como se efetiva a aproximação da Escola Municipal Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez com a comunidade Juçatuba?

A partir desses questionamentos, temos como objetivo geral: investigar como os saberes tradicionais da Comunidade Juçatuba podem dialogar com os saberes escolares, constituindo-se em ferramentas pedagógicas, capazes de valorizar a história e a memória ancestral, para os/as estudantes dos anos iniciais da Escola Municipal Professor Rosa Raimunda Paixão Garcez.

Os objetivos específicos são:

- Investigar as concepções de saberes dos(as) professores(as) do ensino fundamental anos iniciais da Escola Municipal Professor Rosa Raimunda Paixão Garcez;
- Analisar a presença e a integração dos saberes tradicionais da comunidade Juçatuba no currículo da Escola Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez;
- Compreender de que modo o diálogo entre os saberes tradicionais e escolares poderão contribuir para e valorização e a formação identitária dos(as) estudantes;
- Identificar as formas de interação entre a Escola Municipal Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez e a comunidade Juçatuba.

Nesse contexto, o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada e abordagem qualitativa, com o objetivo de integrar saberes tradicionais ao currículo escolar. O método adotado envolve pesquisa bibliográfica, que busca explorar, dedicar-se profundamente e analisar dados históricos, e pesquisa participante, que promove a interação direta entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos, possibilitando um aprofundamento nas vivências e saberes compartilhados.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas na Escola Municipal Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez, na etapa dos anos iniciais, com a colaboração da gestora, de professores(as) e membros da comunidade, onde examinou-se a interação entre Saberes Tradicionais e Saberes Escolares, observando impactos na formação humana e nas dimensões prescritiva e perceptiva do processo educativo.

A análise dos dados foi dividida em três fases. Na primeira, foram realizadas perguntas, questionários e entrevistas. Na segunda, foi oferecida uma formação continuada aos docentes sobre o ensino dos saberes tradicionais, em alinhamento com o currículo escolar. Na última etapa, houve a produção do caderno intitulado “Caminhos de Saberes: Tradição e Formação em Trilhas de Aprendizagem”, que consolidou as práticas e as discussões da pesquisa, servindo especificamente como um recurso prático para facilitar a inclusão dos saberes quilombolas e promover a preservação cultural. O interesse pelo objeto de estudo e o campo de pesquisa escolhido se devem à experiência docente dos anos iniciais, que revelou uma

deficiência sobre a aplicabilidade de políticas de igualdade racial no âmbito escolar, como as legislações de nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e as resoluções nº 08/2012/MEC e 189/2020 CEEMA. Sobre esse aspecto, destaca-se a formação da identidade dos alunos dos anos iniciais, pois é nessa fase que, para a maioria das crianças, inclusive, das comunidades quilombolas, inicia-se o acesso à escola.

De acordo com Cavalleiro (2003), a identidade é concebida como um processo dinâmico que permite a construção gradual da personalidade ao longo da vida do indivíduo. Portanto, é possível encontrar dinamismo no processo educacional escolar, com foco em garantir uma educação antirracista, que valorize a formação da identidade das crianças.

Através da luta por esse tipo de educação, buscou-se sempre uma relação de proximidade com as temáticas africanas e étnico-raciais, no intuito de lutar contra as desigualdades que nos acompanham desde a colonização e determinam a educação escolar. Neste contexto, ingressou-se na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afrobrasileiros (LIESAFRO) na qual foi possível vislumbrarem-se muitos conhecimentos antirracistas e contatar direto com vivências relacionadas aos saberes tradicionais. Também houve a oportunidade de participar-se de um intercâmbio em Maputo, no ano de 2022, visitar uma escola local, as universidades e os espaços que propuseram a edificação do conhecimento e a desconstrução de paradigmas. Devido a essa experiência, foram ministradas formações com a temática da educação antirracista em escolas da Rede Municipal de São Luís, em 2023, através do convite de pessoas da área e também para o PROERD – Polícia Militar do Maranhão em 2024. Também houve apresentações de trabalhos sobre questões étnico-raciais no XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN).

Por meio da LIESAFRO, obteve-se a oportunidade de conhecer a escola que é *lócus* desta pesquisa, possibilitando compreender-se a necessidade que o docente tem de desenvolver práticas pedagógicas que abordem as questões étnico-raciais. Além disso, foi possível adquirir-se uma perspectiva acerca da formação de identidades do estudante no cotidiano escolar, o que permitiu a aproximação do território de uma escola quilombola, de maneira a conhecer um pouco mais da relevância diáspórica e sua importância em ser trabalhada em sala de aula. Assim, tornou-se viável uma contemplação dos saberes tradicionais, o que contribui para o fortalecimento da identidade étnica dos estudantes quilombolas e para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e respeitoso com a cultura e as

tradições locais. Esta pesquisa tem como fundamentos teóricos: Clóvis Moura (1989), Theodoro (2005), Stuart Hall (2006), Vergara (2006), Gomes e Garcês (2012), Furtado, Pedroza e Alves (2014), Akkari e Santiago (2015), Carril (2017), Petit (2016), Krenak (2019), Carvalho (2020), além de documentos legais.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: na primeira seção, apresentam-se a Introdução, que oferece uma visão geral da pesquisa, o problema, os objetivos geral e específicos, bem como a justificativa para a escolha do tema. Na segunda seção, intitulada *O que as pesquisas dizem sobre o diálogo entre saberes tradicionais e escolares na educação quilombola?*, apresentam-se resultados de pesquisas com base em teses e dissertações atualizadas – entre os anos de 2017 a 2023 – sobre a educação quilombola no Brasil, enfatizando-se a importância dos saberes tradicionais e sua preservação a partir de seu estudo no ensino básico.

Na terceira seção, denominada *História e Definição dos Quilombos no Brasil e no Maranhão*, aborda-se o contexto histórico dos quilombos, dos principais marcos legais impulsionados pelo movimento negro e quilombola e das contribuições desses marcos para a Educação. As subseções abordam: Quilombos: definições conceituais; conceito de educação quilombola e educação escolar quilombola; história dos quilombos: início e o percurso; marcos legais; educação, educação quilombola e educação escolar quilombola; conceito de educação quilombola e educação escolar quilombola; caracterização da etapa ensino fundamental; a formação identitária quilombola de crianças e jovens. Esse percurso é relevante para contextualizar a trajetória quilombola no âmbito legislativo e educacional.

A quarta seção, por sua vez, aborda as *Conexões entre Saberes Tradicionais e Saberes Escolares: necessidade preemente de efetivação*. Na quinta seção, intitulada *Percorso Metodológico*, são abordados a natureza da pesquisa, seu tipo, método, instrumentos de coleta de dados, colaboradores(as), local de pesquisa, técnica de análise dos dados e a discussão dos resultados. A sexta seção apresenta o Produto da Pesquisa, materializado em um *Guia de Formação Pedagógica* voltado para os docentes dos Anos Iniciais. E a sétima seção apresenta as considerações finais do presente trabalho.

Esta pesquisa, portanto, espera contribuir como referência para escolas situadas em territórios quilombolas, bem como para aquelas que atendem estudantes oriundos dessas comunidades. A intenção é subsidiar práticas pedagógicas que valorizem os saberes tradicionais, promovam a equidade racial e fortaleçam a

identidade étnico-racial no espaço escolar. Busca-se, assim, ampliar o compromisso com uma educação antirracista, plural e inclusiva. Ao reconhecer as especificidades culturais e históricas desses sujeitos, a pesquisa propõe caminhos para a construção de currículos mais representativos e dialógicos.

2 O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE O DIÁLOGO ENTRE SABERES TRADICIONAIS E ESCOLARES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA?

Esta seção se pauta no levantamento bibliográfico de pesquisas realizadas entre os anos de 2017 a 2023 sobre a Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola, Saberes Tradicionais e Saberes Escolares. Um levantamento bibliográfico é uma parte crucial do processo de pesquisa em qualquer campo acadêmico ou científico. Trata-se de uma investigação extensiva e sistemática de fontes de informação disponíveis, como livros, artigos, teses, periódicos e outras publicações relevantes sobre um tema específico. Essencialmente, é um método para reunir, examinar e avaliar a literatura existente relacionada a um tópico particular (Andrade, 2010).

Primeiramente, um levantamento bibliográfico demanda habilidades de busca e seleção criteriosa. Pesquisadores(as) usam bancos de dados, bibliotecas digitais e físicas, além de outras ferramentas especializadas para encontrar materiais pertinentes à sua área de estudo. Isso envolve o uso de palavras-chave relevantes e a aplicação de filtros para garantir a precisão e a abrangência dos resultados. A pesquisa bibliográfica é uma:

habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (Andrade, 2010, p. 25).

Além disso, essa prática permite aos(as) pesquisadores(as) identificar lacunas no conhecimento existente. Ao analisar e comparar as informações coletadas, é possível perceber áreas onde há escassez de estudos ou pontos que necessitam de uma investigação mais aprofundada. Isso é crucial para orientar novas pesquisas e contribuir para o avanço do campo.

Deste modo, a escolha por essa modalidade se justifica por ser uma abordagem valiosa e estratégica, já que permite uma compreensão abrangente e atualizada sobre os conhecimentos sobre o estudo acerca da Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola, Saberes Tradicionais e Saberes Escolares. Além disso,

o levantamento bibliográfico oferece uma base robusta para a construção teórica. Ao revisar criticamente teorias, modelos e descobertas anteriores, os pesquisadores podem estabelecer fundamentos sólidos para sua própria pesquisa, apoiando-se em conhecimentos consolidados e em debates acadêmicos já existentes.

O Quadro 1 apresenta um mapeamento criterioso das dissertações produzidas sobre Educação Quilombola no período de 2017 a 2023. As produções foram identificadas por meio de busca sistemática na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores: “educação quilombola”, “saberes tradicionais” e “currículo”. A busca inicial resultou em 48 trabalhos, dos quais foram selecionados 13, com base nos seguintes critérios:

Critérios de inclusão:

- Dissertações concluídas, com texto completo disponível em bases de dados ou repositórios institucionais de acesso público;
- Estudos empíricos que investiguem práticas educativas desenvolvidas em comunidades quilombolas, considerando seus contextos socioculturais específicos;
- Pesquisas que abordem a interface entre saberes tradicionais, culturais e comunitários e o currículo escolar;
- Produções acadêmicas oriundas de diferentes regiões do território nacional, de modo a contemplar a diversidade regional brasileira.

Critérios de exclusão:

- Trabalhos acadêmicos cujo texto completo não esteja disponível para acesso público ou que se encontrem em versão incompleta;
- Estudos de natureza exclusivamente teórica, documental ou bibliográfica, que não apresentem investigação empírica em contextos quilombolas;
- Pesquisas que não estabeleçam diálogo explícito entre saberes tradicionais e práticas curriculares no âmbito escolar;
- Produções concentradas em um único contexto regional ou que não permitam a identificação do território de realização da pesquisa

Quadro 1 – Dissertações sobre Educação Quilombola (2017-2023)

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA				
Nº	TÍTULO	AUTORES	ANO	INSTITUIÇÃO
01	Ser (e aprender a ser) negro e quilombola: processos de identificação étnica entre a escola e o quilombo, em Alto Alegre, Ceará	<ul style="list-style-type: none"> • Autor: Miguel Ângelo Maia da Silva • Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi. 	2019	Universidade Federal do Ceará (UFC)
02	Do tempo dos antigos aos tempos atuais: um estudo através de narrativas memoriais da história do Quilombo de queimadas em Crateús – Ceará.	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Francisca Maria Bezerra da Silva • Orientadora: Profa. Dra. Monalisa Soares Lopes. 	2021	Universidade Federal do Ceará (UFC)
03	Da escola no quilombo à escola do quilombo: as propostas pedagógicas como possibilidade de diversificar o currículo das escolas quilombolas de Ensino Fundamental no município de Bequimão (MA)	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Dinalva Pereira Gonçalves • Orientadora: Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos 	2019	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
04	Educação e saberes tradicionais quilombolas: um estudo sobre as práticas educativas na escola municipal Jaú Tambor/Novo Airão – AM	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Laura Belém Pereira • Orientadora: Hellen Cristina Picanço Simas 	2021	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
05	Educação e trabalho: juventude quilombola urbana e a relação com a legislação Lei nº 10.097/2000 – aprendizagem profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Catarina Elóia da Rosa Machado • Orientadora: Profa. Dra. Conceição Paludo 	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
06	O processo educacional no remanescente de quilombo Volta Miúda como forma de promover a valorização ambiental e a sustentabilidade em comunidades tradicionais	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Gizelle dos Santos Dias • Orientadora: Dra. Désirée Gonçalves Raggi 	2017	Faculdade Vale do Cricaré
07	As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola em Alcântara - Maranhão: análise do acesso do patrimônio cultural afro-brasileiro nas escolas públicas em Alcântara	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Katia do Perpetuo Socorro Viana Santos de Alencar • Orientadora: Profa. Dra. Kláutenys Dellene Guedes Cutrim • Coorientador: Prof. Dr. Arkley Marques Bandeira 	2023	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
08	Literatura afro-brasileira e africana: construindo caminhos para a educação quilombola na Unidade Integrada Pontal no município de Bequimão/MA	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Lucileide Borges Ferreira • Orientador: Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes 	2020	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
09	Os saberes ancestrais que circulam na escola do Quilombo Mata Cavalo/MT na perspectiva dos jovens do ensino médio	<ul style="list-style-type: none"> • Autor: Reginaldo Eugênio de Carvalho • Orientadora: Dra. Viviane Inês Weschenfelder 	2023	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

10	A luta das mulheres quilombolas no Vale do Ribeira e os processos educacionais em seus territórios	<ul style="list-style-type: none"> Autora: Sanciaray Yarha Silva da Rosa Orientadora: Profa. Dra. Carolina dos Anjos de Borba 	2022	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
11	Educação escolar quilombola: vivências e experiências na comunidade Contente	<ul style="list-style-type: none"> Autora: Francisca das Chagas da Silva Alves Orientadora: Profa. Dra. Maria Jorge dos Santos Leite 	2018	Universidade de Pernambuco (UFPE)
12	Apontamentos sobre a educação quilombola no Quilombo São José da Serra em Valença – RJ	<ul style="list-style-type: none"> Autora: Eunice Aparecida Sampaio de Oliveira Orientador: Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira 	2021	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
13	Educação quilombola: um estudo (auto)biográfico sobre o Quilombo Santa Rita do Bracuí – resistência ou reinvenção?	<ul style="list-style-type: none"> Autora: Aryana Maria Colombo de Souza Orientadora: Profa. Dra. Danielle Bastos Lopes 	2021	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Fonte: A autora (2023).

Os estudos mapeados revelam a diversidade temática e regional da produção acadêmica sobre a educação quilombola no Brasil, abordando desde processos identitários até propostas curriculares específicas. Destacam-se três eixos principais:

- Identidade e memória** (estudos 1, 2, 9, 13)
- Propostas curriculares e pedagógicas** (estudos 3, 4, 7, 8, 11, 12)
- Sustentabilidade e relações comunitárias** (estudos 5, 6, 10)

Esta sistematização evidencia o crescimento da pesquisa sobre educação quilombola no país, particularmente após a implementação das diretrizes específicas, com concentração nas regiões Nordeste (7 estudos) e Norte (2 estudos), seguido por Sudeste (3 estudos) e Sul (1 estudo). A ausência de trabalhos do Centro-Oeste no período analisado aponta para possíveis lacunas regionais na produção acadêmica sobre o tema.

O campo da educação quilombola tem se consolidado como uma área de investigação acadêmica de grande relevância, especialmente por sua relação intrínseca com a valorização cultural e a resistência de comunidades tradicionais no Brasil. O quadro 01 reúne dissertações analisadas, que refletem sobre a categoria educação quilombola, e apresenta uma diversidade regional de temas nos estados do Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná,

Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Esses estudos evidenciam a multiplicidade de realidades enfrentadas por essas comunidades, destacando as especificidades culturais e históricas que permeiam as práticas educativas nas escolas quilombolas.

Na pesquisa intitulada “Ser (e aprender a ser) negro e quilombola: processos de identificação étnica entre a escola e o quilombo, em Alto Alegre, Ceará (Miguel Ângelo Maia da Silva, 2019)”, o autor investiga os processos de identificação étnica de estudantes quilombolas na região de Alto Alegre, Ceará. A pesquisa se concentra nas dinâmicas entre a escola e a comunidade quilombola, ressaltando como os jovens aprendem a construir sua identidade étnica, a partir da vivência escolar e da interação com a cultura local. A escola, neste caso, é apresentada como um espaço de reafirmação identitária, onde os valores e tradições afrodescendentes são trabalhados, contribuindo para o fortalecimento da identidade quilombola.

O estudo de Silva (2019), enfatiza a necessidade de uma educação que dialogue com a realidade cultural dos estudantes, evitando o distanciamento entre a escola e a comunidade. A dissertação aponta que, ao reconhecer a escola como um espaço de mediação cultural, há um avanço significativo no processo de formação da consciência negra entre os(as) estudantes. O trabalho também evidencia como a educação pode ser uma ferramenta fundamental para combater o racismo e promover a inclusão social e a autoestima entre jovens quilombolas.

O estudo da pesquisadora Francisca Maria Bezerra da Silva (2021), intitulado de “Do tempo dos antigos aos tempos atuais: um estudo através de narrativas memoriais da história do Quilombo de Queimadas em Crateús – Ceará” foca na utilização das narrativas memoriais como metodologia para investigar a história do Quilombo de Queimadas, no município de Crateús, Ceará. A pesquisa dá ênfase à transmissão oral e ao papel das memórias coletivas na preservação da história da comunidade. Por meio de entrevistas e registros de histórias orais, a autora analisa como as gerações mais antigas transmitem seus conhecimentos e memórias para os mais jovens, promovendo a continuidade cultural e a resistência às pressões externas.

A dissertação também destaca o papel da educação na preservação da memória² histórica das comunidades quilombolas. A autora sugere que as escolas, ao

² A memória opera com grande liberdade, escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não

incorporarem essas memórias em seus currículos, podem promover um ambiente de aprendizagem que valorize as tradições e a história das comunidades quilombolas. Além disso, a pesquisa evidencia a importância das práticas culturais como formas de resistência, defendendo que a memória coletiva é essencial para a construção da identidade étnica e a manutenção da coesão comunitária.

Dinalva Pereira Gonçalves (2019), em sua dissertação intitulada *Da escola no quilombo à escola do quilombo: as propostas pedagógicas como possibilidade de diversificar o currículo das escolas quilombolas de Ensino Fundamental no município de Bequimão (MA)*, examina as propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas quilombolas do município de Bequimão, no Maranhão, com o objetivo de diversificar o currículo de acordo com as necessidades e características culturais da comunidade. A autora enfatiza que a educação escolar quilombola deve ser adaptada para refletir os saberes e práticas locais, promovendo a valorização dos conhecimentos tradicionais e a integração de conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar.

A presente pesquisa analisa a forma como as escolas quilombolas desempenham um papel importante na promoção de uma educação emancipatória, que vai além do simples ensino acadêmico. A autora destaca que, ao adaptar o currículo para refletir sobre a realidade quilombola, os(as) educadores(as) podem criar um ambiente de aprendizado mais significativo para os alunos, que se reconhecem na história e cultura vivenciadas. Assim, defende-se a necessidade da implementação de políticas públicas que deliberem sobre Diretrizes Curriculares específicas para as escolas quilombolas, respeitando as tradições locais e promovendo a inclusão.

Na dissertação intitulada “Educação e saberes tradicionais quilombolas: um estudo sobre as práticas educativas na escola municipal Jaú Tambor/Novo Airão – AM” a pesquisadora Laura Belém Pereira (2021), investiga as práticas educativas baseadas nos saberes tradicionais da comunidade quilombola de Novo Airão, Amazonas. A dissertação foca na importância de incorporar esses conhecimentos locais no currículo escolar, promovendo uma educação que respeite e valorize as tradições quilombolas. O estudo revela como os saberes tradicionais, como a agricultura, o manejo sustentável da terra e os rituais culturais, são perpassados de

arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. É tarefa do Cientista Social procurar esses vínculos de afinidades eletivas entre fenômenos distanciados no tempo (Ecléa Bosi (2003, p. 11), em seu texto, *Tempos Vivos e Tempos Mortos*)

geração a geração e podem enriquecer a experiência educacional dos estudantes.

Pereira (2021), argumenta que a integração dos saberes tradicionais nas práticas pedagógicas fortalece a identidade cultural e promove um senso de pertencimento entre os estudantes. Além disso, ele aponta que as escolas quilombolas podem ser um espaço de resistência cultural, onde os valores e conhecimentos comunitários são preservados e transmitidos. A dissertação sugere que, ao reconhecer-se a importância dos saberes tradicionais, comprehende-se que a educação quilombola pode desempenhar um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Catarina Elóia da Rosa Machado, em sua pesquisa “Educação e trabalho: juventude quilombola urbana e a relação com a legislação Lei nº 10.097/2000 – aprendizagem profissional” investiga a relação entre a juventude quilombola urbana e a Lei nº 10.097/2000, que regulamenta a aprendizagem profissional no Brasil. A pesquisa foca nas dificuldades e oportunidades enfrentadas pelos jovens quilombolas que buscam inserção no mercado de trabalho por meio de programas de aprendizagem.

Machado (2020) defende que a escola pode desempenhar um papel fundamental na preparação desses jovens para o mercado de trabalho, oferecendo uma educação que contemple tanto a formação acadêmica quanto a profissional. A pesquisa também sugere que programas de aprendizagem voltados especificamente para a juventude quilombola poderiam contribuir para uma maior inclusão desses(as) jovens no mercado de trabalho formal, promovendo a equidade e o desenvolvimento socioeconômico das comunidades quilombolas urbanas.

Gizelle dos Santos Dias (2017), na pesquisa que tem por título “O processo educacional no remanescente do quilombo Volta Miúda como forma de promover a valorização ambiental e a sustentabilidade em comunidades tradicionais”, investiga o papel da educação como uma ferramenta para a promoção da valorização ambiental e da sustentabilidade em comunidades quilombolas, com foco no Quilombo Volta Miúda. A autora examina as formas como a educação nessas comunidades pode contribuir para a preservação ambiental, considerando as práticas tradicionais e o conhecimento local sobre o manejo sustentável dos recursos naturais.

O estudo de Dias (2017) aponta que a educação nas comunidades quilombolas pode desempenhar um papel central na formação de cidadãos ecologicamente conscientes, capazes de atuar na preservação de seu ambiente

natural e cultural. A autora ressalta que, ao integrar práticas de sustentabilidade e preservação ambiental ao currículo escolar, as escolas quilombolas não só preservam os saberes tradicionais, mas também promovem uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável.

Katia do Perpetuo Socorro Viana Santos de Alencar, com a dissertação intitulada *As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola em Alcântara - Maranhão: análise do acesso do patrimônio cultural afro-brasileiro nas escolas públicas em Alcântara*, publicada em 2023, explora as diretrizes curriculares nacionais voltadas para a educação escolar quilombola, com um estudo de caso nas escolas públicas de Alcântara, Maranhão. A pesquisa foca no modo como essas diretrizes são implementadas nas escolas quilombolas da região e na eficácia dessas políticas para garantir o acesso ao patrimônio cultural afro-brasileiro.

O trabalho também destaca desafios significativos na implementação dessas diretrizes, especialmente em relação a formação de professores e à disponibilidade de materiais didáticos que refletem a realidade quilombola. A autora argumenta que, apesar de avanços na formulação das políticas públicas, a prática ainda enfrenta lacunas que dificultam o pleno desenvolvimento de uma educação que contemple o patrimônio cultural afro-brasileiro.

A pesquisadora Lucileide Martins Borges Ferreira, na sua pesquisa intitulada *Literatura afro-brasileira e africana: construindo caminhos para a educação quilombola na Unidade Integrada Pontal, no município de Bequimão/MA* (2020) analisa a importância da literatura afro-brasileira e africana na construção de uma educação quilombola mais representativa e inclusiva. O estudo realizado na Unidade Integrada Pontal, no município de Bequimão/MA, mostra como a incorporação de textos literários que abordam a cultura e a história afro-brasileira pode transformar a experiência educacional dos estudantes quilombolas.

A dissertação sugere que, ao incluir obras de autores(as) afro-brasileiros e africanos no currículo escolar, as escolas quilombolas podem fortalecer a autoestima dos estudantes e contribuir para o combate ao racismo estrutural. A autora destaca que a educação escolar quilombola precisa ir além das disciplinas tradicionais, proporcionando aos alunos um contato profundo com suas raízes culturais. Essa abordagem curricular baseada na literatura afro-brasileira e africana é vista como uma maneira enriquecedora de promover uma educação que valorize a diversidade e construa caminhos de resistência e emancipação cultural.

A pesquisa *Os saberes ancestrais que circulam na escola do Quilombo Mata Cavalo/MT na perspectiva dos jovens do ensino médio*, de Reginaldo Eugênio de Carvalho (2023), analisa os saberes ancestrais que circulam na escola do quilombo Mata Cavalo, no Mato Grosso, a partir da perspectiva dos jovens do ensino médio. O estudo examina como esses saberes são transmitidos e integrados ao cotidiano escolar, bem como sua importância na construção da identidade dos jovens quilombolas. Carvalho (2023) destaca que os saberes ancestrais, como conhecimentos relacionados à medicina tradicional, agricultura e espiritualidade, desempenham um papel central na educação desses jovens, fortalecendo sua conexão com a comunidade e o território.

A dissertação também discute as tensões entre o currículo escolar formal e os conhecimentos tradicionais, apontando que muitas vezes as escolas desvalorizam ou ignoram os saberes locais em prol de um ensino padronizado. Carvalho (2023), defende que a educação quilombola deve buscar um equilíbrio entre o ensino formal e a valorização dos saberes ancestrais, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes.

A pesquisadora Sanciaray Yarha Silva da Rosa, em seu trabalho intitulado *A luta das mulheres quilombolas no Vale do Ribeira e os processos educacionais em seus territórios* (2022), investiga a luta das mulheres quilombolas no Vale do Ribeira e sua relação com os processos educacionais nas comunidades quilombolas. A autora explora como as mulheres quilombolas desempenham um papel central na liderança comunitária e na promoção de uma educação que valorize os saberes tradicionais e a resistência cultural.

Rosa (2022) também aborda os desafios enfrentados pelas mulheres quilombolas, que muitas vezes precisam lidar com a dupla opressão de gênero e raça. O estudo sugere que os processos educacionais nas comunidades quilombolas podem ser fortalecidos ao reconhecer o papel dessas lideranças femininas, promovendo uma educação que seja sensível às questões de gênero e à valorização das tradições culturais. A pesquisa conclui que a educação quilombola, ao integrar os saberes e as experiências das mulheres daquelas áreas, pode contribuir significativamente para a luta por direitos e o empoderamento das comunidades.

Na obra denominada *Educação escolar quilombola: vivências e experiências na comunidade Contente*, de Francisca das Chagas da Silva Alves (2018), são exploradas as vivências e experiências educativas na comunidade

quilombola de Contente (PE), destacando-se a importância da educação na formação da identidade e na resistência cultural. A autora argumenta que as escolas quilombolas, ao promoverem um currículo que valorize as tradições locais, desempenham um papel central na preservação da cultura e da história quilombola. A pesquisa foca nas práticas pedagógicas, que buscam integrar os saberes tradicionais ao ensino formal, criando uma educação mais significativa para os estudantes.

A autora sublinha também, como desafios enfrentados pelas escolas quilombolas, a falta de recursos e o distanciamento entre o currículo nacional e a realidade local. A pesquisa reflete sobre como a educação quilombola deve ser pensada de forma mais integrada, respeitando as especificidades culturais das comunidades. Além disso, a autora defende a necessidade de políticas públicas que apoiem as escolas quilombolas, garantindo a inclusão dos saberes tradicionais e o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes.

A pesquisadora Eunice Aparecida Sampaio de Oliveira, em sua pesquisa *Apontamentos sobre a educação quilombola no Quilombo São José da Serra, em Valença – RJ* (2021), explora a educação no Quilombo São José da Serra, em Valença, Rio de Janeiro, destacando os desafios e as oportunidades que surgem no contexto educacional quilombola. A autora aponta que a educação nessas comunidades devem dialogar com às realidades locais, promovendo o ensino de saberes quilombolas e a valorização da cultura afro-brasileira. A dissertação analisa como a escola pode funcionar como um espaço de resistência cultural, ao preservar e ensinar a história e as tradições da comunidade quilombola.

A pesquisa também discute as políticas públicas voltadas para a educação quilombola, apontando falhas na implementação de diretrizes que contemplem as especificidades dessas comunidades. Oliveira (2021) argumenta que, embora existam iniciativas voltadas para a inclusão de saberes afro-brasileiros no currículo, a prática ainda está distante de garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa. O estudo propõe que o fortalecimento da educação quilombola passa por uma maior articulação entre as políticas públicas e as necessidades locais, com foco na valorização cultural e na inclusão.

A última pesquisa desse bloco de dissertações é da pesquisadora Aryana Maria Colombo de Souza e tem por título: *Educação quilombola: um estudo (auto)biográfico sobre o Quilombo Santa Rita do Bracuí – resistência ou reinvenção?*

(2021). A obra apresenta uma abordagem (auto)biográfica sobre o quilombo Santa Rita do Bracuí, explorando os processos educacionais dentro da comunidade quilombola. A autora investiga a relação entre educação, resistência e reinvenção cultural, com na forma como os quilombolas utilizam a educação, transformando-a em uma ferramenta utilizada para preservar sua identidade e história, ao mesmo tempo em que respondem às pressões externas de modernização e integração. A pesquisa explora a tensão entre manter as tradições e adaptar-se às novas realidades sociais e econômicas, especialmente em um mundo globalizado.

A abordagem (auto)biográfica adotada por Souza permite uma reflexão profunda sobre as experiências individuais e coletivas dos quilombolas no que tange à educação. A pesquisa evidencia que a educação quilombola não é um processo homogêneo, mas um campo dinâmico onde os quilombolas estão continuamente negociando entre resistência e adaptação. Dessa forma, Souza conclui que a educação no quilombo Santa Rita do Bracuí funciona tanto como um mecanismo de preservação cultural quanto de reinvenção, permitindo que a comunidade resista às tentativas de apagamento cultural e, ao mesmo tempo, se reinvente de acordo com suas necessidades contemporâneas.

As dissertações analisadas sobre educação quilombola entre 2017 e 2023 revelam uma diversidade de enfoques regionais e temáticos, com ênfase na valorização dos saberes tradicionais, na construção da identidade étnica e na resistência cultural das comunidades quilombolas. Além disso, há uma preocupação com a sustentabilidade ambiental e a luta das mulheres quilombolas, assim como com a inserção dos jovens quilombolas no mercado de trabalho, reforçando a importância de uma educação contextualizada e voltada para a emancipação social. Por fim, as dissertações indicam que a educação quilombola, ao integrar saberes tradicionais e práticas pedagógicas críticas, funciona como uma ferramenta fundamental de resistência e reinvenção cultural.

2.1 Análises das dissertações sobre educação escolar quilombola (2017-2023)

Dando continuidade às pesquisas e análises, o quadro 2 apresenta uma síntese dos principais aspectos da educação escolar quilombola no período de 2017 a 2023, evidenciando as temáticas centrais abordadas em dissertações selecionadas. Com abordagem em práticas pedagógicas, políticas públicas e a preservação dos saberes tradicionais, o quadro destaca a relevância do contexto quilombola na

construção de uma educação que respeite e valorize a identidade cultural dessas comunidades. Essa análise oferece uma visão crítica sobre os avanços e desafios na implementação de uma educação escolar que promove a equidade e o fortalecimento das tradições quilombolas. Veja a seguir:

Quadro 2 – Dissertações sobre educação escolar quilombola (2017-2023)

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA				
Nº	TÍTULO	AUTORES	ANO	INSTITUIÇÃO
01	Educação escolar quilombola no cariri cearense: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Ana Paula dos Santos • Orientador: Prof. Dr. Henrique Cunha Junior. • Co-orientadora: Cícera Nunes 	2018	Universidade Federal do Ceará (UFC)
02	A realidade das classes multisseriadas em uma escola da comunidade quilombola na modalidade remota no município de Barreirinha, Amazonas, Brasil (2021- 2022)	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Tereza de Jesus Pires Carvalho • Orientadora: Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas 	2023	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
03	As práticas curriculares de professores(as): olhares para as experiências culturais negras e saberes quilombolas em Santa Luzia do Norte e a produção artística de mestre José Zumba	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Beatriz Araújo da Silva • Orientadora: Roseane Maria de Amorim. 	2017	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
04	Educação Escolar Quilombola: Currículo, Cultura, Fazeres e Saberes Tradicionais no Ensino de Química	<ul style="list-style-type: none"> • Autor: Marciano Alves dos Santos. • Orientador: Prof. Anna Maria Canavarro Benite. 	2018	Universidade Federal de Goiás (UFG)
05	Das fronteiras: mulheres, gestão quilombola e gestão escolar no Quilombo-Ribeirinho de Alegre Januária – MG	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Gilmara Silva Souza • Orientadora: Shirley Aparecida de Miranda 	2017	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
06	Retomando territórios no campo dos saberes: o Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) e a construção do currículo da Escola Othon Soares I, localizada na comunidade Pau Pombo – Santa Helena – MA	<ul style="list-style-type: none"> • Autor: Jadson Fernando Rodrigues Reis • Orientador: Prof. Dr. Arkley Marques Bandeira 	2022	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
07	Vou continuar estudando, quero fazer o curso de medicina: processos de escolarização no quilombo da Liberdade em São Luís-MA	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Karine Cristine Costa • Orientador(a): Carlos Benedito Rodrigues da Silva 	2023	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

08	Modos de viver e de se educar dos jovens estudantes quilombolas da comunidade urbana areal da baronesa – Porto Alegre/RS	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Lueci da Silva Silveira • Orientadora: Profa. Carla Beatriz Meinerz 	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
09	Quilombo Urbano Liberdade: um estudo sobre as Manifestações Étnico-Culturais Afro-Maranhenses no contexto da Lei 10.639/2003	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Katiúcia Ermiza Moreira da Silva Pereira • Orientador: Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes 	2023	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
10	Apontamentos sobre a educação quilombola no Quilombo São José da Serra em Valença – RJ	<ul style="list-style-type: none"> • Autora: Eunice Aparecida Sampaio de Oliveira • Orientador: Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira 	2021	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Fonte: A autora (2023).

As dissertações sobre a educação escolar quilombola produzidas entre 2017 e 2023 (quadro 2) abordam de forma crítica e abrangente os desafios, avanços e oportunidades relacionados à implementação de práticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas no Brasil. O quadro 02 reúne pesquisas que discutem a categoria educação escolar quilombola e apresenta uma variedade regional de temas nos estados de Alagoas, Amazonas, Ceará, Goiás, Maranhão, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Ao longo desse período, as pesquisas investigam temas como a africanização do currículo, a valorização dos saberes tradicionais, as dificuldades impostas pela pandemia e a implementação de políticas públicas, como a Lei nº 10.639/2003. Elas fornecem uma visão aprofundada de como a educação quilombola pode ser um elemento de resistência cultural, construção de identidade étnica e promoção de equidade social, especialmente em contextos historicamente marginalizados.

A primeira pesquisa do quadro 02, intitulada *Educação escolar quilombola no cariri cearense: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo*, a pesquisadora Ana Paula dos Santos (2018) investiga a africanização da educação escolar quilombola no Cariri Cearense, utilizando pedagogias específicas de quilombo. O estudo analisa como os valores culturais e as tradições afro-brasileiras são incorporados ao ambiente escolar, com o objetivo de transformar a escola em um espaço de resistência e afirmação identitária. A autora explora as práticas

pedagógicas que buscam promover uma educação decolonial, focada na valorização dos saberes quilombolas e na reconstrução das práticas educativas a partir de uma perspectiva afrocentrada.

A dissertação revela que a educação quilombola, quando orientada pelas pedagogias de quilombo, atua como uma ferramenta de emancipação, permitindo que os alunos se reconectem com suas raízes culturais e históricas. Santos argumenta que a africanização do currículo não apenas fortalece a autoestima dos estudantes, mas também cria um espaço de resistência contra a marginalização e o racismo estrutural. A pesquisa destaca a importância de um currículo que dialogue com a realidade dos quilombos, valorizando a história e as práticas ancestrais das comunidades afrodescendentes.

No trabalho *A realidade das classes multisseriadas em uma escola da comunidade quilombola na modalidade remota no município de Barreirinha, Amazonas*, Tereza de Jesus Pires Carvalho (2023), aborda a realidade das classes multisseriadas em uma escola quilombola em Barreirinha, no estado do Amazonas, durante a modalidade remota imposta pela pandemia de Covid-19. A pesquisa investiga os desafios enfrentados pelos professores e estudantes em lidar com a educação a distância em uma comunidade marcada pela falta de infraestrutura tecnológica e por dificuldades socioeconômicas. A autora analisa as estratégias adotadas pelos educadores para garantir a continuidade do ensino, apesar das limitações impostas pela pandemia.

A dissertação evidencia as desigualdades educacionais que afetam as comunidades quilombolas, especialmente no contexto do ensino remoto. Carvalho (2023) destaca que, além da falta de acesso a equipamentos tecnológicos e internet, as classes multisseriadas exigem uma abordagem pedagógica diferenciada, o que tornou-se ainda mais desafiador no formato remoto. A pesquisa conclui que a modalidade à distância amplificou as barreiras já existentes para a educação quilombola, reforçando a necessidade de políticas públicas que assegurem o acesso igualitário à tecnologia e ao ensino de qualidade.

A pesquisadora Beatriz Araújo da Silva em seu trabalho intitulado *As práticas curriculares de professores(as): olhares para as experiências culturais negras e saberes quilombolas em Santa Luzia do Norte e a produção artística de mestre José Zumba* (2017), investiga as práticas curriculares de professores em Santa Luzia do Norte, com foco na integração das experiências culturais negras e dos saberes

quilombolas nas escolas locais. A autora foca na produção artística do mestre José Zumba, um importante líder cultural da região, e nas maneiras como suas contribuições artísticas podem enriquecer o currículo escolar. A pesquisa examina a forma como os professores lidam com a inclusão dessas práticas culturais no ensino formal e as dificuldades encontradas para consolidar um currículo que valorize a identidade afro-brasileira.

A dissertação indica que a produção cultural local, como a de mestre Zumba, tem um potencial significativo para conectar os alunos quilombolas com suas raízes culturais, ao mesmo tempo em que oferece uma alternativa criativa para a educação formal. Silva (2017), destaca que as práticas culturais quilombolas não devem ser vistas como meros complementos ao currículo, mas como parte essencial de uma educação que promova o respeito à diversidade e à história afrodescendente. Além disso, a pesquisa também ressalta a importância da formação de professores para trabalhar com as realidades culturais das comunidades quilombolas.

Marciano Alves dos Santos, em sua dissertação, intitulada *Educação escolar quilombola: currículo, cultura, fazeres e saberes tradicionais no ensino de Química* (2018), explora o ensino dessa disciplina nas escolas quilombolas, propondo uma integração entre o currículo formal e os saberes tradicionais das comunidades afrodescendentes. O autor argumenta que o ensino de ciências como a Química pode ser adaptado para dialogar com os conhecimentos locais, promovendo assim uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes quilombolas. A pesquisa analisa a maneira como os saberes tradicionais, tais como o uso de plantas medicinais e práticas sustentáveis de manejo ambiental, podem ser incorporados ao ensino de Química.

O estudo sugere que a inclusão dos saberes quilombolas no ensino das ciências contribui para uma educação que valoriza a diversidade cultural e promove uma compreensão mais ampla dos fenômenos naturais. Santos (2018) defende que, ao integrar o conhecimento científico ao saber tradicional, é possível promover uma educação mais inclusiva, que respeite as particularidades culturais dos alunos quilombolas. A pesquisa conclui que essa abordagem pode fortalecer a identidade cultural dos estudantes e contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Na pesquisa *Das fronteiras: mulheres, gestão quilombola e gestão escolar no Quilombo-Ribeirinho de Alegre/Januária-MG*, Gilmara Silva Souza (2017) faz uma

análise sobre a atuação das mulheres quilombolas na gestão escolar e comunitária no quilombo Ribeirinho de Alegre, em Januária, Minas Gerais. A autora destaca o papel central que as mulheres desempenham na organização e liderança das atividades educacionais e culturais da comunidade. A pesquisa aborda como as mulheres conciliam as responsabilidades de gestão escolar com a manutenção das tradições quilombolas, criando um ambiente educacional que reflete os valores comunitários e fortalece a identidade cultural dos estudantes.

