

A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Delma Josefa da Silva

Mestre em Educação PPGE

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

delmajs@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é discorrer sobre a emergência da Educação Escolar Quilombola no contexto da Lei 10.639/03, buscando compreender as práticas curriculares desenvolvidas em escola situada na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas-PE, práticas estas referenciadas na LDB e na Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O trabalho toma por referencial a teoria crítica do currículo, as *Africanidades Brasileiras* em diálogo com os Estudos Pós-Coloniais de vertente Latino-Americana e as Epistemologias do Sul. O trabalho é de tipo etnográfico e utilizamos a técnica de análise de conteúdo para a análise dos dados. Enquanto resultados preliminares é possível afirmar que: i. o debate sobre currículo escolar quilombola está silenciado no GT 12- referente a currículo tanto na ANPED, quanto no EPENN na década 2002-2011; ii. identidades culturais e ancestralidade são experiências carregadas de sentidos em escolas quilombolas; iii. diálogo da experiência dos movimentos sociais negros com a escola imprime processos para assegurar direitos educacionais para quilombolas.

Palavras-Chave: Relações Étnico-Raciais; Currículo Quilombola; Africanidades

THE EMERGENCE OF QUILOMBOLA EDUCATION IN THE CONTEXT OF ETHNIC AND RACE RELATIONS IN BRAZIL

Delma Josefa da Silva

Mestre em Educação PPGE
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
delmajs@hotmail.com

Abstract

The objective of this work is to discuss the emergence of the Quilombola School Education in the context of Law 10,639 / 03, seeking to understand the curricular practices developed in school in the quilombola community of Conceicao das Crioulas-PE, practices these referenced in the LDB and Number 8 Resolution of November 20th 2012 that defining the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education. The work takes as reference the critical theory of curriculum, Brazilian Africanities in dialogue with the Post-Colonial Studies with Latin American component and the South Epistemologies. The work is ethnographic and we have used the content analysis technique for the analysis data. As a preliminary results we can say that: i. the debate on quilombola school curriculum is muted in GT 12- related to the curriculum both in ANPEd as in EPENN in the decade 2002-2011; ii. cultural identity and ancestry are experiences full of senses in quilombola schools; iii. the dialogue experience of black social movements with the school prints processes to ensure educational rights for quilombolas.

Keywords: Racial-Ethnic Relations; Quilombola Curriculum; Africanities

I. Introdução

A pesquisa de doutorado, da qual esse artigo se origina, versa sobre o **Currículo Escolar Quilombola e as práticas curriculares na comunidade de Conceição das Crioulas-PE**. Nosso objeto de pesquisa está situado na Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 9394/96, incluindo o Art. 26-A, que torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Faz-se necessário destacar que essa obrigatoriedade, não está restrita à Educação Básica, se estende ao ensino superior conforme estabelecido na Resolução Nº 01 de 17 de julho de 2004 em seu Art.1º quando afirma que as referidas Diretrizes devem ser observadas pelas Instituições de Ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, ou seja, as Instituições de Ensino Superior-IES.

A pesquisa, de tipo etnográfico (André, 2012), tem por referencial teórico as *Africanidades Brasileiras* em Cunha Jr. (1998) e Silva (2003, 2005); os *Estudos Pós-Coloniais de vertente Latino-Americana* (Quijano, 2005, 2007), em Mignolo (2005,2008), Grosfoguel (2010,2007) e Walsh (2005,2009,2010), e a teoria crítica do currículo baseado em Silva (2000), Lopes e Macedo (2012, 2011) e Arroyo (2013). De Bardin (1979) utilizamos a técnica de análise de conteúdo para a análise dos dados.

No que se refere às Africanidades Brasileiras e aos Estudos Pós-coloniais de vertente Latino-Americana, consideramos que estão inseridos nas Epistemologias do Sul compreendida por Santos (2010) como uma intervenção na filosofia e na política do conhecimento que visa ampliar os processos aos quais se cria e partilha conhecimentos para viver em sociedade e para transformar, de uma maneira que todos tenham uma vida digna e decente entre si e com a natureza. Deste

modo compreendemos que a formação dos quilombos no Brasil, correspondem às Africanidades Brasileiras, uma das várias formas de resistências negra, que tem por referência

as raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Refere-se ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas. As africanidades brasileiras vem sendo elaboradas há quase cinco séculos na medida em que os africanos e seus descendentes ao participar da construção da nação brasileira vão deixando nos outros grupos étnicos que convivem suas influências e, ao mesmo tempo recebem e incorporam as destes. (SILVA, 2005, p. 156)

Pela definição podemos constatar que não se trata de uma referência essencialista. Há na definição uma dimensão híbrida: influencia e é influenciado por meio da cultura. Os quilombos não são os mesmos desde África, são outros resignificados em território brasileiro.

Colocamos em diálogo as Africanidades e os Estudos Pós-Coloniais de Vertente Latino-Americana, porque esses estudos partem de uma leitura do pensamento da Diáspora africana produzindo, no campo do conhecimento, um novo *locus* de enunciação que questiona a modernidade eutocêntrica e propõe uma geopolítica do conhecimento outra. Deste modo os Estudos Pós-Colonial, apresentam-se como “uma alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização, quanto em suas propostas epistêmicas.” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 16). Esses estudos partem de autores africanos, indianos, latino-americanos, dentre outros para questionar o pensamento que se auto-referencia como o *locus* epistêmico na modernidade, e não como o *locus* que se tornou hegemônico dadas as condições de produção, validação e difusão do conhecimento.

Estabelecendo o diálogo entre as africanidades brasileiras e o pensamento pós-colonial de vertente latino-americana, afirmamos que há sujeitos epistêmicos na modernidade cuja produção de conhecimento foi silenciada por esse pensamento que se tornou

hegemônico, dentre esses sujeitos situamos, neste trabalho, os quilombolas.