A dissertação de Souza (2017), também discute os desafios enfrentados pelas mulheres quilombolas, que muitas vezes precisam lidar com questões de gênero, raça e classe no contexto da gestão escolar. A autora argumenta que a valorização das mulheres na gestão das escolas quilombolas é essencial para a construção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e representativa das realidades locais. A pesquisa aponta que as mulheres quilombolas são agentes fundamentais na promoção de uma educação crítica, que visa a emancipação social e a preservação cultural.

A pesquisa de Jadson Fernando Rodrigues Reis, que tem por título *Retomando territórios no campo dos saberes: o Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) e a construção do currículo da Escola Othon Soares I*, localizada na comunidade Pau Pombo – Santa Helena-MA (2022), investiga a atuação do Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) na construção de um currículo escolar para a Escola Othon Soares I, localizada na comunidade Pau Pombo. A dissertação foca na relação entre o movimento social e a educação quilombola, examinando como o MOQUIBOM atua na valorização dos saberes tradicionais e na criação de um currículo que reflita as especificidades culturais das comunidades quilombolas. O autor argumenta que o movimento social tem um papel central na construção de uma educação emancipatória e na luta pelo reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas.

O trabalho revela que o currículo construído com a participação do MOQUIBOM promove uma educação que valoriza os saberes locais e a história das comunidades quilombolas, contribuindo para a formação de uma identidade coletiva forte e para a resistência cultural. Reis (2022), destaca que o envolvimento dos movimentos sociais na educação quilombola é essencial para garantir que as práticas pedagógicas sejam verdadeiramente inclusivas e respeitem as especificidades culturais das comunidades.

A pesquisadora Karine Cristine Costa, na pesquisa *Vou continuar estudando, quero fazer o curso de medicina: processos de escolarização no quilombo da Liberdade em São Luís – MA* (2023), explora os processos de escolarização de jovens quilombolas no Quilombo da Liberdade, em São Luís, Maranhão. A pesquisa foca nas aspirações educacionais dos jovens quilombolas e nos desafios que enfrentam ao buscar a continuidade de seus estudos, com o exemplo de um estudante que almeja cursar medicina. A autora analisa as barreiras estruturais que dificultam o acesso desses jovens à educação superior, como a falta de recursos, o preconceito racial e a invisibilidade social.

Costa (2023), por sua vez, destaca a importância de uma educação quilombola que incentive os alunos a sonharem e buscarem carreiras acadêmicas, demonstrando como as escolas quilombolas podem atuar como espaços de transformação social. A dissertação revela que, embora existam obstáculos, muitos jovens quilombolas têm o desejo de avançar na escolarização, motivados por suas próprias experiências de vida e pela vontade de contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades. A pesquisa sugere que políticas públicas mais robustas são necessárias para garantir o acesso desses estudantes à educação de qualidade e às universidades.

Lueci da Silva Silveira, em sua dissertação “Modos de viver e de se educar dos jovens estudantes quilombolas da comunidade urbana Areal da Baronesa-Porto Alegre/RS” (2021), investiga os modos de vida e os processos educacionais dos jovens quilombolas da comunidade urbana Areal da Baronesa, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A pesquisa foca na dualidade vivida pelos jovens que, ao residirem em uma área urbana, enfrentam tanto o desafio de preservar suas tradições culturais quanto de se adaptarem à realidade urbana e às demandas da sociedade moderna. A autora analisa como a educação formal pode, por vezes, desconsiderar os saberes quilombolas, criando um distanciamento entre os jovens e suas raízes culturais.

A dissertação de Silveira (2021) sugere que, apesar do contexto urbano, os jovens quilombolas encontram maneiras de manter e ressignificar suas tradições, especialmente através da educação comunitária e da participação em atividades culturais locais. A pesquisa também revela a importância de currículos escolares que considerem as realidades desses jovens, promovendo uma educação que integre saberes tradicionais e contemporâneos. A autora conclui que a educação quilombola em áreas urbanas necessita de uma abordagem diferenciada, que valorize a

identidade quilombola e reconheça a pluralidade de experiências desses jovens.

No estudo *Quilombo Urbano Liberdade: um estudo sobre as Manifestações Étnico-Culturais Afro-Maranhenses no contexto da Lei nº 10.639/2003*, a pesquisadora Katiúcia Ermiza Moreira da Silva Pereira (2023), analisa as manifestações étnico-culturais afro-maranhenses no Quilombo Urbano Liberdade, em São Luís-MA, à luz da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. A dissertação investiga como essas manifestações culturais são vivenciadas e ensinadas nas escolas da comunidade quilombola, destacando a importância de um currículo que valorize a história e a cultura afrodescendentes.

A pesquisa de Pereira (2023) revela que, apesar da existência da lei, ainda há lacunas significativas em sua aplicação nas escolas, especialmente no que diz respeito à formação dos professores e ao uso de materiais didáticos adequados. A autora destaca que as manifestações culturais afro-maranhenses, como o tambor de crioula e as festividades tradicionais, desempenham um papel crucial na formação da identidade dos jovens quilombolas e precisam ser integradas ao currículo escolar de forma mais estruturada. A dissertação sugere a necessidade de maior envolvimento das políticas públicas na efetivação da Lei nº 10.639/2003, garantindo que as manifestações culturais afro-brasileiras sejam adequadamente representadas no ensino formal.

A análise das dissertações sobre a educação escolar quilombola (2017-2023) revela uma diversidade de abordagens que convergem na valorização das práticas e saberes quilombolas como elementos centrais para uma educação inclusiva e culturalmente sensível. Ao final, essas dissertações enfatizam a necessidade de políticas públicas mais amplas e profundas, formação adequada de professores e a promoção de um ensino que reconheça e celebre a história e as contribuições das comunidades afro-brasileiras, configurando a educação quilombola como um instrumento fundamental para a justiça social e a transformação educacional.

2.2 Análise das dissertações sobre saberes tradicionais (2017-2023)

Dando continuidade ao aprofundamento dos temas que se relacionam na presente pesquisa, o quadro 3 apresenta uma compilação das dissertações que investigam os Saberes Tradicionais no período de 2017 a 2023, enfatizando a importância desses conhecimentos na valorização da cultura e identidade. Esta

análise abrange diversas áreas de estudo, como elementos culturais, agricultura e espiritualidade, mostrando a profundidade e a diversidade dos saberes tradicionais em contextos comunitários. Veja:

Quadro 3 – Dissertações sobre Saberes Tradicionais (2017-2023)

SABERES TRADICIONAIS				
Ord.	TÍTULO	AUTORES	ANO	INSTITUIÇÃO
01	(Re)invenção de saberes tradicionais: um estudo dos cocos de Fortaleza (CE)	<ul style="list-style-type: none"> Autor: Joel Oliveira de Araújo Orientador: Prof. Dr. Antônio George Lopes Paulino. Coorientador: Prof. Dr. Ricardo Cesar Carvalho Nascimento. 	2022	Universidade Federal do Ceará (UFC)
02	O diálogo entre saberes tradicionais e saberes escolares: um estudo sobre os desafios para a valorização da cultura do povo Kanhgág de Nonoai/RS	<ul style="list-style-type: none"> Autor: Júlio Pedroso da Silva Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski 	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
03	Enfrentamentos cotidianos das mulheres da comunidade de remanescentes de Quilombolas do Cedro-Mineiros-GO	<ul style="list-style-type: none"> Autora: Aline Grigório da Silva Orientadora: Janice Rodrigues Placeres Borges 	2019	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
04	Comunidade Quilombola Nicanor da Luz: uma etnografia sobre saberes tradicionais e religiosidades	<ul style="list-style-type: none"> Autora: Eva Maria Dutra Pinheiro Orientadora: Rosane Aparecida Rubert Coorientadora: Lori Altmann 	2019	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
05	Educação Escolar Quilombola: Currículo, Cultura, Fazeres e Saberes Tradicionais no Ensino de Química	<ul style="list-style-type: none"> Autor: Marciano Alves dos Santos. Orientador: Prof. Anna Maria Canavarro Benite. 	2018	Universidade Federal de Goiás (UFG)
06	Educação e saberes tradicionais quilombolas: um estudo sobre as práticas educativas na escola municipal Jaú Tambor/Novo Airão – AM	<ul style="list-style-type: none"> Autora: Laura Belém Pereira Orientadora: Hellen Cristina Picanço Simas 	2021	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
07	Tecnologia social: contribuições educativas na perspectiva da comunidade de Mazagão Velho para preservação de saberes	<ul style="list-style-type: none"> Autora: Gisele Paula Batista Orientadora: Eugénia da Luz Foster 	2019	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

08	A pesca e o Centro de Lançamento de Alcântara: saberes e conflitos sociais	<ul style="list-style-type: none"> Autor: Tacilvan Silva Alves Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Carvalho Martins Coorientadora: Profa. Dra. Patrícia Maria Portela Nunes 	2018	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
09	Saberes tradicionais de benzedeiras e os processos educativos da EJA	<ul style="list-style-type: none"> Autor: Ronildo Geraldo da Silva Orientador: Natalino Neves da Silva 	2022	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
10	Saberes Tradicionais dos remanescentes de quilombolas da Comunidade Umarizal (Baião/PA)	<ul style="list-style-type: none"> Autor: Joatan Soares de Sousa Orientadora: Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira 	2018	Universidade Federal do Pará (UFPA)
11	O cuidar feminino: saberes e fazeres tradicionais de benzedeiras quilombolas de Mostardas-RS	<ul style="list-style-type: none"> Autora: Gabriela Pôrto Marques Orientadora: Profa. Dra. Deise Lisboa Riquinho 	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
12	Os saberes ancestrais que circulam na escola do Quilombo Mata Cavalo/MT na perspectiva dos jovens do ensino médio	<ul style="list-style-type: none"> Autor: Reginaldo Eugênio de Carvalho Orientadora: Dra. Viviane Weschenfelder 	2023	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
13	Saberes tradicionais, memória e cultura: uma análise das práticas culturais da comunidade Remanescente de Quilombo do Itacuruçá (Abaetetuba/Pará)	<ul style="list-style-type: none"> Autor: Laércio Farias da Costa Orientadora: Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira 	2019	Universidade Federal do Pará (UFPA)
14	Saberes locais e fomento comunitário: uma estratégia de articulação entre arranjos produtivos e turismo de experiência na comunidade de Damásio em Guimarães – MA	<ul style="list-style-type: none"> Autora: Tereza Cristina Lobato Pereira Orientador: Profa. Dra. Conceição de Maria Belfort de Carvalho 	2023	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
15	Trabalho, educação e saberes para a reprodução ampliada da vida: experiências de mulheres quilombolas em Porto Alegre/RS	<ul style="list-style-type: none"> Autora: Salete Vedovatto Facco Orientador: Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer 	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
16	Comunidade Quilombola de Santa Tereza do Matupiri: autoimagem, construção sócio-histórica e territorial	<ul style="list-style-type: none"> Autor: Georgio Ítalo Ferreira de Oliveira Orientador: Professor Doutor Renan Albuquerque Rodrigues 	2017	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Fonte: A autora (2023).

As dissertações dispostas no quadro 3 refletem a diversidade de práticas e conhecimentos culturais preservados por comunidades tradicionais no Brasil, com

ênfase em quilombolas, indígenas e outros grupos. Esses trabalhos abordam a importância da preservação e ressignificação de saberes locais, explorando como eles influenciam a educação, o desenvolvimento comunitário, a identidade territorial, e as relações sociais dentro dessas comunidades. As pesquisas foram desenvolvidas nos estados: Amapá, Amazonas, Ceará, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Joel Oliveira de Araújo, em sua dissertação intitulada *(Re)invenção de saberes tradicionais: um estudo dos cocos de Fortaleza (CE)* (2022), explora o processo de ressignificação dos saberes tradicionais ligados à cultura dos cocos na cidade de Fortaleza, Ceará. O estudo enfatiza o modo como esses saberes têm sido preservados e transformados ao longo do tempo, refletindo a interação entre tradição e modernidade. Araújo (2022) argumenta que os cocos funcionam como uma manifestação cultural dinâmica, que se adapta às novas gerações sem perder a conexão com suas raízes históricas.

A dissertação revela que a reinvenção dos saberes tradicionais é um processo contínuo, necessário para que esses elementos culturais permaneçam vivos. O autor destaca o papel dos cocos na formação da identidade cultural de Fortaleza e como esses saberes são preservados e reinventados em um contexto urbano em constante mudança. Araújo (2022) conclui que a ressignificação dos saberes tradicionais é fundamental para a preservação das manifestações culturais, especialmente em um cenário globalizado.

Na dissertação *O diálogo entre saberes tradicionais e saberes escolares: um estudo sobre os desafios para a valorização da cultura do povo Kanhgág de Nonoai/RS* (2021), Júlio Pedroso da Silva investiga os desafios para integrar os saberes tradicionais do povo Kanhgág no currículo escolar em Nonoai, Rio Grande do Sul. A pesquisa revela as dificuldades de conciliar os conhecimentos tradicionais indígenas com a educação formal, que muitas vezes segue um modelo eurocêntrico.

Silva (2021) discute em como a falta de valorização dos saberes indígenas no contexto escolar é um dos principais obstáculos à preservação da identidade cultural do povo Kanhgág. O autor defende que a educação intercultural, que respeita e valoriza os saberes locais, é essencial para promover a inclusão e o fortalecimento da cultura indígena nas escolas. Por fim, a dissertação sugere que a integração dos saberes tradicionais no currículo pode ser uma estratégia positiva para a preservação cultural e o empoderamento das comunidades indígenas.

A dissertação de Aline Grigório da Silva, *Enfrentamentos cotidianos das mulheres da comunidade de remanescentes de Quilombolas do Cedro – Mineiros-GO* (2019), examina os desafios enfrentados pelas mulheres quilombolas na comunidade de Cedro, em Goiás. A pesquisa foca na conciliação entre os saberes tradicionais e as demandas contemporâneas, como o acesso à educação e ao trabalho, e o papel dessas mulheres na preservação dos saberes quilombolas.

Silva (2019) aponta como as mulheres quilombolas são fundamentais para a manutenção das tradições e a transmissão desses conhecimentos às gerações futuras. A dissertação destaca as formas de resistência cultural e a resiliência dessas mulheres diante das adversidades, sugerindo que políticas públicas voltadas ao apoio dessas lideranças femininas são essenciais para a preservação das comunidades quilombolas e seus saberes.

Eva Maria Dutra Pinheiro, em sua dissertação *Comunidade Quilombola Nicanor da Luz: uma etnografia sobre saberes tradicionais e religiosidades* (2019), realiza uma etnografia da comunidade quilombola Nicanor da Luz, no Rio Grande do Sul, com foco nas práticas religiosas e saberes tradicionais. O estudo investiga como a religiosidade permeia a vida cotidiana da comunidade, funcionando como um pilar para a coesão social e a preservação da identidade coletiva.

A autora argumenta que as práticas religiosas são centrais para a manutenção dos saberes tradicionais e servem como uma forma de resistência cultural. Pinheiro (2019) conclui que a religiosidade na comunidade quilombola não é apenas uma questão de fé, mas também uma ferramenta importante para a preservação da cultura e da memória coletiva, reforçando os laços comunitários.

Na dissertação denominada *Tecnologia social: contribuições educativas na perspectiva da comunidade de Mazagão Velho para preservação de saberes* (2019), Gisele Paula Batista explora como a comunidade de Mazagão Velho, no Amapá, utiliza tecnologias sociais para preservar os saberes tradicionais do local. A autora analisa as estratégias adotadas pela comunidade para garantir a continuidade dos conhecimentos ancestrais, especialmente em relação às práticas agrícolas, à medicina tradicional e às festividades culturais.

Batista (2019) destaca que a tecnologia social, entendida como uma ferramenta adaptada às realidades locais, pode ser uma aliada poderosa na educação e preservação de saberes tradicionais. A dissertação indica que a integração de práticas educativas que respeitem e promovam os saberes comunitários é essencial

para o fortalecimento da identidade cultural em Mazagão Velho, além de ser um exemplo de resistência à homogeneização cultural imposta pelas tecnologias convencionais.

Tacilvan Silva Alves, em sua dissertação *Pesca e o Centro de Lançamento de Alcântara: saberes e conflitos sociais* (2018), investiga os impactos da instalação do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA) sobre os saberes e práticas tradicionais dos pescadores da região. A pesquisa foca nos conflitos sociais gerados pela presença do centro e nas formas como os pescadores locais resistem à perda de acesso ao território pesqueiro, que é o elemento fundamental para sua subsistência e para a preservação de seus saberes.

Alves (2018) revela que os pescadores utilizam os saberes tradicionais como forma de resistência e resiliência diante das mudanças impostas pela modernidade e pelo desenvolvimento tecnológico da região. A pesquisa destaca que a integração entre o desenvolvimento tecnológico e os saberes tradicionais é um caminho necessário para a redução dos conflitos e para a preservação das práticas culturais locais, destacando a importância de políticas públicas que protejam o patrimônio cultural das comunidades tradicionais.

Na dissertação *Saberes tradicionais de benzedeiras e os processos educativos da EJA* (2022), Ronildo Geraldo da Silva investiga como os saberes das benzedeiras são incorporados aos processos educativos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa explora o papel dessas práticas de cura tradicionais no fortalecimento da identidade cultural dos estudantes da EJA e como esses saberes podem ser integrados ao currículo escolar, promovendo uma educação mais conectada com a realidade local.

Silva (2022) também argumenta que as benzedeiras representam uma fonte rica de saberes que, ao serem incorporados à educação formal, podem contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa. A dissertação conclui que os saberes das benzedeiras podem fortalecer os processos de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, nos quais a valorização da cultura local pode ser uma estratégia poderosa para o sucesso escolar.

Joatan Soares de Sousa, em sua pesquisa intitulada *Saberes Tradicionais dos remanescentes de quilombolas da Comunidade Umarizal (Baião/PA)* (2018), estuda os saberes tradicionais dos quilombolas da Comunidade Umarizal, no Pará. A pesquisa se concentra em como esses saberes são transmitidos de geração em

geração e o papel que desempenham na vida cotidiana da comunidade. O autor foca em práticas como a agricultura, o uso de plantas medicinais e os rituais religiosos, que são centrais para a preservação da identidade quilombola.

Sousa (2018) aponta que os saberes tradicionais são fundamentais para a coesão social e para a preservação cultural da Comunidade Umarizal, ressaltando a importância de mantê-los vivos em meio aos desafios da modernidade. A dissertação destaca a necessidade de políticas públicas que valorizem e protejam os saberes quilombolas, garantindo que sejam preservados e transmitidos às gerações futuras.

A dissertação de Gabriela Pôrto Marques, intitulada *O cuidar feminino: saberes e fazeres tradicionais de benzedeiras quilombolas de Mostardas-RS* (2019), explora os saberes e as práticas tradicionais de cura das benzedeiras quilombolas na cidade de Mostardas, Rio Grande do Sul. A autora investiga como esses saberes, transmitidos de geração em geração, estão profundamente enraizados na tradição feminina da comunidade, e como são fundamentais para a saúde e o bem-estar da comunidade quilombola.

Marques (2019) analisa a forma como os saberes das benzedeiras representam, não apenas um conhecimento técnico de cura, mas também uma forma de resistência cultural e de manutenção das tradições quilombolas. A pesquisa sugere que o reconhecimento e a valorização dessas práticas são essenciais para a preservação dos saberes tradicionais e para o fortalecimento da identidade cultural da comunidade quilombola de Mostardas.

Na dissertação denominada *Saberes tradicionais, memória e cultura: uma análise das práticas culturais da comunidade Remanescente de Quilombo do Itacuruçá (Abaetetuba/Pará)* (2019), Laércio Farias da Costa examina as práticas culturais e a preservação dos saberes tradicionais na comunidade quilombola de Itacuruçá, localizada no Pará. O autor investiga como os rituais e as manifestações culturais servem como elementos de preservação da memória coletiva e de fortalecimento da identidade quilombola.

Costa (2019) também argumenta que a memória e a cultura local são preservadas principalmente através dos saberes tradicionais que circulam na comunidade, como a agricultura, o uso de ervas medicinais e as celebrações religiosas. A pesquisa sugere que esses saberes são essenciais para manter a coesão social e a autonomia cultural da comunidade, funcionando como uma resistência contra as pressões externas da modernidade. O autor destaca a necessidade de

políticas públicas que incentivem a proteção e valorização dessas tradições culturais.

Tereza Cristina Lobato Pereira, em sua dissertação chamada *Saberes locais e fomento comunitário: uma estratégia de articulação entre arranjos produtivos e turismo de experiência na comunidade de Damásio em Guimarães – MA* (2023), explora a articulação entre os saberes tradicionais e o turismo de experiência na comunidade de Damásio, no Maranhão. A autora investiga como os arranjos produtivos locais, baseados nos saberes tradicionais, podem ser integrados ao turismo, promovendo o desenvolvimento econômico sustentável da comunidade.

Pereira (2023) sugere que o turismo de experiência, quando bem estruturado, pode funcionar como uma estratégia para a preservação dos saberes locais e o fomento da economia comunitária. O estudo destaca o potencial do turismo como uma ferramenta de valorização cultural, ao promover o contato dos visitantes com as práticas tradicionais e os modos de vida da comunidade. No entanto, a autora ressalta a importância de garantir que esse processo de articulação seja conduzido de forma a não comprometer a autenticidade dos saberes e as dinâmicas culturais locais.

Na pesquisa *Trabalho, educação e saberes para a reprodução ampliada da vida: experiências de mulheres quilombolas em Porto Alegre/RS* (2020), Salete Vedovatto Facco investiga as experiências de mulheres quilombolas em Porto Alegre, com foco no papel dos saberes tradicionais na reprodução social e cultural dessas comunidades. A pesquisa aborda como essas mulheres conciliam suas responsabilidades familiares e comunitárias com o trabalho e a educação, preservando e transmitindo seus saberes.

Facco (2020) argumenta que os saberes tradicionais desempenham um papel crucial na vida das mulheres quilombolas, especialmente no que diz respeito à educação dos filhos e à gestão do cotidiano comunitário. A dissertação destaca que, apesar dos desafios enfrentados, as mulheres quilombolas têm um papel central na preservação da cultura e no fortalecimento das redes de solidariedade comunitária. A pesquisa conclui que a valorização dos saberes tradicionais dessas mulheres é essencial para garantir a reprodução ampliada da vida nas comunidades quilombolas.

Na dissertação *Comunidade Quilombola de Santa Tereza do Matupiri: autoimagem, construção sócio-histórica e territorial* (2017), Georgio Ítalo Ferreira de Oliveira explora a construção da autoimagem e da identidade territorial da Comunidade Quilombola de Santa Tereza do Matupiri, no Amazonas. A pesquisa

analisa o processo de construção sócio-histórica da comunidade, investigando como os quilombolas percebem e defendem seu território em face das pressões externas, como a expansão agrícola e o desmatamento.

Oliveira (2017) também analisa como a autoimagem da comunidade está intimamente ligada à preservação de seu território e de seus saberes tradicionais. A dissertação aponta que a defesa do território é um elemento essencial para a manutenção da identidade quilombola e que os saberes tradicionais desempenham um papel central nesse processo. O autor conclui que a construção da autoimagem e a preservação do território são fatores interdependentes, essenciais para a resistência cultural e social da comunidade quilombola de Santa Tereza do Matupiri.

As dissertações analisadas sublinham a importância dos saberes tradicionais como alicerces culturais e sociais para as comunidades estudadas. Esses saberes, muitas vezes marginalizados, são fundamentais para a construção da identidade coletiva, a preservação do território e a promoção de uma educação que valorize a diversidade. As pesquisas ressaltam a necessidade de políticas que reconheçam e protejam esses conhecimentos, assegurando sua transmissão às futuras gerações. Ao integrar os saberes tradicionais aos contextos educacionais, econômicos e territoriais, essas pesquisas demonstram que a valorização dessas práticas culturais é essencial para a resistência e o fortalecimento das comunidades tradicionais no Brasil contemporâneo.

3 HISTÓRIA E DEFINIÇÃO DOS QUILOMBOS NO BRASIL E NO MARANHÃO

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estabelecidas pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, o conceito de quilombo vincula-se à ideia de identidade étnico-racial e à luta histórica dessas comunidades pelo direito ao território. Segundo as diretrizes, as comunidades quilombolas são definidas como grupos étnico-raciais identificados pela autoatribuição, que possuem trajetória histórica própria, relações sociais específicas e ancestralidade negra ligada à resistência à opressão histórica.

Os quilombos possuem ambientes essenciais à sua manutenção e às reminiscências históricas, que permitem perpetuar suas memórias, trajetórias comuns e a valorização dos antepassados, pautada em uma história identitária. Nessa contextualização, a Educação Quilombola nas instituições educacionais situadas em terras quilombolas busca a formação da identidade de seu povo, fortalecendo as heranças culturais, históricas, sociais, entre outras, partindo da realidade de sua vivência e de suas histórias de vida.

Para Santos e Meneses (2009), é evidente que toda experiência social é produzida e reproduzida conhecimentos, o que necessariamente pressupõe que existam uma ou várias epistemologias. Assim, tais autores destacam que a concepção de epistemologia condiz a uma ideia que reflete, ou não, sobre as circunstâncias concernentes a um conhecimento válido, onde uma experiência social se torna intencional.

Considerando que a episteme das experiências sociais dos mais favorecidos predomina nas mais diferentes instituições escolares, urge focalizar os saberes locais os quais abrangem um estatuto epistêmico que proporciona relevância às suas singularidades e diversidades – propiciando que as intersecções gerem vida e produzam diversas matizes de conhecimento.

No Maranhão, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2020, existiam 720 escolas localizadas em comunidades quilombolas, distribuídas em diferentes municípios do estado. Uma realidade também distante da demanda de estudantes que residem no Campo.

A educação escolar quilombola tem sido objeto de atenção por parte de diversos pesquisadores e instituições, uma vez que trata-se de uma modalidade de

ensino que tem como objetivo garantir a educação de qualidade para as comunidades quilombolas, respeitando e valorizando sua cultura e tradições. Nesse sentido, é importante destacar a relevância da valorização dos saberes tradicionais nas escolas quilombolas, uma vez que esses conhecimentos são construídos a partir das experiências e vivências dos membros da comunidade, sendo fundamentais para a construção de uma identidade cultural e para o fortalecimento da autoestima.

A contextualização sobre a importância da valorização dos saberes tradicionais nas escolas quilombolas é fundamental para compreender a relevância de uma proposta pedagógica que conecte esses saberes com os saberes escolares. As escolas quilombolas têm uma história de luta por reconhecimento e valorização de sua cultura e tradições, que muitas vezes são negligenciadas no ambiente escolar.

Assim, é importante considerar as contribuições dos saberes tradicionais das comunidades quilombolas no ensino-aprendizagem dos alunos da localidade, a fim de agir como mecanismo de conservação das tradições desses povos. Saberes como a medicina natural, a culinária, as técnicas agrícolas, a música e a dança, possuem um valor cultural e histórico que deve ser preservado e ensinado às futuras gerações. Esses saberes são transmitidos de forma oral e prática, de geração em geração, e são parte fundamental da identidade e da memória dessas comunidades (Carvalho, 2020).

3.1 Quilombos: definições conceituais

O termo quilombo possui origem na língua bantu e, durante o período da escravidão no Brasil, designava comunidades formadas por pessoas escravizadas que fugiam das fazendas em busca de liberdade (Munanga, 1996). Esses espaços foram cruciais na resistência ao sistema escravista, reunindo indivíduos que se organizavam para viver de forma autônoma e contrária às imposições coloniais. Dentre os vários quilombos que existiram, destaca-se a República de Palmares, uma das mais conhecidas comunidades de resistência negra, situada onde hoje é o município de União dos Palmares, no estado de Alagoas, então parte da capitania de Pernambuco, com atividades que remontam ao final do século XVI ou início do XVII. Ao longo da história, os quilombos simbolizaram a luta e a perseverança do povo negro em manter sua liberdade e identidade, mesmo em meio à repressão escravocrata (Moura, 1981).

Segundo Schmitt, Turatti e Carvalho (2002), no período colonial brasileiro

(1500-1822), quilombo era definido como toda a habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele. Essa definição foi originalmente formulada pelo Conselho Ultramarino em 1740, como resposta ao rei de Portugal, e ocasionalmente inalterada entre estudiosos e operadores do direito até ser ressignificada sob a perspectiva antropológica da teoria da etnicidade, impulsionada pelos movimentos que emergiram com as inovações introduzidas pela Constituição Federal de 1988.

O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), regulamentado pelo Decreto nº 4.887/2003 da Constituição Federal, estabelece que: “Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 2003).

Assim, os quilombos, a partir dos esforços do movimento de resistência, alcançou o reconhecimento legislativo. Em 1988, a Constituição Federal do Brasil reconheceu os direitos das comunidades quilombolas, garantindo-lhes a propriedade das terras que historicamente ocupavam. Desde então, várias comunidades quilombolas têm buscado o reconhecimento oficial e a titulação de suas terras, bem como a promoção do desenvolvimento sustentável e a preservação de suas heranças culturais. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é responsável pelo processo de reconhecimento e titulação dessas terras.

Diante disso, o termo quilombo passa a ser tratado como categoria jurídica pelo Estado brasileiro:

[...] visando assegurar a propriedade definitiva às comunidades negras rurais dotadas de uma trajetória histórica própria e relações territoriais específicas, bem como ancestralidade negra relacionada com o período escravocrata. Nesse sentido, há outras terminologias para o termo quilombo, como Terras de Preto, Terras de Santo, Mocambo, Terra de Pobre, entre outros (INCRA, 2017, p. 04).

Conforme explicitado acima, os quilombos passam a ser definidos como grupos étnico-raciais com trajetória histórica própria, relações territoriais específicas e ancestralidade ligada à resistência à opressão sofrida. Um dos elementos centrais é o reconhecimento da autoatribuição, ou seja, a capacidade da comunidade de se autodefinir como quilombola, reforçando a identidade coletiva e a autonomia sobre sua história e cultura (Schmitt, Turatti e Carvalho, 2002).

Os estudos sobre quilombos se pautam no que Martins (2020) alerta a respeito da conceituação da Associação Brasileira de Antropologia: “as comunidades

quilombolas são grupos que desenvolveram práticas de resistências na manutenção e reprodução de seus modos de vida num determinado lugar". A autora afirma que para "compreendermos o campo semântico do termo quilombo é preciso traçar o seu percurso histórico conceitual" (Martins, 2020, p. 4).

Outra conceituação para o termo quilombo é a definição trazida por Kabengele Munanga³, que enfatiza a origem africana e o sentido ancestral da palavra. Conforme ensina o autor, "o quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado quilombo)" (Munanga, 1996, p. 58). Ele destaca que o termo surgiu entre os povos de línguas bantu, como os lunda, ovibundo, mbundu, kongo, e imbagala, cujos territórios se situam entre Angola e o Zaire. Para Munanga, o quilombo no Brasil não pode ser compreendido sem o entendimento das raízes e dos significados políticos e sociais que ele possui na história dos povos africanos. Essa instituição, segundo ele, é marcada pela união e resistência entre grupos que compartilham uma história comum de luta contra a dominação, tanto no continente africano quanto nas Américas.

A pesquisadora Neusa Maria Mendes Gusmão, autora de diversas pesquisas, em seu artigo intitulado de "Caminhos Transversos: território e cidadania negra" (1995) ressalta que a titulação dos territórios quilombolas é uma questão de justiça social e preservação cultural, pois essas terras territórios, como ela intitula, são fundamentais para a continuidade da identidade e autonomia dessas comunidades.

A terra-território é a narrativa de um tempo real vivido ao mesmo tempo que contém em si, um tempo mitificado, capaz de unir o passado, o presente e o futuro. O território é então, espaço de trânsito entre sujeitos iguais que comunicam-se entre si e com o "outro", diferente dele, mas que invade seu mundo e ali está (Gusmão, 1995, p. 70).

Eliane Cantarino O'Dwyer, em *Terra de Quilombos* (1995), também explora a importância dos territórios quilombolas como espaço de resistência e reprodução social. O'Dwyer argumenta que a terra possui valor simbólico, além do econômico, pois permite que essas comunidades preservem práticas culturais e modos de vida tradicionais.

³ Kabengele Munanga é um destacado antropólogo nascido na República Democrática do Congo em 19 de novembro de 1942. Primeiro antropólogo de seu país, ele se formou na Bélgica e chegou ao Brasil em 1980 para lecionar na Universidade do Rio Grande do Norte, depois se transferindo para a Universidade de São Paulo (USP). Munanga, que dirigiu o Centro de Estudos Africanos da USP, é autor de mais de 150 publicações e teve um papel importante na defesa de cotas e políticas de ações afirmativas. Em 2016, recebeu o título de cidadania baiana. Sua contribuição ao debate racial no Brasil é notável, especialmente em uma mesa redonda em 1980 que resultou em uma semana cultural sobre questões raciais.

Ainda acerca da conceituação de quilombo, O'Dweyer afirma que:

Contemporaneamente, portanto, o termo Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo (1995, p. 07).

Assim, o território quilombola não é apenas o espaço físico habitado, mas também aquele que comporta a memória e a cultura dessas comunidades, essencial para sua manutenção social, cultural e territorial.

Sobre o conceito de quilombo, a Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) o determina como

[...] grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetórias históricas específicas, portadores de relações territoriais indentitárias, heranças negras e elementos de resistência à opressão histórica pelo qual passou a população afro-brasileira (Brasil, 2012, p. 3).

Clóvis Moura (1989), renomado intelectual brasileiro do século XX, tem seus estudos pautados, principalmente, nas causas raciais e cultura afro-brasileira e elenca importantes considerações acerca da quilombagem⁴ nome dado ao ato de resistir e lutar às causas quilombolas. Nesse interim, Moura pontua que a quilombagem versa sobre

[...] um movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional. Movimento de mudança social provocado, ele foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, solapou as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influiu poderosamente para que este tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre (Moura, 1989, p. 22).

Vale frisar que este movimento ocorre a partir de um processo bem articulado, atuando também nos centros urbanos, não sendo, portanto, uma ação isolada dos quilombos. Moura aborda que a opressão racial se entrelaçava com outras formas de opressão, como a classe social e o gênero. Essa abordagem ampla o levou

⁴ Para Clóvis Moura (2001), a quilombagem não se restringe apenas à formação de quilombos, mas abrange um movimento contínuo e organizado de rebeldia contra o sistema escravista. O autor afirma que: Se o quilombo foi um módulo de resistência radical ao escravismo. A quilombagem — o continuum dos quilombos através da história social da escravidão — foi um processo de desgaste permanente do sistema. [...] A quilombagem deve, por isto, ser vista como um processo permanente e radical entre aquelas forças que impulsionaram o dinamismo social na direção da negação do trabalho escravo (Moura, 2001, p. 110).

a explorar as complexas dinâmicas sociais que afetam a vida das pessoas negras no Brasil.

Outro aspecto importante para essas comunidades é o acesso à terra. Ela é fundamental para as comunidades quilombolas, pois lhes permite preservar suas tradições, práticas agrícolas e culturais. Muitas dessas comunidades vivem em áreas rurais e dependem da agricultura e da coleta de recursos naturais para sua subsistência. O reconhecimento e a titulação de terras são essenciais para garantir a continuidade de suas práticas tradicionais e para evitar conflitos fundiários (Cabral, 2023).

3.2 História dos quilombos: início e o percurso

Segundo Munanga (1996), para captar o sentido profundo da formação dos quilombos no Brasil, é essencial compreender o contexto histórico dos séculos XVI e XVII nessas regiões de origem bantu. O autor discute que todos esses povos, hoje com identidades diferentes, foram, no início, grupos formados por laços fraternos, reforça o autor, indicando que o quilombo é também uma forma de reconstituir os laços de irmandade e de identidade que unem esses povos, resgatando uma história de resistência e de organização sociopolítica que transcende fronteiras.

A trajetória quilombola apresenta marcas significativas de luta e resistência de suas comunidades, a fim de assegurar o respeito da identidade de um povo e a sua perpetuação. Isso porque a herança quilombola se inicia no período escravocrata, momento em que perseguições constantes assolavam os quilombos, uma vez que eram formados por homens, mulheres e crianças que haviam sido escravizadas, que sofriam duras agressões, muitas vezes trabalhando em minas e plantações em situações desumanas (Munanga, 1996).

A formação histórica dos quilombos no Brasil reflete a luta contra a escravização e possui raízes que remontam às resistências africanas frente à colonização. Esses territórios representam um importante espaço de pesquisa, pois mantêm viva a memória das estratégias de resistência e autonomia adotadas por africanos e seus descendentes no Brasil. Nesse contexto, a formação dos quilombos ressalta a busca pela liberdade em solo brasileiro e resgata práticas de vida comunitária originadas no continente africano.

Os quilombos representam aspectos importantes na história do Brasil, constituindo-se como espaços de resistência, inicialmente contra a escravização e, na

contemporaneidade, enquanto lugares de resistência cultural. Definidas como comunidades quilombolas, inúmeros descendentes dos antigos quilombolas ainda ocupam os mesmos territórios de seus antepassados, mantendo vivas as tradições, conhecimentos e práticas transmitidas intergeracionalmente, o que contribui para a sua construção/reconstrução da identidade étnica (Silva; Silva, 2014).

Não se pode falar da constituição dos quilombos, sem antes compreender os processos que desencadearam suas formações, entre eles, a diáspora africana.

A diáspora africana é o nome dado a um fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados. Junto com seres humanos, nestes fluxos forçados, embarcavam nos tumbeiros (navios negreiros) modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política que acabaram por influenciar na construção das sociedades às quais os africanos escravizados tiveram como destino. Estima-se que durante todo período do tráfico negreiro, aproximadamente 11 milhões de africanos foram transportados para as Américas, dos quais, em torno de 5 milhões tiveram como destino o Brasil (Brasil, 2023).

A diáspora africana ocorreu de modo imposto, com indivíduos capturados em diversas regiões do continente africano, sendo separados de suas famílias e transportados em embarcações em condições desumanas, numa jornada sem retorno, para serem levados a terras distantes. Ao chegarem, eram vendidos e submetidos ao trabalho compulsório em regime de cativeiro. A condição de escravização, transmitida aos seus descendentes, perpetuou-se ao longo do período colonial e imperial no Brasil, bem como em outros locais do mundo, principalmente ocidental. A presença dos africanos escravizados e de seus descendentes abarcava tanto o meio rural quanto o urbano, onde realizavam trabalhos forçados em engenhos, minas, trabalhos domésticos, atividades agrícolas de subsistência, comércio de forma subalternizada, além de ofícios manuais. Em decorrência desse processo o Brasil, tornou-se o segundo país com maior população de ascendência na África (Silva; Silva, 2014).

A esse respeito, Furtado, Pedroza e Alves (2014) citam a distribuição dos africanos escravizados no século XVI. Em torno de 40% dos africanos escravizados tiveram como destino o território brasileiro, tendo como marco de chegada o ano de 1554, somatizando mais de 300 anos de escravização no Brasil, e elegendo o Brasil o último país a decretar a abolição.

A existência dos quilombos evidencia a ideia de que a escravidão ocorreu a partir de relações violentas e hostis. Além disso, a distribuição dos escravizados e o tráfico se deram em grandes proporções em nosso território, o que ressalta a relevância da escravidão para a constituição e formação

histórico-cultural da identidade brasileira (Furtado; Pedroza; Alves, 2014, p. 109).

Reis e Gomes (1996) ao pesquisarem e se debruçarem acerca da escravização negra no Brasil afirmam:

Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociaava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantação, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual ou coletivamente. Houve, no entanto, um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão- e de outras formas de trabalho forçado. Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos. A fuga nem sempre levava a formação desses grupos. Ela podia ser individual ou até grupal, mas os escravos terminavam procurando se diluir no anonimato da massa escrava e de negros livres (1996, p. 09).

É dentro desse contexto de resistência e luta que nascem os quilombos. Todavia, é válido destacar que essas comunidades eram inúmeras e não se constituíam em unidades homogêneas. Elas existiam e continuam existindo em uma variação muito significativa de lugares, organização cultural, composição étnica, alimentação e trabalho.