Desse modo, nosso referencial está situado numa perspectiva georeferencial do conhecimento compreendida por Santos (2010) como as epistemologias do sul, que são uma iniciativa, uma intervenção epistemológica para criar e partilhar conhecimento, para criar partilhadamente e para partilhar criativamente o conhecimento. Nosso locus de enunciação é a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, no Sertão Pernambucano, situado no Nordeste do Brasil, assumimos um lócus de enunciado epistêmico que dialoga com as teorias hegemônicas, entretanto as questiona como único conhecimento válido para explicar a história dos povos do sul, em especial a história dos quilombolas.

No caminho das epistemologias do sul buscamos nos aproximar de uma prática que leve em consideração a ecologia de saberes compreendida

na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2004, p. 76)

Assim, também nos alinhamos a Grosfóguel (2010) no que se refere à crítica epistemológica aos paradigmas eurocêntricos hegemônicos, quando este autor distingue o „lugar epistêmico“ e o „lugar social.“

O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemologicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. As perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma

perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas. (GROSFÓGUEL, 2010, p.459).

Uma das críticas que autores desse campo têm apresentado é a de que o conhecimento-científico, que é apenas um tipo de conhecimento, ao conquistar a hegemonia no campo do conhecimento científico-acadêmico, assumiu para si o poder de validar o que é ciência como sinônimo de conhecimento e verdade. Ora, como afirma NASCIMENTO (2009, p. 206) *a ideia de uma ciência histórica pura e universal está ultrapassada. O conhecimento científico de que os afrodescendentes necessitam é aquele que os ajude a formular teoricamente - de forma sistemática e consistente- sua experiência de quase quinhentos anos de opressão*. Portanto é neste contexto de quebra do paradigma anglo-saxão que vai se firmando em diversos campos de conhecimento epistemologias africanas, indígenas, feministas, dentre outras, que rompem a subalternidade geopolítica do conhecimento.

Ao analisar a hegemonia do Ocidente sobre o Oriente, Lopes e Macedo (2012,p. 162) afirmam que *fica claro que a cultura científica se construiu como possibilidade de explicar o mundo, deslegitimando possibilidades já existentes e dificultando o aparecimento de tantas outras*. Esta referência ajuda a entender porque as teses de Diop e Fanon foram inicialmente recusadas. Diop comprovou na Sorbone a origem africana da humanidade num contexto científico adverso sobre a capacidade intelectual do africano. Fanon na Martinica, colônia francesa, estudou as formas de dominação mental que levam homens negros a projetar serem brancos na sociedade colonizada. De acordo com Fanon (2008) *o paradigma anglo-saxão hegemônico de conhecimento produziu epistemicídio em povos e culturas que sofreram processos de colonização*. Assumimos a referência teórica de currículo como experiência, considerando a trajetória histórica dos quilombos e como esses quilombolas foram se forjando professores quilombolas num contexto de formação inicial adverso à sua realidade sócio-política-econômica e cultural. As práticas curriculares desses

professores tem indicado um enfrentamento das ausências de suas vidas nos conteúdos curriculares, para ganhar centralidade na práxis pedagógica, identificamos uma relação escola-família-comunidade viva de compartilhamentos e significados. Currículo como experiência implica no reconhecimento de que todo conhecimento tem origem na experiência social e essa compreensão é mais do que uma questão epistemológica, é uma questão política e pedagógica. (ARROYO, 2013, p. 121). Política porque refere-se a uma trajetória de uma população historicamente subalternizada por mais de três séculos e que desde sempre buscou meios de fraturar o sistema sob diversas formas. Pedagógica porque a educação sempre foi uma bandeira de luta dos movimentos sociais negros e quilombolas, tendo no século XXI conquistado referenciais legais que orientaram para políticas e práticas afirmativas, onde há explicitamente o reconhecimento da trajetória e do legado que a experiência da organização nacional de ser quilombola tem construído no Brasil.

Nossa pesquisa, ao utilizar o referencial teórico-metodológico situado nas africanidades brasileiras e nos pós-coloniais latino-americanos, assume um posicionamento de contribuir a partir desse lugar do Sul, com uma produção do conhecimento crítica, que não se propõe a negar o conhecimento hegemônico, mas afirmar que existem formas outras de produzir conhecimento

assumimos a crítica feita por diversos autores à racionalidade científica instrumental, que nega o caráter racional das formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos. Essa racionalidade instaura uma separação rígida entre sujeito-objeto, como se a construção do conhecimento humano fosse uma realidade independente do contexto sócio-histórico e da própria vida dos sujeitos que o elabora, acarretando a ausência de um processo que garanta a discussão do papel da ciência, da cultura e da sociedade. (SILVA 2009, p.50).

Assumimos, portanto, um posicionamento de que não existem epistemologias nem pesquisas neutras, e como afirma Santos (2010, p. 11)

“não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras[...] o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.”

Assim a escolha do referencial teórico-metodológico, além de uma vinculação com o objeto pesquisa pela sua pertinência, implica também numa identificação e consequentemente num posicionamento da pesquisadora. Afirmamos que nossas escolhas refletem efetivamente um posicionamento ético-político.

Isto posto, o artigo traz na **Introdução** um dialogo a partir de nossas bases epistemológicas para abordarmos os **Quilombolas como Sujeitos Políticos e Epistêmicos num Contexto de Tensões e (Im)Possibilidades**; em seguida apresentamos um debate que situa a **Educação das Relações Étnico-Raciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: avanços e desafios** e fechando o texto apresentamos as **Considerações Finais**.

Nas **Considerações Finais** apresentados resultados preliminares, onde é possível afirmar que: i. o currículo escolar quilombola ora é silenciado, ora é explicitado na escola como resultado de conquistas da experiência política; ii. identidades culturais e ancestralidade são experiências carregadas de sentidos em escolas quilombolas; iii. diálogo da experiência dos movimentos sociais negros com a escola imprime processos para assegurar direitos educacionais para quilombolas.