Se, do ponto de vista étnico, a experiência quilombola no Brasil comportou africanos de diferentes regiões, negros aqui nascidos, índios e, em alguns casos, brancos, é evidente que esta composição racial teria que repercutir nas formas de organização, na cultura e nas estratégias de ocupação do território engendradas por estes grupos. Às novas condições de composição racial, combinaram-se outras variáveis envolvendo o momento de se empreender as ações e as forças políticas e militares contrárias. Isso quer dizer que cada quilombo tem uma experiência particular de formação, em que os mencionados fatores, e outros, foram com certeza avaliada pelos que desejavam se aquilombar (Silva, 2000, p. 11).

O estabelecimento dos quilombos se dava, em muitas circunstâncias, nas áreas remotas, normalmente em matas densas ou regiões montanhosas, que fossem de difícil acesso para que pudessem viver de forma autônoma e resistir à escravização. Após a abolição da escravatura, em 1888, alguns africanos escravizados e suas famílias optaram por permanecer nas áreas onde estavam estabelecidos, formando assim as comunidades quilombolas que conhecemos hoje. Estas comunidades continuaram a lutar por seus direitos e pela preservação de suas culturas e tradições.

Esse modelo nada civilizatório, fundamentado no uso da mão de obra escravizada, também estruturou a organização econômico-social senhorial em diversas localidades coloniais pelo mundo. No Brasil, entre as milhares de comunidades quilombolas, destacou-se o Quilombo dos Palmares, no início do século XVI, na Serra da Barriga, atualmente no estado de Alagoas; Ele se tornou o quilombo

mais emblemático e considerado o maior da história brasileira, visto como um símbolo de resistência. Para muitos africanos escravizados, Palmares se consolidava no imaginário coletivo como uma fonte de esperança para alcançar a tão desejada liberdade por meio de fugas (Silva; Silva, 2014).

Torna-se, contudo, essencial, entender Palmares como um fato histórico da maior relevância, digna prova de afirmação de uma comunidade em luta consciente pela liberdade, tanto quanto pelo longo período, mais de meio século, durante o qual logrou permanecer como marco de resistência e rebeldia de ex-escravos, frente ao poder colonial (Oliveira, 2001, p. 61).

Palmares foi fundado no início do século XVI e resistiu aproximadamente um século, tornando-se um símbolo de resistência e liberdade para os africanos escravizados. O líder mais conhecido foi Zumbi dos Palmares, que lutou bravamente contra as forças coloniais antes de ser capturado e morto em 1695. O Quilombo dos Palmares se tornou um símbolo de resistência e luta ao sistema escravocrata (Schwartz, 1987).

Conforme defende Nascimento (2021), o quilombo no Brasil foi historicamente caracterizado como um território negro. Porém, essa concepção, comum nos documentos oficiais é limitada, pois retrata os quilombos sobretudo por meio dos conflitos e resistências. Segundo o autor, essa abordagem não acompanha a complexidade dos sistemas alternativos de produção e modos de vida desenvolvidos nesses espaços. Ao defender o quilombo como um sistema social alternativo, com continuidade histórica, tanto nas regiões periféricas quanto nas áreas rurais em declínio, ele destaca a relevância dessa continuidade para a compreensão dos quilombos enquanto espaços de resistência e organização autônoma, como um “projeto insurrecional, como contestação da ordem social, retendo o sentido de sistema social baseado na autodefesa e na resistência como forma política” (Nascimento, 2021, p. 116).

Face ao exposto, a este estudo, dentro desta análise, interessa investigar, à priori, os aspectos históricos dos quilombos no Brasil, com ênfase no estado do Maranhão, local em que a referida pesquisa se desenvolveu. Os quilombos têm uma longa história no Brasil, remontando aos tempos coloniais e persistindo até os dias de hoje como importantes símbolos de resistência cultural e luta contra a opressão. Para compreender os aspectos históricos dos quilombos no Brasil e, mais especificamente, no Maranhão, é necessário traçar uma visão geral desse fenômeno ao longo dos séculos.

Dessa forma, este estudo busca aprofundar a compreensão da trajetória histórica dos quilombos no Brasil, destacando a relevância desses territórios como espaços de resistência, organização social e preservação de identidades culturais afro-brasileiras. No Maranhão, onde a pesquisa está inserida, os quilombos possuem particularidades que revelam a complexidade e a riqueza das relações socioculturais decorrentes nas comunidades. Esse enfoque regional permite uma análise mais detalhada dos processos históricos, econômicos e culturais que moldaram os quilombos maranhenses, evidenciando sua importância como herança viva e ativa na construção da identidade e da memória coletiva no Brasil.

Semelhante aos processos ocorridos em diversas áreas do Brasil, o surgimento dos quilombos no Maranhão surgem como mecanismo de resistência. E a população escravizada se origina na crise açucareira e algodoeira, ocorrida na metade do século XIX, mesmo havendo indícios da existência de negros nessa condição desde o século XVII. Como pondera Silva:

No Maranhão, a origem dessas comunidades estão vinculadas à crise açucareira e algodoeira, na segunda metade do século XIX, que obrigou muitos proprietários endividados a abandonarem suas terras, possibilitando muitas famílias de escravos e ex-escravos a apropriação de terras incultas e abandonadas, gerando, atualmente, intensas disputas com fazendeiros, grileiros e um projeto de base espacial, como é o caso de Alcântara - MA, onde existiu e ainda existe ameaças de deslocamento forçado das comunidades, desestruturação das famílias que deslocam-se para a zona urbana do município ou para a capital, São Luís (Silva, 2009, p. 4).

A concentração de pessoas escravizadas no Maranhão ocorria predominantemente nas fazendas da Baixada Ocidental, abrangendo regiões como Alcântara, Cajapió, Cedral, Cururupu e Guimarães, além das margens dos rios Itapecuru, Mearim e Pindaré. Nesses locais, os africanos escravizados enfrentaram condições de extrema opressão, sendo submetidos à intolerância e à brutalidade dos proprietários de terras e fazendeiros. Esse ambiente de repressão impulsionou muita resistência, fomentando atos de rebeldia e fugas. No entanto, alguns desses esforços foram frustrados pela atuação dos capitães do mato, indivíduos designados para capturar os africanos escravizados. Os capitães do mato ocupavam uma posição social relativamente elevada e, em certos casos, mantinham uma relação próxima com os senhores de africanos escravizados, reforçando o sistema de controle e repressão no contexto das fazendas maranhenses (Câmara, 2024).

As regiões do Maranhão com elevada concentração de pessoas escravizadas constituíram-se em áreas desenvolvidas ao surgimento de territórios

quilombolas. Estas condições geográficas e sociais facilitaram a organização de comunidades de resistência, onde africanos e seus descendentes buscaram refúgio e autonomia, formando estruturas sociais e culturais próprias, muitas vezes em oposição ao sistema escravista vigente. Segundo Almeida (2005, p. 33):

No Maranhão, a história dos apossementos negros na zona rural possui indissociáveis relações socioculturais com o período das grandes revoltas escravas e com o processo de conquista e autonomia produtiva, frente aos estabelecimentos agrícolas fundados na monocultura exportadora em franco processo de decadência.

Ao longo dos séculos, as comunidades quilombolas formadas no estado do Maranhão desenvolveram diversas estratégias para ocupar e gerenciar o meio ambiente, aproveitando os recursos naturais de seus territórios como base para sua subsistência e autonomia. A organização social interna dessas comunidades fortalece os laços entre os grupos, promovendo a solidariedade e a autossuficiência, o que permite o fortalecimento contínuo das estruturas quilombolas e a preservação de suas práticas culturais e econômicas (Câmara, 2024).

A esse respeito, Antônio Bispo dos Santos, também conhecido como Nêgo Bispo, importante intelectual, ativista social e pensador quilombola que dedicou sua vida à defesa dos direitos das comunidades quilombolas, afirma:

Um rio não deixa de ser um rio porque conui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente conuencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A conuência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. De fato, a conuência, essa palavra germinante, me veio em um momento em que a nossa ancestralidade me segurava no colo. Na verdade, ela ainda me segura! Ando me sentindo no colo da ancestralidade e quero compartilhar isso (Santos, 2023, p. 4).

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2024, o Brasil contava com 8.441 localidades quilombolas, associadas a 7.666 comunidades quilombolas declaradas pelos informantes. O estado do Maranhão destaca-se como a unidade federativa com o maior número de comunidades quilombolas, totalizando 2.025 localidades, o que representa aproximadamente 23,99% do total nacional.

De acordo com a Constituição de 1988, o termo quilombo passa a ser substituído pelo termo Comunidade Quilombola⁵. O Maranhão, conforme supramencionado detém o maior número de Comunidades Quilombolas do país. Tais comunidades são reconhecidas pela sua rica história, cultura e tradições, transmitidas

⁵ Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (Brasil, 1988).

de geração em geração. Porém, ainda enfrentam desafios relacionados à garantia de seus direitos e à preservação de seu patrimônio cultural e ambiental. Nesse sentido, a valorização dos saberes tradicionais e a implementação de políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas são fundamentais para a promoção da igualdade e da justiça social, nos quais incluem-se: o direito a saúde, à educação, ao território e à qualidade de vida. De acordo com o Instituto de Colonização e Terras do Maranhão (ITERMA),

[...] consideram-se comunidades quilombolas os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autodefinição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência a opressão histórica sofrida (2021, p. 24).

O reconhecimento das comunidades quilombolas ocorre por meio da livre autodefinição da própria comunidade. Hoje, o Maranhão abriga inúmeras comunidades quilombolas que continuam a lutar por seus direitos e preservar suas tradições culturais. A Constituição Brasileira de 1988 reconheceu o direito das comunidades quilombolas à posse de suas terras ancestrais, estabelecendo um marco legal para a demarcação e titulação dessas áreas. No entanto, a efetivação desses direitos enfrenta desafios consideráveis, incluindo conflitos de terra, desmatamento e pressões econômicas (Carril, 2017).

Um dos desafios mais prementes enfrentados pelas comunidades quilombolas do Maranhão é a proteção de suas terras tradicionais. Muitas dessas comunidades vivem em áreas rurais remotas, onde enfrentam pressões da expansão agrícola, exploração madeireira ilegal e invasões de terras. A falta de regularização fundiária coloca em risco a posse ancestral dessas terras, levando a conflitos frequentes e ameaças à subsistência das comunidades. Além disso, o acesso a serviços básicos como educação, saúde e infraestrutura continua sendo um desafio para muitos quilombos maranhenses. A discriminação racial persiste, tornando difícil para essas comunidades alcançar uma igualdade real de oportunidades (Santos, 2016).

A esse respeito, Nêgo Bispo critica veementemente o modelo tradicional de desenvolvimento imposto às comunidades quilombolas, considerando-o uma extensão do processo colonial que desrespeita as práticas e saberes ancestrais desses povos. Ele afirma que:

A humanidade é contra o envolvimento, é contra vivermos envolvidos com as árvores, com a terra, com as matas. Desenvolvimento é sinônimo de desconectar, tirar do cosmo, quebrar a originalidade. O desenvolvimento

surge em Gênesis. Relacionar-se de forma original, para o eurocristão, é pecado. Eles tentam humanizar e tornar sintético tudo o que é original (Santos, 2023, p. 17).

Apesar dos desafios, as comunidades quilombolas do Maranhão têm desempenhado um papel vital na preservação da cultura afro-brasileira. Suas práticas tradicionais de agricultura, artesanato e religião desempenham um papel importante na diversidade cultural do estado. Além disso, muitos quilombos estão envolvidos em projetos de desenvolvimento sustentável, promovendo a conservação ambiental e o turismo cultural. A luta contínua das comunidades quilombolas também tem gerado conscientização sobre questões de justiça social e racial no Brasil e no mundo. Movimentos de ativismo, parcerias com organizações não governamentais e o apoio de defensores dos direitos humanos têm ampliado a visibilidade e o apoio às demandas dessas comunidades (Gonçalves, 2019).

As comunidades quilombolas do Maranhão continuam a desempenhar um papel crucial na construção da identidade cultural e na luta por justiça social no estado. Apesar dos desafios enfrentados, essas comunidades perseveram em sua busca por direitos territoriais, igualdade e reconhecimento. Sua história de resistência e resiliência é um testemunho da força do espírito humano e um lembrete da importância de preservar e valorizar a diversidade cultural e étnica do Brasil.

Ao abordar as comunidades quilombolas no Brasil e no Maranhão, reconhecemos que elas revivem experiências e saberes ancestrais, recriando nessas localidades espaços de preservação cultural e de resistência. Esses territórios se consolidaram como ambientes de luta e refúgio para o povo negro, enfrentando e contestando as estruturas de opressão e exploração que marcaram o período escravocrata. Assim, os quilombos se tornam, não apenas símbolos de resistência, mas também lugares de (re)construção de identidades, memórias e tradições do povo negro, configurando-se como áreas de pesquisa essenciais para compreender a herança cultural e a resistência afro-brasileira (Câmara, 2024).

3.3 Marcos legais

Os marcos legais das comunidades quilombolas no Brasil foram construídos ao longo de décadas de luta pela preservação e reconhecimento de direitos históricos. Ao longo dos anos, várias leis e regulamentos foram estabelecidos para reconhecer e proteger as comunidades quilombolas. A Constituição Federal de 1988 é o ponto de partida, com o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais

Transitórias (ADCT), que assegura o direito à posse das terras tradicionalmente conquistadas por essas comunidades. Para os regulamentos desse direito, foi promulgado o Decreto nº 4.887/2003, que define os critérios de identificação, reconhecimento e titulação de terras quilombolas, garantindo que a autoatribuição seja um princípio fundamental no reconhecimento dessas comunidades (Defensoria Pública da União, 2022).

Art. 1º Os procedimentos administrativos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão procedidos de acordo com o estabelecido neste Decreto.

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, 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.

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

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedural (Brasil, 2003).

Conforme explicitado acima, o Decreto nº 4.887/2003, ao regulamentar o procedimento administrativo para a titulação de terras ocupadas por comunidades quilombolas, reafirma a importância de aspectos identitários e territoriais para a efetivação dos direitos dessas populações. Este arcabouço legal representa um avanço na proteção dos direitos territoriais das comunidades quilombolas, promovendo não apenas a segurança jurídica, mas também a valorização de seus modos de vida e práticas culturais (Azeredo, Melo e Mota, 2024).

A Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), também representa um marco importante, pois reafirma o direito das comunidades tradicionais. Neste campo de interesse, o artigo 2º confere que:

Os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade. 2. Essa ação deverá incluir medidas: a) que assegurem aos membros desses povos o gozo, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da população; b) que promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e

cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições; c) que ajudem os membros dos povos interessados a eliminar as diferenças sócio - econômicas que possam existir entre os membros indígenas e os demais membros da comunidade nacional, de maneira compatível com suas aspirações e formas de vida (OIT, 2011).

Para as comunidades quilombolas brasileiras, a convenção nº 169 da OIT se tornou uma referência essencial. Seus princípios foram incorporados posteriormente em legislações, dando suporte jurídico à luta quilombola por direitos. Ratificada no Brasil, em 2002, pelo Decreto Legislativo nº 143 e promulgada em 2004 pelo Decreto nº 5.051, a convenção foi reafirmada mais recentemente pelo decreto nº 10.088/2019, consolidando-se como um marco jurídico no amparo aos direitos territoriais (Defensoria Pública da União, 2022).

Segundo o documento elaborado pela Defensoria Pública da União, intitulado de Contexto Histórico e Principais Atos Normativos (2022), dentre os avanços oportunizados pela OIT/169, dois merecem destaque:

DIREITO À AUTOIDENTIFICAÇÃO (ou autodeclaração, autodefinição) como comunidade quilombola: considerado como critério subjetivo, mas “fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam” suas disposições, previsto pelo § 2º, do art. 1º da Convenção; e

DIREITO À CONSULTA: é dever dos governos “consultar os povos interessados, por meio de procedimentos adequados e, em particular, de suas instituições representativas, sempre que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente”. (art. 6º, § 6º, alínea “a”) (Defensoria Pública da União, 2022).

O primeiro marco influenciou diretamente a política de identificação das comunidades quilombolas e o reconhecimento oficial dessas comunidades pelo estado brasileiro, abrangendo tanto a certificação quanto a titulação de suas terras. E o segundo é fundamental para garantir a participação dessas comunidades em processos de licenciamento ambiental para projetos que possam afetá-los, permitindo-lhes opinar sobre a previsão, localização e orçamento dessas iniciativas.

A convenção OIT nº 169 dedica-se, ainda, a garantir os direitos territoriais de povos indígenas e comunidades tradicionais, incluindo os quilombolas, com especial atenção às questões fundiárias (Serejo, 2022).

Embora não seja um marco exclusivo das comunidades quilombolas no Brasil, a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário, reconhece o direito à consulta prévia e informada das comunidades indígenas e tribais, o que também se aplica às comunidades quilombolas.

Outro marco relevante para as comunidades quilombolas foi a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em

2003, através da Medida Provisória nº 111, convertida na Lei nº 10.678, com o objetivo de desenvolver políticas articuladas de promoção da igualdade racial e proteção às comunidades quilombolas.

A SEPPIR tem por missão acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para promoção da igualdade racial, articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais e, ainda, acompanhar e promover o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil que digam respeito à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo (Brasil, 2017, p. 04).

Assim, a SEPPIR objetiva articular e coordenar políticas de igualdade racial em várias esferas do governo. Seu trabalho incluiu a promoção da titulação de terras quilombolas, o combate à discriminação racial e o fortalecimento das comunidades tradicionais, com foco na inclusão social, na proteção cultural e no acesso a serviços básicos, como saúde e educação. Uma das primeiras ações da SEPPIR foi a implementação do Programa Brasil Quilombola, criado para promover os direitos territoriais e sociais das comunidades quilombolas e garantir sua sustentabilidade (Brasil, 2017).

Lançado em 2004 pelo Governo Federal, o Programa Brasil Quilombola visa promover a inclusão social, econômica e cultural das comunidades quilombolas, incluindo ações específicas na área da educação. A iniciativa busca garantir o acesso à educação de qualidade, a formação de professores(as) quilombolas e a construção de escolas adequadas às necessidades das comunidades.

O Programa Brasil Quilombola compreende um conjunto de ações, denominada “Agenda Social Quilombola” (Decreto nº 6.261/2007), voltadas para a melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços públicos das pessoas que vivem em comunidades de quilombos no Brasil. Essas ações são desenvolvidas de forma integrada pelos diversos órgãos do Governo Federal responsáveis pela execução dessas ações. A Agenda Social Quilombola compreende ações voltadas aos seguintes eixos: Acesso a Terra; Infraestrutura e Qualidade de Vida; Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local e Direitos e Cidadania (SEPPIR, 2021).

O referido programa foi criado em resposta às demandas e lutas históricas das comunidades quilombolas por reconhecimento de seus direitos territoriais e pela melhoria de suas condições de vida. As comunidades quilombolas foram formadas das antigas comunidades de africanos escravizados, que mantêm tradições culturais únicas e enfrentam desafios socioeconômicos significativos.

Outro marco é a Lei 7.668/98, que institui a Fundação Cultural Palmares, dedicada à preservação dos valores da cultura negra em todo o território brasileiro e a criação da Lei nº 12.519/11 também foi um avanço significativo, pois instituiu o Dia

Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares. Esses dados ressaltam a importância da cultura afro-brasileira e da luta contra o racismo (Brasil, 2011).

Além das legislações mencionadas, que asseguram direitos e celebram a cultura afro-brasileira, o poder legislativo desempenha um papel essencial na alocação de recursos para programas que beneficiam as comunidades quilombolas. Por meio da elaboração do orçamento público, os legisladores podem destinar recursos para projetos de desenvolvimento sustentável, educação, saúde e cultura nas comunidades quilombolas. Em relação à apropriação territorial, Rocha (2005, p. 3) afirma que “o quilombo e a territorialidade negra retratam a apropriação coletiva de grupos étnicos organizados, e não a mera posse individual”.

Assim, é válido ressaltar que a implementação de políticas públicas é necessária para garantir os direitos das comunidades quilombolas e fomentar o engajamento na esfera política. Nesse contexto, destacam-se os marcos legais que incentivam a participação ativa dessas comunidades nas decisões que impactam diretamente suas vidas. Essa participação é viabilizada por meio da criação de conselhos e órgãos consultivos, que garantem às comunidades quilombolas um espaço legítimo para exercerem sua voz nas políticas.

Além disso, o Supremo Tribunal Federal (STF) desempenha um papel crucial nas questões quilombolas, emitindo decisões fundamentais para o reconhecimento e proteção dos direitos dessas comunidades. Uma das questões mais importantes é o direito à posse de suas terras ancestrais, assegurado em decisões do STF que reafirmam o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Brasil, 1988).

A fim de garantir a efetivação dos direitos quilombolas, os legisladores devem fiscalizar a implementação das políticas e programas destinados a essas comunidades, garantindo o uso adequado dos recursos alocados e a proteção legal dos direitos quilombolas.

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º O INCRA deverá regulamentar os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras

ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, dentro de sessenta dias da publicação deste Decreto.

§ 2º Para os fins deste Decreto, o INCRA poderá estabelecer convênios, contratos, acordos e instrumentos similares com órgãos da administração pública federal, estadual, municipal, do Distrito Federal, organizações não-governamentais e entidades privadas, observada a legislação pertinente.

§ 3º O procedimento administrativo será iniciado de ofício pelo INCRA ou por requerimento de qualquer interessado (Brasil, 2003).

Diante disso, Braga (2005, p. 105), em suas investigações sobre os procedimentos do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – aponta que:

[...] o INCRA inicia um levantamento completo de todos os ocupantes do polígono, tais como proprietários a qualquer título e posseiros não quilombolas, fazendo um cadastro e verificando a cadeia dominial no Cartório de Registro de Imóveis de todos os ocupantes da área.

Este dispositivo é fundamental para a proteção e segurança jurídica das comunidades quilombolas, ao garantir um mecanismo administrativo formal para o reconhecimento de seus direitos territoriais. Ao permitir convênios com outras entidades e a possibilidade de iniciação do processo por terceiros, o decreto amplia a inclusão e reforça a colaboração entre diferentes esferas, consolidando a relevância dessas políticas no contexto da justiça social e da igualdade racial no Brasil.

No que compete aos marcos legais referentes ao âmbito educacional nas comunidades quilombolas houve uma reformulação na legislação, bem como em outros documentos legais que validam e garantem o respeito e preservação das identidades culturais quilombolas no Brasil. Reconhecendo a importância desse aspecto, diversos marcos legais foram estabelecidos ao longo dos anos para garantir o acesso, a qualidade e o respeito à cultura quilombola nas instituições de ensino.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco significativo ao estabelecer a igualdade de direitos entre todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua origem étnica ou racial. Ela também reconhece a diversidade cultural do país, o que é relevante para as comunidades quilombolas. A constituição estabelece a obrigação do estado em promover a valorização e a difusão da cultura quilombola, bem como garantir o acesso à educação de qualidade para todos (Gomes; Rodrigues, 2018). Este fundamento constitucional é reforçado por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que delinea as diretrizes educacionais, desde a estrutura até os objetivos, com foco na formação integral do cidadão.

A respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei

9.394/96), encontramos novas reformulações que reconhecem a necessidade de adaptações curriculares específicas para atender às peculiaridades culturais das comunidades quilombolas, respeitando suas tradições e formas de conhecimento. Entre as reformulações, tem-se a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB, determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, contribuindo para a valorização da cultura quilombola.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil, 2003).

Essa inclusão visa combater o racismo estrutural, promover a igualdade étnica e proporcionar um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial. No entanto, a LDB não aborda especificamente a educação quilombola de forma detalhada, mas o reconhecimento da cultura afro-brasileira se estende às comunidades quilombolas, que são formadas por descendentes de africanos escravizados que buscaram refúgio e liberdade em terras quilombolas durante o período colonial e pós-colonial.

Nesse contexto, destaca-se a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E faz-se referência também ao Parecer nº 003/2004 com destaque para:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (Brasil, 2004, p. 12).

Outro documento relevante para a educação escolar quilombola é o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana, pois dedica uma seção exclusiva para tratar da questão. Assim, traz-se um trecho do referido documento, que destaca:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2008, p. 59).

Além disso, a Lei nº 12.711/2012, que institui cotas raciais no ensino superior, também inclui as comunidades quilombolas, garantindo-lhes o direito de acesso a universidades e institutos federais.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2012).

É válido ressaltar que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, foi atualizada pela Lei nº 14.723, sancionada em 13 de novembro de 2023. Essa atualização trouxe mudanças significativas no programa de reserva de vagas para ingresso em instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio. Entre as mudanças, se pode destacar alteração os da renda familiar para acesso ao sistema de taxas, reduzindo o limite de 1,5 salário mínimo para 1 salário mínimo por pessoa. Além disso, inclui quilombolas entre os grupos beneficiados. A alocação de vagas será baseada em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), levando em conta a proporção de indígenas, negros, pardos, quilombolas e pessoas com deficiência em cada estado do país (Brasil, 2023).

Esses marcos legais são fundamentais não apenas para garantir a inclusão de estudantes quilombolas no sistema educacional, mas também para promover uma educação que valorize e respeite suas culturas, territórios e modos de vida. No entanto, a implementação eficaz dessas políticas ainda enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura e a persistente desigualdade no acesso e na qualidade da educação (Botler; Ribeiro, 2020).

Dito isso, é válido frisar que a causa quilombola no Brasil está intrinsecamente ligada à luta por reconhecimento, justiça social e preservação cultural. Nesse contexto, os marcos legais desempenham um papel fundamental para garantir

a proteção dos direitos dessas comunidades. Esses marcos são leis e regulamentos que visam reconhecer e amparar essas comunidades historicamente marginalizadas.

Alguns estados merecem destaque quanto ao número de comunidades quilombolas, como Maranhão, Salvador e Minas Gerais. Esses estados se destacam devido à sua história de resistência quilombola e à preservação das culturas afro-brasileiras ao longo dos séculos. Assim, é importante reconhecer e apoiar essas comunidades em seus esforços para manter suas tradições, garantir seus direitos territoriais e promover a igualdade de oportunidades para todos os seus membros.

3.4 Educação, educação quilombola e educação escolar quilombola

A educação escolar é um pilar fundamental para a evolução de qualquer sociedade. Ela não apenas propicia conhecimento, mas também molda valores, identidades e perspectivas. Nesse interim, é válido frisar que o currículo escolar, além de visar o ensino-aprendizagem dos seus objetos de conhecimentos e componentes curriculares, deve considerar ainda os aspectos culturais (Costa Júnior, 2023).

Quando se trata da educação quilombola, encontra-se um contexto especial, que merece atenção e respeito por sua singularidade e importância na preservação da cultura e da história afro-brasileira.

Ao longo da história do Brasil, a população negra, especialmente os africanos escravizados, foi sistematicamente privada do direito de acesso à educação formal. Essa exclusão era justificada como uma medida de prevenção, concebida para assegurar a ordem social, garantindo a subserviência aos senhores (Fonseca, 2001). Segundo Oliveira (2011), o sistema escravista, que inferiorizou a cultura africana, condenando-a e pondo-a como marginalizada. Isso porque, os escravistas, enquanto cultura dominante, não permitiriam que outra cultura se sobreponesse à sua e enfraquecesse suas influências políticas, sociais e econômicas.

[...] a cultura negra é apreendida, entremeada ao processo de resistência contra a cultura dominante, forma sua fisionomia no praxismo, na ação ofensiva ou defensiva, em que a cultura não é tomada por “sobrevivência”, mas como práxis reativa ao sistema dominante (Oliveira, 2011, p. 12).

A passagem destaca a cultura negra como uma organização ativa e dinâmica em relação a resistência ao sistema dominante. Em *Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX* (Barros, 2016), nos vemos diante de uma discussão sobre a legislação educacional do século XIX, na qual se refletia e reforçava as desigualdades raciais.

No contexto maranhense, esse processo de exclusão se reafirma, como se pode constatar através dos estudos da professora Dra. Mariléia dos Santos Cruz. Em seu artigo intitulado *A Educação dos Negros na Sociedade Escravista do Maranhão Provincial* (2009), a autora aponta como a educação servia como instrumento de reprodução do sistema escravista e patriarcal, com foco na elite branca. A escolarização era voltada principalmente para a transmissão dos saberes elementares (leitura, escrita e cálculo), considerados fundamentais para a civilização nos moldes europeus.

Apesar da existência de medidas governamentais direcionadas a propiciar instrução elementar a setores públicos socialmente desfavorecidos, bem como ocorreu também com o financiamento para a formação de jovens no exterior, não se observou em nenhum momento, na documentação analisada, qualquer referência quanto à necessidade de favorecer a negros, como categoria específica, no processo de escolarização (Cruz, 2009, p. 117).

Historicamente, o movimento negro no Brasil desempenhou um papel fundamental na reivindicação pelo reconhecimento do direito da população negra ao acesso à educação, além da garantia de seus direitos educacionais e da inclusão de suas histórias e culturas nos currículos escolares, buscando assegurar uma representação justa e abrangente dessa população no ambiente educacional. A esse respeito, Gomes (2011, p. 136) afirma que:

Ao estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós-abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura.

Assim, com o avanço do século XX, o movimento negro no Brasil passou a lutar intensamente pela inclusão da história e da cultura negra nos currículos escolares, visando um reconhecimento das contribuições e identidades culturais dos afro-brasileiros. Em paralelo, a legislação começou a incluir diretrizes para a educação quilombola, fortalecendo a representatividade e o desenvolvimento de uma educação voltada às comunidades quilombolas.

A esse respeito, conforme já citado anteriormente, a Lei nº 10.639/2003 alterou a LDB e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas de ensino fundamental e médio. Essa lei visa o reconhecimento da história dos negros na formação do Brasil, combatendo o racismo estrutural ao oferecer uma educação que valorize a contribuição negra na sociedade

brasileira.

Como foi referenciado anteriormente, o CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004 e homologado em 19 de maio de 2004, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento visa regulamentar a inclusão desses conteúdos no currículo escolar, conforme determinado pela Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB. O olhar destaca a necessidade de promover uma educação que combata o racismo e valorize a diversidade étnico-racial no Brasil, recomendando a transversalidade desses temas em todas as áreas de ensino. Propõe também a formação de professores para lidar com essas questões de forma eficaz, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva (Costa; Santos, 2022).

A resolução CNE/CEB nº 8/2012 também é fruto de um longo processo de debates e interesses envolvendo movimentos sociais, especialistas em educação e órgãos governamentais, em resposta às demandas históricas das comunidades quilombolas. Sua elaboração foi influenciada por marcos legais anteriores, como a Constituição Federal de 1988, que reconhece os direitos territoriais dos povos quilombolas (art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias), e a LDB, que ressalta a importância de respeito à diversidade cultural no sistema educacional brasileiro.

Artigo 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remissivas; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. [...];

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

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade. [...] (Brasil, 2012).

A resolução, portanto, é um marco na luta contra a reprodução de desigualdades educacionais e sociais, propondo uma educação emancipadora que reforce os laços comunitários e culturais quilombolas (Rodrigues; Rocha, 2023).

No âmbito do Estado do Maranhão e em consonância com a Resolução

CNE/CEB nº 8/2012 e outros marcos legais nacionais e internacionais que autorizam e asseguram os direitos educacionais das tradições tradicionais, temos a Resolução nº 189/2020, do Conselho Estadual de Educação do Maranhão que estabelece as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola no estado. A resolução estabelece:

Art. 2º Cabe ao Estado e aos Municípios integrantes do sistema estadual de ensino garantir:

I – o acesso das comunidades quilombolas ao sistema educacional com qualidade e estrutura adequada;

II - o apoio técnico-pedagógico às/-aos estudantes, professoras(es) e gestoras(es) em atuação nas escolas quilombolas;

III – elaboração ou aquisição de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas, com a participação de suas lideranças (Maranhão, 2020).

As Resoluções CNE/CEB nº 8/2012 e CEE/MA nº 189/2020 representam marcos fundamentais na consolidação de políticas educacionais voltadas às comunidades quilombolas no Brasil. Ambas reconhecem a educação como um direito que deve respeitar as especificidades culturais e históricas das comunidades, promovendo a equidade e a justiça social (Rodrigues e Rocha, 2023).

Embora nos últimos anos as políticas de igualdade racial tenham adquirido mais respaldo, sobretudo na educação escolar quilombola, com a institucionalização da Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e a Resolução nº 189/2020 (Maranhão, 2020), que determina as Diretrizes Curriculares para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola, ainda observam-se realidades escolares voltado para uma perspectiva eurocêntrica, que muitas vezes não reconhece ou valoriza os saberes tradicionais das comunidades quilombolas.

Em um contraponto desse processo de hegemonização da educação colonial, Nêgo Bispo (2023) aponta o processo educativo dentro das comunidades quilombolas a partir de uma perspectiva contracolonial. Ele afirma que:

No quilombo, contamos histórias na boca da noite, na lua cheia, ao redor da fogueira. As histórias são contadas de modo prazeroso e por todos. Na cidade grande, contudo, só tem valor o que vira mercadoria. Lá não se contam histórias, apenas se escreve: escrever histórias é uma profissão. Nós contamos histórias sem cobrar nada de ninguém, o fazemos para fortalecer a nossa trajetória. E não contamos apenas as histórias dos seres humanos, contamos também histórias de bichos: macacos, onças e passarinhos (Santos, 2023, p. 15).

Ainda hoje a cultura negra e africana é vista como complementar da cultura

branca, mostrando a dura marca histórica em decorrência do comportamento escravista. Furtado, Pedroza e Alves (2014) enfatizam com maestria esse ponto.

Pode-se dizer que, no Brasil, assim como em outros países que sofreram com a colonização, **ocorreu um epistemídio dos saberes de povos não-brancos**, pois estes foram tidos como primitivos, ignorantes, supersticiosos, e relegados ao esquecimento. Esse ataque aos saberes se refletiu, igualmente, na constituição identitária e subjetiva desses sujeitos, pois se traduziu na internalização, pelo não-branco, da superioridade da civilização branca. Tal condição o fez, em grande medida, aceitar e até mesmo desejar possuir e internalizar tais valores – tidos como inquestionavelmente corretos – concomitante a uma negação de si como não-branco, como possuidor de outra cultura (p. 112, grifo nosso).

No âmbito da organização curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola determinam que deve haver uma flexibilidade no quesito da indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais, os quais são provenientes das vivencias das comunidades e contextos nos quais as referidas comunidades se encontram. Sobre isso, Akkari e Santiago (2015) discorrem sobre os desafios que permeiam o sistema educacional:

O grande desafio educacional é reconhecer os diferentes contextos de nossos estudantes. Para que isso ocorra, é necessário que promovamos perspectivas diversas sobre o contexto sociocultural dos mesmos, descentrando as visões e perspectivas unívocas, enfrentando situações de discriminação e preconceitos que frequentemente estão presentes no cotidiano escolar. O reconhecimento de que a escola tem um importante papel nos processos identitários de seus estudantes implica na construção de novas relações com as questões vinculadas às identidades e das diferenças em sala de aula e na compreensão de que as diferenças são construídas social e culturalmente com base nas relações de poder (p. 31).

Assim, a educação nas comunidades quilombolas deve ter suas propostas pedagógicas pautadas em um currículo inclusivo, tendo a transversalidade como eixo estruturante nas construções dos conhecimentos, levando em consideração as singularidades de cada estudante e as pluralidades de ideias, despertando uma formação que busque a formação do(a) estudante reflexivo, participativo e conchedor do seu papel social e de sua herança histórica e cultural. Dessa maneira, pode-se afirmar que a escola deve ter com um dos seus objetivos na formação dos(as) estudantes, proporcionar uma reflexão sistematizadora e contínua sobre os saberes produzidos pela humanidade, no sentido de ir além do senso comum no que é dado a conhecer, sempre indagando, buscando uma educação crítica, reflexiva e tenha como foco as aprendizagens significativas para a formação identitária dos estudantes.

No que tange à determinação acerca dos saberes escolares, é possível reconhecer indagações empíricas referentes ao currículo para a educação quilombola,

onde perpassam a identificação de diferentes fontes como material didático, formação docente, legislação etc. Os estudos acerca da educação escolar foram fundamentais no que diz respeito ao avanço no modo de pensar o âmbito educacional. Estudiosos como Paulo Freire (1921-1997) exercem grande influência nesta área, tendo enfatizado a necessidade de uma reformulação da maneira de se pensar a educação. Em seu livro, *Pedagogia da Autonomia*, Freire discorre sobre a importância dos saberes múltiplos, inclusive os saberes dos educandos, que se comunicam diretamente com os saberes tidos como populares.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (Freire, 1996, p. 13).

Porém, há uma necessidade de seleção dos conhecimentos no que se refere à relevância atribuída aos saberes escolares, considerando até a legitimação afetiva em algumas disciplinas. Ao tratar-se dessa temática, faz-se referência ao conhecimento, práticas, crenças, habilidades e tecnologias transmitidos ao longo de gerações dentro de comunidades e culturas específicas. Esses saberes são frequentemente enraizados em experiências locais, históricas e culturais, e são transmitidos de forma oral ou prática, de geração a geração. Eles desempenham um papel fundamental na identidade cultural de uma comunidade e frequentemente estão ligados à relação das pessoas com o meio ambiente e a natureza.

A esse respeito, Barzano, Sampaio e Melo (2022), asseveram que:

[...] a Educação Escolar Quilombola reivindica uma mudança de paradigma que requer a emergência de uma nova postura na formação de professores preocupados com o intercâmbio entre os saberes pedagógicos e os saberes da tradição quilombola (p. 08).

No âmbito da educação escolar de modo geral, especificamente da educação escolar quilombola, observa-se que há uma evidência da cultura dominante que se sobrepõe à cultura de quem não detém o poder, em que o currículo não é algo neutro, mas cheio de determinações sociais, políticas, econômicas e culturais (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019).

As teorias curriculares que refletem essas práticas não incluem o campo da história singular dos educandos no sistema escolar. Então, é essencial que as

singularidades sejam consideradas e compreendidas para que haja um entendimento com relação aos casos que estão à margem, para que sejam identificadas e combatidas as formas de desigualdade social no ambiente escolar (Lima; Santos; Cardoso, 2020).

A relação com o saber é sempre singular, pois envolve uma dimensão social. Nesse sentido, o saber escolar pode ser comparado ao saber formal, uma vez que ambos são caracterizados por uma estrutura obrigatória. Assim, Lima, Santos e Cardoso (2020) trabalham com o termo saber não formal para se referir a saberes do campo, tradicionais e o saber que nem sempre é proposto pela escola. Para ele, essa concepção se refere a uma demanda educativa que tem o propósito de superar as diferentes incompletudes e incapacidades do sistema formal de ensino. No entanto, esse é um ponto de vista comum em relação ao presente trabalho, que enfatiza que os saberes tradicionais precisam dialogar com os saberes escolares, com vista a enriquecer a aprendizagem dos estudantes.

Carvalho (2018) apresenta três dimensões fundamentais acerca desse assunto: a inclusão étnico-racial, político-pedagógica e epistêmica. Segundo o autor, o *Encontro de Saberes* configura-se como uma proposta transdisciplinar, promovendo uma reflexão crítica sobre a estrutura tradicional das universidades ocidentais. Nesse contexto, os mestres trazem questionamentos que desafiam a rigidez da grade disciplinar e o paradigma monoepistêmico, que historicamente excluiu outros saberes.

3.4.1 Conceito de educação quilombola e educação escolar quilombola

A educação quilombola se define por aquela educação desenvolvida no cotidiano, ou na família, na comunidade, nas lutas sociais, nas crenças, manifestações culturais, na relação com a natureza, na preservação do meio, no modo de ser e estar no mundo. Ela se refere às práticas educacionais desenvolvidas nas comunidades quilombolas, que são oriundas de quilombos, locais de resistência histórica de africanos escravizados no Brasil. Essa forma de educação valoriza a identidade cultural, a história e as tradições dessas comunidades, promovendo a inclusão social e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. E o que se denomina neste trabalho como saberes tradicionais são conhecimentos que têm relação com o fazer, que não estão necessariamente na academia, mas que são âncora para que as comunidades quilombola organizem suas vidas.