II. Quilombolas como sujeitos políticos e epistêmicos num contexto de tensões e (im)possibilidades

Neste tópico abordaremos a trajetória dos quilombolas como sujeitos de resistência, isto porque do séc. XVII ao XIX os quilombolas são caracterizados exatamente por sua capacidade de existir e resistir das mais diversas formas em condições muitas vezes adversas.

Não aprofundaremos aqui as tipologias (GOMES. 2003, p. 450) clássicas que vem da historiografia e literatura antropológica que classifica os quilombos em duas visões: a visão culturalista, que vigorou entre os anos 1930-1950 que pensou quilombo apenas como resistência cultural; e a visão materialista, que entrou no cenário acadêmico nos anos 1960-1970 como crítica principalmente a visão benevolente da escravidão difundida nos estudos de Gilberto Freyre. A nossa compreensão baseada em Gomes (2003) é a de que nas duas perspectivas está presente a resistência e está presente também a ideia de isolamento. A ideia de isolamento chega até aos nossos dias, mas não se constituiu numa prática generalizada, como parte da literatura faz crer.

Os quilombolas se estabeleciam, via de regra, próximos da sociedade envolvente para com ela estabelecer comércio do seu excedente produtivo e até oferecer serviços na lavoura. Talvez essa ideia de isolamento se dê pelos estudos sobre o maior quilombo das américas: o Quilombo dos Palmares e a caracterização de sua localização. Mas mesmo Palmares tinha uma forte relação comercial com a cidade de Porto Calvo, hoje União dos Palmares em Alagoas.

Os quilombos são formas de resistência que chegaram ao século XXI, e estão presentes nos territórios onde houve escravização dos povos africanos e seus descendentes. Nas Américas, possui nomes diferentes. Em países de colonização espanhola, são chamados de *cimarrónes*, em Cuba e Colômbia são chamados de *palenques*; na Venezuela de *cumbes*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos de *marroons*.

Compreender quilombo como territórios de resistência, organização política, econômica e cultural é fundamental para não incorrer numa visão essencialista que os remete apenas à origem africana e lá ficar encapsulada.

Quilombo como sujeito político e epistêmico implica num reconhecimento pelo Estado Democrático de Direito de sua organização e de sua condição de produzir conhecimento, o que no Brasil, só vai acontecer formalmente no final do século XX, com a Constituição de 1988 e início do século XXI com todo o marco legal fruto de sua conquista política.

Portanto ao longo desses quase quinhentos anos da presença africana no Brasil e dos afro-brasileiros que aqui foram construindo a nação brasileira, muitas ações foram desenvolvidas pelos corpos e mentes desses povos. Esse processo não se deu sem tensões. A formação dos quilombos por fuga é um exemplo clássico desse tensionamento.

Pesquisar sobre quilombolas, sujeitos políticos constituintes enquanto afro-brasileiros, situados em territórios do campo e também nas periferias urbanas – uma vez que as cidades se expandiram –, implica num reconhecimento de sua ancestralidade e capacidade de ter percorrido quatro séculos de resistência física, mental, cosmológica, política e epistêmica, para tornar-se visível e reconhecido pela sociedade e Estado Brasileiro.

Desde o século XVI, os povos escravizados, subalternizados, enquanto raça, têm sua cosmologia invisibilizada na História do Brasil, mas não só aqui. Essa invisibilidade não acontece por acaso e não é uma prerrogativa da herança colonialista brasileira. Esse é um processo continental, que atinge as Américas no processo de racialização produzida pelo sistema mundo colonial conforme explica o sociólogo peruano Anibal Quijano.

Para Quijano (2005), raça é uma categoria aplicada pela primeira vez aos “índios”, não aos “negros”. O conceito de “raça” é uma invenção, uma construção mental. Deste modo, *raça* apareceu muito antes que *cor* na história da classificação social da população mundial e

converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder. Quando se fala da “raça” como construção mental quer-se afirmar que não há fora dessa construção, fundamentação que sustenta a subordinação de um povo em relação a outro. A racialização será um instrumento utilizado pelos colonizadores para negar a condição de humano a indígenas e aos africanos transportados para fins de exploração. A classificação desse sistema mundo designará ao indígena o papel de servil, ao negro a subordinação de escravo e ao branco será reservado a exploração de sua força de trabalho através do operariado no sistema industrial.

Para considerar os quilombolas enquanto sujeitos político e epistêmico em nossa pesquisa, refletimos que todo conhecimento está situado e contextualizado, nenhuma teoria comporta em si uma realidade, esta será sempre multifacetada, dinâmica. O conhecimento humano enquanto contextualizado e histórico não se constrói apenas do novo, o velho está no campo e pode ser tensionado, é do conflito, da tensão entre o novo e o velho que as possibilidades de mudanças podem ser refletidas, construídas e reconstruídas. Por isso consideramos pertinente interrogar sobre a função social da pesquisa: *Pesquisar para que?* Ou como interroga Grosfóguel

Conhecimento para que e para quem? É possível produzir conhecimentos neutros em uma sociedade dividida em termos raciais, sexuais, espirituais e de classe? Se a epistemologia não apenas tem cor mas também tem sexualidade, gênero, espiritualidade cosmológica, classe etc, não é possível assumir o mito ou a falsa premissa da neutralidade e objetividade epistemológica (o “ponto zero” da “ego política do conhecimento”) como pretendem as ciências ocidentais.(GROSFÓGUEL.2007,p. 34).

A atitude da Frente Negra Brasileira ao denunciar o racismo e os racistas já estava produzindo, na época, o Grosfóguel afirma anteriormente e o que Mignolo (2008) conceitua por “desobediência

epistêmica.” Conhecer e visibilizar o que os povos silenciados produziram e continuam a produzir a partir do seu lugar, mas que é ocultado, invisibilizado num padrão que se impõe epistemologicamente hegemônico. Descolonizar as mentes num movimento de conscientização, esse movimento Mignolo chamará de aprender a desaprender. Assumir

este tarea implica un trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes, como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desenclavizar las mentes, como decía Malcolm X, y desaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumento el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García. Un trabajo que procura desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad, y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente leer el mundo, como decía Freire, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente (WALSH, 2010, p. 92).