Seguindo a perspectiva de Brandão (2000), a educação é uma

manifestação do estilo de vida dos grupos sociais que a criam e reinventam, juntamente com outras criações da sua cultura e sociedade. Segundo o autor, os conhecimentos perpassados através da linguagem oral da comunidade, dos códigos sociais de conduta, das regras de trabalho, dos segredos da arte, da religião, do artesanato e da tecnologia, são fundamentais para que um povo possa recriar a vida em grupo e de cada indivíduo, em constante interação com a natureza e com outros seres humanos.

O autor corrobora que,

[...] o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita (Brandão, 2000, p.10-11).

De acordo com o autor, os saberes tradicionais são expressões culturais desenvolvidas pelo povo em seu cotidiano. Em seu livro *O Que É Folclore* (2005), ele explora o folclore como uma manifestação dos saberes populares, que englobam histórias, crenças, festas, músicas, danças e demais expressões culturais transmitidas de geração em geração.

Para Krenak (2019) a valorização dos saberes ancestrais e a importância de reconhecer a diversidade cultural é uma forma de promover uma visão de mundo mais sustentável, baseada na preservação do meio ambiente e na valorização das comunidades tradicionais. Todos esses saberes de acordo com os autores, não são inferiores nem superiores aos saberes acadêmicos, são modos de perceber o mundo mediado pelo vivido, pela ancestralidade e cultura. Desse modo, os saberes tradicionais se integram a educação quilombola e os saberes escolares à educação escolar quilombola.

Nessa perspectiva, a educação escolar quilombola pressupõe que o currículo escolar esteja vinculado com as dimensões culturais e simbólicas. Não se trata de negar os saberes historicamente acumulados, que compõem os conteúdos escolares, mas de entrelaçar esses conhecimentos, provocar questionamentos e reflexões, utilizá-los na perspectiva do fortalecimento e desenvolvimento local. O que Carvalho (2016) propõe nos seus estudos é o encontro de saberes.

A educação escolar quilombola se insere no contexto da educação básica no Brasil e tem como objetivo a valorização dos saberes e práticas culturais dos povos quilombolas, reconhecendo suas especificidades e demandas. Nesse sentido, a Lei

nº 10.639/03, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, e a Lei nº 11.645/08, que ampliou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, são marcos importantes para a valorização da cultura e da história dos povos tradicionais.

A educação escolar quilombola tem como objetivo a construção de uma proposta pedagógica que promova a integração entre os saberes tradicionais e os saberes escolares, considerando as demandas locais e as especificidades culturais dos povos quilombolas. Segundo Miranda (2012), a educação escolar quilombola busca uma prática pedagógica diferenciada, que considere a cultura, a história e as tradições dos povos quilombolas como base para a construção de conhecimentos.

De acordo com a educação escolar quilombola tem como um de seus principais desafios a superação do modelo educacional excludente e homogeneizador, que não leva em consideração a diversidade cultural e étnica do país. Para isso, é necessário promover a valorização dos saberes tradicionais dos povos quilombolas e a inclusão de sua cultura e história no currículo escolar, de forma a construir uma educação que promova a cidadania e a valorização da diversidade cultural.

Nesse sentido, é importante ressaltar a participação das comunidades quilombolas na construção da proposta pedagógica, conforme destacado por Moura, Soares e Soares (2022), em que tal proposta esteja baseada numa concepção de currículo intercultural⁶. A participação da comunidade é fundamental para que a escola esteja em sintonia com os saberes locais e possa desenvolver uma proposta pedagógica que contemple os saberes tradicionais dos povos quilombolas.

Além disso, a formação continuada dos professores é um dos pontos centrais para a construção de uma educação escolar quilombola de qualidade. Segundo Custódio e Foster (2019), eles precisam ser qualificados para trabalhar com a diversidade cultural e étnica e promover a integração dos saberes tradicionais e escolares. Para isso, é necessário haver investimento em formação continuada e em políticas públicas que promovam a valorização da educação escolar quilombola. Tal

⁶ Um currículo interculturalmente, entre outras coisas, é um dos caminhos que permitem a aproximação e intersecção dos saberes dos diferentes grupos sociais e culturais; das tradições, das crenças, dos valores, das linguagens e das representações que os diferentes grupos carregam, sendo necessário que as situações curriculares e didático-pedagógicas sejam confrontadas e reactualizadas face a estas diferenças, sobretudo, com a finalidade de neutralizar qualquer estrutura deletéria e insistente de discriminação, de segregação simbólica, de alienação ou de exclusão social (Reis, 2017, p. 148).

perspectiva dialoga com o exposto por Nilma Lino Gomes (2005, p. 146):

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

A resolução nº 189/2020 – CEE/MA trata das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão e de outras providências. Ela ressalta, em seu art.1º, que a educação escolar quilombola, em se tratando de educação básica, tem como forma estruturante:

I – organiza, precipuamente, o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da ancestralidade negra; b) da cosmovisão e religiosidade de matriz africana; c) da memória coletiva; d) das línguas de matriz africana; e) dos marcos civilizatórios africanos; f) das práticas culturais; g) das tecnologias e formas de produção do trabalho; h) dos acervos, interpretações e tradições orais; i) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o estado; j) dos bens culturais registrados ou patrimonializados; l) da territorialidade e identidade étnica (Maranhão, 2020, p. 4).

Assim, percebe-se, no inciso da referida resolução, que a perspectiva de educação se configura, além dos conhecimentos científicos universais, na preparação para o mundo do trabalho e formação cidadão. Além disso, ela também preserva os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas.

Outro ponto para análise nessa resolução consiste na obrigação do estado e municípios garantir o acesso ao sistema educacional com estrutura adequada e de qualidade para todas as comunidades quilombolas, destacando em seu art. 2 e inciso IV e V que:

IV– a construção de políticas de Educação Escolar Quilombola respeitando suas especificidades com participação ativa da comunidade na definição política públicas e pedagógica das práticas educativas;

V – a elaboração de pedagogia específica que valorize a realidade das comunidades quilombolas, sua identidade, formas de produção, conhecimentos, cultura e visão de mundo (Maranhão, 2020, p.5).

Nesse sentido, pode-se enfatizar como o currículo e as práticas educativas para a educação quilombola precisam ser estudadas e analisadas para que, de fato, possa haver uma educação que proporcione a formação do ser social e de sua identidade cultural.

Segundo Theodoro (2005) a pedagogia de base africana envolve uma participação ativa e emocional, onde há espaço para cantar, dançar, compartilhar e se alimentar. A autora destaca a importância desses elementos no compartilhamento de conhecimentos, valores e tradições das culturas africanas, que são passados de geração em geração por meio de rituais e cerimônias. Além disso, essa pedagogia valoriza o aprendizado coletivo e colaborativo, em que cada indivíduo contribui com suas habilidades e experiências para o desenvolvimento do grupo como um todo.

Assim,

Reverenciam-se os mais velhos, que têm mais axé (força de vida), o que se traduz como mais sabedoria. Nas culturas negras os mais velhos são sempre os esteios da comunidade, tendo um papel fundamental para as decisões e desenvolvimento do grupo. Da mesma forma, crianças e jovens têm suas obrigações, já que se encara a vida como um jogo simbólico, onde o crescimento só se dá na dimensão de luta, de desafio ou de enfrentamento das dificuldades que sempre aparecem e continuarão aparecendo ao longo da vida (Theodoro, 2005, p. 96).

A citação nos indica a indispensabilidade da educação quilombola na manutenção e preservação da cultura ancestral dessas comunidades. O seu conceito engloba todas as formas de aprendizado e partilha de conhecimento nas comunidades quilombolas. Ela vai além das paredes da escola e inclui práticas cotidianas, rituais, tradições orais e o conhecimento transmitido de geração em geração. Além disso, ela também valoriza a cultura, a história e as tradições das comunidades, reconhecendo a importância do saber tradicional e do patrimônio cultural quilombola.

Desse modo, a relação entre a educação quilombola e a educação escolar quilombola é de complementaridade. A primeira proporciona uma base cultural e identitária sólida, enquanto a segunda fornece as ferramentas necessárias para a participação plena na sociedade, incluindo habilidades acadêmicas e cidadãs.

Diante disso, comprehende-se que a educação quilombola e a educação escolar quilombola são dois conceitos intimamente relacionados, ambos fundamentais para a valorização da cultura e da identidade das comunidades quilombolas no Brasil. Juntas, elas oferecem a oportunidade de uma educação enriquecedora e inclusiva, que prepara os estudantes quilombolas para enfrentar os desafios do século XXI, ao mesmo tempo em que preservam e celebram sua rica herança cultural.

3.4.2 Caracterização da etapa ensino fundamental

A Educação Básica no Brasil, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), abrange a Educação Infantil, o

Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com base nessa norma regulatória, a Educação Básica é de fundamental importância para o desenvolvimento humano e social, sendo esse um direito de todos. Ela deve garantir a formação integral dos alunos, considerando suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais. A LDB destaca a importância da equidade e da qualidade do ensino, refletindo a diversidade cultural e social do país. (Brasil, 1996).

O Ensino Fundamental, em particular, é uma etapa crucial, com duração de nove anos, destinada a crianças a partir dos seis anos de idade. Essa fase busca promover aprendizagens essenciais, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita, Matemática e outras áreas do conhecimento, além de fomentar a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. É também no Ensino Fundamental que se espera que os alunos construam uma base sólida para o aprendizado ao longo da vida, com um currículo que deve ser inclusivo e relevante (Galvão *et al.*, 2021).

No que se refere à estruturação, o Ensino Fundamental no Brasil é organizado em duas etapas: os anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e os anos finais (do 6º ao 9º ano). Essa divisão busca atender às diferentes necessidades de desenvolvimento dos alunos, promovendo uma progressão condizente em termos de complexidade dos conteúdos e do desenvolvimento das habilidades definidas pelas normas regulatórias, como a LDB e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Almeida (2021), a estrutura do Ensino Fundamental é fundamental para a construção de uma base sólida de conhecimentos, permitindo que os alunos desenvolvam competências essenciais, como a leitura crítica e a resolução de problemas. No entanto, a efetividade dessa estruturação depende da articulação de políticas públicas, distribuição adequada de recursos e da formação inicial e contínua dos educadores.

Embora tenham ocorrido avanços significativos nas últimas décadas, como a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e a introdução de novas metodologias pedagógicas, ainda existem desafios a serem enfrentados. As desigualdades regionais e socioeconômicas continuam a afetar a qualidade do ensino, com escolas em áreas rurais e periferias urbanas, enfrentando problemas de infraestrutura e recursos didáticos insuficientes. Essas disparidades revelam a necessidade urgente de políticas públicas que garantam, não apenas a igualdade de acesso, mas também a equidade na qualidade da educação, promovendo uma

formação que atenda às especificidades de cada contexto e respeite a diversidade cultural presente nas salas de aula (Mendonça, 2020).

Outro desafio que está enraizado na realidade educacional brasileira diz respeito ao acesso e à qualidade do ensino em comunidades tradicionais, como povos indígenas e comunidades quilombolas. Dados do Censo Escolar de 2020 indicam que, naquele ano, houve cerca de 275.132 matrículas de estudantes em escolas quilombolas em todo o Brasil, enfrentando barreiras significativas em termos de infraestrutura, formação de professores e adequação curricular (INEP, 2021). Essas comunidades requerem uma abordagem educativa que respeite e valorize suas culturas e saberes ancestrais. Mas, conforme estudos feitos em teses e dissertações referenciadas em uma das seções deste trabalho, os currículos de algumas escolas ainda são centrados em uma perspectiva ocidental, desconsiderando as especificidades culturais dos estudantes.

Outra questão que destacamos, se refere às escolas em áreas quilombolas que frequentemente enfrentam desafios de infraestrutura e recursos, resultando em altas taxas de evasão escolar (INEP, 2022). Segundo a Fundação Cultural Palmares, existem cerca de 3.000 comunidades quilombolas reconhecidas no Brasil, muitas das quais lutam por políticas públicas que garantam não apenas o acesso à educação, mas uma educação que considere suas histórias, tradições e modos de vida (Fundação Cultural Palmares, 2020). Isso reflete uma necessidade urgente de desenvolver currículos que integrem conteúdos sobre a luta histórica e cultural dessas comunidades, promovendo um ensino que não apenas informe, mas também empodere esses estudantes.

As altas taxas de evasão escolar em áreas quilombolas, decorrentes de desafios de infraestrutura e recursos, revelam a urgência de políticas públicas que garantam não apenas o acesso à educação, mas também uma formação que respeite e integre as histórias, tradições e modos de vida dessas comunidades (Macêdo, 2018). Essa necessidade se alinha à crítica de que o sistema educacional brasileiro, frequentemente baseado em um modelo hegemônico, reproduz desigualdades históricas e marginaliza saberes que não estão alinhados às normas tradicionais. A partir de uma perspectiva decolonial, Oliveira e Foerste (2023) apontam que a educação convencional ignora a riqueza cultural de grupos minoritários, resultando em currículos que falham em refletir a diversidade da sociedade brasileira. Nesse sentido, a pesquisa de Gonçalves (2019) destaca a importância de desenvolver

currículos que não apenas informem, mas que também empoderem estudantes de comunidades quilombolas, promovendo uma educação inclusiva e representativa.

Estudos como os de Silva (2017) e Carvalho (2023) destacam que o sistema educacional frequentemente reproduz desigualdades históricas, marginalizando culturas e saberes que não se alinham ao modelo educacional hegemônico. Neste cenário, a educação tradicional muitas vezes ignora a riqueza cultural e as experiências de grupos minoritários, resultando em um currículo que não reflete a diversidade da sociedade brasileira.

A perspectiva decolonial propõe uma reavaliação das narrativas históricas e culturais que permeiam o currículo escolar. Martins e Moita (2018) refletem sobre como silenciamento de saberes tradicionais e a subordinação de culturas locais ao conhecimento ocidental são reflexos de uma educação colonial que ainda persiste. Essa crítica é fundamental, pois revela que a formação oferecida no Ensino Fundamental não só carece de pluralidade, mas também contribui para a perpetuação de um sistema que desvaloriza as identidades culturais dos alunos.

A LDB (1996), embora estabeleça diretrizes fundamentais para a educação, também apresenta lacunas que precisam ser abordadas para que a Educação Básica, especialmente o Ensino Fundamental, seja realmente inclusiva e representativa. A inclusão de uma perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas pode contribuir para uma educação mais justa, capaz de valorizar a diversidade cultural e promover a equidade.

3.5 A formação identitária quilombola de crianças e jovens

Ser criança, de acordo com documentos oficiais nacionais e internacionais, é ser sujeito de direitos, em desenvolvimento físico, psicológico, social e moral, necessitando de proteção integral e oportunidades para um crescimento saudável. A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura à criança prioridade absoluta nos direitos fundamentais à vida, saúde, educação e convivência familiar, enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990) reforça a criança como sujeito pleno de direitos, demandando políticas públicas que garantam proteção contra negligência, exploração e discriminação.

No âmbito internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) enfatiza a dignidade e direitos fundamentais das crianças. Tais documentos destacam que ser criança transcende a mera fase etária, compreendendo um período

essencial para a formação cidadã e a construção de identidade, merecendo, portanto, a promoção de um ambiente seguro e inclusivo para seu desenvolvimento integral.

No que se refere à criança quilombola, essa fase significa vivenciar uma infância intrinsecamente ligada ao território e à cultura de comunidades quilombolas, onde as práticas socioculturais, os saberes tradicionais e as relações comunitárias desempenham papel central no desenvolvimento infantil. Silva *et al.* (2022, p. 173) afirma que “a infância quilombola está, assim, intimamente atrelada à comunidade e às questões culturais, sociais, econômicas e político-institucionais que a envolvem”.

A partir da vivência escolar, a criança quilombola ingressa em uma nova realidade que comporá a sua identidade. Deste modo, entende-se que a formação identitária deste sujeito ocorrerá de maneira complexa, uma vez que envolve vários fatores intrínsecos nesse contexto, como a valorização de sua tradição e cultura, além de aspectos sociais e políticos que influenciam profundamente este processo.

Nesse interim, é imprescindível que se considere a identidade como a maneira como o sujeito se reconhecerá enquanto sendo ele próprio. Essa identidade sofrerá influência do meio, ou seja, dos agentes que contribuirão para essa formação. E os agentes envolvidos nesse processo incluem a família, a comunidade e a escola.

As identidades são formadas no interior de representações culturais e suas narrativas. O sociólogo Stuart Hall (2006) entende essas identidades como um processo contínuo, uma vez que considera-as como fragmentadas. Assim, os processos identitários são como um organismo vivo, sempre mutáveis.

A identidade quilombola acontece em meio às representações às interpelações, dentro dos costumes da comunidade, a partir das identificações com alguns valores e significados que são construídos socialmente. É importante notar, também, que a coletividade é essencial nesse meio, sobretudo quando se trata do contexto histórico-cultural, ocorrendo um reconhecimento dos sujeitos enquanto grupo. A troca de histórias e relatos, os valores e costumes estão ligados a um passado em comum, de tal maneira que seja criada uma ideia de identidade compartilhada. Isso se dá pelo sentido e pela significação dos discursos, narrativas, contos e fatos sobre a história do grupo, sendo essa, ainda, construída por representações e relatos, na maioria das vezes orais, as manifestações culturais e sociais do grupo (Leidens, 2018, p. 139).

No processo de construção da identidade, a família surge como o primeiro e o mais importante círculo de socialização, já que é nele que ocorre a transmissão de valores, tradição e costumes. Esse processo se torna ainda mais primordial na contemporaneidade, uma vez que se considera a globalização como um ponto de atenção, já que a criança nasce inserida em um contexto tecnológico, cuja orientação,

quanto ao seu uso, parte do círculo familiar.

Ainda neste nicho, iniciam-se as transmissões culturais, passadas de geração a geração. A família é responsável pela inserção da criança na comunidade quilombola, que contribui como um todo para a sua socialização e reconhecimento das tradições, participando de festividades, rituais e organização social.

Sobre isso, Leidens (2018, p. 138-139) assevera que:

A identidade se forma envolta à sociedade, o sujeito está ligado de forma intransponível à sociedade da qual é originário e terá sua identidade formada a partir da carga de influências, construída de inúmeras maneiras por ela. Ainda que haja a possibilidade iminente de um distanciamento do sujeito da sociedade que primeiramente o formou, não poderá se desvincilar por completo. A formação da identidade é um diálogo complexo e volátil entre o sujeito e a sociedade e acontece de forma ininterrupta e abrangente.

A partir desse entendimento, ratifica-se a ideia de que o meio social no qual o sujeito está inserido é responsável pela forma como ele enxergará o mundo. Stuart Hall (2006, p. 13) corrobora com este pensamento ao frisar que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Outro espaço de fundamental importância é a escola, que assegura a valorização da cultura quilombola, de maneira a contribuir positivamente na construção identitária dessa criança. É neste cenário que há um reforço da educação recebida no ambiente familiar e na comunidade, compreendendo que este sujeito vivencia um contexto multicultural, respeitando a sua ancestralidade. De acordo com a Lei nº. 10.639/03, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira é obrigatório no ensino básico, garantindo, assim, o seu reconhecimento enquanto herança brasileira.

Assim, esta tríade – família, comunidade e escola – desempenha um papel imprescindível na construção e firmamento identitário do sujeito quilombola. É nela que a criança se assegurará diante das adversidades como o racismo e a discriminação, pois reconhecerá o seu valor e sua tradição como equivale a todas as culturas e tradições diversas. Entenderá, deste modo, o empoderamento de sua identidade como um meio de respeitar a si mesmo e a herança quilombola.

Esse reforço se torna necessário, dada a realidade vivenciada por essas comunidades. Os quilombolas enfrentam desafios diários, especialmente em relação às marginalizações social, racial e econômica. Tal situação é ocasionada, principalmente, pelo conhecimento escasso sobre a cultura e tradição dos

quilombolas, além da intolerância e pouca visibilidade dada a essas comunidades. O conhecimento histórico, por exemplo, apesar de assegurado em lei, muitas vezes não é dedicada a devida atenção. Os quilombos, surgidos como locais de acolhimento para os africanos escravizados no período colonial, também foram e continuam sendo um símbolo de resistência.

4 CONEXÕES ENTRE SABERES TRADICIONAIS E SABERES ESCOLARES: necessidade preemente de efetivação

Abordar o encontro de saberes, educação antirracista e pluripestêmica exige, em primeiro lugar, uma reflexão crítica sobre os espaços que discutem e produzem educação formal. No contexto deste estudo, a escola é o principal referencial. De acordo com Silva (1999), desde sua origem, a instituição escolar tem atendido aos interesses do sistema capitalista, funcionando como um instrumento de manutenção do *status quo* e da hegemonia dos grupos dominantes e liberais. O autor destaca que o currículo, tal como concebido por Bobbitt no século passado, é marcado por uma lógica tecnicista, voltada à adaptação dos indivíduos à ordem industrial, com forte ênfase na previsibilidade e na mensuração dos resultados. Trata-se de uma concepção de currículo que parte da expectativa de que o sistema educacional seja capaz de definir com exatidão os resultados desejados, estabelecer métodos eficazes para alcançá-los e aplicar instrumentos objetivos para avaliar sua realização.

Nesse sentido, ao considerar-se a escola como espaço de educação formal instituído pelo sistema oficial, é importante reconhecer que existem outros espaços igualmente formativos, denominados de educação informal e não formal, conforme aponta Libâneo (1994). Por isso, a discussão proposta neste estudo perpassa pela valorização dessas diferentes formas de educar, como já indicava Brandão ao tratar do conceito de educação no plural. Ao utilizar o termo no plural, reconhece-se a legitimidade e a potência de múltiplas práticas educativas, que coexistem e se complementam, sem que uma sobreponha ou invalide a outra.

Nesse horizonte, ganha relevância a proposta de Carvalho (2020) ao defender o Encontro de Saberes, que promove a inclusão de uma perspectiva pluripestêmica na esfera acadêmica. Essa proposta busca valorizar os conhecimentos oriundos de mestres e mestras das comunidades tradicionais — negros(as), indígenas, quilombolas, entre outros — inserindo suas vozes e experiências nos espaços acadêmicos como saberes legítimos e essenciais à formação crítica e diversa. Para o autor, uma das regras desse encontro é “um dos protocolos primeiros dentro deste processo refere-se, por exemplo, às possibilidades

de interação e complementariedade entre a oralidade⁷ e a escrita" (Carvalho, 2020). Assim, busca-se inspiração em Hampâté Bâ, quando revela que a "[...] tradição oral é a escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos" (BÂ, 1982, p. 183).

A cultura quilombola é construída a partir de diversas fontes fundamentais, destacando-se as tradições orais, que englobam contos populares, histórias, lendas, canções, danças, artesanatos e modos de produção material. Esses elementos constituem formas essenciais de transmissão de saberes e valores às gerações mais jovens, assegurando a continuidade das identidades coletivas. Kabengele Munanga (2004) destaca que o valor atribuído à identidade étnica resulta da combinação entre o valor intrínseco da cultura e a posição socioeconômica dos indivíduos. Esse valor social influencia diretamente a autoavaliação, moldada por fatores internos de ordem psicológica e simbólica. Isso repercute, não apenas em classificações sociais, mas também em formas de autoclassificação étnica legitimadas socialmente.

Dentro desse contexto, encontra-se eco na contribuição feita por Frantz Fanon, psiquiatra e filósofo martinicano, quando afirma que os saberes tradicionais têm tudo a ver com a autodefinição negra. Em sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952), o autor acredita que esses saberes são uma fonte de força para a construção da identidade, mesmo diante da realidade da opressão colonial e dos atos racistas. A cultura de matriz africana é apresentada como expressão autêntica da subjetividade negra, marcada pela experiência histórica de enfrentamento da escravidão, do colonialismo e do preconceito. Pode-se afirmar que, nesses termos, o pensamento de Fanon se aproxima da ideia do africano ou dos negros na diáspora como agentes, conforme sinaliza Asante (2014). Todas essas são estratégias de resistência à dominação do colonizador, à supremacia branca e à imposição de valores europeus. Fanon destaca que "a cultura negra não é uma realidade estática, mas sim um processo dinâmico que se desenvolve em relação com a história e a sociedade. A cultura negra é uma forma de resistência à opressão colonial e uma maneira de afirmar a identidade negra" (Fanon, 1952, p. 9).

O pensamento de González (1988), quando formula a categoria teórica da amefricanidade, também possui uma direção de reconstrução de tradições africanas

⁷ [...] Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para [...] esculpir a alma humana [...]. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular do mundo- um mundo concebido como um Todo onde toda as coisas se religam e interagem (BÂ, 1982, p. 183).

em território da diáspora para construir um conjunto de saberes tradicionais afro-brasileiros que têm sido historicamente usados para resgatar a história e a cultura negra no Brasil. A autora aponta também que a África não é somente um continente, mas uma fonte de conhecimento, de filosofia e de formação social, que tem sido profundamente determinante para o Brasil; ela critica negação e o apagamento dessa matriz, que denomina de racismo por negação; os saberes de matriz africana seriam essenciais para a compreensão de nossa realidade. Nesse sentido,

A categoria político-cultural de amefricanidade é fundamental para entendermos a nossa realidade e a nossa identidade, pois ela nos permite resgatar a nossa história e a nossa cultura, e nos posicionar de forma crítica e propositiva diante da sociedade brasileira (González, 1988).

Nessa perspectiva, compreendemos a escola como espaço privilegiado para assumir o papel de formação de professores(as) e estudantes para o respeito às diferenças. Uma das estratégias nesse sentido é a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica, bem como a inserção do dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra — data em que o movimento negro celebra a morte de Zumbi dos Palmares como símbolo de resistência e memória dos africanos e afro-brasileiros. Mencionam-se ainda a Resolução nº 008/2012, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (EEQ), e a Resolução nº 189/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Estaduais da EEQ, conforme já abordado em outras seções deste estudo.

Além disso, também reflete-se sobre o pensamento de Stuart Hall (1992), que atenta para a importância de entender os saberes e fazeres afro-referenciados como um processo dinâmico e complexo de produção e reprodução de práticas culturais e sociais. O autor pontua que esse processo envolve uma série de tensões e contradições, não sendo algo estático ou irrefletido, mas fruto de uma complexidade ligada às relações historicamente construídas pelo grupo. "A cultura negra não é uma entidade fixa e essencial, mas sim um processo dinâmico e complexo que é produzido e reproduzido através de práticas culturais e sociais" (Hall, 1992, p. 38).

Nesse contexto, reconhecer a complexidade desses saberes é perceber que não se trata de saberes isolados, mas interesses de outras dimensões da vida: religião, arte, culinária, medicina, organização social etc. Eles formam sistemas interligados de conhecimento. Os saberes tradicionais negros foram e continuam

sendo marginalizados e oprimidos pelas culturas hegemônicas. Portanto, urge situarem-se os saberes dos negros, para torná-lo agente do conhecimento como um ato de resistência e afirmação, para romper com a ideia de história única (Adichie, 2009). Conforme sinaliza a autora, “assim como o mundo econômico e político, as histórias também são de lidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder”.

Os aparatos legais, como o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, instituem a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. O texto traz uma definição pautada, tanto no processo histórico, quanto nos referenciais teóricos sobre as comunidades negras rurais, refletindo em uma legislação que contribui para compreender como essas tradições estão ligadas à reprodução cultural e produtiva, fundamentada em uma sustentabilidade ambiental e sociocultural.

Art. 3º Para os fins deste Decreto, considera-se:[...]

III - Saberes e práticas tradicionais: conhecimentos e práticas transmitidos de geração em geração, desenvolvidos pelos povos e comunidades tradicionais, relacionados à sua cultura, meio ambiente e sistemas produtivos (Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007).

O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por comunidades quilombolas, também se refere aos saberes tradicionais de matriz africana para reconhecer sua importância para a construção da identidade quilombola. Ele sistematiza, tal qual o texto citado anteriormente, o caráter histórico e territorial que os saberes tradicionais assumem na cultura dos quilombos.

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003).

Observa-se também que as lutas são refletidas nos documentos legais, que são frutos e legados deixados por aqueles(as) que vieram antes de nós. Conforme assevera Clóvis Moura (1978), a cultura e os saberes tradicionais negros são, portanto, elementos de luta, de sobrevivência e de contrapoder, ao invés de elementos puramente folclorizáveis, passivos. O autor rejeita a concepção de uma escravização que teria aniquilado por completo a cultura africana e afirma que a resistência não foi

somente armada, mas expressou-se também através da manutenção e recriação de modos de vida, de conhecimentos e de valores.

Para Clóvis Moura, os quilombos são a maior demonstração da habilidade organizativa e da autonomia dos africanos escravizados. Nesses lugares, os saberes tradicionais foram não só mantidos, mas também reinventados e adaptados às novas condições. A agricultura, a medicina, a organização social, a defesa e as formas religiosas nos quilombos, são expressões desses saberes.

O autor corrobora que:

Em outros termos, a cultura negra é apreendida, entremeada ao processo de resistência contra a cultura dominante, forma sua fisionomia no praxismo, na ação ofensiva ou defensiva, em que a cultura não é tomada por 'sobrevivência', mas como práxis reativa ao sistema dominante (Moura, 1978, p. 10).

Outro expoente autor, que também contribui para a defesa da luta e resistência, é Abdias do Nascimento. Ele desenvolveu a categoria teórica do Quilombismo para debater o processo histórico de luta em que os saberes tradicionais quilombolas constituem mais que elementos culturais herdados, mas representam a própria essência da resistência, identidade e autonomia do povo negro. O autor via nos quilombos a concretização de uma alternativa à lógica colonial e opressora, funcionando como um bastião contra o colonialismo cultural, que reafirma a herança africana e busca um modelo brasileiro para fortalecer a identidade étnica.

O Quilombo foi, assim, o elemento histórico e cultural que assegurou, em terra brasileira, a permanência da cultura e da civilização africanas, oferecendo ao povo oprimido o instrumento de luta para a sua libertação. [...] A resistência do negro não foi apenas física e militar; foi, sobretudo, uma resistência cultural, de caráter ideológico e político, em que a sua religião, a sua arte, a sua filosofia de vida constituíram-se em forças vivas contra a despersonalização imposta pela escravidão (Nascimento, 1980, p. 41 - 42).

A trajetória coletiva do grupo que enfrenta opressões sistêmicas cria estratégias coletivas de resistência e articulação, que devem ser inseridas no currículo escolar como forma de resgatar no espaço da escola o histórico de lutas. Dessa forma, refletir em sala de aula sobre a luta histórica da população quilombola politicamente organizada garante que as relações étnico-raciais no Brasil sejam problematizadas em seus variados aspectos.

Kitábu: O livro do saber e do espírito negro-africanos, escrito por Nei Lopes, é um livro de importância crucial para aqueles que desejam conhecer os saberes tradicionais de matriz africana, tanto no continente de origem como na diáspora. O texto aborda o modo como essas tradições investigam o sentido da vida, a criação do

mundo, as relações entre os seres e as interações entre o homem e a natureza. O autor afirma que existe um *continuum* entre as antigas civilizações africanas e os povos que construíram a Afro-América, evidenciando a continuidade e a influência desses saberes na formação cultural e espiritual do Brasil e da diáspora.

O universo cultural africano é construído a partir de uma concepção cílica do tempo e da íntima relação entre o visível e o invisível, o material e o espiritual. É neste contexto que se desenvolvem os conhecimentos transmitidos oralmente, os ritos, as artes e as filosofias que dão sentido à vida e orientam as comunidades (Lopes, 2005. p. 19).

O pensamento com base na tradição africana traz uma relação com o sagrado que articula territorialidade, ancestralidade e espiritualidade como matrizes fundamentais para estruturar os modos de sociabilidade. Essa cosmogonia tem sido invisibilizada no país desde o processo de escravização empreendido no passado e permanece sendo escamoteado pelo persistente racismo religioso do presente. Portanto, uma educação pautada no paradigma afrocêntrico precisa desvelar esse apagamento histórico da espiritualidade de matriz africana para uma população que foi historicamente forçada a adotar a religiosidade do escravizador.

No livro *O Terreiro e a Cidade*, o autor Muniz Sodré considera os terreiros de religiões de matriz africana como espaço central de resistência, de preservação cultural e de reconfiguração social e espacial das terras de origem da diáspora escravizada africana, conferindo uma dimensão territorial à forma social negro-brasileira, visto que “as práticas do terreiro rompem limites espaciais, para ocupar lugares imprevistos na trama das relações sociais da vida brasileira” (Sodré, 1983, p. 121-122). Os saberes, conceitos e conhecimentos tradicionais de origem africana são apresentados, não apenas como um conjunto de informações, mas também como um modo de ser e de estar no mundo, uma forma de conceber a existência em sua imanência e transcendência, uma natureza metafísica e racional que mantém um contínuo diaspórico da civilização africana, estabelecendo territórios próprios e identitários.

Na obra *Ritmos da Identidade: mestiçagens e sincretismos na cultura do Maranhão*, Carlos Benedito Rodrigues da Silva debate sobre a tradição do bumba meu boi no quadro da cultura maranhense, ressaltando sua importância como o principal fenômeno da cultura popular do estado. Apesar da manifestação ser uma tradição alicerçada, ela não é imune às mudanças da modernidade. Silva argumenta que a manifestação cultural se modifica conforme a dinâmica do mundo atual, ao mesmo

tempo em que continua a ser relevante e central na identidade maranhense.

Dai as razões pelas quais o bumba-meу-boi maranhense não estar incólume às transformações do fazer cultural que se altera de acordo com a dinâmica da modernidade, sem deixar de ser a principal manifestação da cultura popular no Maranhão (Silva, 2021, p. 22).

Diante desse contexto de identidade, ancestralidade e herança negra, traz-se o movimento da negritude, que é muito mais do que uma reação à opressão, mas trata-se de uma afirmação orgulhosa e de uma redescoberta dos valores, da história e da civilização africana, que foram sistematicamente negados e destruídos pelo colonialismo. Ele aponta os danos terríveis causados pelo colonialismo às sociedades tradicionais e chora a destruição de suas instituições, suas religiões e suas manifestações artísticas. Trata-se de um reconhecimento e aceitação como negro, de sua identidade histórica e sua cultura específica. Ou seja, é fundamental para a descolonização da mente.

Eu falo de sociedades esvaziadas delas mesmas, de culturas pisoteadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas [...] (Césaire, 2010, p. 12).

A Coleção História Geral da África, em seu Volume I, traz uma possibilidade de compreensão epistemológica das tradições africanas, como forma de romper preconceitos com referenciais culturais pautados na oralidade, elemento central de transmissão dos saberes dos povos africanos e da diáspora. O etnocentrismo, elemento integrante do processo de colonização e escravidão do passado e do racismo no presente, estigmatiza, ao longo da história, as matrizes negras por julgamentos pautados nos referenciais brancos. A preservação dos marcos de africanidade são espaços de resistência demarcada e de preservação dos próprios marcos civilizatórios frente a imposições culturais.

Outra exigência imperativa é de que a história (e a cultura) da África devem pelo menos ser vistas de dentro, não sendo medidas por réguas de valores estranhos. Mas essas conexões têm que ser analisadas nos termos de trocas mútuas, e influências multilaterais em que algo seja ouvido da contribuição africana para o desenvolvimento da espécie humana (Ki-Zerbo, 2010, p. 34).

A proposta metodológica de uma série de estudos sobre saberes tradicionais negros é concebida sob a influência da afrocentricidade, conforme definida por Rabaka (2009) como um instrumento de análise da condição dos povos africanos e da Diáspora, que está fundamentada nas óticas gnoseológicas de origens africanas. O entendimento científico, comprometido com um ponto de vista crítico sobre a situação sociopolítica e cultural dos negros em todo o mundo, constitui o

suporte filosófico que motiva teoricamente as interpretações empreendidas pelo estudo da afrocentricidade. Esse caminho de investigação pretende, principalmente, contornar o reducionismo intelectual anti-africano, que considera os negros como incapazes de elaborar teoria ou filosofia. Eles seriam apenas competentes para fundamentar as suas análises em sentimentos, não em reflexão.

Os afrocentristas têm compromisso com seus “sujeitos” – aqueles que seriam:

[...] objetos” na concepção imperial europeia de ciência – e com eles se identificam. [...] É superar o mito e o faz de conta do etnocentrismo europeu hegemônico com respeito à África e aos africanos e dominar um arsenal de teoria e práxis crítica que se estende da antiguidade africana à modernidade continental e diáspórica contemporânea (Rabaka, 2009, p. 131-137).

Cheikh Anta Diop figura como um dos pioneiros na tentativa de desenvolver um saber que devolvesse a identidade coletiva africana. O autor se pergunta se a pesquisa afrocêntrica deveria estar pronta para fazer qualquer concessão à “revelação” de um passado errôneo e lendário. Ele deseja que esses estudos sejam mantidos com bases estritamente científicas. Isso servirá de base para uma transformação cultural que absorva as distorções trazidas pela colonização para a historiografia africana e diáspórica.

As nossas investigações nos convenceram de que o Ocidente não tem sido calmo o suficiente e objetivo o suficiente para nos ensinar corretamente a nossa história sem falsificações grosseiras. Hoje, o que mais me interessa é ver a formação de equipes, não de leitores passivos, mas de ousados pesquisadores honestos, alérgicos à complacência e ocupados comprovando e explorando ideias expressas em nosso trabalho (Diop, 2025, p. 16).

Vanda Machado é uma referência importante na área da educação e cultura afro-brasileira, com um foco particular nos saberes e práticas dos povos de matriz africana, especialmente os quilombolas e as comunidades de terreiro. Suas citações frequentemente destacam a riqueza, a complexidade e a relevância desses conhecimentos. Ela defende a construção de um pensamento e de práticas pedagógicas que se originam da própria experiência e história do povo negro. Em suas palavras, ela expressa uma profunda conexão com as raízes africanas e a sabedoria ancestral.

Das aprendências da iniciação, portanto, é que se cria a relação com o mundo das forças que animam a vida e que, pouco a pouco, conduzirão este ser ao autoconhecimento e à condição de guardião do mundo vivo. [...] aprende-se para ensinar aos menos experientes. O ato de em-sinar é o que legitima a maioria e a iniciação dos membros da comunidade (Machado, 2013, p.18 - 22).

A inserção dos saberes tradicionais da população quilombola na escola,

dentro da proposta da Pedagogia da Autonomia, defendida por Paulo Freire, encontra sua fundamentação na valorização do saber da experiência feita, no respeito pela autonomia, na identidade cultural dos educandos e na dialogicidade como prática educativa. Freire defende que a educação não pode ser vista como um ato de "depósito" de conteúdos, mas como um processo de construção coletiva do conhecimento, que se elabora a partir da realidade e da vivência dos sujeitos. O autor afirma que o educador deve reconhecer e valorizar o saber que os educandos já trazem, pois este saber, proveniente da vivência e do seu contexto social e cultural, foram construídos.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. [...] O que quero dizer é que o educador tem de respeitar o saber que os educandos trazem consigo, mas, ao mesmo tempo, deve discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1996, p. 29).

Miguel Arroyo, em sua obra *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias* defende que a educação deve reconhecer e valorizar os saberes e as experiências dos grupos sociais historicamente marginalizados, entre eles, os quilombolas. Para o autor, as escolas devem ser espaços de afirmação destas identidades e culturas de outros sujeitos e não de negação delas, onde as suas próprias pedagogias possam florescer no impulso necessário de suas lutas, de seus fazeres e modos de vida. Arroyo questiona a hegemonia do saber único (o eurocêntrico e escolarizado), que desqualifica outros saberes em sua validação institucionalizada. Para ele, os movimentos sociais, entre os quais os quilombolas, trazem consigo outras formas de pensar, de organizar-se e de educar, que necessitam ser reconhecidas. Ele defende que estes sujeitos

[...] afirmam outra racionalidade, outras leituras de mundo, de si mesmos, das relações sociais de classe, gênero, raça, etnia que os têm pensado irracionais. Reagem ao despojo de seu lugar na história da produção do conhecimento e da cultura da humanidade. [...] Não será suficiente ocupar os latifúndios do saber, mas ocupados estes latifúndios, plantar neles outros saberes. O saber de si como direito ao conhecimento. Esse o caminho mais radical para elaborar outros currículos (Arroyo, 2012, p. 65).