Ao ler Fanon e Freire, vamos dialogando com eles e percebendo intersecções, o colonialismo domina as mentes, na mesma medida que controla os corpos, quando Freire fala de conscientização, como um passo para ler e intervir na realidade entendemos que o autor busca na relação com o sujeito produzir uma ação-reflexão-ação, e esse processo se dá em relação com outros sujeitos, configura-se numa ação coletiva de libertação. Aprender que é capaz, quando numa relação de dominação, e superar a imposição da inferioridade. Assim a perspectiva de Freire vai além da apresentada por Mignolo, aprender a desaprender, sim, mas para reaprender.

A desconstrução da Europa como o centro do universo vem sendo realizada; o próprio conceito de uni-verso, como verbo único, linguagem una é questionável numa perspectiva outra de construir conhecimento. O poder hegemônico anglo-saxão que se impõe pela colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, vem sendo

fraturado. Identificamos processos outros de deslocamentos, inclusive de desconstrução da colonialidade do saber,

toda mudança de descolonização política deve suscitar uma desobediência política e epistêmica. A desobediência civil pregada por Mahatma Ghandi e Martin Luther King Jr. foram de fato grandes mudanças, porém a desobediência civil, sem a desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teria política e pela economia política eurocêntricas (MIGNOLO, 2008, p. 287).

A desobediência epistêmica implica em conhecer o produzido enquanto conhecimento hegemônico, identificá-lo enquanto tal, não como universal, pois a humanidade é pluriversal. Pensar pluriversalmente implica em necessariamente construir uma relação outra com os povos existentes e suas culturas. Implica em construir nosso caminho de emancipação nos princípios de liberdade, autonomia, consciência crítica, ancestralidade, história e memória. Os povos e suas culturas não são selvagens, estes são quem os invade e violam seus direitos, sua forma de ser e viver de forma autodeterminada.

Vivemos num tempo em que urge pensar e fazer uma forma outra de produzir conhecimento e validar referenciais que sejam de fato emancipatórios, que possa dizer de nós, o que nós somos e não reproduzir o que os Outros pensam e determinam o que nós sejamos. Faz-se necessária uma melhor aproximação e compreensão do ontológico dos povos africanos, reconhecer as africanidades brasileiras, as culturas indígenas. Enquanto construção humana, contextualizada, nossa epistemologia precisa necessariamente estabelecer o diálogo com nossa história atual e ancestral, e questionar o etnocentrismo europeu, uma vez que historicamente este tornou-se hegemônico subordinando e silenciando povos e culturas.

Assim, num processo histórico, os seres em foco nesta pesquisa, os quilombolas, atravessaram mais de meio milênio nas Américas para conquistarem a condição de serem reconhecidos como um ser

humano, como pertencente a um lugar, detentor de uma comunidade de povos e línguas, ou seja, um sujeito histórico que gradativamente começa a ingressar também na condição de sujeito epistêmico, produzindo, portanto, uma fratura no etnocentrismo que tem silenciado e subordinado povos e culturas.

Nesta direção teremos no pensamento de Abdias do Nascimento (2009) uma proposição realizada no 2º Congresso de Cultura Negra das Américas no Panamá, a defesa do *quilombismo como um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira*. Soma-se a este legado de Abdias, produção de tantos outros intelectuais negros e não negros que sedimentarão o caminho para a afirmativa de duas questões fundamentais no Brasil: 1. A existência do racismo como determinante na criação de obstáculos de inserção, visibilidade e participação dos afrodescendentes na sociedade nacional, e 2. A efetiva participação e produção de negros e negras para o pensamento educacional brasileiro.

No Brasil embora ainda não exista uma única fonte para informar o número de comunidades quilombolas em todo o território nacional. Não se tem um levantamento definitivo sobre quantas são e onde estão essas comunidades. Os levantamentos têm evidenciado que existem comunidades em quase todo o território nacional, entretanto os estudos ainda não revelaram a existência de Quilombos em Brasília, no Acre e em Roraima.

Os primeiros levantamentos sistematizados no Brasil foram realizados por pesquisadores, historiadores e organizações não governamentais. No caso de Pernambuco em 1995, ano da Grande Marcha Zumbi 300 anos, o Centro de Cultura Luiz Freire identificou 15 comunidades no Agreste e Sertão do Estado; hoje são identificadas pelo SECADI/MEC mais de 130 comunidades em Pernambuco. Fundação Cultural Palmares, órgão do Governo Federal responsável pela certificação das comunidades, em seu site informa que no período de 2004 a 2013 foram certificadas 112 comunidades no estado e 2.474 no país. Quanto à titulação, que o direito de acesso ao território, esse número cai

significativamente, até 2003, foram apenas duas comunidades tituladas no período: Conceição das Crioulas e Castainho. E quando se refere ao efetivo acesso às terras com a desintração do território, Conceição das Crioulas só começou a ter o acesso definitivo ao seu território em 2015.

III. Educação das relações étnico-raciais, diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola e a formação de professores: avanços e desafios

A Lei 10.639/03, que alterou a LDB, é referência para a educação nacional pensar o currículo tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. A Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE, nº 1 de 17 de junho de 2004, orienta as Instituições de Ensino Superior sobre a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos cursos de graduação, inclusive editando em 28 de agosto de 2013 a Portaria Normativa 21 específica para que seja aplicado o que desde 2004 está posto na Resolução Nº 1.

Neste trabalho assumimos a perspectiva de formação que ao considerar a *inconclusão* do ser humano, entende que a formação do ser professor exige uma formação continuada que lhe possibilite um pensar sistemático e constante sobre si mesmo e sua prática, na direção da construção de sua identidade humana e profissional. (SILVA e ALMEIDA, 2010, p. 15)

A formação de professores no Brasil, lida com experiências inovadoras e práticas arcaicas, que reforçam um currículo monocultural, desterritorializado e que tem invisibilizado os quilombolas desde o século XVI. Nesta pesquisa ouvimos professores que a partir da reflexão da prática começaram a construir caminhos próprios e em alguns casos com uma certa inovação - como afirma a gestora da escola-, *sem a dependência dos técnicos da secretaria municipal de educação que chegavam com tudo pronto*. Essa afirmativa já diz muito. Chegar com tudo pronto para trabalhar com professor é desconsiderar a sua capacidade interativa e propositiva.

Nosso trabalho situa a prática pedagógica tendo Souza (2009) por referência onde o mesmo afirma que

a noção de práxis pedagógica supõe uma teoria social, nomeadamente uma teoria da ação coletiva, para compreendê-la e realiza-la na medida em que é constitutiva da própria sociedade, assim como o são a práxis econômica e a práxis política, entre outras. (Souza, 2009. p. 38)

A experiência pedagógica da formação continuada no chão da escola campo de pesquisa tem articulado as famílias e os saberes que elas vivenciam na vida econômico-produtiva-educativa. Consultam as crianças sobre os problemas que vivenciam na comunidade e se perguntam sobre o papel que a escola pode ter frente a esta realidade, pois *a formação continuada possibilita o encontro sistemático entre professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem.*

(SILVA e ALMEIDA, 2010.p.17). Dessa aproximação sistemática, nasceu a decisão de enfrentar a cultura do “trazer tudo pronto” e trabalhar o princípio do Projeto Pedagógico da Escola a partir da metodologia de projeto. O projeto está ligado à experiência concreta, está situado num contexto, e é refletido nas políticas curriculares onde

o direito à diferença vem sendo fortemente afirmado por diferentes movimentos na sociedade contemporânea. Esses movimentos trazem impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto, na formação de professores. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 24).

Ao definir trabalhar por Projeto, a escola criou uma dinâmica intensa de acompanhamento da prática educativa e também da formação continuada dos professores. Eles têm encontros regulares para acompanhar o desenvolvimento da relação de aprendizagem, do envolvimento das famílias e também a dinâmica das necessidades de aprofundamento na formação continuada, para ter foco no projeto, tendo consciência que o mesmo tem uma temporalidade referenciada,

mas compreendem que não se encerra meramente pela cronologia. Assim há sempre a possibilidade de um projeto ser desdobrado ou aprofundado.

Estudos sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, têm indicado que a formação de professores passa por significativo desafio para formar um professor crítico reflexivo, que trabalhe no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena de forma positiva, uma vez que

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas [...] dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para a aprendizagem.[...] Depende ainda de trabalho conjunto, de articulações entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p. 13)

No que se refere à produção sobre currículo quilombola e formação de professores quilombolas a produção na Base EPENN até 2011 está completamente invisibilizada. Tem aumentado a produção no campo das políticas de ação afirmativa e no GT 21 referente à educação das relações étnico-raciais, principalmente com foco voltado à construção de identidades. No que se refere à olhar o currículo, a discussão está silenciada no GT 12 referente ao currículo e apenas um trabalho no GT 8 referente à Formação de Professores. O que revela um campo potencialmente instigante à investigação.

As experiências dos sujeitos são fundamentais para a implementação de um currículo com sentido. Com vistas a compreender as pesquisas produzidas sobre o assunto, realizamos um levantamento dos trabalhos do EPENN 2001-2011, e organizamos a tematização dos mesmos.

QUADRO I. EPENN-2001-2011
(GT 21- Educação e Relações Étnico-Raciais)

Tematização	Objetos da pesquisa	Quantidade
Ancestralidade	Importância da oralidade (2011)/Linguagem dos mitos (2011)/Tradição e Desenvolvimento (2009)/ Silenciamento dos mitos no livro didático	4 trabalhos
Currículo	Valorização da Cultura Negra(2011)/Diversidade Cultural(2009)/Contexto Histórico cultural (2009) Quilombos uranos e economia solidária(2007)	4 trabalhos
Educação do Campo	Educação quilombola e inclusão (2009)/ O papel da educação e das políticas (2011)	2 trabalhos
Educação Formal	Formação de Leitores (2011) Saberes quilombolas(2011)/Contribuições para a afro-cultura (2009)	3 trabalhos
Identidade Negra	Processo de Formação(2011)/Construção de identidade(2003)	2 trabalhos
Sentidos da Educação	Significado da educação escolar (2001) /Trajetórias linguístico-raciais (2007)	2 trabalhos
TOTAL		17 trabalhos

Fonte: Delma Silva, 2014

Neste levantamento, foi possível agruparmos seis temas: ancestralidade, currículo, educação do campo, educação formal, identidade negra, sentidos da educação. De acordo com Bardin “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” (BARDIN. 1979, p. 105). Verificamos que ganha centralidade no conjunto dos trabalhos, as pesquisas sobre ancestralidade e currículo, seguidas da investigação sobre a educação formal, incluindo a Educação do Campo, e pesquisas referentes à identidade negra e sentidos da educação, conforme pode ser verificado no quadro anterior.

Feita essa classificação temática e as recorrências dos trabalhos, fomos em busca das pesquisas que trabalharam com análise de conteúdo. Esses trabalhos são resultado de pesquisas de mestrado concluídas em Programas de Pós-Graduação no Pará e na Bahia. Inserimos no quadro o objetivo da pesquisa para relacioná-los com os resultados anunciado conforme é possível verificar no Quadro II. Neste segundo tratamento organizamos dois temas: Educação Formal e Currículo.

A pesquisa que tem por objeto os saberes quilombolas anunciam a indissociabilidade entre o econômico, o político e o cultural como elementos constitutivos dos saberes e da identidade quilombola, que embora os saberes tradicionais tenham sofrido alteração ao longo do tempo, em todos os períodos históricos contribuíram para o desenvolvimento brasileiro. Essa afirmativa reconhece a dinâmica da cultura e mais do que isso, acolhe a influência do hibridismo existente entre as culturas.