Sandra Petit e Geranilde Costa e Silva (2011) fundamentam a Pretagogia em uma proposta pedagógica que busca ressignificar e valorizar ancestralidade, pertencimento afro e saberes de matriz africana no campo educacional. Ela defende uma educação que tenha como ponto de partida a perspectiva e a vivência negra. Segundo ela, a educação deve fortalecer o vínculo do aluno com a sua história, sua linhagem e sua comunidade, promovendo o fortalecimento da autoconfiança e a

valorização de suas raízes. Isso acontece por meio da Pretagogia, da incorporação dos marcadores das africanidades, da construção de um currículo afrorreferenciado que dialogue com outros tipos de saberes, e do fortalecimento da ancestralidade e do pertencimento como eixos centrais do movimento didático da escola (Petit e Silva, 2011).

Na obra *Por uma pedagogia do conflito*, Boaventura de Sousa Santos (1996), ao tratar da inclusão de saberes tradicionais, entre eles os saberes quilombolas na escola, sugere a construção de uma "ecologia de saberes". Esta perspectiva defende a articulação entre o saber científico e outros saberes, no sentido de reconhecer, tanto a legitimidade como a importância dos saberes não hegemônicos.

Nesse contexto, a pedagogia do conflito implica reconhecer que a inclusão de culturas e saberes diferentes engendra tensões e divergências que precisam ser enfrentadas e não silenciadas. Não se busca para isso a "harmonia" ou a "passividade", mas o reconhecimento de que o diálogo e a interferência na geração de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade são essenciais. Boaventura de Sousa Santos propõe a articulação de diferentes formas de conhecimento, sem limitar-se ao saber científico. Esta ideia é central para a inclusão dos saberes tradicionais.

Carvalho (2022) propõe uma descontinuidade com o modo eurocêntrico e monocultural que atuam recorrentemente para reafirmar a ideologia racista de superioridade dos conhecimentos ocidentais, que sustenta a educação formal e argumenta que as universidades e as escolas de educação básica precisam se descolonizar, reconhecendo a legitimidade de outras epistemologias tão válidas e profundas quanto as africanas e indígenas. A inclusão dos saberes quilombolas é parte fundamental do processo de descolonização do conhecimento. Isso implica que o conhecimento que essas figuras possuem e transmitem, muitas vezes oralmente e por meio de práticas, deve ser aceito como equivalente ao conhecimento acadêmico formal, permitindo a estes mestres atuar como docentes e pesquisadores nos institutos de ensino. Essa lógica pode se transferir para a escola básica, onde os mestres quilombolas seriam os principais protagonistas.

Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nego Bispo, traça opor uma diferença entre o saber quilombola, historicamente ligado ao ambiente natural e à comunidade, e o saber eurocêntrico, que é ligado à propriedade e à individualidade.

Os saberes quilombolas tradicionais são considerados uma epistemologia radical alternativa. Bispo considera que os saberes quilombolas têm uma relação intrínseca com uma dimensão de encantamento, isto é, uma relação com o mundo tão para além da lógica da racionalidade cartesiana ocidental quanto a espiritualidade e a intuição são para além do pensamento científico. É um saber que, de alguma forma, envolve também espiritualidade e intuição, além de uma relação profunda com o território.

A natureza existe para ensinar. Se eu entendo que a água é vida, o vento é vida, o sol é vida, o pássaro é vida, se tudo é vida, eu não vou tentar me apropriar, eu vou viver com isso. Essa é a diferença fundamental do saber tradicional para o saber não tradicional (Santos, 2015, p. 43).

Hooks (2013) ressalta a importância de uma pedagogia que leve em consideração a estima da identidade das crianças negras e que possa ser propulsora de uma mudança social que ultrapasse as estratificações raciais. Esta é uma pedagogia descolonial, voltada para a resistência do quadro discriminatório da raça no espaço escolar. Ela requer um conjunto de educadores voltado para o fomento das potencialidades de alunos de distintas correntes étnicas, e que considere ser prática de uma educação sem racismo, exatamente o que necessita a luta do movimento negro, quilombola e das religiões de matriz africana.

Quase todos os professores [...] eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista (Hooks, 2013, p. 10).

No dia 9 de janeiro de 2003 foi editada a Lei nº 10.639, que torna obrigatório o tema História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras no currículo formal da educação básica, com o intuito de superar uma época em que as relações étnico-raciais nem mesmo se evidenciavam na forma significativa com o que eram abordado nos conteúdos escolares. A partir dela, outros documentos legais têm sido divulgados com a finalidade de constituir um processo de iniciativas que envolvam os agentes sociais, tais como o poder público em suas três esferas, as redes de ensino privadas, as instituições de ensino superior, os estudiosos, os escritores, os criadores de recursos didáticos, os docentes, os administradores, as entidades do movimento negro, os familiares, os discentes e a comunidade em geral. Todos esses agentes estão voltados para a execução da educação das relações étnico-raciais, junto com instrumentos normativos que objetivem atender a essas exigências, que, apesar de terem início nas primeiras etapas da História do Brasil, apenas agora estão recebendo

maior visibilidade.

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2013, p. 75-76).

Visando normatizar a Lei nº 10.639, em 2004, o Conselho Nacional de Educação publicou a CNE/CP 1/2004, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP, 2004). Essas orientações devem ser seguidas por todas as instituições educacionais que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino, especialmente aquelas que desenvolvem programas de formação inicial e continuada.

As diretrizes também estabelecem que esse cumprimento deverá estar presente na análise das condições de funcionamento de cada instituição. Elas reconhecem que “nas formas individuais e coletivas, em senzalas, quilombos, terreiros, irmandades, a identidade do povo negro foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros” (Brasil, 2004, p. 10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e Resolução CNE/CEB nº 08/2012) foram um grande avanço para a educação dos povos quilombolas em território brasileiro. Elas pretendem assegurar o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue (quando for o caso) e comunitária, que valorize e promova os saberes tradicionais e a cultura quilombola. Elas enfatizam a importância da participação ativa da comunidade quilombola na gestão e no projeto político-pedagógico da escola, além de preverem que o controle social e a autonomia das comunidades são diferenciais essenciais para que a educação atenda verdadeiramente às suas expectativas e necessidades.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deve ser construído a partir das referências históricas e culturais da comunidade quilombola, valorizando seus saberes, suas tradições, suas línguas e seus processos próprios de aprendizagem e de produção de conhecimento (Brasil, 2012).

No componente curricular de Ciências, ao abordar o tema *plantas medicinais e saúde*, a escola pode articular os conhecimentos científicos com os saberes tradicionais da comunidade quilombola local. Para isso, propõe-se a realização de uma roda de conversa com uma mestra da comunidade reconhecida por seus conhecimentos em ervas e tratamentos naturais.

Durante a atividade, os(as) estudantes registram as práticas compartilhadas, identificam os princípios ativos das plantas em estudo e comparam com conteúdos de livros didáticos e pesquisas acadêmicas. Ao final, eles(as) constroem coletivamente um herbário escolar e um livro artesanal com receitas e formas de uso de plantas medicinais, unindo ciência e tradição. Essa proposta, inspirada no *Encontro de Saberes* (Carvalho, 2020), na *pedagogia freiriana do diálogo* (Freire, 1996) e na *educação das existências* (Arroyo, 2012), promove um currículo vivo, contextualizado e pluripestêmico.

As Diretrizes embasam a proposta de inserção dos saberes tradicionais na escola, pois eles cumprem com os fundamentos trazidos por essa normativa. A partir da contextualização do ensino e por meio de uma educação que contemple a cultura de matriz africana, é possível aprofundar o processo de fortalecimento dos vínculos das gerações mais jovens com a comunidade.

Trabalhar na escola as noções de pertencimento e territorialidade complementa o processo social iniciado nas relações familiares. Para isso, nos segmentos seguintes, aprofundar-se-á o debate acerca dessa inclusão e seus efeitos no espaço escolar, a partir do levantamento de dados adquiridos por meio de entrevistas e questionários aplicados na comunidade quilombola de Juçatuba.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização desta pesquisa, que é de natureza aplicada e abordagem qualitativa, buscou-se compreender o objeto de estudo sob diversas perspectivas. Essa abordagem permitiu uma análise mais ampla e aprofundada, considerando diferentes ângulos e contextos. Segundo Neves (1996, p. 1) “A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”.

Conforme Minayo (2010), a pesquisa qualitativa tem como aspecto importante a objetivação. Pois, durante a pesquisa, é necessário reconhecer a amplitude e complexidade do objeto a ser pesquisado, sempre revendo criticamente as teorias sobre o tema, além de utilizar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar e refletir sobre os dados de forma específica e contextualizada com as teorias. A autora, ainda ressalta que:

[...] pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um olhar visível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado (...) ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumida no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em número (Minayo, 2010, p. 87).

Desse modo, baseado na abordagem qualitativa, foi realizada uma pesquisa com enfoque bibliográfico. Pois, segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa é indispensável para estudos históricos e em muitas situações, já que não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários. Além disso, também utilizou-se a pesquisa participante, que proporciona a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), algumas tarefas são essenciais para a pesquisa participante, tais como: determinação das bases teóricas da pesquisa, definição das técnicas de coleta de dados, delimitação da região a ser estudada, organização do processo de pesquisa participante (identificação dos colaboradores, distribuição das tarefas, partilha das decisões etc.), preparação dos pesquisadores e elaboração de cronograma de atividades a serem realizadas. Os autores destacam ainda que:

[...] a pesquisa participante comprehende algumas coordenadas metodológicas já estabelecidas, mas que não formam um esquema rígido, o segredo de sua utilidade reside na flexibilidade, em sua adaptação aos mais diversos contextos e situações, que podem mudar a ordem das etapas, eliminar algumas delas etc. (Prodanov; Freitas, 2013, p. 68).

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), são uma forma de propiciar ao pesquisador a informação necessária, de modo verbal. Tal técnica de coleta de dados é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais.

A escolha do local de aplicação de uma pesquisa é um fator crucial para a obtenção de dados relevantes e representativos. Além disso, esse local deve refletir a população-alvo da pesquisa para garantir a representatividade dos dados coletados. Em determinados estudos, é essencial ter controle sobre o ambiente da pesquisa para minimizar variáveis externas que possam influenciar nos resultados. De acordo com Vergara (2006), a pesquisa de campo é uma investigação empírica, na qual ocorre ou ocorreu um evento ou que tenha elementos que possam explicar sua ocorrência. Desde modo, ela envolve a coleta de dados diretamente do ambiente, contexto ou população de interesse, proporcionando uma compreensão detalhada e contextualizada do objeto de estudo.

No lócus da pesquisa, investiga-se a horizontalidade entre os saberes tradicionais e os saberes escolares na Escola Municipal de Anos Iniciais Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez, verificando-se as modificações na formação humana e também dos níveis prescritivos (documental) e no perceptivo (visão dos docentes e discentes), evidenciando o papel de todos os atores nesse processo educativo. Assim, pretende-se compreender a realidade do objeto de pesquisa de forma sistemática, com uma postura crítica e reflexiva, promovendo um conhecimento aprofundado sobre o objeto.

Inaugurada em 1994, a escola está situada em Juçatuba e atende uma área formada por comunidades quilombolas desde o século XVIII. Quanto à infraestrutura, a escola possui quatro salas de aula em boas condições, porém, sem sistemas de climatização devidamente instalados. No período de recolhimento dos dados, encontrava-se em reforma.

A instituição dispõe de um refeitório, um pátio amplo, que serve de espaço para os intervalos dos(as) estudantes, e conta um corpo docente composto por três professores. A maioria dos alunos são moradores do local, predominantemente filhos de comerciantes.

5.1 Comunidade Juçatuba

A Comunidade Quilombola de Juçatuba, localizada em São José de Ribamar, no estado do Maranhão, é um exemplo notável da riqueza cultural e histórica das comunidades afrodescendentes no Brasil.

Figura 1 – Município de São José de Ribamar



Fonte: Google Maps (2025).

Os quilombos, como se pode observar, são oriundos de comunidades formadas por pessoas que fugiram da escravidão, inclusive durante o período colonial.

Sobre a sua localização, Gomes e Garcês (2012, p. 01) pontuam que:

A comunidade de Juçatuba, localizada a dezenove quilômetros da cidade de São José de Ribamar-Maranhão, cuja extensão inicial era de 2.800 hc, atualmente correspondendo a 1.300 hc, faz divisa com o Porto de Santana ao Norte, Comunidade do Iguair ao Sul, Bahia de São José ao Leste e Comunidade do Bom Jardim a Oeste.

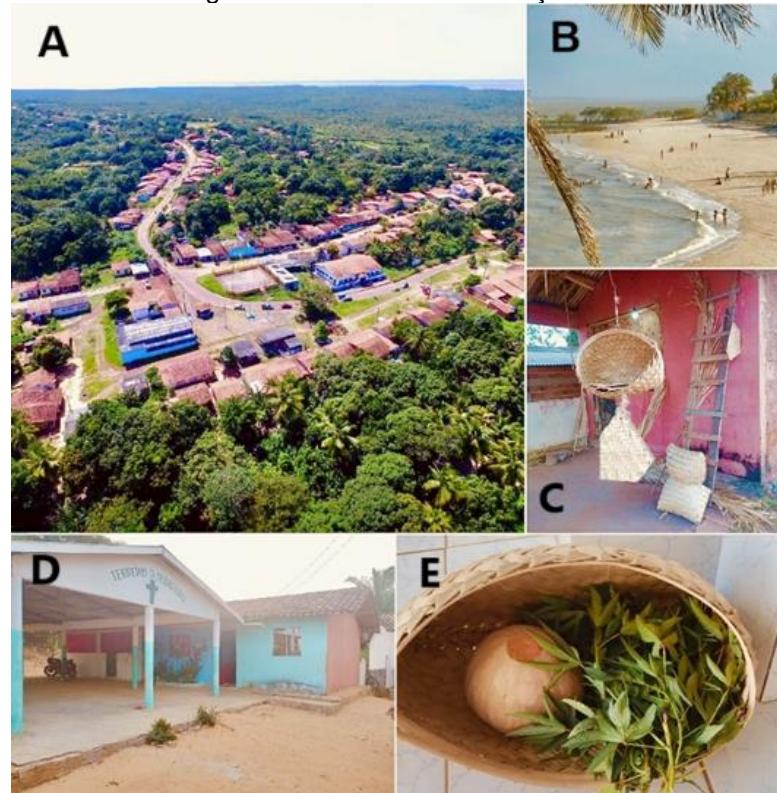
A região é reconhecida como uma comunidade quilombola, trazendo como recordação constante a resistência histórica e sua preservação de uma identidade cultural única. Muitas vezes essas comunidades mantêm tradições ancestrais, como práticas religiosas, culinária típica, danças, músicas e formas de organização social que remontam aos tempos dos quilombos tradicionais.

Ao longo dos anos, a partir das heranças dos africanos escravizados, as comunidades quilombolas promoveram a preservação das tradições culturais, festivas e religiosas. Gomes e Garcês afirmam que, na região, foram instituídas culturas e

religiões que permanecem na atualidade, como as danças e festejos.

A comunidade de Juçatuba foi oficialmente reconhecida em 10 de maio de 2007 pela Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, como comunidade quilombola, conforme estabelece o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e o artigo 216, incisos I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988. Ela possui uma população estimada em 1.000 habitantes, predominantemente negros, consolidando-se como um território de resistência histórica e cultural das populações quilombolas no Brasil (Gomes e Garcês, 2007).

Figura 2 – Comunidade de Juçatuba



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2023.

A figura acima configura um mosaico de imagens da Comunidade Quilombola de Juçatuba. A imagem A é uma vista aérea da comunidade, destacando a distribuição das casas, ruas e a extensa vegetação ao redor. É possível observar a organização espacial da comunidade e sua inserção em meio à natureza, reforçando o vínculo do território com o meio ambiente. Na imagem B há a imagem de uma praia de águas tranquilas, com habitantes ou visitantes aproveitando o litoral. A praia é um símbolo da relação cultural e histórica da comunidade com o mar, evidenciando a

importância da pesca e do ambiente costeiro na vida dos quilombolas de Juçatuba. A imagem C apresenta um espaço tradicional da comunidade, com elementos como cestos e redes artesanais pendurados. A imagem D mostra uma edificação comunitária, possivelmente uma escola ou associação local, com paredes pintadas em azul e detalhes rosa. O prédio sugere um espaço de encontro, aprendizado ou atividades comunitárias essenciais para a organização e o desenvolvimento social da comunidade. No quadro E há a imagem de um cesto de palha contendo uma abóbora e folhagens verdes, elementos que fazem referência às atividades agrícolas e alimentares tradicionais da comunidade. A imagem destaca o uso de práticas sustentáveis, como o cultivo e a colheita de alimentos em harmonia com o ambiente.

Essas comunidades enfrentam desafios contemporâneos, como acesso a serviços básicos, titulação de terras, preservação cultural e desenvolvimento sustentável. A luta pela titulação das terras é fundamental, pois garante a preservação do território tradicional dessas comunidades, possibilitando o acesso a políticas públicas e programas de apoio específicos para sua manutenção e desenvolvimento.

A preservação da cultura quilombola, incluindo suas tradições, línguas, práticas agrícolas e conhecimentos tradicionais, é essencial, não apenas para o grupo em si, mas também para o enriquecimento da diversidade cultural brasileira como um todo. A valorização e o respeito pela história e pelas práticas dessas comunidades são passos importantes na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

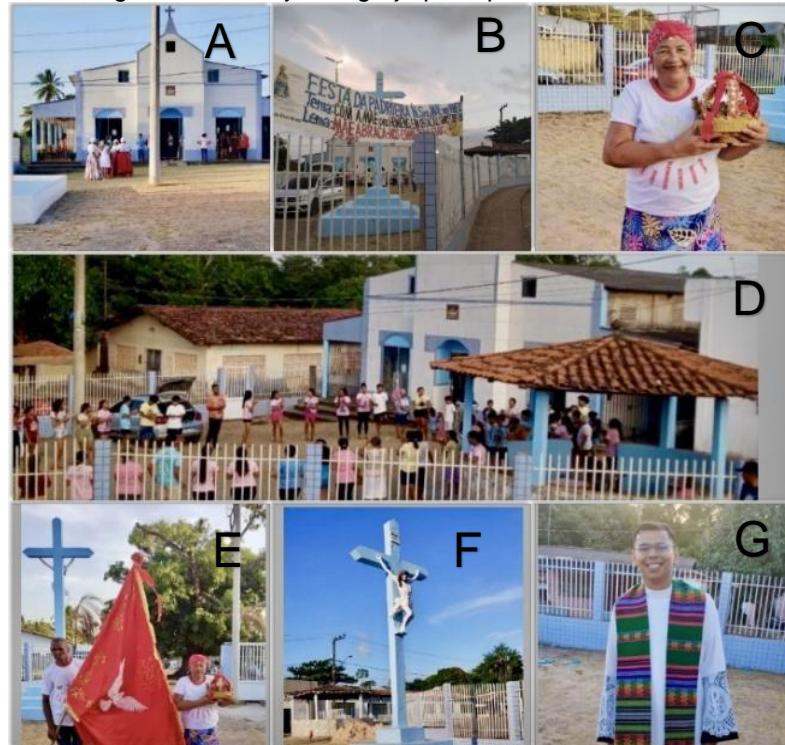
De acordo com Gomes e Garcês (2012), em seu estudo *Festejos Religiosos na Comunidade Remanescente quilombola de Juçatuba: Fé, Devoção e Memória*

O surgimento dos primeiros negros de sobrenome Garcês eram refugiados de outros locais do Maranhão e Estados próximos, responsáveis pela formação da comunidade quilombola de Juçatuba, provavelmente no ano de 1705, cujo nome correspondia ao fato de ter no local abundância de água doce próximo a um imenso juçaral, que na época só poderia ser interligada à cidade balneária de São José de Ribamar via baía de mesmo nome à Leste de Juçatuba, hoje conhecida por praia de Unicamping (Gomes; Garcês, 2012, p. 02).

Assim sendo, a chegada de africanos escravizados marca o início das comunidades quilombolas que vivem atualmente no referido município. Acerca das tradições culturais firmadas ao longo dos anos, pode-se enfatizar o Bumba meu Boi e o Tambor de Minas, heranças dos povos africanos escravizados. Além disso, tornaram-se tradição os festejos em homenagem a São Sebastião, Menino Jesus e Nossa Senhora dos Homens, sendo atrações importantes da região. Entre as imagens, observam-se moradores carregando a padroeira de Juçatuba, tendo sua

imagem encontrada por pescadores e tornando-se um símbolo de fé local (Figura 3).

Figura 3 – Festejo na igreja principal da comunidade



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2023.

As imagens acima representam a realização da missa na igreja principal da comunidade de Juçatuba. A imagem A apresenta a fachada da igreja matriz; a imagem B mostra a faixa do festejo da padroeira da comunidade, Nossa Senhora dos Homens; na imagem C, tem-se uma representante da comunidade quilombola carregando a coroa do Divino Espírito Santo, símbolo do sincretismo religioso existente na comunidade; a imagem D apresenta o momento da saída inicial da procissão do festejo; a imagem E apresenta dois representantes quilombolas que fazem menção ao Divino Espírito Santo, carregando a bandeira no momento do início da celebração, junto à anciã. A imagem F mostra o símbolo do cristianismo católico na sede e a imagem G, por sua vez, mostra a indumentária do padre, utilizada especificamente para o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro.

A oferta de alimentos é uma prática secular trazida pelos povos africanos. Como forma de perpetuar a tradição, essas oferendas fazem parte dos aspectos culturais e religiosos da região. Nesse momento também é enfatizada a produção local, na qual mostra-se o empenho dos produtores em estabelecer uma relação com a comunidade, depois do seu trabalho ser oferecido a Deus.

A comunidade promove a conservação das tradições de matrizes africanas, dando sequência aos rituais dessa herança. Nesse processo, os adeptos das religiões africanas fazem uso de vestimentas típicas. E, além de ofertar alimentos, como já foi pontuado acima, há ainda a realização de uma missa em memória ao Dia da Consciência Negra, celebrada em honra ao dia da morte de Zumbi dos Palmares, sendo um evento significativo que marca a luta, a resistência e a memória da comunidade negra no Brasil. Este é um momento em que ocorre o sincretismo religioso.

5.2 Escola Municipal Rosa Raimunda Paixão Garcez

Através do compromisso com uma educação antirracista, surgiu o interesse em aprofundar-se das temáticas africanas e étnico-raciais, buscando combater as desigualdades históricas oriundas do período colonial e que, ainda hoje, se refletem na educação escolar.

Foi nesse contexto que a autora deste trabalho ingressou na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), formação que ampliou seus horizontes ao proporcionar conhecimentos antirracistas e promover o contato direto com vivências relacionadas aos saberes tradicionais. Em 2022, tive a oportunidade de visitar Maputo, onde pude conhecer escolas, universidades e outros espaços que favorecem a construção do conhecimento e a desconstrução de paradigmas racistas.

Por meio da LIESAFRO, a autora conheceu a escola que serve como lócus desta pesquisa, o que lhe permitiu compreender a necessidade urgente de que os(as) docentes desenvolvam práticas pedagógicas que integrem as questões étnico-raciais e contribuam para a formação identitária dos estudantes no cotidiano escolar. Esse processo também possibilitou uma aproximação com o território de uma escola quilombola, propiciando uma compreensão mais aprofundada da necessidade diáspórica e da importância de sua abordagem em sala de aula. Tal compreensão favorece a valorização e a integração dos saberes tradicionais, o que fortalece a identidade étnica dos estudantes quilombolas e contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e respeitoso em relação às culturas e tradições locais.

O campo da pesquisa foi a Escola Municipal Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez, localizada na região nordeste do Brasil, no povoado de Juçatuba, zona

rural do município de São José de Ribamar, estado do Maranhão.

Os primeiros contatos com a gestão da escola foram marcados por um acolhimento cordial e uma recepção bastante positiva. Ao apresentar-se o projeto da pesquisa, esclareceram-se os objetivos, a relevância do estudo e os procedimentos metodológicos que foram adotados ao longo do processo. Nesse momento, foi entregue uma carta de autorização da pesquisa, documento que formaliza a solicitação de acesso ao campo e garante a ética e a transparência da investigação. A gestora escolar, com uma postura receptiva e colaborativa, prontamente se colocou à disposição para contribuir no que fosse necessário, demonstrando interesse em viabilizar as condições adequadas para a realização da pesquisa.

A partir desse contato inicial e do acesso ao campo, foi possível iniciar diálogos mais aprofundados com a gestão escolar, que, além de fornecer informações importantes sobre o contexto escolar, também auxiliou na articulação com os colaboradores da pesquisa. Esses diálogos permitiram compreender a dinâmica escolar, as práticas desenvolvidas e os desafios enfrentados pela comunidade educativa, aspectos fundamentais para o desenvolvimento do estudo. A relação construída nesse momento inicial fortaleceu a confiança mútua e distribuída como bases para a colaboração contínua, o que será essencial para a coleta e análise dos dados no decorrer da pesquisa.

1) Memorial da Escola Rosa Raimunda Paixão Garcez

A instituição foi inaugurada em 15 de março de 1993 e está situada em uma área historicamente relevante, composta por comunidades quilombolas formadas no século XVIII. Esse processo de ocupação foi favorecido pelas características naturais da região, com uma vegetação rica e abundância de água doce.

Figura 4 – Escola Municipal Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023.

A escola é próxima à igreja principal, Nossa Senhora Mãe dos Homens, local central para os festejos e tradições da comunidade. Quanto à infraestrutura, ela conta com quatro salas de aula em boas condições, mas aguarda climatização. Contudo, as obras de reforma estão paralisadas, sem previsão de conclusão, comprometendo a melhoria dos espaços físicos.

A instituição atende exclusivamente turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental anos iniciais, funcionando no turno matutino. Atualmente, seis docentes compõem o quadro de professores, sendo que o titular I cumpre uma carga horária de 13 horas semanais, enquanto o titular II se divide entre duas salas, totalizando oito horas semanais. A escola organiza suas quatro turmas no período da manhã, com uma turma de 4º ano e duas turmas de 5º ano (5ºA e 5ºB).

O público atendido é majoritariamente composto por moradores locais, em sua maioria filhos de pequenos comerciantes da comunidade quilombola. Essa caracterização revela tanto os desafios quanto as potencialidades do espaço escolar, destacando a importância histórica e cultural da região, bem como a necessidade de políticas públicas específicas que atendam às demandas educacionais dessa comunidade tradicional.

A equipe que participou desta pesquisa incluiu a gestora escolar, a coordenadora pedagógica, os professores dos anos iniciais (4º e 5º anos) da instituição e três moradores. Os profissionais desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento e validação das propostas pedagógicas apresentadas no estudo,

especialmente no que se refere à integração dos saberes tradicionais da comunidade quilombola no currículo escolar formal. Sua atuação foi essencial para garantir que as práticas educativas refletissem as particularidades culturais e identitárias dos estudantes.

Dessa maneira, a pesquisa compreendeu diferentes fases, como revisão de literaturas dos assuntos de suporte teórico e metodológico, estudos que abordam temáticas referentes à educação quilombola, à educação escolar quilombola, aos saberes tradicionais e saberes escolares. Além disso, foram utilizados documentos de referência para a etapa de ensino, como a BNCC, as políticas educacionais, livros, textos de leis e documentos oficiais, pesquisas em sites, artigos, monografias, teses, dissertações e outras pesquisas em documentos orientadores da escola, como o Projeto Político-Pedagógico, o Currículo, os planejamentos docentes e Regimento Interno.

O estudo também foi desenvolvido por meio da pesquisa de campo que, segundo Gonçalves (2003, p. 67),

[...] é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Assim, a pesquisa de campo se desenvolveu em três momentos, a saber:

1. **Primeiro momento:** constituiu-se na fase de coleta dos dados, por meio de observações não participantes, da aplicação de questionários aos(as) colaboradores(as) da pesquisa, da análise dos dados mediante análise de conteúdo à luz do pensamento de Bardin (2011) e da produção do relatório da pesquisa, que culminou na escrita da dissertação.
2. **Segundo momento:** consistiu na análise dos dados, consubstanciada na análise de conteúdo a partir do pensamento de Bardin (2011).
3. **Terceiro momento:** após a análise e diante dos resultados da pesquisa, houve a proposição de uma intervenção pedagógica.

Nesse sentido, nos apoiamos em Damiani quando assevera que:

[...] intervenção pedagógica e definida(...) envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani et al, 2013, p. 57).

Essa proposição foi consolidada em um *Caderno de Orientações Pedagógicas*, em versão e-book, composto por trilhas formativas que contemplam diferentes saberes da Comunidade Juçatuba em diálogo com os saberes escolares. A finalidade da referida formação é fazer com que os docentes se apropriem dos saberes locais e dos conhecimentos relativos à perspectiva da Lei nº 10.639/2003.

Nos programas de mestrado profissional na área de educação, um diferencial é a produção de um produto educacional que tenha impacto prático nas instituições de ensino. Os produtos desenvolvidos em educação têm como objetivo principal a aplicabilidade no contexto educacional. Eles podem incluir:

- Materiais didáticos;
- Formação de professores;
- Propostas curriculares;
- Intervenções pedagógicas;
- Soluções tecnológicas, como desenvolvimento de aplicativos, jogos educativos ou plataformas digitais para uso em ambientes de ensino (Freitas e Altoé, 2023).

Dentre as possibilidades de produtos acadêmicos, destacam-se as trilhas de formação. Essas trilhas permitem que os educadores avancem de forma autônoma em sua capacitação, escolhendo os percursos formativos que melhor se adequam às suas necessidades e realidades de ensino (Freitas, 2020). A principal potencialidade das trilhas formativas reside em sua flexibilidade e em sua capacidade de promover a formação continuada de maneira prática e efetiva. Conforme exposto no estudo de Araújo (2022), as trilhas oferecem uma formação acolhedora, respeitando o ritmo dos professores e proporcionando uma aprendizagem crítica e reflexiva.

Como já mencionado, as Trilhas de Formação possuem uma estrutura flexível, que deve se adequar à realidade, ao contexto e às características das temáticas abordadas. Uma estrutura possível é baseada em uma sequência de módulos temáticos interligados, nos quais cada módulo contém:

- **Conteúdos teóricos:** textos, vídeos e outros materiais que abordam a temática do módulo;
- **Sugestões de atividades:** para aplicação direta do conteúdo nas práticas docentes (Costa e Gontijo, 2020).

Nesse sentido, o enfoque nos saberes tradicionais e nas tradições

africanas permite que as trilhas formativas sirvam como pontes entre o conhecimento científico e as práticas culturais, incentivando os educadores a não apenas ensinar, mas também a aprender com as comunidades quilombolas. A inclusão desses saberes na educação formal fortalece o senso de pertencimento dos estudantes quilombolas e amplia a visão de mundo dos alunos não quilombolas, promovendo uma educação intercultural. Essa abordagem visa ao diálogo entre diferentes culturas e sustenta a possibilidade de processos pedagógicos inclusivos, que favoreçam a aprendizagem de todos.

Desse modo, Besalú (2002, p. 71), afirma que:

[...] a educação intercultural é fundamentalmente uma atitude e um comportamento relativo ao tipo de relações que ocorrem entre as culturas que convivem em um ambiente determinado. Propõe-se atender às necessidades afetivas, cognitivas, sociais e culturais dos indivíduos e dos grupos possibilitando que cada cultura expresse sua solução aos problemas comuns. É um meio para promover a comunicação entre as pessoas e para favorecer as atitudes de abertura em plano de igualdade

A partir dessa perspectiva, a proposta de produto desta pesquisa – intitulada *Caderno de Orientações Pedagógicas* – surgiu como uma trilha de formação destinada aos(as) professores(as) da Escola Municipal Rosa Raimunda Paixão Garcez. O foco da trilha é integrar os saberes tradicionais da comunidade aos saberes escolares, promovendo uma educação contextualizada que respeita a cultura local.

Ao basear-se nos saberes das comunidades – como práticas agrícolas, rituais religiosos e medicinas tradicionais –, essa trilha propõe-se a promover o diálogo, a valorização cultural e a resistência contra o apagamento histórico desses grupos, uma vez que reconhece a importância do conhecimento produzido por populações historicamente marginalizadas, como os quilombolas.

Além disso, essas trilhas formativas incentivam a formação de educadores críticos, capazes de atuar de maneira sensível e respeitosa em contextos onde o conhecimento local é central para a vida comunitária. Ao incorporar os saberes tradicionais e as tradições africanas, o processo educacional transforma-se em uma via de resgate cultural e de revalorização do conhecimento, desafiando o modelo educacional eurocêntrico. Isso contribui para o empoderamento das comunidades quilombolas, ao legitimar suas histórias e tradições como componentes essenciais do currículo escolar.

Ao definir-se como título do nosso *Caderno de Orientações Pedagógicas* o nome Caminhos de Saberes: tradição e formação em trilhas de aprendizagem,

objetiva-se promover um diálogo entre saberes, no qual o conhecimento tradicional é tratado com o mesmo valor que o conhecimento científico. Assim, a trilha serve como um espaço de aprendizagem que respeita a pluralidade epistêmica e fortalece a identidade coletiva da comunidade quilombola em questão.

O terceiro momento da pesquisa consistiu na produção e no compartilhamento do *Caderno de Orientações Pedagógicas: Caminhos de Saberes, tradição e formação em trilhas de aprendizagem*. Esse material não apenas oferece aos professores um instrumento prático para a inclusão dos saberes tradicionais quilombolas, mas também facilita o acesso à formação continuada de forma interativa e sustentável.

Ao mesmo tempo, Caminhos de Saberes atua como um instrumento de resgate cultural, permitindo que os saberes da comunidade de Juçatuba sejam divulgados e valorizados, preservados e transmitidos de maneira colaborativa e significativa no contexto escolar. Além disso, o recurso promove o autorreconhecimento e o pertencimento identitário de crianças e jovens, reforçando sua conexão com a cultura quilombola.

5.3 Análise dos dados e discussão dos resultados

A valorização dos saberes tradicionais nas escolas tem se consolidado como uma temática central em contextos educativos que buscam reconhecer e respeitar as múltiplas culturas, identidades e formas de conhecimento dos sujeitos. Na comunidade Juçatuba, marcada por uma rica herança cultural e ancestral, a escola é um espaço privilegiado para promoção de um diálogo entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos construídos historicamente no território.

Este estudo propôs uma reflexão sobre como essa integração se manifesta — ou pode vir a se manifestar — nas práticas docentes e na organização do currículo escolar, tendo como base a escuta qualificada de diferentes vozes da comunidade. Para isso, foram realizadas duas rodadas de coleta de dados: uma com educadores(as) que atuam diretamente na escola da comunidade e outra com moradores(as) locais, com experiências e saberes tradicionais.

A análise que se segue está fundamentada nas contribuições de seis colaboradoras entrevistadas, sendo cinco professoras e uma gestora escolar. As respostas compõem o *corpus* da pesquisa e iluminam os caminhos possíveis para a construção de uma educação que valoriza o contexto em que está inserida. As

profissionais, docentes, apresentam formações diversas, como explicitado na tabela abaixo:

Quadro 4 – Colaboradoras da Pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FORMAÇÃO
Participante da pesquisa 01	Pedagogia
Participante da pesquisa 02	Letras
Participante da pesquisa 03	Pedagogia
Participante da pesquisa 04	Geografia

Fonte: Elaborada pela Autora, 2025.

As colaboradoras entrevistadas possuem trajetórias formativas em áreas que dialogam diretamente com os desafios do cotidiano escolar. Duas delas são pedagogas, o que indica uma formação voltada à atuação na Educação Básica com foco no desenvolvimento integral dos alunos. Uma delas é licenciada em Letras, trazendo contribuições relevantes para a linguagem, leitura e valorização dos textos culturais e orais da comunidade. Por fim, a gestora entrevistada é formada em Geografia, área que amplia a perspectiva da gestão em contextos interculturais. Essa diversidade de formações fortalece a análise, pois permite múltiplos olhares sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas que valorizam os saberes tradicionais do território.

As questões que compuseram as entrevistas, o questionário e as observações de campo foram elaboradas a partir dos seguintes objetivos da pesquisa:

1. Investigar as concepções de saberes dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Municipal Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez;
2. Analisar a presença e a integração dos saberes tradicionais da Comunidade Juçatuba no currículo escolar;
3. Compreender de que modo o diálogo entre saberes tradicionais e escolares pode contribuir para a valorização e a formação identitária dos(as) estudantes;
4. Identificar as formas de interação entre a escola e a comunidade.

Esses objetivos orientaram a construção dos instrumentos de coleta de dados, permitindo que as narrativas e observações fossem analisadas em consonância com os propósitos da pesquisa. A partir deles, buscou-se compreender não apenas os discursos, mas também as práticas que permeiam o cotidiano escolar

e comunitário. Dessa forma, os dados obtidos revelam aspectos significativos sobre a presença dos saberes locais no ambiente educativo, fortalecendo o compromisso com uma educação contextualizada e culturalmente referenciada.

Para a organização dos dados, adotou-se como estratégia a categorização temática alinhada aos objetivos da pesquisa, o que possibilitou uma análise coerente e aprofundada das informações coletadas. As respostas foram examinadas à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo, permitindo a articulação entre os discursos dos(as) participantes e os conceitos-chave da pesquisa. Ao todo, foram entrevistados(as) 03 professores(as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental 01(uma) Gestora, 03 moradores(as) da Comunidade Juçatuba, cujas contribuições foram essenciais para compreender as relações entre saberes escolares e tradicionais no contexto investigado.

Concepções de saberes dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental

Este tema contempla as percepções dos(as) docentes da Escola Municipal Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez sobre o que entendem por saberes tradicionais e como esses conhecimentos se relacionam com o contexto escolar. Foram consideradas as respostas de três professoras e da gestora escolar.

Quadro 5 – Concepções de saberes dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental

QUADRO DE RESPOSTA

Professora 1	Destaca a importância de adaptar conteúdo para a diversidade de saberes presentes na turma. Afirma que “os saberes tradicionais são aqueles que surgem da vivência e da oralidade do povo. Já os saberes escolares são aqueles que vêm dos livros e do currículo.
Professora 2	Relata experiências com projetos que valorizam a cultura local e aponta que “os saberes tradicionais são frutos da vivência e da experiência comunitária, enquanto os escolares fazem parte de um sistema formal, mas ambos têm seu valor”.
Professora 3	Ressalta que os saberes tradicionais “são aqueles que os mais velhos ensinam”, destacando a complementaridade com os escolares.
Gestora	Reconhece que “os saberes da comunidade fazem parte do nosso cotidiano, mesmo que de forma não formalizada. Eles são essenciais para a identidade das crianças e estão presentes nas falas, nas brincadeiras, nos costumes que observamos todos os dias”.

Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

As falas das professoras e da gestora revelam, de forma geral, uma valorização dos saberes tradicionais como parte integrante da formação dos(as) estudantes. Há um consenso de que esses saberes estão enraizados na vivência, na

oralidade e na experiência comunitária, sendo repassados por meio da convivência, especialmente com os mais velhos. Todas reconhecem que tais conhecimentos não são meramente complementares, mas essenciais para o processo educativo. Outro ponto de convergência é o entendimento de que o saber escolar, sistematizado e transmitido por meio do currículo formal, não é o único legítimo, e que o diálogo entre essas duas formas de conhecimento enriquece a prática pedagógica e o processo de aprendizagem.

Embora todas reconheçam o valor dos saberes tradicionais, há nuances na forma como essa integração é percebida. A Professora 1, por exemplo, faz uma distinção mais marcada entre os saberes, destacando suas origens e separações. Já a Professora 2 enfatiza a coexistência e o valor de ambos, sugerindo uma relação mais equilibrada. A Professora 3 se aproxima de uma ideia de transmissão geracional, ao valorizar o ensino pelos mais velhos. A gestora, por sua vez, apresenta uma visão mais integrada e cotidiana desses saberes, considerando-os como elementos que permeiam a vida escolar, mesmo que não formalizados no currículo.

Essa perspectiva amplia a compreensão de currículo para além de sua dimensão formal, convidando à ressignificação da prática pedagógica a partir da realidade e dos saberes do território. Nesse sentido, como afirmam Lopes e Macedo (2021): *"A escola não pode ignorar os saberes que os alunos trazem de seus contextos sociais e culturais, pois são constitutivos de sua identidade"* (Lopes; Macedo, 2021, p. 154).

As respostas analisadas evidenciam uma consciência crítica, por parte dos(as) profissionais, sobre a coexistência e o valor dos diferentes saberes no ambiente escolar. Tal postura está em consonância com Candau (2003), que defende uma abordagem intercultural crítica, na qual os conhecimentos das comunidades são reconhecidos como legítimos e integráveis ao currículo, contribuindo para uma educação mais democrática, plural e contextualizada.

Integração dos saberes tradicionais no Currículo Escolar

Este tema aborda a forma os saberes tradicionais da Comunidade Juçatuba vêm sendo incorporados ao currículo da escola. As respostas analisadas revelam esforços significativos no sentido de valorizar os conhecimentos locais, sobretudo por meio de projetos interdisciplinares, feiras culturais, rodas de conversa e oficinas

pedagógicas com participação da comunidade. Tais práticas demonstram a sensibilidade dos(as) docentes ao reconhecerem a relevância dos saberes ancestrais como parte do processo formativo dos(as) estudantes. No entanto, observa-se que essa integração ainda se dá de maneira pontual e fragmentada, muitas vezes impulsionada por iniciativas individuais e isoladas dos(as) professores(as). Isso evidencia a ausência de um direcionamento institucional claro que sistematize a presença desses saberes no currículo oficial. Torna-se, portanto, urgente avançar na construção de propostas pedagógicas que, de forma planejada e contínua, incorporem os saberes tradicionais como parte estruturante da proposta curricular, promovendo uma educação verdadeiramente contextualizada, antirracista e pluripistêmica.

Quadro 6 – Integração dos Saberes Tradicionais no Currículo Escolar

QUADRO DE RESPOSTA	
Professora 1	Relata que os saberes tradicionais “são frequentemente apresentados em feiras culturais e eventos especiais”.
Professora 2	Enfatiza que “os conhecimentos sobre as festas juninas fazem parte das nossas atividades”, destacando a presença do Bumba-Meu-Boi como exemplo.
Professora 3	Menciona o trabalho com “esses conhecimentos em rodas de leitura e na produção de textos”.
Gestora	Os conhecimentos sobre as festas juninas estão presentes em nossas atividades”, destacando o Bumba-Meu-Boi como exemplo dessa valorização cultural.

Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

As falas das professoras e da gestora revelam pontos comuns no que se refere à presença dos saberes tradicionais no cotidiano escolar. Todas mencionam, de alguma forma, a valorização das manifestações culturais locais, especialmente as festas juninas e o Bumba-Meu-Boi, como elementos integrados às práticas pedagógicas. A participação em feiras culturais, rodas de leitura e produções textuais aparece como estratégia recorrente para aproximar os(as) estudantes de suas raízes culturais. Esses relatos evidenciam um esforço coletivo em reconhecer e trazer para a sala de aula os conhecimentos oriundos da comunidade, ainda que, em muitos casos, isso ocorra de forma pontual. A convergência nas falas demonstra sensibilidade à importância desses saberes para a formação identitária dos(as) estudantes, reforçando o papel da escola como espaço de preservação e valorização da cultura local.

O discurso das professoras evidencia o comprometimento com uma prática pedagógica que valoriza a cultura local como eixo estruturante do planejamento

escolar. A Professora 1 afirma: *“Planejo oficinas temáticas que cruzam conteúdos com a cultura local.”* Já a Professora 2 destaca: *“Planejo temas integradores que incluem a cultura quilombola de Juçatuba nos conteúdos.”* A Professora 3, por sua vez, enfatiza: *“Incluo temas locais como ponto de partida para os conteúdos.”* e complementa: *“Crio sequências didáticas que partem da realidade local.”* Tais relatos demonstram uma intencionalidade em articular os saberes escolares com os saberes do território, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa para os(as) estudantes. As docentes também compartilharam suas compreensões sobre os fundamentos que orientam suas práticas pedagógicas, revelando uma consciência sobre a importância de alinhar teoria e prática no cotidiano escolar. A **Professora 1** define: *“São os princípios que orientam o planejamento e a execução do ensino.”* Já a **Professora 2**, por sua vez, afirma: *“Os fundamentos teóricos e práticos que guiam minha abordagem pedagógica.”*

Todas essas respostas evidenciam que ambas reconhecem a centralidade dos fundamentos educacionais como base para a construção de práticas coerentes, intencionais e contextualizadas. Essas práticas fortalecem o compromisso com uma educação enraizada na realidade dos(as) estudantes e nas especificidades da comunidade.

Há a evidência de um esforço consciente das docentes sobre essas práticas, no intuito de articular teoria e prática a partir da realidade sociocultural dos(as) estudantes, promovendo a interdisciplinaridade e a contextualização do ensino. E, também, há uma intencionalidade pedagógica em integrar os saberes tradicionais da comunidade como parte viva do processo formativo.

Uma educação quilombola efetiva exige metodologias que não apenas acolham os saberes tradicionais, mas que os valorizem como eixo estruturante da ação educativa. Esse movimento dialoga com a proposta de Paulo Freire (1996), que defende que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, reconhecendo que o conhecimento se constrói no encontro entre as experiências culturais dos sujeitos e o saber sistematizado.

Carvalho (2020) propõe o encontro de saberes como um caminho para a construção de um currículo pluripestêmico, onde os mestres e mestras dos povos tradicionais ocupem lugar legítimo na produção do conhecimento. O que se observa na escola é uma disposição docente para construir um currículo que respeita e promove a cultura local como elemento formativo essencial à construção da

identidade e à afirmação da diferença.

Diálogo entre saberes e formação identitária dos estudantes

A integração entre saberes tradicionais e escolares emerge como um eixo fundamental para a construção identitária dos estudantes da Comunidade Juçatuba. Esse diálogo intercultural se configura não apenas como estratégia pedagógica, mas como um processo político de reconhecimento e valorização das matrizes culturais que constituem os sujeitos educativos.

Quando questionadas sobre a maneira como a inserção dos saberes tradicionais no currículo contribui para a formação identitária, as docentes demonstraram compreensão profunda dessa relação:

Quadro 7 – Diálogo entre Saberes e Formação Identitária dos Estudantes

QUADRO DE RESPOSTA

Professora 1	Ressalta que essa inserção “reforça o pertencimento e a valorização da ancestralidade”.
Professora 2	Afirma que “ajuda os alunos a não sentirem vergonha de sua origem e a se orgulharem de quem são”.
Professora 3	Observa que a escola “deixa de ser um lugar estranho e vira espaço de identificação”.
Gestora	Relata que “quando a criança vê seu avô ou alguém da comunidade sendo valorizado na escola, ela se sente importante, parte de algo maior”.

Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

Os depoimentos das docentes e da gestora revelam uma compreensão sensível e profunda sobre o impacto da inserção dos saberes tradicionais no currículo escolar para a formação identitária dos(as) estudantes. A **Professora 1** destaca que essa inserção “reforça o pertencimento e a valorização da ancestralidade”, evidenciando o papel da escola na reconstrução de vínculos com a memória coletiva e com as raízes culturais da comunidade. A **Professora 2** complementa essa perspectiva ao afirmar que tal abordagem “ajuda os alunos a não sentirem vergonha de sua origem e a se orgulharem de quem são”, apontando para a função da escola na superação das marcas do racismo estrutural e na promoção da autoestima. A **Professora 3**, no entanto, observa que, a partir dessa valorização, a escola “deixa de ser um lugar estranho e vira espaço de identificação”, o que reforça a importância de um currículo que dialogue com o cotidiano e as vivências dos(as) estudantes. Já a **Gestora** ressalta que “quando a criança vê seu avô ou alguém da comunidade sendo

valorizado na escola, ela se sente importante, parte de algo maior", destacando o efeito positivo da visibilidade comunitária no reconhecimento de si e no fortalecimento do pertencimento. Esses depoimentos, em conjunto, reiteram a necessidade de uma prática pedagógica antirracista, centrada na pluralidade epistemológica e no reconhecimento dos sujeitos históricos que compõem os territórios escolares

Esses discursos evidenciam que a valorização dos saberes tradicionais desempenha um papel central na construção da autoestima e da identidade cultural dos(as) estudantes, sobretudo em contextos historicamente marcados pela negação de suas raízes. Como afirma Hall (2006), a identidade é formada por meio da memória, da tradição e das narrativas que legitimam a existência dos sujeitos. Nesse sentido, um currículo que integra os saberes da comunidade contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da valorização da ancestralidade.

Nilma Lino Gomes (2012) ressalta que a inserção da história e da cultura afro-brasileira na escola constitui uma estratégia fundamental de enfrentamento ao racismo, pois permite que os(as) estudantes negros(as) se reconheçam como sujeitos de saber. E Munanga (2004) destaca que a identidade negra é construída a partir do reconhecimento do valor histórico e cultural dos povos africanos e afrodescendentes, sendo a escola um espaço estratégico para promover essa valorização e reconstruir uma imagem positiva da negritude no imaginário coletivo. Nessa mesma direção, Cavalleiro (2001) enfatiza que uma educação comprometida com a equidade racial deve reconhecer as marcas da exclusão histórica e, ao mesmo tempo, possibilitar a emergência de outras narrativas que afirmem a dignidade, a cultura e os saberes da população negra no contexto escolar.

Interação entre escola e comunidade e impactos na autoestima dos estudantes

A integração entre os saberes tradicionais e escolares emerge como um eixo central na construção identitária dos(as) estudantes da Comunidade Juçatuba. Esse diálogo intercultural configura-se, não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um processo político de reconhecimento e valorização das matrizes culturais que constituem os sujeitos educativos. Este tema aborda a percepção dos(as) docentes acerca dos efeitos provocados pelas atividades pedagógicas que envolvem os saberes tradicionais da comunidade na autoestima dos(as) estudantes, evidenciando como essas ações contribuem para o fortalecimento do pertencimento,

da valorização das origens e da afirmação das identidades culturais no espaço escolar.

Quadro 8 – Interação entre Escola e Comunidade e Impactos na Autoestima dos Estudantes

QUADRO DE RESPOSTA

Professora 1	“Os alunos ficam cada vez mais participativos e seguros. Melhora a alegria em relação ao trabalho com o conteúdo.”
Professora 2	“Os alunos ficam mais confiantes, falam com orgulho da sua história.”
Professora 3	“O aluno se sente valorizado, até a disciplina melhora. Os alunos ficam mais criativos e colaborativos.”
Gestora	“Percebe-se uma mudança positiva na postura das crianças quando suas histórias e famílias são reconhecidas pela escola. Elas se sentem mais importantes e envolvidas com o aprendizado.”

Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

Os depoimentos obtidos das professoras e da gestora evidenciam pontos comuns em relação aos impactos positivos da valorização dos saberes tradicionais no ambiente escolar. Todas destacam o fortalecimento da autoestima dos(as) estudantes, que passam a se reconhecer e se orgulhar de suas histórias e origens. Também há consenso quanto à maior participação e envolvimento nas atividades pedagógicas, com os(as) alunos(as) demonstrando mais segurança, interesse e entusiasmo no processo de aprendizagem.

Outro aspecto recorrente é a percepção de melhora no comportamento e nas relações dentro da sala de aula, com destaque para o aumento da criatividade, da colaboração e do senso de pertencimento. Os depoimentos apontam ainda que o reconhecimento da cultura local pela escola contribui para uma postura mais positiva das crianças diante do saber escolar, reforçando os vínculos afetivos com a instituição e com os conteúdos trabalhados. Esses elementos, trabalhados em conjunto, demonstram a relevância de práticas pedagógicas que integrem os saberes da comunidade ao currículo.

As respostas convergem para a compreensão de que o reconhecimento dos saberes locais no ambiente escolar potencializa a autoestima, o sentimento de pertencimento e o engajamento dos(as) estudantes no processo de aprendizagem. Freire (1996) afirma que “*ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*” (p. 29), ressaltando que as experiências que os(as) alunos(as) trazem de seus contextos de vida não devem ser ignoradas, mas sim valorizadas e incorporadas de forma crítica ao ensino. Nesse sentido, o educador tem o papel de mediar o diálogo entre os saberes populares e os conteúdos escolares, criando uma relação pedagógica

baseada no respeito mútuo e na problematização da realidade. Brandão (2000) complementa essa ideia ao reconhecer que o saber tradicional está presente em todos os aspectos da vida coletiva de um povo — nos códigos sociais, nas práticas religiosas, nos ofícios, nas artes e nas trocas com a natureza — e que a educação deve habitar esse mundo social, ressignificando os processos formativos a partir do cotidiano e da cultura dos sujeitos.

Além disso, Candau (2003) defende que práticas pedagógicas interculturais são fundamentais para o reconhecimento das identidades e subjetividades dos(as) educandos(as), promovendo uma escola mais democrática e plural. Quando a comunidade é convidada a participar do processo educativo, a escola amplia seu potencial formativo e rompe com a lógica tradicional de um currículo centrado em uma única epistemologia. A articulação entre escola e território, saberes acadêmicos e populares, permite a construção de uma educação que valoriza as múltiplas vozes, histórias e conhecimentos presentes nos contextos escolares, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, afetiva e emancipadora.

Comunidade Quilombola e educação: a visão dos(as) moradores(as)

A pesquisa buscou colher as percepções da comunidade acerca dos saberes tradicionais em questão. Nesse sentido, foi aplicado um questionário para alguns moradores da comunidade, escolhidos aleatoriamente, com o objetivo de compreender como os saberes tradicionais são vivenciados, preservados e valorizados pelos próprios sujeitos locais. Todos os participantes nasceram e residem na Comunidade Quilombola de Juçatuba desde o nascimento, o que reforça sua vinculação afetiva, histórica e cultural com o território. Foram entrevistados três moradores, com diferentes perfis socioeducacionais e profissionais, conforme dados constantes no quadro 9:

Quadro 9 – Perfil dos moradores entrevistados

PARTICIPANTE	IDADE	PROFISSÃO	ESCOLARIDADE
Morador 01	62	Aposentado	Ensino fundamental anos iniciais
Morador 02	67	Aposentado	Não alfabetizado.
Morador 03	37	Pedagoga	Ensino superior completo

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Esses moradores contribuíram significativamente com relatos e reflexões que evidenciam a riqueza dos saberes tradicionais e sua importância na formação identitária da comunidade.

Através da primeira pergunta, “O que você entende por saberes tradicionais?”, foi possível constatar que os saberes tradicionais são, de acordo com grande parte das respostas, aqueles conhecimentos que passam de geração para geração. Em geral, esses conhecimentos vêm das pessoas mais velhas e são adquiridos fora do ambiente escolar, ligados à experiência prática. Isso inclui práticas como o uso de plantas medicinais, a pesca artesanal e diferentes modos de viver. Além disso, a memória coletiva e a identidade cultural também têm um papel muito forte nesse contexto.

Quadro 10 – Comunidade Quilombola e educação: a visão dos(as) moradores(as)

QUADRO DE RESPOSTA

Morador 1:	“Tudo aquilo que aprendemos com nossos pais e avós, que não está nos livros.”
Morador 2:	“Acredito que são os modos antigos de viver que continuamos a preservar até hoje.”
Morador 3:	“São formas de conhecimento que a ciência muitas vezes não reconhece, mas que têm um valor imenso.”
Moradora 4:	“Já vi as professoras trabalharem com histórias da comunidade, o que incentiva os alunos a se envolverem mais com a cultura da nossa gente.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

As respostas dos(as) entrevistados(as) revelam uma compreensão ampla e significativa dos saberes tradicionais enquanto expressões de um conhecimento ancestral, não sistematizado pela lógica científica ocidental, mas essencial à constituição identitária, cultural e histórica da comunidade quilombola.

O depoimento do colaborador quilombola 1 – “Tudo aquilo que aprendemos com nossos pais e avós, que não está nos livros” — destaca a centralidade da oralidade e da transmissão intergeracional, evidenciando uma epistemologia fundada na convivência, na ancestralidade e na experiência cotidiana. Essa perspectiva dialoga com Petit (2016), ao reconhecer os afrossaberes como formas legítimas de produção do conhecimento, enraizados nos modos de vida africanos e afro-brasileiros.

A referência ao conhecimento que não está nos livros denuncia a negação histórica dos saberes não europeus, aspecto discutido por Frantz Fanon (2008) ao analisar os efeitos do colonialismo na imposição de uma cultura dominante, que

desqualifica e inferioriza os saberes produzidos pelos povos colonizados. Para Fanon, o epistemicídio é um instrumento do domínio colonial que aliena os sujeitos de sua própria história e formas de saber.

O colaborador quilombola 2, ao afirmar que os saberes tradicionais são “modos antigos de viver que continuamos a preservar até hoje”, ressalta a dimensão da memória social e da resistência cultural. A continuidade desses modos de vida expressa um movimento contracolonial de enfrentamento às tentativas de homogeneização e apagamento histórico e cultural (Santos, 2023). Essa permanência está diretamente vinculada às pedagogias negras e quilombolas, que, como aponta Gomes (2005), são forjadas na luta por território, pertencimento e dignidade.

O discurso do colaborador quilombola 3 reforça essa perspectiva ao declarar que os saberes tradicionais “a ciência muitas vezes não reconhece, mas que têm um valor imenso”. Essa afirmação sugere uma crítica implícita à epistemologia científica ocidental, que historicamente hierarquiza e deslegitima os saberes não alinhados ao seu paradigma racionalista. Esse olhar crítico também pode ser relacionado às análises de Clóvis Moura (1989), que denuncia os mecanismos históricos de invisibilização das contribuições dos povos negros na construção da sociedade brasileira, inclusive no campo dos saberes. Para ele, o apagamento das produções culturais e intelectuais do povo negro é parte de uma estratégia de dominação que precisa ser enfrentada com a valorização das epistemologias afro-brasileiras.

Por fim, a contribuição do colaborador quilombola 4 introduz uma dimensão educativa fundamental: “Já vi as professoras trabalharem com histórias da comunidade, o que incentiva os alunos a se envolverem mais com a cultura da nossa gente.” Seu discurso dialoga com o pensamento de Paulo Freire (1996) ao reafirmar a importância de valorizar os saberes dos educandos e suas vivências como ponto de partida para a construção do conhecimento. Essa prática também está em consonância com os princípios da Educação Escolar Quilombola, conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 08/2012, que orienta a incorporação dos saberes e histórias locais ao currículo escolar. O envolvimento das crianças com “a cultura da nossa gente” reforça o papel formativo dos saberes tradicionais na construção identitária e na promoção de uma educação antirracista, pluriepistêmica e situada.

Uma perspectiva afrocentrada, discussão abordada neste estudo,

compreende a valorização dos saberes, histórias e epistemologias dos povos africanos e afrodescendentes, rompendo com a centralidade eurocêntrica que historicamente marginalizou essas contribuições. Trata-se de uma abordagem que reposiciona a África como sujeito histórico e civilizacional, reconhecendo sua influência na construção de identidades, práticas educativas e modos de vida. Essa perspectiva é fundamental para a promoção de uma educação pluripestêmica, crítica e comprometida com a justiça social (Asante, 2014).

Nesse mesmo sentido, Marques (2018) analisa como os saberes das benzedeiras representam não apenas um conhecimento técnico de cura, mas também uma forma de resistência cultural e de manutenção das tradições quilombolas. Sua dissertação evidencia que tais práticas, fortemente ancoradas na oralidade, na espiritualidade e nas relações comunitárias, constituem um repertório ancestral que resiste à colonização dos saberes e à medicalização hegemônica. O estudo ressalta que o reconhecimento e a valorização das benzedeiras são fundamentais, tanto para a preservação dos saberes tradicionais, quanto para o fortalecimento da identidade cultural da comunidade quilombola de Mostardas, reafirmando o papel central das mulheres como guardiãs da memória e promotoras de práticas de cuidado e pertencimento.

Professores(as), gestora e membros da comunidade quilombola, todos enfatizaram a importância de reconhecer e valorizar os saberes tradicionais no cotidiano escolar. Para os(as) docentes, “os saberes tradicionais são frutos da vivência e da experiência comunitária, enquanto os escolares fazem parte de um sistema formal, mas ambos têm seu valor”. A gestora destacou que “os saberes da comunidade fazem parte do nosso cotidiano, mesmo que de forma não formalizada; eles são essenciais para a identidade das crianças”. E membros da comunidade afirmaram que “os saberes tradicionais são aqueles que os mais velhos ensinam” e que “surgem da oralidade e do convívio”.

Todos esses relatos evidenciam que os saberes quilombolas não devem ocupar lugar acessório ou complementar, mas sim serem reconhecidos como vozes ativas na construção do currículo, rompendo com a lógica colonial que historicamente silenciou esses conhecimentos.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

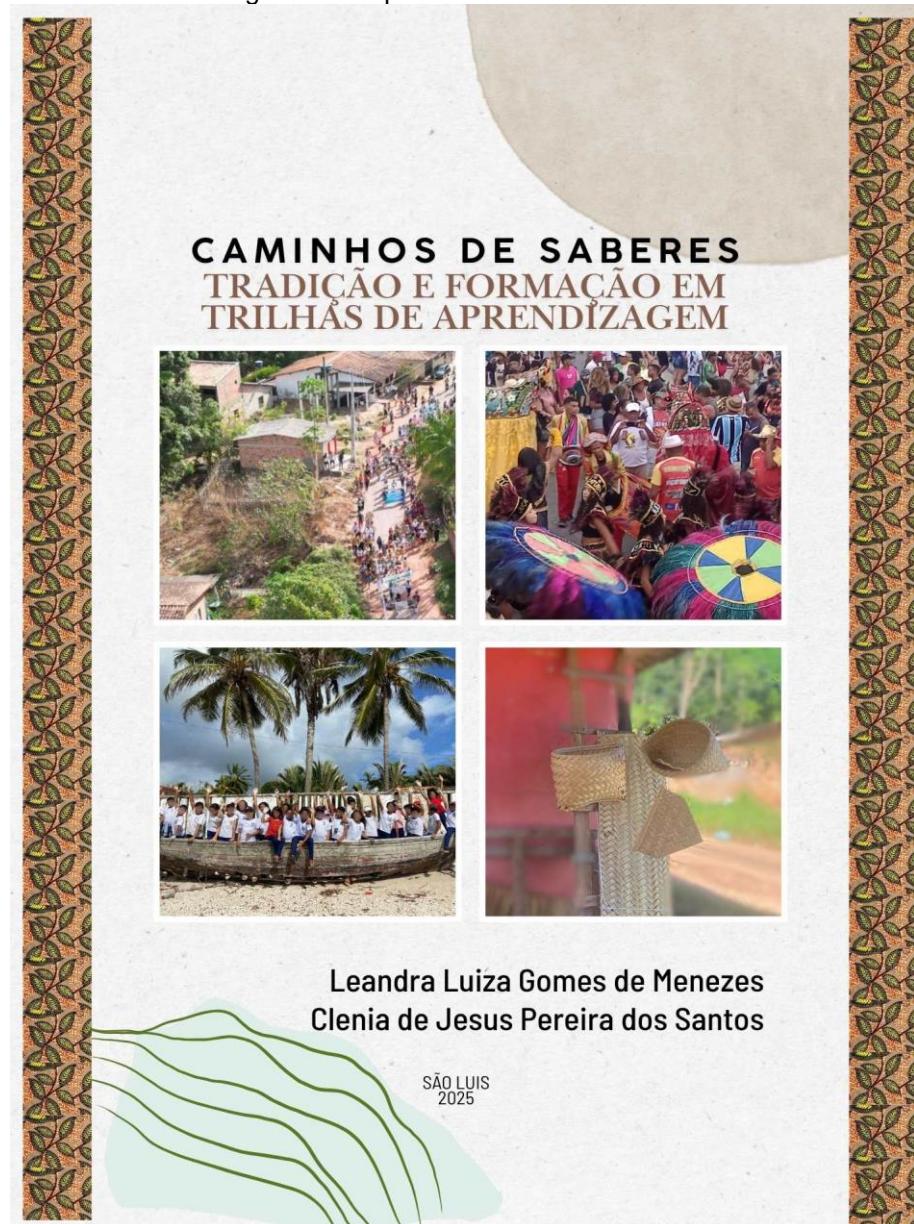
O produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa, intitulado *Caminhos de Saberes: Tradição e Formação em Trilhas de Aprendizagem*, é resultado direto das reflexões, escutas e práticas sistematizadas durante o processo investigativo na Comunidade Quilombola de Juçatuba, situada em São José de Ribamar – MA. Este material didático foi elaborado a partir da necessidade de integrar os saberes tradicionais da comunidade ao currículo escolar, reconhecendo as práticas locais como legítimas e potentes ferramentas de formação.

O presente caderno propõe um conjunto de **trilhas formativas**, articuladas entre fundamentos teóricos, atividades práticas e sugestões metodológicas voltadas à Educação Escolar Quilombola. O objetivo central é subsidiar o trabalho de educadores(as), gestores(as) e demais agentes educativos interessados(as) em promover uma educação antirracista, decolonial e enraizada na realidade local.

O material encontra-se disponível sob a licença **Creative Commons (CC BY-NC-ND)**, a qual permite o **compartilhamento não comercial do conteúdo**, desde que preservados os créditos autorais e que não haja modificações em sua estrutura original. Tal escolha visa democratizar o acesso ao conteúdo, incentivando sua utilização por educadores, gestores, pesquisadores e demais interessados em práticas pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira e quilombola.

A capa do Caderno *Caminhos de Saberes: Tradição e Formação em Trilhas de Aprendizagem* foi concebida com o intuito de simbolizar a proposta central da obra: a **integração entre os saberes tradicionais e a prática educativa**. A escolha visual e textual reflete a valorização das trilhas formativas como **processos flexíveis** que respeitam a diversidade cultural e os modos próprios de ensinar e aprender das comunidades quilombolas.

Figura 5 – Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

O álbum foi estruturado com base em **cinco capítulos principais**, apresentados em uma organização sequencial que conduz o(a) leitor(a) desde os fundamentos conceituais até sugestões concretas de atividades didáticas e interdisciplinares. A capa do material (figura 5) sintetiza graficamente a proposta do projeto, com uma imagem real da comunidade celebrando o orgulho negro e o pertencimento quilombola. A composição visual destaca os elementos simbólicos da exaltação, da beleza negra e da coletividade, pilares fundamentais da proposta educativa.

Figura 6 – Sumário do Produto Educacional



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS E	
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM JUÇATUBA	7
1.1 O papel da escola na valorização dos saberes locais	8
1.2 A origem e história da Comunidade Quilombola de Juçatuba (São José de Ribamar – MA)	9
PEDAGOGIA E TRILHAS FORMATIVAS:	
Formar com os Pés na Terra e os Olhos no Futuro	
2.1 As trilhas de formação como estratégia pedagógica	11
2.2 Formação de educadores(as) para o contexto quilombola: Dicas práticas	12
PEDAGOGIA E TRILHAS FORMATIVAS:	
História, Cultura e Resistência em Juçatuba	15
MATERIAIS, MÍDIAS E RECURSOS COMPLEMENTARES	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	34
SOBRE AS AUTORAS	35

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

O primeiro capítulo apresenta os fundamentos da Educação Escolar Quilombola e a importância da interculturalidade no contexto de Juçatuba. O segundo capítulo discute a pedagogia das trilhas como estratégia de formação, com foco na capacitação crítica de educadores(as). O terceiro capítulo constitui o núcleo do produto, com a descrição de atividades interdisciplinares contextualizadas. O quarto capítulo organiza os materiais, mídias e referências complementares, e os capítulos finais reúnem as considerações finais.

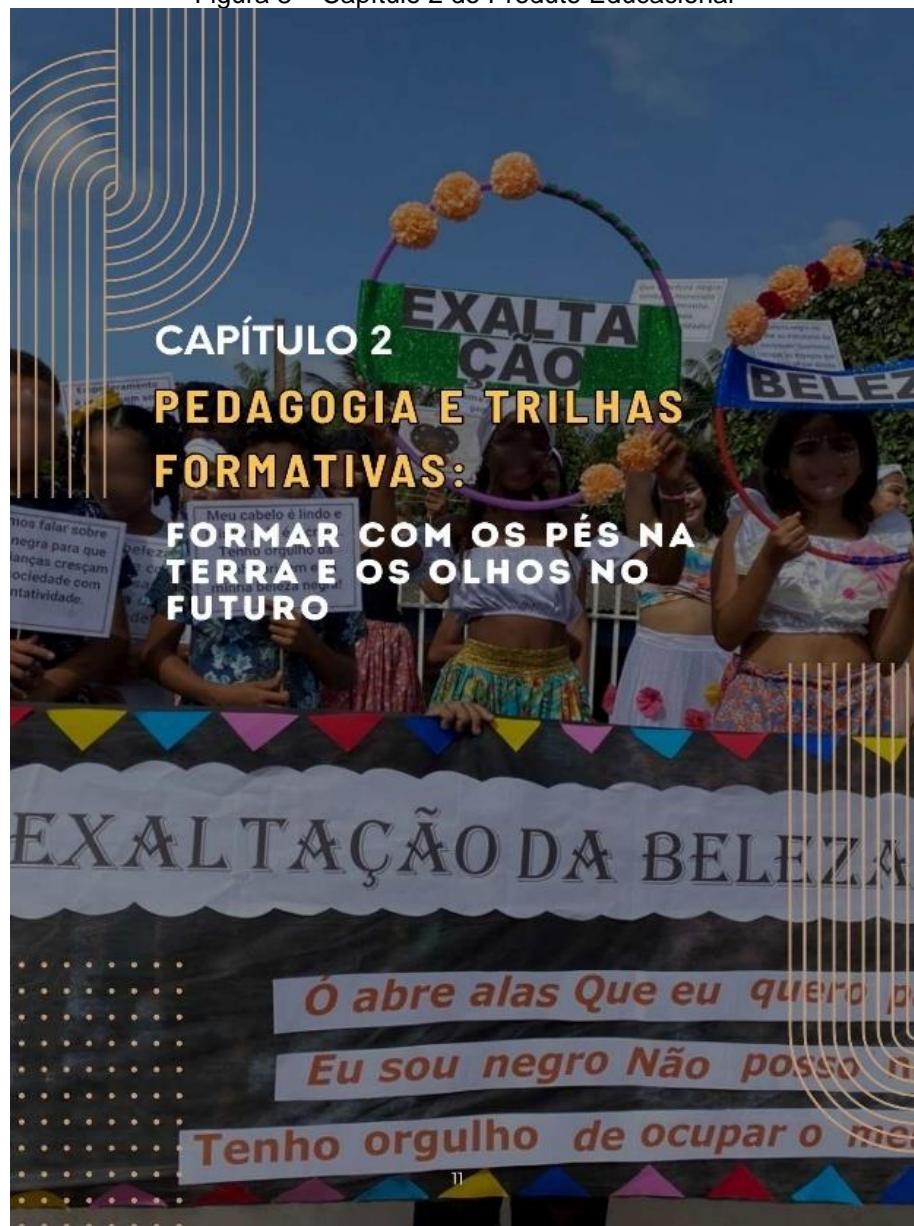
Figura 7 – Capítulo 1 do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

O segundo capítulo, *Pedagogia e trilhas formativas: formar com os pés na terra e os olhos no futuro*, apresenta os princípios metodológicos que sustentam a proposta de formação. As trilhas de formação são abordadas como estratégias pedagógicas dinâmicas, flexíveis e conectadas à realidade local. São discutidas também dicas práticas para a atuação de educadores(as) em contextos quilombolas, com sugestões que vão desde a escuta ativa até o uso da oralidade e da ancestralidade como fontes legítimas de conhecimento.

Figura 8 – Capítulo 2 do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

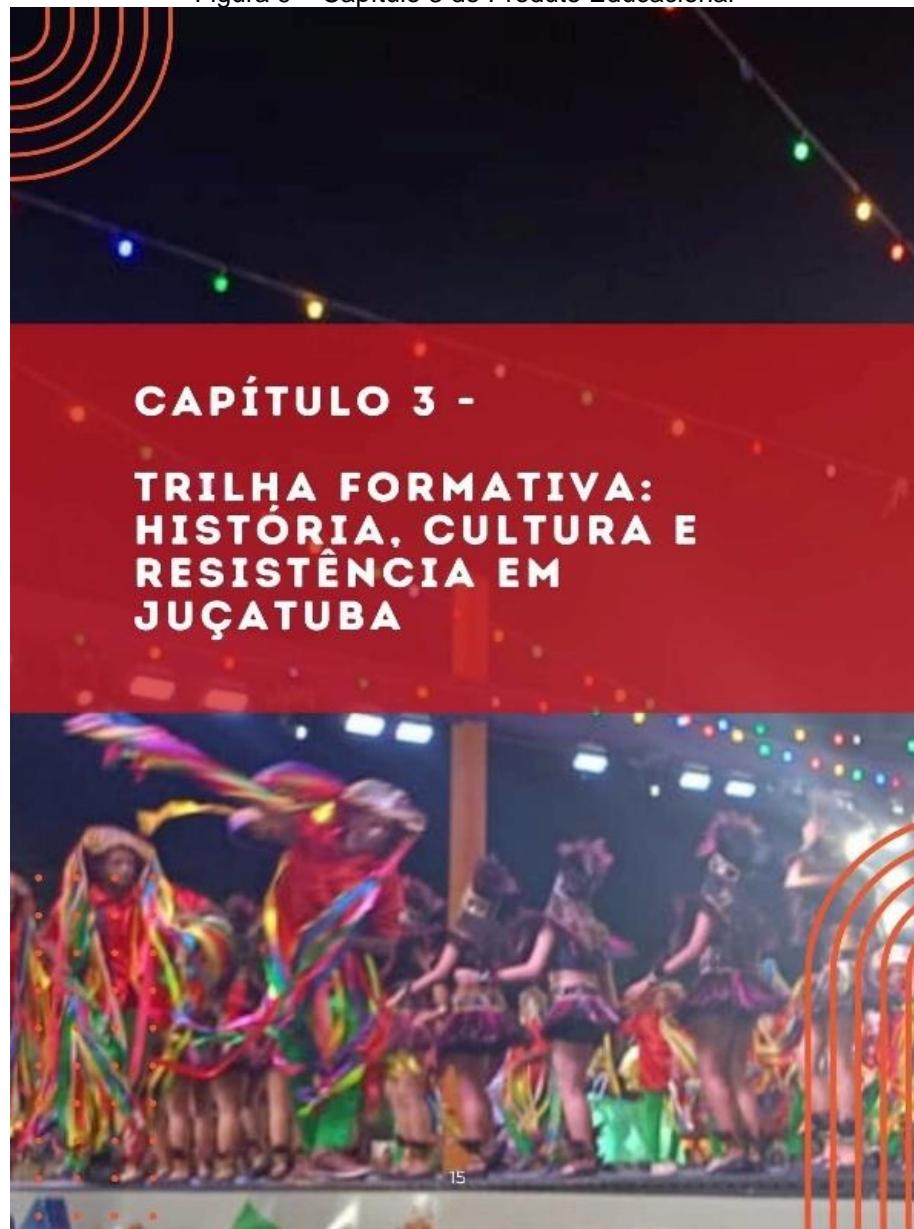
O terceiro capítulo, *Trilha formativa: história, cultura e resistência em Juçatuba*, estrutura-se em três módulos temáticos:

- Módulo 1 – Linha do tempo da comunidade de Juçatuba
- Módulo 2 – Cotidiano, saberes e fazeres tradicionais
- Módulo 3 – Arte, fé e ancestralidade

Cada módulo é acompanhado de propostas de atividades interdisciplinares voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano), incluindo objetivos específicos, conteúdos relacionados à BNCC, metodologias participativas, avaliação formativa e sugestões de interação com membros da comunidade local. Dentre as

práticas propostas, destacam-se a análise de uma toada do Boi de Juçatuba, o cultivo de ervas medicinais orientado por mulheres da comunidade, a produção de receitas tradicionais e o diálogo com mestres da pesca artesanal. As atividades contemplam áreas como Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências.

Figura 9 – Capítulo 3 do Produto Educacional



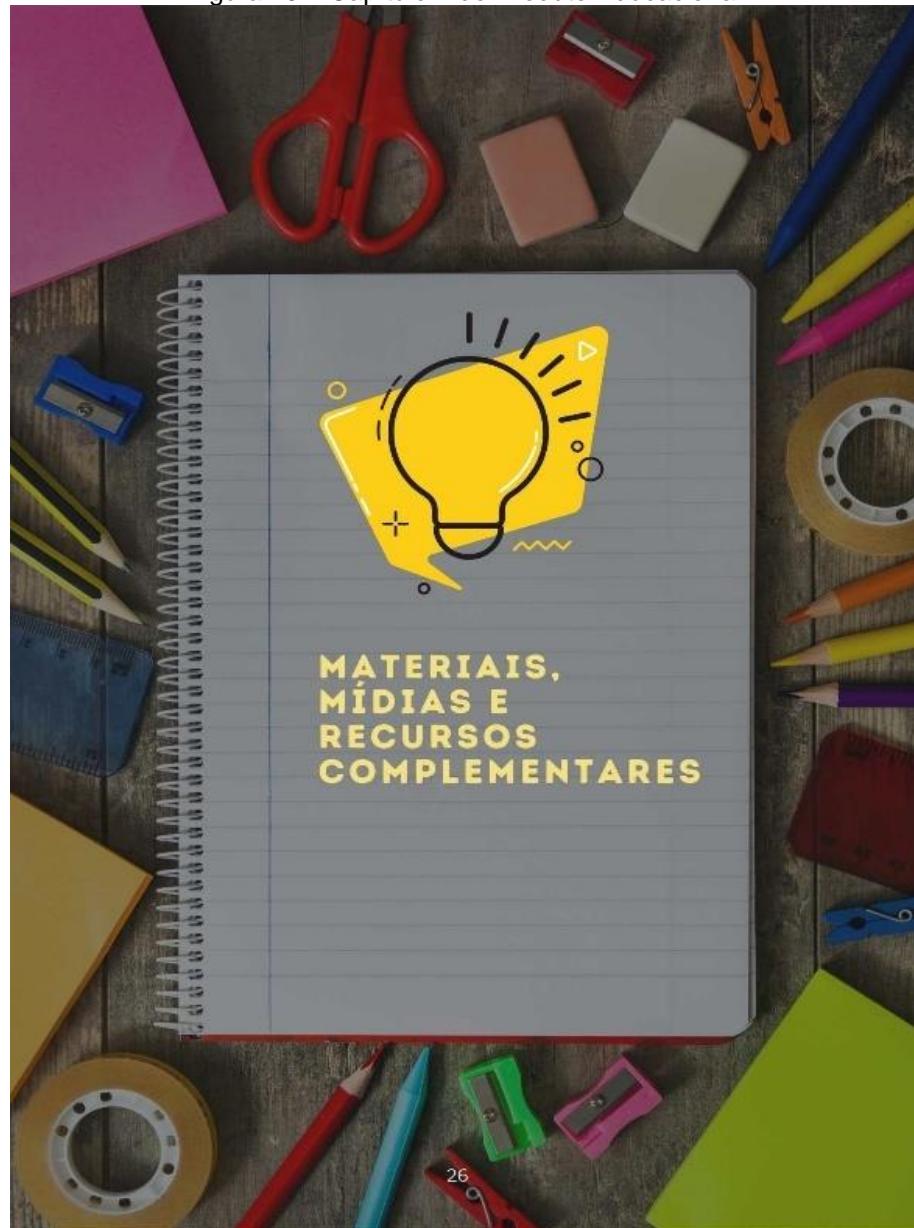
Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

O quarto capítulo, *Materiais, mídias e recursos complementares*, reúne um conjunto de indicações de vídeos, livros, artigos e sites que podem ser utilizados como suporte às trilhas formativas. As sugestões foram cuidadosamente selecionadas a partir de fontes confiáveis e incluem:

- Obras de Kiusam de Oliveira (*O mundo no Black Power de Tayó, Omo-Oba*);
- Livros de Bárbara Carine (*Como ser um educador antirracista, História Preta das Coisas*);
- Ensaio de Nêgo Bispo (*Saberes em resistência*);
- Vídeos com apresentações do Boi de Juçatuba e entrevistas com moradores da comunidade.

Esses materiais funcionam como extensão das atividades do caderno, promovendo a integração entre o digital, o simbólico e o territorial.

Figura 10 – Capítulo 4 do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

O quinto capítulo, *Considerações finais*, retoma os principais fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam o produto educacional e destaca o compromisso com uma educação antirracista, crítica e emancipadora. A proposta de formação apresentada no caderno busca romper com práticas escolares descontextualizadas e estimular a construção de um currículo conectado ao chão da comunidade. Reforça-se a importância de políticas públicas voltadas à formação de professores(as) em contextos quilombolas, e o reconhecimento das escolas como espaços de resistência e construção de futuro.