Na pesquisa sobre educação e currículo nos chama atenção o campo de tensão apresentado. A captação dos pesquisadores de que nesse contexto de tensões há rupturas sendo construídas nesta teia, onde há influências mútuas nas relações de poder entre dominantes e dominados, esses processos à medida que explicitam as relações de dominação também revelam as resistências e insurgências travadas. O quadro abaixo ajuda a compreender os resultados frente aos objetivos das pesquisas.

QUADRO II. RESULTADOS DE PESQUISAS COM FOCO NO CURRÍCULO

TEMA	Objetivos	Resultados	IES
Educação Formal	Verificar resultados de investigações que colaboram com a compreensão dos saberes quilombolas na direção dos estudos culturais.	Os saberes tradicionais sofreram alterações ao longo do tempo, entretanto em todos os períodos históricos contribuíram para o desenvolvimento econômico, político e cultural do Brasil. As atividades sociais e econômicas permeadas pela cultura representavam a luta constante pela identidade.	UEPA UFPA
Currículo	Compreender a influência do currículo escolar no processo de formação identitária dos educandos, refletindo a relação identidade e auto-estima.	A escola revela desejo e preocupação para trabalhar com a história e cultura da comunidade, porém não consegue questionar e transgredir o currículo oficial. Existem algumas práticas pontuais na escola que estão colaborando no processo de identidade étnico-racial dos educandos e na	

Fonte: Delma Silva, 2014

As pesquisas nos ajudam a compreender que a prática curricular que está inscrita no chão da escola, não está dada, é um construído num cotidiano onde se situam ações que indicam permanências e anúncio de mudança. Este processo vem de um protagonismo dos sujeitos quilombolas em suas organizações locais e nacionais em diálogo com o campo educacional e de outros campos que ao longo da última década provocou no Estado Brasileiro o reconhecimento da pertinência de políticas educacionais específicas para os quilombolas, e como afirma uma professora entrevistada na escola campo de pesquisa

A educação escolar quilombola ela vem se dá justamente na nossa forma de fazer diferente na sala de aula. A nossa prática diária, porque a Educação Escolar Quilombola ela não tem que ser vivenciada apenas no mês de novembro, porque as outras escolas do município e fora do município, elas vê na gente essa referência quando chega novembro e a gente como integrante dessa educação escolar quilombola, a gente não tem que trabalhar só o mês novembro. Então a gente já começa a trabalhar dentro dos nossos conteúdos a gente sempre procura, inserir a nossa história, a história do nosso povo, essa diversidade que a gente tem aqui, que também existe em outros quilombos. (P5- 29 anos)

É nesta compreensão de educação que professores e professoras atuando nacionalmente no movimento educacional quilombola refletem sobre si e desenvolvem a práxis pedagógica que Souza (2009) nos fala. A trajetória de organização política e social dos quilombolas em seus territórios e na vida nacional brasileira reflete ao mesmo tempo uma coletividade que sendo plural tem elementos-chaves comuns de identidade: a ancestralidade, a territorialidade, mas inclui também a particularidade, o específico de cada comunidade. É historicamente significativa a conquista desse sujeito político no campo educacional que como afirma (SOUZA.2009, p. 30-31) a fim de se tornarem mais humanos, desenvolvem uma ação coletiva institucional, portanto, uma ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes, gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimento ou de conteúdos pedagógicos que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos.

Verificamos através da nossa pesquisa que a experiência de currículo escolar quilombola em Conceição das Crioulas é resultado da experiência política da comunidade, desenvolvida de forma articulada com as professoras e todos os que, no interior da escola, fazem a educação, mas uma educação que não é restrita à escolarização. Há

uma práxis pedagógica, nos termos postos por Souza (2009) onde o autor afirma que

A práxis pedagógica são processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica. (SOUZA, 2009. p. 34)

No que se refere à educação escolar quilombola em Pernambuco, a Secretaria de Educação de Educação, realizou em 2006 o Primeiro Seminário Estadual de Construção de Política Educacional Quilombola, uma parceria com a Articulação Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco. Neste seminário constatou-se que o direito humano à educação para essas comunidades ainda está incipientemente contemplado seja nas práticas curriculares do(a) professor(a) que não é quilombola, seja até na ausência de escolas nas comunidades quilombolas do estado.

Embora o Estado tenha colocado em discussão essa orientação em 2006, em Conceição das Crioulas, desde 1996 a comunidade já havia construído uma proposta específica e diferenciada nas escolas da comunidade. Com sua prática e com a construção do seu projeto político pedagógico, Conceição das Crioulas é referência nacional no processo que fundamentou a necessidade de uma educação específica para os quilombolas nacionalmente, o debate desenvolveu-se e aprofundou-se no âmbito das organizações quilombolas em suas esferas local e nacional, com representações da sociedade e do poder público, e em 20 de novembro de 2012, foi homologado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. No âmbito do Estado de Pernambuco, em 2015 é retomado o debate pela Gerência de Políticas Educacionais em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania para construção do Plano Estadual de Implementação da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

A trajetória de escolarização dos quilombolas e o seu direito a uma educação específica dentro do território nacional reflete um processo de conquista marcado por situações de negação, interdição e também por ruptura e fratura. De sujeito negado, violado, os quilombolas se colocaram como sujeitos de direito e político e vêm conquistando o lugar de sujeitos epistêmicos. No ano de 2012 duas quilombolas defendem dissertação e tese em Educação: uma em Brasília, na UNB, e a outra em Curitiba, na Universidade Federal do Paraná. O ingresso de quilombolas na Pós-Graduação é resultado de muito esforço, dedicação e superação dos obstáculos postos que estão sendo transpostos e gradativamente os quilombolas estão ingressando tanto no ensino superior, quanto na Pós-Graduação. Conceição das Crioulas, tem o maior número de professores da Educação Básica com Ensino Superior.

Com a atuação pela democratização do acesso à educação vindo de alguns intelectuais e pelos movimentos sociais negros, conquistou-se o acesso, mantendo-se ainda alguns gargalos, uma vez que a educação básica não atingiu ainda cem por cento da população em idade escolar e o currículo, neste contexto, permaneceu direcionado aos interesses formativos das classes dirigentes, levando ao que Sacristán (2000) atesta

não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária (SACRISTÁN, 2000,p.10).

Ao trazer para o debate a questão da formação do professor para a mudança curricular, destacamos neste aspecto a relevância posta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de que o professor ser prioritariamente da comunidade, compartilhar da identidade de ser quilombola, isto fortalece a cultura,

a ancestralidade e dá sentido ao projeto que se pretende com o currículo: educar para quê?

Compreendendo que a educação é um processo amplo, inesgotável. Desenvolve-se articuladamente com a cultura. No que se refere à educação escolar quilombola, uma referência a ser considerada é a diversidade cultural dos povos que estão situados em quase todos os estados brasileiros. Esses povos possuem e estabelecem relações educativas, éticas, de respeito e trocas entre si e estão organizados nacionalmente.

Nesse princípio da diversidade, eles mantêm suas referências ancestrais específicas, mas compartilham entre si experiências significativas que podem contribuir com a sua permanência no lugar. Essas experiências explicitam a interculturalidade entre os quilombolas. A relação com a terra como território ancestral e de projeção de futuro é um elemento que consideram como referencial de patrimônio histórico imaterial e constitui-se também em dimensão educativa.

Por essas diversidades é que falamos em educações quilombolas no Brasil, compreendendo as relações existentes no dia a dia das pessoas, e entre as gerações: a relação entre homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos e a relação deles com a terra, com o sagrado, com a cultura.

A obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica implica em se adotar novas posturas em relação aos elementos que compõem a história oficial do Brasil. A conexão deve ser feita tendo como referência a Lei 10.639/2003. Porém mesmo antes das mudanças aqui apontadas, comunidades quilombolas em vários lugares do país já desenvolviam processos educativos que podem servir de base para pensar a educação escolar nesses territórios (SILVA, 2012, p. 2).

Esse processo envolve todas as pessoas que estão no território quilombola dando-lhe sentido de territorialidade na acepção de “pertencer àquilo que nos pertence”, (SANTOS, 2001, p.19), para esse autor,

a ideia de territorialidade se estende aos próprios animais, como sinônimo da área de vivência e de reprodução. Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem.

Quando numa relação com uma comunidade quilombola percebemos a preocupação com o cuidado com as águas, muitas vezes onde eles cultivam peixes e de onde tiram o barro dos arredores para produzir a cerâmica decorativa ou utilitária. Vemos que na relação com a natureza existente no território tudo está integrado num ciclo de vida, onde a morte faz parte desse ciclo. A ancestralidade é uma das dimensões que dão sentido a essa relação vida-morte.

Nesta direção teremos no pensamento de Abdias do Nascimento (2009), a defesa do “quilombismo como um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira”. Soma-se a este legado de Abdias, produção de tantos outros intelectuais negros e não negros que sedimentaram o caminho para a afirmativa de duas questões fundamentais no Brasil: 1. A existência do racismo como determinante na criação de obstáculos de inserção, visibilidade e participação dos afrodescendentes na sociedade nacional, e 2. A efetiva participação e produção de negros e negras no pensamento educacional brasileiro.

Sobre o primeiro ponto gostaríamos de brevemente informar que a Frente Negra Brasileira- FNB- foi uma ação posterior à Imprensa Negra, que dentro do Estado Democrático de Direito, assumiram o protagonismo de denunciar o racismo no Brasil. Deste modo já estavam produzindo, em 1930, o que Walter Mignolo conceitua por “desobediência epistêmica”, pois a FNB impunha uma práxis, uma compreensão teórica articulada numa ação social concreta. Na atuação

da FNB não havia pauta de separatismo; ao contrário, nos textos é comum haver a expressão: “em comunhão”. Outro fato que chama a atenção é que a FNB atua onde o Estado não chegava de modo algum. Além da educação, sua principal atuação, realizava assistência social, na preparação para o trabalho, assistência médica, odontológica, jurídica e cooperativa.

Sobre este segundo ponto, o exercício de Kabengele Munanga (2000) em organizar a produção de um século sobre a Bibliografia sobre o Negro no Brasil é incontestável. E para fechar esse ponto, Nilma Lino Gomes (1997) num artigo denominado *A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro* afirmará:

Podemos considerar que existem razões muito profundas para que a reflexão e a prática pedagógica não fiquem distantes da articulação existente entre relações raciais e educação. Nos últimos anos, temos acompanhado uma crescente preocupação entre alguns teóricos da educação, em eleger outras categorias de análise que, juntamente com a classe social, o trabalho, o gênero, a cultura, consigam explicitar um pouco mais a complexidade das relações estabelecidas na escola e na sociedade brasileira (GOMES, 1997, p. 17).

Uma reflexão que produzimos ao concluir esse levantamento é sobre o protagonismo negro nesse processo: o deslocamento do negro enquanto objeto de pesquisa para o negro produtor de conhecimento. Ao longo desse processo foi possível desmistificar que no século XIX os negros não estudavam em escolas oficiais. Embora tenhamos o Estado criando barreiras para que o negro se escolarizasse, evidenciado no Decreto nº 1331 de 1854, que proibia instrução para escravos. Por exemplo, “em 1871 em Campinas além de haver escolas primárias para filhos de famílias com poder aquisitivo, havia também por volta de cinco escolas públicas para a população de „negros libertos e escravos.”” (CRUZ, 2005. p. 28). Percebe-se que houve fratura dentro das determinações do Estado, revelando inclusive que ele não é monolítico. Neste ciclo começa a ser formada, através da

escolarização, uma intelectualidade negra no Brasil que vai conquistando espaço em diversos campos do conhecimento.

V. Considerações finais

Verificamos que do século XVI ao século XXI os quilombolas conquistam visibilidade e respeito perante o Estado Brasileiro. Este processo vem sendo construído por meio de tensionamentos, com avanços e recuos. Podemos considerar avanço o reconhecimento aos quilombolas de uma educação específica nos termos postos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; um recuo foi a retirada do capítulo referente à terra quilombola do Estatuto da Igualdade Racial, sancionado pelo Presidente Lula em 2010. A educação escolar quilombola passa necessariamente pela relação que essas comunidades têm com a terra, seu território material e imaterial.