Com isso, o caderno *Caminhos de Saberes: tradição e formação em trilhas de aprendizagem* configura-se como uma proposta inovadora e contextualizada para trabalha da temática em sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, intitulada *Educação Escolar Quilombola: diálogos entre saberes escolares e saberes tradicionais em uma escola municipal de Juçatuba*, buscou investigar como os conhecimentos ancestrais são integrados às práticas pedagógicas em uma escola quilombola, analisando seus impactos na formação dos estudantes. Fundamentada em uma abordagem qualitativa, a pesquisa combinou entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores, análise documental e observação participante, tomando como referencial teórico autores como Candau (2003), Arroyo (2012), Gomes (2012) e Hall (2006), que discutem interculturalidade, identidade e educação emancipatória.

Os objetivos específicos incluíram: (1) analisar as concepções de saberes tradicionais entre os professores; (2) mapear a integração desses saberes no currículo; e (3) compreender como essa articulação fortalece a identidade dos estudantes. Os resultados revelaram que, embora os docentes reconheçam a importância dos saberes locais, como festejos religiosos, o Bumba-Meu-Boi e narrativas orais, sua incorporação ao currículo ainda ocorre de forma pontual, dependendo de iniciativas individuais. Projetos interdisciplinares, rodas de conversa com mestres da comunidade e adaptações da BNCC foram estratégias citadas, mas a falta de sistematização e formação continuada emergiu como desafio central.

A pesquisa identificou três contribuições principais: para a educação, reforça a urgência de políticas curriculares que valorizem propostas não hegemônicas, alinhadas aos estudos de Santos (2007) sobre ecologia de saberes; para as escolas quilombolas, oferece subsídios para a construção de um currículo antirracista e decolonial; e, especificamente na Escola Municipal Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez, aponta caminhos para superar a fragmentação das práticas, sugerindo a criação de um projeto político-pedagógico coletivo que envolva a comunidade.

Os desafios encontrados como a carência de recursos e a necessidade de maior articulação com os moradores não invalidam os avanços observados, mas demandam ações institucionais. A pesquisa demonstrou que, quando os saberes tradicionais são legitimados no espaço escolar, os estudantes desenvolvem maior autoestima e engajamento, corroborando as teses de Gomes (2012) sobre educação étnico-racial. Como perspectiva futura, sugere-se a ampliação de estudos que

acompanhem os impactos dessas práticas na trajetória educacional de crianças quilombolas, além da produção de materiais didáticos contextualizados.

Por fim, o produto educacional se constitui em uma proposta de formação para os docentes envolvendo os conhecimentos tradicionais quilombolas em suas relações com escola e a comunidade. Ele tem como objetivo contribuir com o processo formativo de educadores(as) que atuam em contextos quilombolas, especialmente na Comunidade de Juçatuba, situada no município de São José de Ribamar, Maranhão.

Dessa forma, o presente trabalho reafirma a escola como território de resistência, memória e afirmação cultural, no qual o diálogo entre saberes tradicionais e escolares tem potencial para ressignificar práticas pedagógicas e tensionar estruturas historicamente marcadas pela invisibilização das comunidades tradicionais. A efetivação dessas premissas, entretanto, requer compromisso político, investimento contínuo na formação docente e a participação ativa dos sujeitos quilombolas na construção curricular, fundamentos de uma educação crítica, antirracista e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C. Diferenças na educação: Do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16 n. 40, 28-41, 2015.

ALENCAR, Katia do Perpetuo Socorro Viana Santos de. **As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola em Alcântara - Maranhão: análise do acesso do patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas em Alcântara**. 2023. 164 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. O projeto de vida de negro como instrumento de múltiplas passagens. In: SMDDH, CNN. (Org.). **Vida de negro no Maranhão: uma experiência de luta, organização e resistência nos territórios quilombolas**. Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos/Centro de Cultura Negra do Maranhão. **Projeto Vida de Negro**, col. Negro Cosme, São Luís, v. I., p. 15-22, 2005.

ALMEIDA, D. **IBGE: dados sobre quilombolas no Censo 2022 são reparação histórica**. Agência Brasil. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-07/ibge-dados-sobre-quilombolas-no-censo-2022-sao-reparacao-historica>>. Acesso em: 03 de dez. de 2023.

ALMEIDA, M. **Estratégias pedagógicas no Ensino Fundamental: uma análise das práticas educativas**. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2021.

ALVES, Francisca das Chagas da Silva. **Educação escolar quilombola: vivências e experiências na comunidade contente**. 2018. 233 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares Instituição de Ensino). Universidade De Pernambuco, Petrolina Biblioteca Depositária: Biblioteca da UPE Campus Petrolina, 2018.

ALVES, Tacilvan Silva. **A pesca e o Centro de Lançamento de Alcântara**: saberes e conflitos sociais. 2018. 208f. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia). Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

AMÉRICO, Márcia Cristina; DIAS, Luiz Marcos de França. Conhecimentos tradicionais quilombolas: reflexões críticas em defesa da vida coletiva. **Cadernos Cenpec**, São Paulo v.9, n.1. p.153-174 jan./jul. 2019. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/453/438>>. Acesso em: 23 out. 2024.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARAÚJO, F. J. **Avaliação Acolhedora: trilhas de autoformação de professores e professoras de inglês do 6º ano**. 2022. Dissertação (Programa de Pós-Graduação

em Letras Estrangeiras Modernas, Mestrado Profissional). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000237561>>. Acesso em: 23 ago. 24.

ARAÚJO, Joel Oliveira de. **(Re)invenção de saberes tradicionais**: um estudo dos cocos de Fortaleza (CE). 2022. 127f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Ceará e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Fortaleza, 2022.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade a teoria de mudança social**. Afrocentricidade Internacional, 2014.

AZEREDO, F. A. de; MELO, M. A. P. de; MOTA, E. A. Território Quilombola: uma análise do decreto nº 4.887 como meio de garantir o acesso legal do território aos remanescentes de quilombos. **Geoconexões**, Natal, v. 1, n. 18, p. 190-205, 2024. ISSN: 2359-6007. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/download/14789/4085/46010>>. Acesso em: 03 nov. 2024.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO. **História Geral da África**. v. I - Metodologia e Pré-história, Tradução: Beatriz Turquettju *et al.* São Paulo: Ática, 1982.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BARROS, S. P. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, [S. I.], v. 42, n. 3, p. 591–605, 2016. DOI: 10.1590/S1517-9702201609141039. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/120634>.. Acesso em: 26 set. 2024.

BARZANO, A. L.; SAMPAIO, M. C. de J.; MELO, A. C. Diálogos entre as escolas e os saberes das comunidades quilombolas: a descolonização/decolonização do currículo a partir da Lei nº 10.639/2003. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e19412, p. 1-18, 2022.

BATISTA, Gisele Paula. **Tecnologia Social**: Contribuições Educativas na Perspectiva da Comunidade de Mazagão Velho para Preservação de Saberes. 2019. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL,

Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

BESALÚ, Xavier. **Diversidad cultural y educación**. Madrid: Síntesis, 2002.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOTLER, A. M. H.; RIBEIRO, V. M.. Direito à Educação, Políticas Educacionais e Princípios de Justiça. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 636–640, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sS3NJjrXCBtbQQZ8zzhMD8F/#ModalHowcite>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRAGA, Claudio Rodrigues. Comentários sobre os procedimentos administrativos do INCRA na titulação quilombola, a luz do Decreto 4887/03 e da Instrução Normativa INCRA 16. In: Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas. **Boletim Informativo NUER** - v.2,n.2-Forianópolis, NUER/ UFSC, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Atualização da Lei de Cotas para o ingresso ao ensino superior é sancionada pelo presidente Lula**. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/gestao/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/actualizacao-da-lei-de-cotas-para-o-ingresso-ao-ensino-superior-e-sancionada-pelo-presidente-lula>>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação escolar quilombola**. 2020. Portal gov.br. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/etnico-racial/educacao-escolar-quilombola>>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. **Diáspora Africana**: você sabe o que é? 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/diaspora-africana-voce-sabe-o-que-e>>. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL, **Decreto Nº 10.088**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília, 2019. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5>. Acesso em: 02 nov. 2024.

BRASIL. Política nacional de promoção da igualdade racial. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2017. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_igualdade_racial.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL, Iphan. Alcântara (MA). 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/345>. Acesso em 16 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26. Brasília.

BRASIL. Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. Diário da União. Brasília, 10 de nov. De 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. 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”. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acessado em 13 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Presidência da República, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: outubro de 2004. Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 003/2004**, de 10 de março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004, Seção 1, p. 10

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acessado em 13 mar. 2023.

BRASIL, **Decreto Nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.668**, de 22 de agosto de 1988. Diário da União. Brasília, 22 de ago. de 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7668.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

CABRAL, Valesca Dourado. A Importância do Direito de Propriedade para as Comunidades Quilombolas Rurais no Brasil. **Revista InterScientia**, [S. I.], v. 10, n. 2, p. 4–30, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10684834. Disponível em: <https://periodicos.unipe.edu.br/index.php/interscientia/article/view/1656>. Acesso em: 13 set. 2024.

CÂMARA, Conceição de Maria Silva. **Reconhecimento e titulação de territórios quilombolas no Maranhão: especificidades da regularização fundiária da Comunidade Quilombola Boa Vista em Rosário - MA**. 2024. 106f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

CANDAU, Vera Maria (org). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e

educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Pallas, 2023.

CARINE, Bárbara. **História preta das coisas**: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras. Salvador: Literafro, 2022.

CARRIL, Lourdes De Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 set. 2024.

CARVALHO, J. J. de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Alunosidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CARVALHO, J. J. et al. **Encontro de Saberes**. Uma Experiência de Ensino e Aprendizagem no curso de Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Tucunduba, n. 5, p. 4-11, 2016.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**, organizado por Joaze Bernardino Costa, Nelson Maldonado Torres y Ramón Grosfoguel, 79-106. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CARVALHO, José Jorge de; ALBERNAZ, Pablo de Castro. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica. *História, Ciências, Saúde. Manguinhos*, v. 29, n. 2, 2022.

CARVALHO, Reginaldo Eugênio de. **Os saberes ancestrais que circulam na escola do quilombo Mata Cavalo/MT na perspectiva dos jovens do ensino médio**. 2023. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

CARVALHO, T. J. P. **A realidade das classes multisseriadas em uma escola da comunidade quilombola na modalidade remota no município de Barreirinha, Amazonas**. 2023. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9622>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

COSTA JÚNIOR, João Fernando. A Importância da Educação como ferramenta para enfrentar os desafios da sociedade da Informação e do Conhecimento. **Revista Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, v. 01, n. 01, p. 127-144, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/download/97/79>. Acesso em: 23 set. 2023.

COSTA, C. S. da; SANTOS, S. P. dos. Educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira: concepções, princípios e determinações . **Roteiro**, [S. I.], v. 47, p. e26478, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.26478. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26478>. Acesso em: 18 out. 2024.

COSTA, I. L.; GONTIJO, C. H. As concepções e práticas avaliativas em matemática de um grupo de professores do 5º ano do ensino fundamental e suas relações com a Prova Brasil. **Olhar de Professor**, [S. I.], v. 23, p. 1–17, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.14944.209209223336.0226. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/14944>. Acesso em: 13 de set. 2024.

COSTA, Karine Cristine. **Vou continuar estudando, quero fazer o curso de Medicina**: processos de escolarização no quilombo da liberdade em São Luís-MA. 2023. 133f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

COSTA, Laercio Farias da. **Saberes Tradicionais, Memória e Cultura**: uma análise das práticas culturais da Comunidade Remanescente de Quilombo do Itacuruçá (Abaetetuba/Pará). 2019. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade Federal do Pará, 2019.

CRUZ, M. dos S. A educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão provincial. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História**, [S. I.], v. 6, n. 8, 2009. DOI: 10.18817/ot.v6i8.176. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outrostempos_uema/article/view/176. Acesso em: 9 dez. 2024.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. L. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, 2019, v. 35, n. 74, p. 193-211.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. DE; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 1 out. 2013.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. **Cartilha Contexto Histórico e Principais Atos Normativos**. GT Comunidades Tradicionais. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.dpu.def.br/images/stories/pdf_noticias/2023/Anexo_5828340_cartilha_comunidades_tradicionais_contexto_historico.pdf. Acesso em: 01 nov. 2024.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, Gizelle Dos Santos. **O processo educacional no remanescente de quilombo Volta Miúda como forma de promover a valorização ambiental em comunidades tradicionais**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional). Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2017.

DIOP, Cheik Anta. A Origem Africana da Civilização. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/neab/files/2018/05/Dr.-Cheikh-Anta-Diop-A-Origem-Africana-da-Civiliza%C3%A7%C3%A3o-ptbr-completo.pdf>>. Acessado em 12 de Abril de 2025.

FACCO, Salete Vedovatto. **Trabalho, educação e saberes**: experiências de mulheres Quilombolas em Porto Alegre/RS. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1952

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas* Salvador: EdUfba, 2008.

FERREIRA, Lucileide Martins Borges. **Literatura afro-brasileira e africana: construindo caminhos para a educação quilombola na Unidade Integrada Pontal no município de Bequimão/MA**. 2020. 219 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

FIABANI, Adelmir. Os quilombos contemporâneos maranhenses e a luta pela terra. **Revista Digital Estudios Historicos**, ISSN 1688-5317, Nº. 2, 2009. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/28321693_Os_quilombos_contemporaneos_maranhenses_e_a_luta_pela_terra>. Acesso em: 25 jun. 2024.

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: CAMPOS, Maria Machado Malta et al. (Org.). **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001. p. 11-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. F. S. **Trilha de Aprendizagem para desenvolvimento de competências didático pedagógicas em docentes do INCA**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Escola Nacional De Administração Pública - Especialização Em Inovação E Tecnologias Na Educação, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: Acesso em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6316/1/Angela%20de%20Fatima%20Sarai%20Freitas.pdf> 27 set. 2024.

FREITAS, R.; ALTOÉ, R. O protagonismo dos Produtos/Processos Educacionais em Dissertações de Mestrados Profissionais da Área de Ensino. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. I.], v. 7, n. 1, p. 68–93, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/2076>.. Acesso em: 29 set. 2024.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Relatório sobre as comunidades quilombolas no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/palmares/pt-br>>. Acesso em: 24 set. 2024.

FURTADO, M. B.; PEDROZA, R. L. S.; ALVES, C. B. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicol. soc.** (online); 26(1): 106-115, 2014.

GALVÃO, J. I. P.; SILVA, C. E. DA; ARÁUJO, M. S.; ALENCAR, S. G. S. A educação básica no Brasil: organização, oferta e universalização a partir da Lei 9.394/96. In: JORGE, W. J.; GRESPAN, R. P. C. **Educação Básica no Brasil: Reflexões e Desafios**. Maringá: Uniedesul, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, F. L.; GARCÉS, M. M. Festejos religiosos na comunidade remanescente quilombola de Juçatuba: fé, devoção e memória. **Outros Tempos**, v. 07, pag. 173-198, 2007. Disponível em: <<https://revistaplura.emnuvens.com.br/anais/article/view/528/367#:~:text=Ao%20longo%20do%20tempo%20foram,e%20Festejo%20do%20Menino%20Jesus>>. Acesso em: 09 dez. 2024.

GOMES, F.L.; GARCÉS, M.M. **Festejos Religiosos na Comunidade Remanescente quilombola de Juçatuba: Fé, Devoção e Memória (Artigo)**. São Luís, 2012.

GOMES, N. L. Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

GOMES, N. L. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005.

GOMES, N. L. Educação escolar quilombola: entre o universalismo abstrato e o particularismo anacrônico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 517-533, 2011.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727–744, jul. 2012.

GOMES, N. L; RODRIGUES, T. C. Resistência Democrática: a questão racial e a Constituição Federal De 1988. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.928-945, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpnDkCSRvDjmWyfL/?format=pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.

GOMES, N. N. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Dossiê Política & Sociedade**. V. 10 – Nº 18 – abril de 2011.

GONÇALVES, D. P. **Da escola no quilombo à escola do quilombo**: as propostas pedagógicas como possibilidade de diversificar o currículo das escolas quilombolas de Ensino Fundamental no município de Bequimão (MA). 2019. 308 folhas. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2755?mode=full#preview-link0>. Acesso em: 23 set. 2023.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2003.

GONZÁLEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, 92/93, 69-82. 1988.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2003.

GUSMÃO, N. M. M. Caminhos Transversos: território e cidadania negra. In.: O'DWYER, E. C. **Terra de Quilombos**. Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 1995. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/03D00050.pdf> . Acesso em: 01 nov. 2024.

HALL, S. **What is this 'black' in black popular culture?**. In: *Black Popular Culture*. Seattle: Bay Press. 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Maranhão**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 29 mar. 2023.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária Diretoria de Ordenamento da Estrutura Fundiária. **Regularização de Território Quilombola**: Perguntas e Respostas. Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas – DFQ, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf. Acesso em: 01 nov.

2024.

INEP. **Censo da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E TERRAS DO MARANHÃO. **Regularização Fundiária dos Territórios Quilombolas no Estado do Maranhão**: legislação estadual, perguntas e respostas. 1ed. São Luís, 2021.

KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África**. Volume I: Metodologia e pré-história da África. Tradução de J. R. A. F. V. da Silva et al. São Paulo: UNESCO; Ática, 2010.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEIDENS, Alexandre. A Formação da Identidade na Educação Escolar Quilombola. **Muiraquità: Revista de Letras e Humanidades**, [S. I.], v. 6, n. 1, 2018. DOI: 10.29327/216345.6.1-10. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2293>. Acesso em: 13 set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIMA, J. S.; SANTOS, M. A. S.; CARDOSO, T. B. A. Conexão entre saberes escolares e saberes tradicionais: um desafio para a escola quilombola. In: SANTOS, M. A. S.; CARDOSO, T. B. A. (Org.). **Educação em quilombos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 69-80. Londrina, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/b8907ab0-8614-4110-9083-a50f7c05eb13>. Acesso em: 27 set. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Apresentação: uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, [S. I.], v. 46, p. e27181, 2021.

LOPES, Nei. **Kitábu**: o livro do saber e do espírito negro-africanos. Rio de Janeiro: Record, 2005.

MACÊDO, D. de J. S. M. S. Educação em comunidades quilombolas do território de identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. **Revista Espaço do Currículo**, [S. I.], v. 2, n. 11, p. 276–288, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.40915. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/40915>. Acesso em: 24 set. 2024.

MACHADO, Catarina Elóia da Rosa. **Educação e trabalho**: juventude quilombola urbana e a relação com a legislação Lei n. 10.097/2000 - aprendizagem profissional. Porto Alegre/RS. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

MACHADO, Vanda. **Olhos D'água**. São Paulo: Peabiru, 2013.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 189/2020 – CEE/MA**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão e dá outras providências. Maranhão, 2020. Disponível em: <<https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-189-2020.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARQUES, Gabriela Porto. **O cuidar feminino: saberes e fazeres tradicionais de benzedereiras quilombolas de Mostardas**. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARTINS, M. da C. Trajetórias de formação de professoras de escolas camponesas: experiências latino-americanas: experiências latino-americanas. **Revista Brasileira de Desenvolvimento** , [S. I.], v. 9, pág. 70229–70249, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n9-467. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16983>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MARTINS, M. S.; MOITA, J. F. G. S. Formas de silenciamento do colonialismo e epistemócidio: apontamentos para o debate. **VI Semana de História de Pontal / V Encontro de Ensino de História**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais. 2018. Disponível em: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile_silva_martins.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

MENDONÇA, E. **Educação e desigualdade no Brasil**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MIRANDA, S. A. de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira De Educação**, 2012, 17(50), maio-ago, 2012, 369–383.

MOURA, C. B. G.; SOARES, D. G.; SOARES, A. J. G. Educação escolar quilombola em debate. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e09773, 2022. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9773>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MOURA, Clóvis. A quilombagem como expressão de protesto radical. In: MOURA, Clóvis. **Os Quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001.

MOURA, Clóvis. **A sociologia posta em questão**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUNANGA, K. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estudos Avançados, 18(50), 189-206. 2004.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 28, p. 56–63, 1996. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>>. Acesso em: 18 jan. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 3, 2º sem. 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

O'DWYER, E. C. **Terra de Quilombos**. Org.: Eliane Cantarino O'Dwyer. Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 1995. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/03D00050.pdf> . Acesso em: 01 nov. 2024.

OIT. Conferência Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais**. Brasília: OIT, 2011.

OLIVEIRA, Eunice Aparecida Sampaio de. **Apontamentos sobre a educação quilombola no Quilombo São José da Serra em Valença – RJ**. 2021. 96f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

OLIVEIRA, F. N. de. Modernidade, política e práxis negra no pensamento de Clovis Moura. Plural, **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 18.1, PP. 45-64, 2011.

OLIVEIRA, Georgio Ítalo Ferreira de. **Comunidade quilombola de Santa Tereza do Matupiri: autoimagem, construção sócio-histórica e territorial**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6060/8/Disserta%c3%a7%c3%a3o_ItaloOliveira_PPGSCA.pdf

OLIVEIRA, J. C. de; FOERSTE, E. A formação de professores do campo na perspectiva decolonial: epistemologia e práxis educativa intercultural. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n. Edição Especial, p. 142–163, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-69321. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69321>. Acesso em: 24 set. 2024.

OLIVEIRA, J. P. de. **O mundo inacabado** - Ação e Criatividade em Territórios Indígenas no Brasil. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2014.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Omo-Oba**: histórias de princesas e príncipes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022.

OLIVEIRA, Rosângela dos Santos. **Educação Quilombola**: saberes, resistências e afetos. Salvador: EDUFBA, 2019.

OLIVEIRA, W. F. **Economia de Palmares**. In: MOURA, Clóvis (org.). Os quilombos na dinâmica social do Brasil. Alagoas: Edufal, 2001.

PEREIRA, Katiúcia Ermiza Moreira da Silva. **Quilombo urbano liberdade**: um estudo sobre as Manifestações Étnico-Culturais Afro-Maranhenses no contexto da Lei 10.639/2003. 2023. 247 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

PEREIRA, Laura Belém. **Educação e saberes tradicionais quilombolas**: um estudo sobre as práticas educativas na Escola Municipal Jaú Tambor - Novo Airão/AM. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. - chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8542/25/Disserta%a7%a3o_LauraBelem_PPGE.pdf

PEREIRA, Tereza Cristina Lobato. **Saberes locais e fomento comunitário**: uma estratégia de articulação entre arranjos produtivos e turismo de experiência na comunidade de Damásio em Guimarães – MA. 2023. 160 f. Dissertação (Programa De Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

PETIT, S. H. Práticas Pedagógicas para a Lei Nº 10.639/2003: A Criação de Nova Abordagem de Formação na Perspectiva das Africanidades. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v.21, n.3, set. / dez. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19874/10621>. Acesso em: 27 set. 2024.

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa e. Pretagogia: referencial teórico-metodológico para o ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E ETNIA, 5., 2011, Fortaleza.

PINHEIRO, Eva Maria Dutra. **Comunidade Quilombola Nicanor da Luz**: uma etnografia sobre saberes tradicionais e religiosidades. 2019. 195f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal De Pelotas, Pelotas, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABAKA, Reiland. Teoria Crítica Africana. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Org. Afrocentricidade – Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129 – 146.

REIS, D. A. dos. Currículo Intercultural Crítico na Escola: Formação que produz diferenças. **Revista Teias** v. 18, n. 50, 2017 (Jul./Set.): Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/download/29154/21614/100875>. Acesso em: 09 dez. 2024.

REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. (Org.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, Jadson Fernando Rodrigues. **Retomando territórios no campo dos saberes**: o Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) e a construção do currículo da Escola Othon Soares I, localizada na comunidade Pau Pombo – Santa Helena/MA. 2022. 128 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

RICHARDSON, Roberto J. (et al). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Maria Elizabeth Guimarães Teixeira. **O Decreto nº 4.887/2003 e a Regulamentação das Terras dos Remanescentes das Comunidades dos Quilombos**. *Revista Jurídica Virtual*, Brasília, vol. 6, n. 68, jan. 2005. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/download/1088/1071/2177>. Acesso em: 13 set. 2024.

RODRIGUES, R. de S.; DA ROCHA, G. O. R. O currículo da educação escolar quilombola. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. I.], v. 14, n. 8, p. 13045–13060, 2023. DOI: 10.7769/gesec.v14i8.2592. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2592>. Acesso em: 18 out. 2024.

ROSA, Sanciaray Yarha Silva da. **A luta das mulheres quilombolas no Vale do Ribeira e os processos educacionais em seus territórios**. 2022. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2022.

RÚDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SANTOS, Ana Paula dos. **Educação escolar quilombola no Cariri Cearense**:

africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo. 2018. 218f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação. Fortaleza (CE), 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos (Nêgo Bispo). **Colonialismo, quilombos: modos e significados.** In: SILVA, Petronilha B. G. (org.). *Saberes em resistência*. Brasília: INEP, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, B. S.; MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almeidina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, Marciano Alves dos. **Educação escolar quilombola:** currículo cultura, fazeres e saberes tradicionais no ensino de química. 2018. 83f. Dissertação (Mestrado em Química). Universidade Federal de Goiás, 2018.

SANTOS, Maria Rosalina dos. Relato sobre a realidade das comunidades quilombolas no Brasil. **Os direitos territoriais quilombolas:** além do marco territorial. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016. Disponível em: Acesso em: https://observatorio.direitosocioambiental.org/wp-content/uploads/2020/12/Os_Direitos_Territoriais_Quilombolas1.pdf. Acesso em: 03 set. 2023.

SCHMITT, A.; TURATTI, M. C. M.; CARVALHO, M. C. P. DE .. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, n. 10, p. 129–136, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/3zsW4C3r6CFYcnx8sPSDrdk/#>. Acesso em: 01 nov. 2024.

SCHWARTZ, Stuart B. Mocambos, Quilombos e Palmares: a resistência escrava no Brasil colonial. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, São Paulo, Brasil, v. 17, n. Especial, p. 61–88, 1987. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/157408>. Acesso em: 13 set. 2024.

SEPPIR. **Programa Brasil Quilombola.** Brasília, 2004.

SEREJO, Danilo. **A Convenção no 169 da OIT e a questão quilombola:** elementos para o debate. Rio de Janeiro, RJ : Justiça Global, 2022. -- (Coleção caminhos). Disponível em: https://observatorio.direitosocioambiental.org/wp-content/uploads/2023/10/EBOOK JUSTICA GLOBAL_DANILO_SEREJO_A_CONVENCAO_N_169_DA_OIT_ELEMENTOS_PARA_O_DEBATE_2022.pdf. Acesso em: 03 nov. 2024.

SILVA, Aline Grigorio da. **Enfrentamentos cotidianos das mulheres da**

comunidade de remanescentes de quilombolas do Cedro- Mineiros-GO. 2019. 120 f. Disertação (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural). Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2019.

SILVA, B. A. **As práticas curriculares de professores(as):** olhares para as experiências culturais negras e saberes quilombolas em Santa Luzia do Norte e a produção artística de mestre José Zumba. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6253>. Acesso em: 23 set. 2023.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. **Ritmos da identidade:** mestiçagens e sincretismos na cultura do Maranhão. Curitiba: Dialética, 2021.

SILVA, Francisca Maria Bezerra da. **Do tempo dos antigos aos tempos atuais:** um estudo através de narrativas memoriais da história do quilombo de queimadas em Crateús – Ceará. Orientadora: Monalisa Soares Lopes. 2021. 60 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SILVA, G. D. da; SILVA, V. J. da. Quilombos Brasileiros: alguns aspectos da trajetória do negro no Brasil. **Revista Mosaico**, v. 7, n. 2, p. 191-200, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/download/4120/2352>. Acesso em: 02 nov. 2024.

SILVA, J. M. S. Comunidades quilombolas: suas lutas, sonho e utopias. **Revista Palmares**. Brasília, v. 5, n. 5, p. 33-39, ago. 2009. Disponível em <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista05.pdf> Acesso em: 26 out. 2023.

SILVA, Joseane Maia Santos. Comunidades Quilombolas, suas lutas, sonhos e utopias. **Revista Palmares-Cultura Afro-brasileira**. v. 21, 2010. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wpcontent/uploads/2010/11/COMUNIDADESQUILOMBOA-S-SUAS-LUTAS-SONHOS-E-UTOPIAS.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023

SILVA, Júlio Pedroso da. **O diálogo entre saberes tradicionais e saberes escolares:** um estudos sobre os desafios para a valorização da cultura do povo Kanhgág de Nonoai/RS. 2021. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

SILVA, M. A. **Políticas para a educação pública:** intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp.

SILVA, Miguel Ângelo Maia da. **Ser (e aprender a ser) negro e quilombola:** processos de identificação étnica entre a escola e o quilombo, em Alto Alegre, Ceará. 2019. 100f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, p. 489-506, 2007.

SILVA, Ronildo Geraldo da. **Saberes tradicionais de benzedeiras e os processos educativos da EJA**. 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SILVA, Valdélio Santos. Rio das Rãs à Luz da Noção de Quilombo. **Revista AfroÁsia**, nº.23. Salvador, EDUFBA, 2000, pp. 267-295. Disponível em: <https://www.academia.edu/76344378/Rio_das_R%C3%A3s_a_luz_da_no%C3%A7%C3%A3o_de_quilombo>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVEIRA, Lueci da Silva. **Modos de viver e de se educar dos jovens estudantes quilombolas da comunidade urbana Areal da Baronesa – Porto Alegre/RS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

SOUSA, Joatan Soares de. **Saberes Tradicionais dos Remanescentes de Quilombolas da Comunidade Umarizal (Baião/PA)**. 2018. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade Federal do Pará, 2018.

SOUZA, Aryana Maria Colombo de. **Educação quilombola**: um estudo (auto)biográfico sobre o Quilombo Santa Rita do Bracuí – resistência ou reinvenção?. 2021. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica - CAp UERJ) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, Gilmara Silva. **Das fronteiras**: mulheres, gestão quilombola e gestão escolar no quilombo - Ribeirinho de Alegre/Januária MG. 2017. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

SOUZA, Virgínia de Fátima Moraes Ratiel de. Educação Escolar Quilombola: instrumento de resistência e luta no processo de fortalecimento da cultura e identidade negra. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP), 2021, São Luís- Maranhão. **Anais do evento** - 2021 JOINPP, 2021.

TEIXEIRA; Cristina Simone de Sena; LIMA, Conceição Maria Dias; SILVA, Cristiano Cesar Gomes da. **Educação escolar quilombola**: percursos e desdobramentos dessa ação afirmativa. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 36, p. 789-808, set./dez. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>.

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: São Paulo: Atlas, 1995.

UNIEDUSUL. **Educação básica no Brasil**: reflexões e desafios. 2021. Disponível em: <<https://www.uniedusul.com.br/wp-content/uploads/2021/12/E-BOOK-EDUCACAO-BASICA-NO-BRASIL-REFLEXOES-E-DESAFIOS.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2024.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC-SECAD, p. 134-14, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A: INSTRUMENTO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



INSTRUMENTO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL ROSA RAIMUNDA PAIXÃO GARCES. CAMPO DE PESQUISA

1 Memorial da Escola Rosa Raimunda Paixão Garcez _____

2 Endereço: _____

3 Dados da Comunidade (sobre o entorno da escola): _____

4 Bairro de origem da clientela: _____

5 Informações sobre pais ou responsáveis:

5.1 Nível de escolaridade: _____

5.2 Profissão/ocupação: _____

6 Aspectos físicos da Instituição:

a) Número de salas de aulas: _____

b) Condições das salas de aula: _____

c) Existência de biblioteca e condições de funcionamento: _____

d) Possui sala para docentes, gestão, coordenação pedagógica, secretaria? _____

e) Possui refeitório? _____

f) Possui área livre? _____

7 Organização das turmas:

a) Média de alunos por turmas: _____

b) Quantidade por cada ano:

Primeiro ano: _____

Segundo ano: _____

Terceiro ano: _____

Quarto ano: _____

Quinto ano: _____

8 Recursos humanos:

a) Número de professores: _____

Matutino: _____

Vespertino: _____

b) Informações sobre o corpo docente da escola:

NOME / TEMPO DE MAGISTÉRIO / TEMPO NA ESCOLA / TURNO / DISCIPLINA /
FORMAÇÃO

c) Composição do corpo administrativo: _____

9 Recursos materiais:

a) Tipos de materiais pedagógicos existentes na escola: _____

b) Recursos audiovisuais: _____

10 Rotina escolar:

a) Chegada à escola: _____

b) Intervalo: _____

c) O momento da saída: _____

d) Outras atividades: _____

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORAS E GESTORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



ROTEIRO DE ENTREVISTA - Professoras e Gestora

INSTRUMENTO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL ROSA
RAIMUNDA PAIXÃO GARCES
CAMPO DE PESQUISA

1 Saberes tradicionais da Comunidade Juçatuba, em diálogo com os saberes escolares

1. O que você entende por saberes tradicionais e escolares?
2. Os saberes da Comunidade Juçatuba se integram às práticas escolares? Em caso afirmativo, como esses saberes se integram às práticas pedagógicas da escola? (Gestora e professoras)
3. Como o diálogo entre saberes tradicionais e escolares pode fortalecer a valorização da história e da memória ancestral dos(as) estudantes dos Anos Iniciais?

2 Saberes da Comunidade Juçatuba inseridos no currículo da Escola Municipal Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez:

1. Você poderia elencar alguns saberes tradicionais da Comunidade Juçatuba?
2. Quais saberes tradicionais da Comunidade Juçatuba são reconhecidos e abordados no currículo da Escola Municipal Professora Rosa Raimunda Paixão Garcez?
3. Como a você insere no planejamento os conteúdos curriculares refletem ou dialogam com os conhecimentos ancestrais da Comunidade Juçatuba?

3 Valorização e a formação identitária dos(as) estudantes

1. Como a inserção dos saberes tradicionais no currículo contribui para a formação identitária das(os) estudantes?
2. De que maneira a integração dos conhecimentos da Comunidade Juçatuba no

ambiente escolar pode fortalecer o sentimento de pertencimento dos(as) estudantes?

3. Que atividades pedagógicas poderão ser inseridas nas aulas para promover o diálogo entre os saberes da comunidade e os saberes escolares.
4. Quando você desenvolve alguma atividade que envolva os saberes da comunidade, que resultados são observados na autoestima do(a) estudante?

4 Concepções teórico-metodológicas dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais

1. Que concepções teórico-metodológicas orientam a sua prática docente?
2. O que você entende por concepções teórico-metodológica?
3. Qual a importância da relação entre os saberes tradicionais da Comunidade Juçatuba e a prática pedagógica?
4. Que metodologias são adotadas pelos(as) docentes para promover a valorização da identidade dos estudantes?

5 Relações de aproximação entre a escola e a Comunidade Juçatuba e fortalecimento da identidade dos estudantes

1. Quais ações a escola tem realizado para promover o diálogo e a participação da Comunidade Juçatuba no ambiente escolar?
2. De que forma a cultura, os saberes e as tradições da Comunidade Juçatuba são valorizados e inseridos nas práticas pedagógicas da escola?
3. Como os estudantes percebem sua identidade em relação à comunidade e qual o impacto disso em seu processo de aprendizagem?

APÊNDICE C: ROTEIRO ENTREVISTA COM MORADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO
 DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



ROTEIRO ENTREVISTA COM MORADORES

Objetivo: Elaborar o Mapa da presença Negra na Comunidade Juçatuba Foco: histórias de vida, espaços de luta, cultura, religiosidade, marcos de resistência e órgãos públicos.

Categorias:

- Cultura;
- Artesanato;
- Religiosidade;
- Educação;
- Monumentos;
- Espaços de luta

Questões (entrevistar 4 moradores de diferentes gerações- 2 com idades até 65, anos, 01 com idade 30 anos, 01 com idade até 18 anos).

1. Nome _____
2. Quanto tempo reside em Juçatuba? _____
3. Quais os pontos de cultura? _____
4. O que faz e como faz? _____
5. Qual o artesanato típico da comunidade? _____
6. Como é feito, para que serve? _____
7. Qual a sua religião? _____
8. Onde você exerce esse culto? _____
9. Você já frequentou a escola? _____
10. Qual a sua opinião sobre a escola? _____
11. Se você tivesse que opinar sobre o funcionamento da escola, que sugestões você daria? _____

12. Existe algum monumento de alguma liderança na comunidade? _____
13. Quem foram e quem são as principais lideranças da comunidade? _____
14. Você conhece alguma história de luta de algum morador? _____
15. Quais as influencias dele na comunidade? _____

APÊNDICE D: PRODUTO EDUCACIONAL

CAMINHOS DE SABERES

TRADIÇÃO E FORMAÇÃO EM TRILHAS DE APRENDIZAGEM



Leandra Luiza Gomes de Menezes
Clenia de Jesus Pereira dos Santos

SÃO LUIS
2025



Leandra Luiza Gomes de Menezes
Clenia de Jesus Pereira dos Santos

**CAMINHOS
DE SABERES:
TRADIÇÃO E FORMAÇÃO
EM TRILHAS DE APRENDIZAGEM**



SÃO LUIS
2025



Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

**Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-graduação e
Internacionalização**
Pró-Reitora
Profª. Dra. Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

**Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da
Educação Básica**
Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Autoras do Produto Educacional
Leandra Luiza Gomes de Menezes
Clenia de Jesus Pereira dos Santos

Diagramação
Mariceia Ribeiro Lima

Imagen da Capa
Arquivos das autoras



SÃO LUIS
2025



APRESENTAÇÃO

Este caderno pedagógico, intitulado “Caminhos de Saberes: Tradição e Formação em Trilhas de Aprendizagem”, é uma produção vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA), como parte integrante da dissertação de mestrado da educadora Leandra Luiza Gomes de Menezes. A proposta nasce do compromisso com uma educação que respeite, valorize e dialogue com os saberes tradicionais da Comunidade Quilombola de Juçatuba, situada no município de São José de Ribamar (MA), território de profundas raízes históricas e culturais.

Inspirado em uma metodologia intercultural, o caderno se estrutura em trilhas formativas organizadas em módulos temáticos, visando subsidiar o trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de maneira crítica, inclusiva e contextualizada. São caminhos construídos com os pés fincados na terra e os olhos voltados para o futuro, reconhecendo que cada elemento da cultura local – da pesca à toada, das ervas medicinais à oralidade ancestral – é potência formadora.

Este material tem como público-alvo os(as) professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e gestores(as) educacionais que atuam em escolas inseridas em territórios quilombolas e que buscam desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial, a valorização da identidade étnico-cultural e a formação de sujeitos críticos e pertencentes aos seus territórios.

Desejamos que este caderno seja uma ferramenta de formação, de provação e de celebração dos saberes que resistem, florescem e educam em Juçatuba.





SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS E	
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM JUÇATUBA	7
1.1 O papel da escola na valorização dos saberes locais	8
1.2 A origem e história da Comunidade Quilombola de Juçatuba (São José de Ribamar - MA)	9
<hr/>	
PEDAGOGIA E TRILHAS FORMATIVAS:	
Formar com os Pés na Terra e os Olhos no Futuro	
2.1 As trilhas de formação como estratégia	11
pedagógica	12
2.2 Formação de educadores(as) para o contexto	
quilombola: Dicas práticas	12
<hr/>	
PEDAGOGIA E TRILHAS FORMATIVAS:	
História, Cultura e Resistência em Juçatuba	15
<hr/>	
MATERIAIS, MÍDIAS E RECURSOS COMPLEMENTARES	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	34
SOBRE AS AUTORAS	35

INTRODUÇÃO

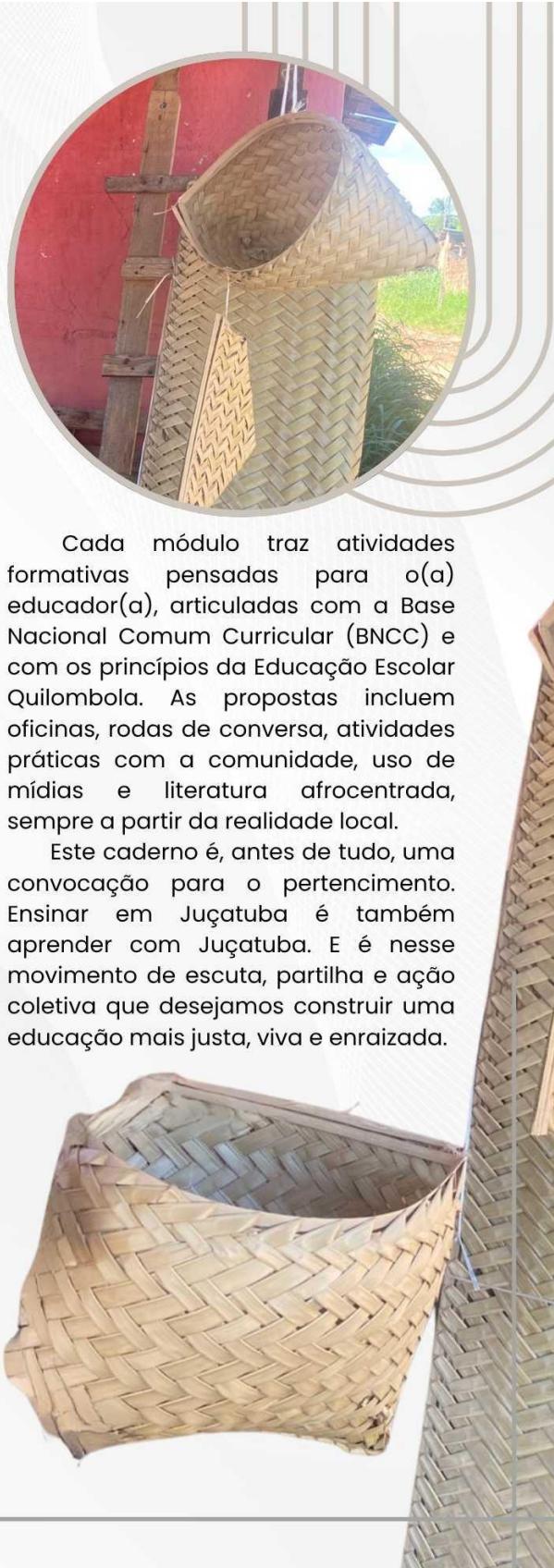
A Educação Escolar Quilombola representa mais do que uma modalidade específica de ensino: ela é uma resposta pedagógica e política às injustiças históricas enfrentadas pelas comunidades afrodescendentes e quilombolas no Brasil.

Ao reconhecer os saberes tradicionais como parte fundamental da formação humana, este caderno propõe um diálogo horizontal entre a escola e a comunidade, entre o conhecimento acadêmico e os conhecimentos ancestrais, entre o ontem e o hoje de Juçatuba.

Localizada em São José de Ribamar, a Comunidade Quilombola de Juçatuba carrega consigo histórias de resistência, espiritualidade, práticas pesqueiras, festividades culturais e saberes que atravessam gerações por meio da oralidade, da arte e da prática cotidiana.

Este território não é apenas geográfico – é simbólico, é pedagógico. É, acima de tudo, um espaço de produção de conhecimento. Este material propõe, portanto, trilhas formativas que se articulam em três eixos principais:

- História e identidade comunitária;
- Saberes e fazeres tradicionais;
- Cultura, fé e ancestralidade.

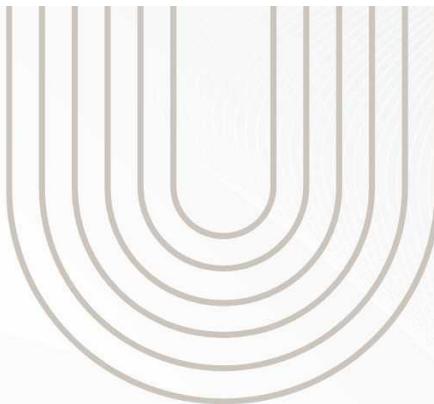


Cada módulo traz atividades formativas pensadas para o(a) educador(a), articuladas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os princípios da Educação Escolar Quilombola. As propostas incluem oficinas, rodas de conversa, atividades práticas com a comunidade, uso de mídias e literatura afrocentrada, sempre a partir da realidade local.

Este caderno é, antes de tudo, uma convocação para o pertencimento. Ensinar em Juçatuba é também aprender com Juçatuba. E é nesse movimento de escuta, partilha e ação coletiva que desejamos construir uma educação mais justa, viva e enraizada.







1.1 O PAPEL DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO DOS SABERES LOCAIS

A escola, enquanto espaço de formação de sujeitos históricos, possui a responsabilidade de dialogar com os contextos culturais nos quais está inserida. No caso da Comunidade Quilombola de Juçatuba, essa missão assume um caráter ainda mais urgente: romper com o silenciamento histórico dos saberes ancestrais e promover a valorização da identidade quilombola como parte integrante do currículo escolar.

Na perspectiva da Educação Escolar Quilombola, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012), o papel da escola é o de mediadora de um processo educativo que reconhece os saberes tradicionais como legítimos e formadores de conhecimento. Isso significa não apenas “ensinar sobre a cultura quilombola”, mas construir práticas pedagógicas que integrem os modos de viver, de cuidar da terra, de rezar, de cozinhar, de festejar e de aprender com os mais velhos, saberes esses que estruturam a vida da comunidade.



A valorização desses saberes exige que os(as) educadores(as) estejam sensíveis à oralidade como forma de transmissão de conhecimento, às memórias familiares como arquivos históricos e ao território como espaço educativo. Quando a escola reconhece o saber do pescador, da rezadeira, da ceramista ou da parteira, ela rompe com a hierarquia do saber eurocêntrico e abre caminhos para uma educação antirracista, inclusiva e emancipadora.

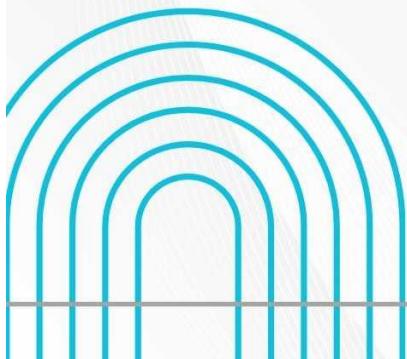


1.2 A ORIGEM E HISTÓRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE JUÇATUBA (SÃO JOSÉ DE RIBAMAR - MA)

A comunidade de Juçatuba localiza-se em São José de Ribamar, na Ilha de São Luís, Maranhão. Segundo relatos orais e registros históricos levantados pela pesquisa, sua origem remonta ao século XVIII, tendo sido formada por populações negras escravizadas que buscaram refúgio na região litorânea, fundando ali um espaço de resistência e reconstrução coletiva de vida.

Juçatuba tem como traços marcantes a força do território – com sua mata abundante, praias, manguezais e recursos naturais –, e a espiritualidade – expressa nas festas religiosas, toadas, ladinhas e promessas feitas às entidades e santos da devoção popular. A comunidade resguarda costumes antigos, como a pesca artesanal, o uso de ervas medicinais, os saberes das marés e os festejos do Bumba-Meu-Boi, manifestações que constituem seu patrimônio imaterial e sua identidade coletiva.

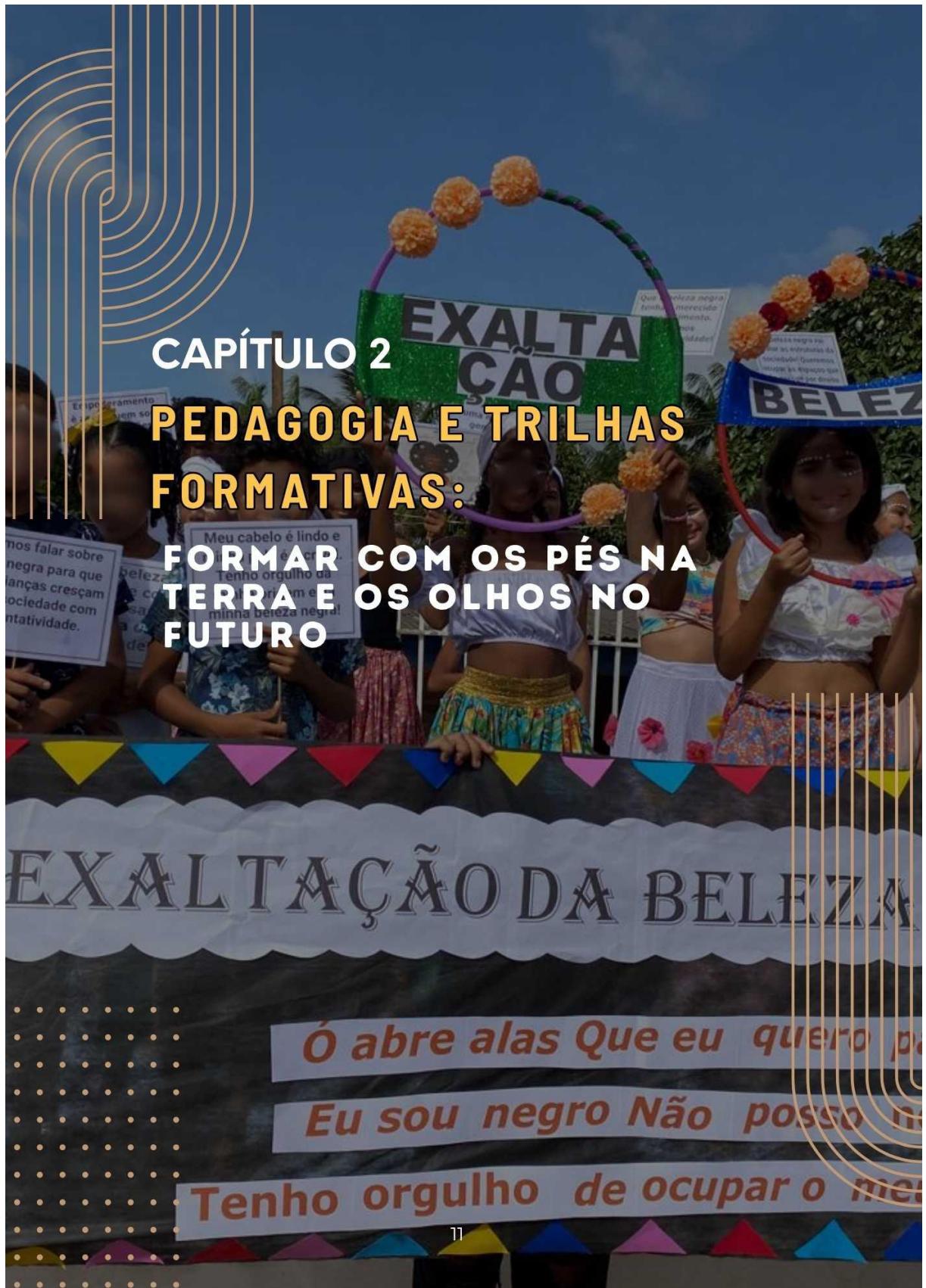
A transmissão desses saberes ocorre majoritariamente pela oralidade, por meio da vivência intergeracional entre os(as) mais velhos(as) e os(as) mais jovens.



Reconhecida como comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares, Juçatuba enfrenta os desafios comuns a muitos territórios quilombolas no Brasil: dificuldades de infraestrutura, de acesso a políticas públicas, e a ausência de materiais didáticos que representem sua história e cultura. Mesmo assim, a comunidade resiste, produz saberes e educa com os pés na areia e a memória na oralidade.

Neste contexto, o presente caderno propõe-se como instrumento de fortalecimento das práticas educativas que nascem desse chão. É preciso ensinar com e a partir da comunidade, fazendo da escola um espaço de reconexão com as raízes afro-maranhenses que sustentam Juçatuba.





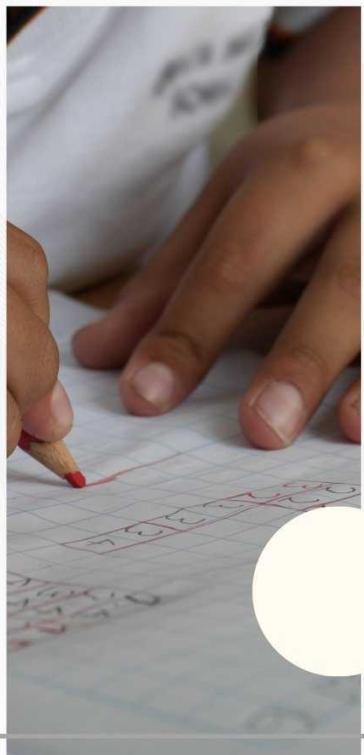


2.1 AS TRILHAS DE FORMAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Trilhar é seguir um caminho. É também construir, passo a passo, um percurso que respeita o tempo, o ritmo e os saberes de quem caminha. No campo da educação, especialmente em contextos de diversidade étnico-racial e sociocultural, as trilhas formativas surgem como uma metodologia potente para a valorização dos saberes locais e o protagonismo dos(as) educadores(as).

As trilhas formativas propõem a organização do processo de ensino e aprendizagem em módulos temáticos, interdisciplinares e contextuais. Elas não seguem uma lógica linear, mas sim orgânica e situada: partem da realidade da comunidade, das vivências dos(as) estudantes, das experiências dos(as) professores(as) e das memórias ancestrais do território.

Inspiradas nas práticas das comunidades tradicionais, essas trilhas valorizam o diálogo entre a oralidade e a escrita, entre o saber do terreiro e o saber do quadro, entre o cotidiano e o currículo. São caminhos de mão dupla, onde todos ensinam e todos aprendem.





No caso de Juçatuba, propor trilhas pedagógicas é afirmar que o território educa. Que é possível aprender ciências observando a maré, aprender história escutando os(as) mais velhos(as), aprender literatura cantando uma toada. Que as trilhas formam não apenas para conteúdos, mas para a vida em comunidade, o respeito mútuo e a reconstrução de uma educação com sentido de pertencimento.

2.2 FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) PARA O CONTEXTO QUILOMBOLA: DICAS PRÁTICAS

A atuação docente em territórios quilombolas requer escuta ativa, sensibilidade cultural, conhecimento das diretrizes específicas e abertura ao diálogo com os saberes ancestrais. Não se trata de “ensinar sobre os quilombos”, mas de ensinar com os quilombos, com os seus tempos, vozes e modos de ser.

A seguir, apresentamos algumas dicas práticas para subsidiar a atuação docente em contextos quilombolas, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:





01

Reconheça os saberes locais como conteúdo pedagógico

Use o cotidiano da comunidade como ponto de partida: a pesca, os festejos, a oralidade, as plantas medicinais, os ritmos e as histórias contadas pelas avós.

02

Valorize as pessoas da comunidade como mestres do saber

Convide parteiras, raizeiras, pescadores, ceramistas e mestres de Bumba-Meu-Boi para compartilhar seus conhecimentos com os(as) estudantes. Estabeleça vínculos intergeracionais.

03

Inclua as famílias no planejamento escolar

Promova encontros abertos, assembleias e rodas de conversa sobre temas como identidade, educação quilombola, espiritualidade e cultura local.

Planeje por projetos e trilhas interdisciplinares

Evite compartmentalizar o conhecimento. Trabalhe com projetos integradores (ex: "Maré e Matéria", "Meu Território, Meu Currículo", "Saberes da Vó") articulando língua portuguesa, matemática, ciências e artes.

04

Aposte na oralidade como fonte legítima de conhecimento

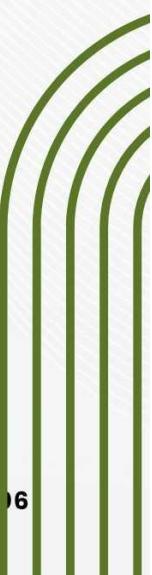
Estimule registros orais, entrevistas com anciões, contação de causos, registros em áudio e rodas de memória. Valorize as histórias de vida dos(as) estudantes e seus familiares.

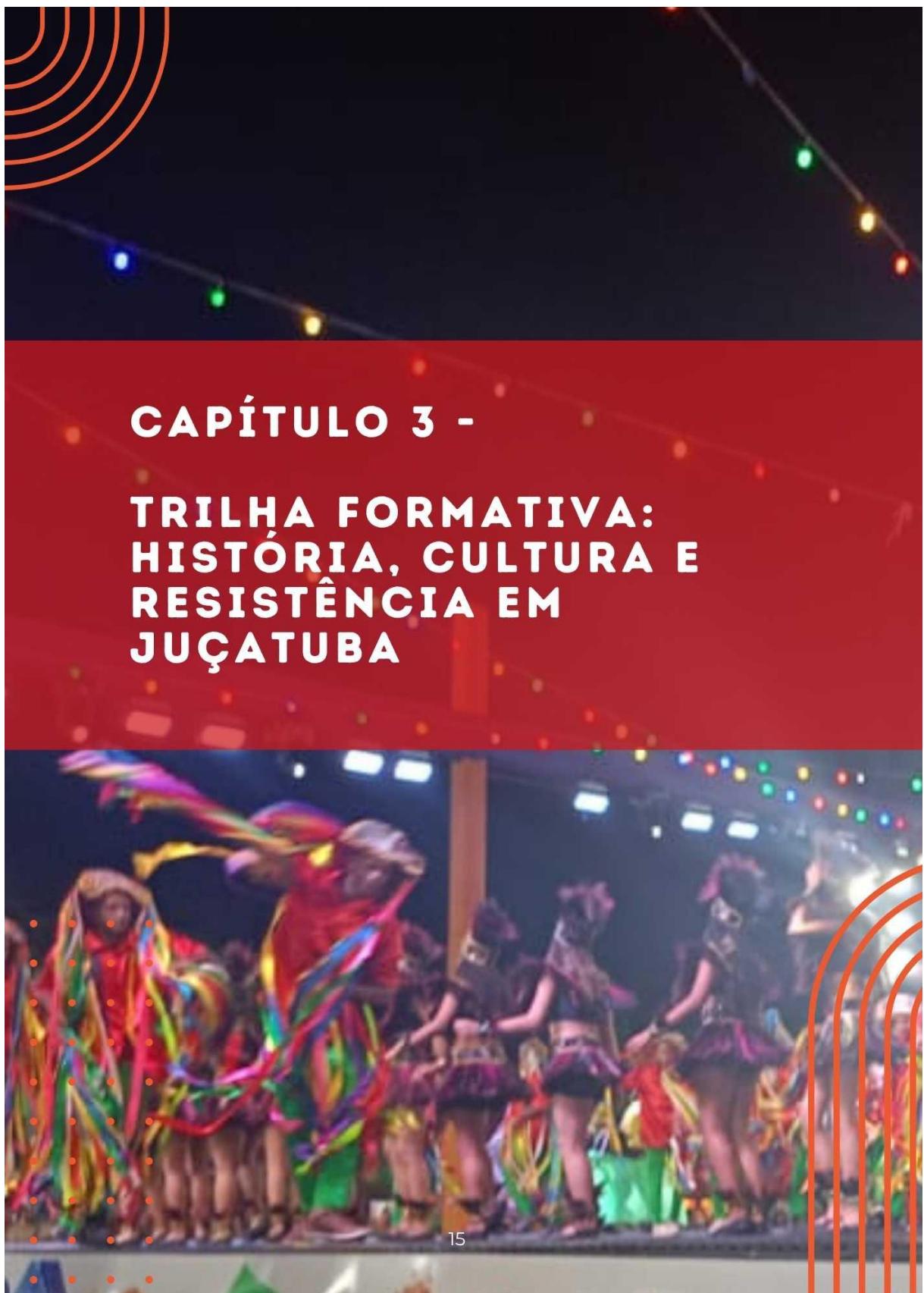
05

Tenha repertório de literatura afro-brasileira e quilombola

Inclua autores(as) negros(as) nos livros de leitura, como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Cuti, Jarid Arraes e textos da tradição oral da própria comunidade.

- • • •
- • • •
- • • •
- • • •
- • • •
- • • •
- • • •
- • • •
- • • •
- • • •







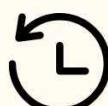
ATIVIDADE 1:

“RITMO, RIMA E RESISTÊNCIA - A TOADA DO BOI DE JUÇATUBA”



- **Objetivo específico:**

Compreender a toada como gênero oral e poético, relacionando-a à história, fé e resistência cultural da comunidade.



- **Tempo estimado:**

4º ao 5º ano

3 aulas (50 min cada)



- **Componentes curriculares e BNCC:**

Língua Portuguesa: EF15LP03, EF06LP24 – Compreensão de textos orais e poéticos; estrutura rítmica e uso de rimas.

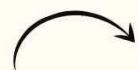
História: EF06HI03 – Reconhecimento da cultura popular como fonte histórica.

Artes: EF69AR03 – Valorização de manifestações culturais locais.



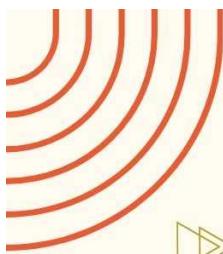
- **Materiais:**

Letra impressa da toada (ex: “Juçatuba te chama” “Boi de Juçatuba, vou Guarnicê”), aparelho de som, cartolina, lápis de cor, instrumentos simples (latas, pandeiros), data show.



Acesse a playlist



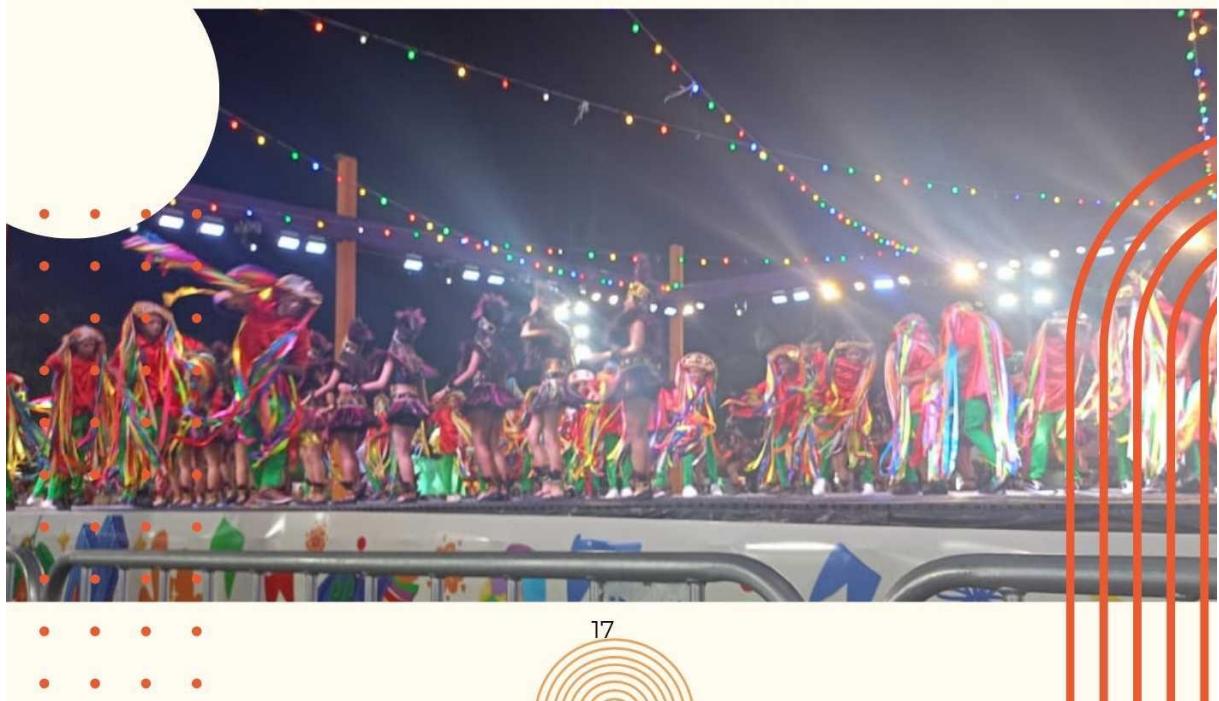


• **Procedimentos:**

- Apresentar a toada do Boi de Juçatuba em vídeo e áudio, promovendo uma escuta sensível.
- Roda de conversa sobre os elementos culturais presentes na letra. Identificação de rimas, refrão, ritmo e figuras de linguagem.
- Criação, em grupos, de novas estrofes para a toada com temas locais.
- Apresentação final com musicalização das novas toadas criadas.

• **Avaliação:**

- Participação nas discussões, criatividade na escrita das estrofes, escuta atenta e valorização da manifestação cultural.





ATIVIDADE 2: “SABERES QUE CURAM – ERVAS MEDICINAIS COM AS GUARDIÃS DO TERRITÓRIO”



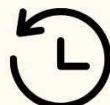
• **Objetivo específico:**

Reconhecer o uso tradicional de ervas medicinais como prática científica e ancestral, integrando conhecimento popular e científico.



• **Séries indicadas:**

4º ao 5º ano



• **Tempo estimado:**

4 aulas

• **Componentes curriculares e BNCC:**

Ciências: EF06CI01, EF07CI02 – Conhecimento das plantas e suas funções.

Geografia: EF07GE04 – Relações entre natureza, cultura e território.

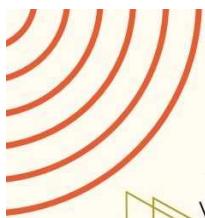
Língua Portuguesa: EF67LP27 – Produção de textos informativos e instrucionais.



• **Materiais:**

Mudas ou folhas de ervas comumente utilizadas na comunidade (amplicilia, boldo, erva-cidreira, malva), vasos, terra, etiquetas, caderno de anotações, cartolina, chá para degustação, fichas de entrevista.



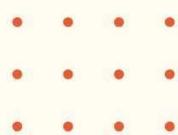


• **Procedimentos:**

- ▶ Visita guiada com mulheres da comunidade que cultivam ervas, com observação e escuta dos usos e saberes.
- ▶ Registro dos nomes populares e científicos das plantas em caderno de campo.
- ▶ Plantio coletivo de mudas em vasos ou na horta da escola.
- ▶ Preparação e degustação de chás, com registro dos benefícios e indicações.
- ▶ Produção de um "Guia de Ervas de Juçatuba" com desenhos e descrições.

• **Avaliação:**

Participação ativa nas etapas, registro no caderno de campo, qualidade dos textos e do guia coletivo produzido.



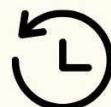


ATIVIDADE 3: “COZINHA QUE ENSINA - SABORES E TEXTOS DA TRADIÇÃO”



- **Objetivo específico:**

Trabalhar o gênero textual “receita” a partir de pratos tradicionais da comunidade, valorizando a oralidade e o patrimônio imaterial.



- **Séries indicadas:**

4º ao 5º ano

- **Tempo estimado:**

3 aulas (50 min cada)



- **Componentes curriculares e BNCC:**

Língua Portuguesa: EF05LP24, EF67LP29

– Leitura e produção de textos instrucionais.

Ciências: EF05CI02 – Transformações dos materiais durante o preparo dos alimentos.

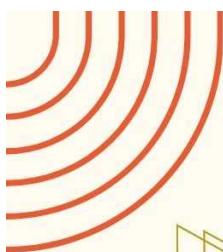
Educação Física / Cultura alimentar:
EF09EF11 – Hábitos saudáveis e tradições.



- **Materiais:**

Ingredientes para beiju de tapioca e bolo de macaxeira (pré-preparados), utensílios de cozinha, caderno, gravador ou celular para entrevistas, fichas de receita.





• **Procedimentos:**

- Roda de conversa com uma mulher mais velha da comunidade sobre receitas e modos de preparo.
- Transcrição coletiva da receita ou gravação oral seguida de transcrição textual.
- Aula prática: preparo dos alimentos com mediação da convidada.
- Reflexão sobre os ingredientes locais e memórias afetivas associadas à comida.
- Produção de um "Caderno de Receitas Tradicionais de Juçatuba", ilustrado pelos alunos.

• **Avaliação:**

Clareza textual, organização das informações, cooperação no preparo, escuta e respeito às tradições orais.





ATIVIDADE 4: “QUEM SOMOS? LINHA DO TEMPO DA COMUNIDADE E DO EU”

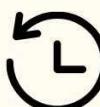


- **Objetivo específico:**

Relacionar a história local à trajetória pessoal dos estudantes, promovendo o pertencimento e a valorização da identidade.

- **Séries indicadas:**

4º ao 5º ano



- **Tempo estimado:**

2 aulas (100 min no total)

- **Componentes curriculares e BNCC:**

História: EF05HI01, EF07HI01 – Relação entre história local e vida pessoal.

Língua Portuguesa: EF06LP10 – Produção de narrativas pessoais.

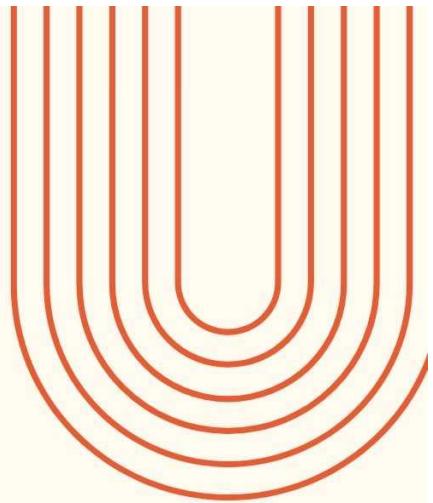
Arte: EF69AR06 – Expressões visuais e simbólicas da história.



- **Materiais:**

Cartolina, linha, barbante, lápis de cor, datas históricas da comunidade (criação da escola, festas, conquistas), fotos (opcional), papel kraft.



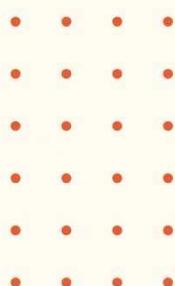


• **Procedimentos:**

- ▶ Apresentação da história de Juçatuba em ordem cronológica.
- ▶ Discussão: "Quais marcos também fazem parte da nossa vida?"
- ▶ Produção individual da linha do tempo pessoal, com registros de nascimento, escola, família.
- ▶ Construção coletiva da linha do tempo da comunidade com auxílio de professores e familiares.
- ▶ Comparação das trajetórias e montagem de mural unificado.

• **Avaliação:**

Participação na coleta de dados, coerência das linhas do tempo, conexão entre história individual e coletiva.





ATIVIDADE 5: “CULTURA NEGRA É PATRIMÔNIO VIVO”

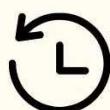


- **Objetivo específico:**

Refletir sobre a contribuição da cultura negra na formação do Brasil e na vida cotidiana da comunidade, combatendo estereótipos e promovendo autoestima.

- **Séries indicadas:**

4º ao 5º ano



- **Tempo estimado:**

1 aula (50 min)

- **Componentes curriculares e BNCC:**

História: EF06HI06 – Cultura africana e afro-brasileira.

Língua Portuguesa: EF67LP05 – Compreensão de textos de opinião e construção de posicionamento.

Educação Moral e Ética (valores): EF09EF08 – Prevenção ao preconceito racial.



- **Materiais:**

Trechos de textos de Conceição Evaristo e Carolina de Jesus, espelhos, cartolinhas, revistas para colagem, vídeos de manifestações culturais locais (boi, tambor de crioula), papel e canetas.

Dicas

Textos

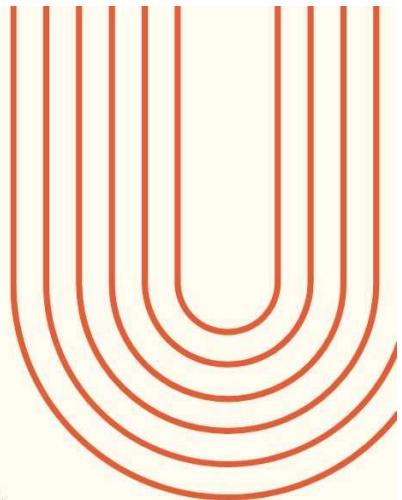
Conceição Evaristo

<http://www.letras.ufmg.br/literatura/autoras/24-textos-das-autoras/187-conceicao-evaristo-textos-selecionados>

Carolina de Jesus

<https://cadtecmpa.com.br/artigo/carolina-maria-de-jesus-poemas/>





• **Procedimentos:**

Leitura e escuta de trechos de autoras negras.
 Discussão sobre identidade, racismo e valorização da ancestralidade.
 Proposta: "O que a cultura negra me ensinou?"
 Produção de painéis com frases de autoestima, colagens, desenhos e depoimentos dos estudantes.
 Montagem de exposição aberta à comunidade.

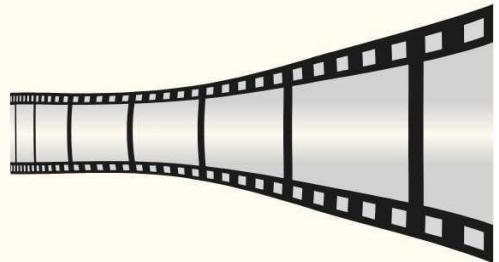
• **Avaliação:**

Participação nas rodas de conversa, profundidade nas reflexões, originalidade das produções e envolvimento com o tema.





VÍDEOS E DOCUMENTÁRIOS (PLATAFORMAS GRATUITAS)



Toadas do Boi de Juçatuba

- Canal: [Boi de Juçatuba Oficial ([link](#))]
- Conteúdo: Apresentações, ensaios e festividades da manifestação cultural local (fotos e vídeos da comunidade).
- Músicas da cultura popular ([toadas](#))

Documentário: "Quilombo: A Resistência"

- Canal: TV Brasil / Rede Minas
- Link: <https://www.youtube.com/watch?v=5RaRJzGOAS0>
- Sugestão de uso: introdução à história dos quilombos e cultura afro-brasileira.

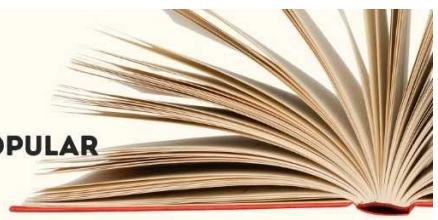
"O Mundo Segundo os Quilombolas" – Vídeo-Aula do Canal A Cor da Cultura

- Link: <https://www.youtube.com/watch?v=0J-RW4c1EkQ>
- Sugestão de uso: apoio para aulas de História, Ciências Humanas e Diversidade Cultural.

"Saberes da Terra" – Episódio sobre Ervas Medicinais (TV Escola)

- Link: <https://www.youtube.com/watch?v=sGPWTUewULY>
- Sugestão de uso: introdução ao uso tradicional de plantas e conhecimentos populares.





LIVROS E LITERATURA AFROBRASILEIRA E POPULAR (ACESSO GRATUITO OU FÁCIL AQUISIÇÃO)

Conceição Evaristo – Poemas da Recordação e Outros Movimentos



- Gênero: poesia, memória e resistência negra.
- Sugestão de uso: leitura literária e rodas de conversa sobre identidade e negritude.

Carolina Maria de Jesus – Quarto de Despejo

- Gênero: diário/autobiografia.
- Tema: desigualdade, sobrevivência, força da mulher negra.
- Disponível em PDF em bibliotecas públicas digitais.



Jarid Arraes – Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis



- Gênero: literatura de cordel.
- Sugestão de uso: produção textual, leitura em voz alta, ilustrações, teatro.

Livros infantis afrocentrados (para atividades adaptadas)

• Obras de kiusam de oliveira biografia



• As Obras de Barbara Carine



- **Obra de Nilma Gomes**



- **Sugestões de obra de Luanda Martins**



SITES, PORTAIS E FERRAMENTAS DIDÁTICAS

A Cor da Cultura



- Site: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/memoria-e-verdade-da-escravidao/acao/a-cor-da-cultura>
- Recursos: planos de aula, vídeos, fichas pedagógicas sobre cultura afro-brasileira.
- Sugestão de uso: formação continuada e planejamento de aulas.

Instituto Socioambiental – ISA / Povos Tradicionais



- Site: <https://acervo.socioambiental.org/>
- Conteúdo: mapas, textos e materiais sobre comunidades quilombolas no Brasil.

Portal Domínio Público

- Site: <http://www.dominiopublico.gov.br>
- Recursos: livros clássicos em PDF, incluindo autores negros e obras históricas.

Textos de José Jorge de Carvalho



- Encontro de saberes: projeto para descolonizar o conhecimento universitário eurocêntrico.
Link: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502014000200009&script=sci_abstract&tlang=pt
- Notório Saber para os Mestres e Mestras dos Povos e Comunidades Tradicionais. Link:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadufmg/article/view/29103>
- O antirracismo como valor: das cotas étnicoraciais às cotas epistêmicas – entrevista com José Jorge de Carvalho. Link:
<https://www.scielo.br/j/ra/a/hsvs6qpG57v8nMyZTcXQKkD/?lang=pt>

MATERIAIS E RECURSOS COMPLEMENTARES

TIPO	TÍTULO / TEMA	TÍTULO / TEMA	LINK / QR CODE
Vídeo (YouTube)	BUMBA BOI DE JUÇATUBA – Cantador Galvão	Para análise de letra, ritmo, rima e manifestações culturais locais	https://www.youtube.com/watch?v=8nJ-zlDeXBkrevistapluraemnuvens.com.br+oYouTube+oYouTube+oWikipé
Vídeo (YouTube)	1º Ensaio Batalhão de Juçatuba	Observação de ensaios, dinâmica de grupo e expressão corporal	https://www.youtube.com/watch?v=on975elIM5YYouTube
Vídeo (YouTube)	Raimundo Santo Cantador – As Melhores Toadas	Estudo da variação estilística e repertório local	https://www.youtube.com/watch?v=NKGXjKmPtvYYouTube
Artigo acadêmico	Uso e diversidade de plantas medicinais em comunidade quilombola	Estudo comparativo para atividades científicas e de observação	Disponível em SciELO scielo.br
Artigo acadêmico	Espécies vegetais utilizadas em comunidades quilombolas (botânica)	Referência para oficina de plantas medicinais e etnobotânica	ojs.observatoriolatinamericano.comsbpmed.org.br



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência educativa construída neste caderno é uma celebração da escuta, da ancestralidade e da presença quilombola em território educativo. Com base na realidade da Comunidade Quilombola de Juçatuba, propomos trilhas formativas que valorizam os saberes tradicionais como parte fundamental do currículo escolar, articulando práticas pedagógicas interculturais e interdisciplinares com foco no pertencimento e na identidade.

Este material não pretende ser um ponto de chegada, mas sim um convite à caminhada: caminhar ao lado da comunidade, dos(as) estudantes, dos(as) mestres(as) populares e dos(as) educadores(as) que acreditam em uma escola enraizada no território.

Ao promover atividades que dialogam com a toada do boi, com os chás medicinais, com a oralidade das receitas e com a história contada pela própria comunidade, buscamos construir um ensino comprometido com a valorização da cultura negra, com o combate ao racismo e com a construção de uma educação pública, democrática e anticolonial.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Presidência da República.

EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada. São Paulo: Ática, 2014.

MENEZES, Leandra Luiza Gomes de. Blog educacional e dispositivos móveis: uma proposta de intervenção em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

SILVA, Nilma Lino Gomes. Educação e relações raciais: coletânea do ciclo de debates promovido pela SECAD. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

UNESCO. Diretrizes para a educação intercultural. Paris: UNESCO, 2006.

SOBRE AS AUTORAS



LEANDRA LUIZA GOMES DE MENEZES

Pedagoga, graduada pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), licencianda em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (UFMA). Membro do Grupo de estudos GEMS-QI – Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais, Questão Social e Identidade (UFMA) e membra do GIPEAB – Grupo de Estudo e Pesquisa de Investigação Pedagógica de Estudos Afro-brasileiros (PPGEEB - UFMA). Atualmente exerce a função temporária de docente dos Anos Iniciais na Rede Municipal de Paço do Lumiar e é funcionária da Rede Municipal de Ensino de São Luis.



CLENIA DE JESUS PEREIRA DOS SANTOS

Possui graduação em Pedagogia (UFMA), Especialização em Orientação Educacional (Universidade Salgado de Oliveira-RJ), Mestrado em Educação (UFMA), doutorado em Ciências da Educação (UMA-Portugal). Atualmente Professora permanente do PPGEEB-UFMA, Professora efetiva da Rede Estadual e Municipal de Ensino. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Investigação Pedagógica Afro-brasileira. Experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia da Pesquisa, Relações Étnico-Raciais. Autora de livro e artigos sobre Identidade Negra e Educação para as Relações Étnico -Raciais. Currículo Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/0207025204079745>

ANEXO

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
 (Função que exerce, local que exerce a função)

concordo em conceder entrevista e autorizar a utilização de imagens e trechos de fala por **Leandra Luíza Gomes de Menezes**, mestrandona, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)-UFMA, para a **pesquisa** intitulada: "**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: diálogos horizontais entre Saberes Escolares e Saberes Tradicionais em uma Escola Municipal de Juçatuba**".

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, ____ / ____ / ____