Em que pese esse movimento, de fluxos e refluxos, pudemos verificar que gradativamente amplia-se o interesse por produção de conhecimento sobre a realidade quilombola em diversos campos de conhecimento.

Nos últimos anos a disciplina história e cultura afro-brasileira e africana começou a integrar, por força de lei, o currículo das licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior, entretanto os conteúdos da disciplina, com raras exceções, reproduzem uma visão etnocêntrica colonialista.

A produção de conhecimento sobre currículo escolar quilombola está silenciada no GT 12 que discute o tema, tanto no EPENN, quanto na ANPED. Isto não significa que não haja práticas acontecendo e que produções não sejam submetidas em outros GTs. Em 2011 por exemplo um trabalho sobre currículo quilombola foi aprovado no GT 21 que trata da educação das relações étnico-raciais. A pergunta que fica é: quem produz sobre currículo quilombola não está submetendo

o trabalho ao GT 12 ou o referido GT não tem aprovado os trabalhos sobre o assunto que estão sendo submetidos?

Verificamos que tanto na formação continuada de professores, quanto na práxis pedagógica, as identidades culturais e ancestralidade são experiências carregadas de sentidos que tecem o fazer educacional na escola campo de pesquisa. Essas práticas conseguem imprimir sentido para que os alunos estejam na escola, os relatos dos professores indicam que os estudantes se identificam e constroem uma relação de pertencimento com a escola

As experiências carregadas de sentido estão assentadas na memória dos mais velhos, no encontro com os mais jovens e no diálogo dos movimentos sociais negros com a escola, é esse diálogo que imprime processos de pertencimento, que asseguram direitos e proporcionam emancipação como por exemplo a conquista pela segunda vez do concurso específico para professor quilombola na comunidade.

Uma referência forte tanto para as práticas de professores, quando para o significado que os estudantes atribuem à escola é o diálogo estabelecido entre as pessoas com vivência nos movimentos sociais negros e quilombolas e a relação de colaboração que constroem com a escola. A experiência em Conceição das Crioulas inicia como movimento social e a partir dessa atuação vão discutir o fazer da escola dentro do território quilombola. É um movimento que imprime processos sociopolítico e cultural articulado com a política social do direito humano à educação quilombola, processos esses, por vezes, carregado de tensões, muitas mobilizações e que tem colaborado sobremaneira com a superação de entraves históricos no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais, formação de professores quilombolas e currículo escolar quilombola.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 18ª ed. Campinas. SP. Papirus, 2012

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: **Currículo: Políticas e Práticas**. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.(org.).Campinas. SP: Papirus.1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 1979.

BRASIL. **Lei Nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. (Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 8**, de 21 de novembro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2012, p. 26.

CUNHA JR., Henrique. Afrodescendência e Africanidades Brasileiras: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no Brasil. **Revista Interfaces de Saberes** n. 13 vol. 1. Caruaru, 2013.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. ROMÃO, Jeruse.(org.) MEC. SECADI: Brasília. 2005.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília. Unesco, 2011.

GOMES, Flávio dos Santos. Sonhando com a Terra, Construindo Cidadania. In. **História da Cidadania no Brasil**. PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bessanezi. (org.) São Paulo: Contexto. 2003. p.447-467.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

GONÇALVES, Luís Alberto. De Preto a Afro-descendente: da cor da pele à categoria científica. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção Barbosa; SILVERIO, Valter Roberto (org.). **De Preto a Afro-Descendente** – Trajetos de pesquisa sobre cultura, Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Cortez. São Paulo, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**. São Paulo. v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35. (Tradução: Flávia Gouveia)

MIGNOLO, W. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento**: La lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. Conferencia Inaugural del Programa de Estudios Postcoloniales, en el Centro de Estudios Avanzados, de la Universidad de Coimbra, 2005.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, nº 34, 2008, p. 287-324.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARTZ, Lília; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população Afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.197-218.

OLIVEIRA, Lui Fernandes e CANDAU, Vera Maria. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26. nº. 01, p.15-40. abr.2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexões para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso Sobre as Ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Cortez. São Paulo, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 2ª ed.- Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Murgel.. **Brasil: uma biografia**. 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. BATISTA NETO, José. SANTIAGO, Maria Eliete. (org.). Recife. Editora Universitaria da UFPE. 2009.

SILVA, Alexandro da. ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. SILVA, Rejane Dias da. **Saberes da Experiência, formação de**

Professores e profissão docente: implicações e desafios para a prática pedagógica. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito, CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). Formação Continuada de Professores: reflexões sobre a prática. Recife. Editora Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, Fatima Aparecida da. **Frente Negra Pernambucana e sua proposta de educação para a população negra na ótica de um de seus fundadores:** José Vicente Rodrigues Lima-Década de 1930. 2008. 125 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Fortaleza 2008.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política:** a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 223p. Dissertação (Mestrado Educação)– UNB, Brasília, 2012.

SILVA, Janssen Felipe da. ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves e possibilidades.** In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito, CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). Formação Continuada de Professores: reflexões sobre a prática. Recife. Editora Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, Maria do Socorro. **A Prática Pedagógica nas Escolas do Campo:** a escola na vida e a vida como escola. 2009. 464f. Tese (Doutorado em Educação)-PPGE, UFPE, Recife, 2009

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, SILVERIO, Valter Roberto (orgs.). **De Preto a Afro-Descendente** – Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J. TAPIA, L. Construyendo Interculturalidade Crítica. Instituto Internacional de Integración Del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolívia, 2010, p. 75-96.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y revivir. UMSA. **Revista “Entre palabras”**, Humanidades y Ciencias de La Educación, Nº 3- Nº 4, La Paz, Bolivia, 2009, p. 129-156.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.