Revista da ABPN
ISSN 2177-2770
REVISTA ABPN - V.19 N.47

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM COMUNIDADES DO MARANHÃO

Fernanda Lopes Rodrigues[1]
Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, MA.

Carlos Benedito Rodrigues da Silva[2]
Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, MA.

Acildo Leite da Silva[3]
Universidade Federal do Maranhão. São Luiz, MA.

Ângelo Rodrigo Bianchini[4]
Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, MA.

Maria do Carmo Alves da Cruz[5]
Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, MA.

RESUMO

Com o objetivo de refletir sobre a formação de professores(as) para a educação escolar quilombola, este texto descreve a experiência do *Curso de Aperfeiçoamento em Políticas e Práticas de Educação Escolar Quilombola*. São apresentados tanto a proposta quanto o processo de execução do curso, com ênfase nos desafios enfrentados e nos avanços alcançados, à luz dos marcos

[1] Universidade Federal do Maranhão, Colégio Universitário , Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiro, São Luís, MA, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5237-4918 Lattes: http://lattes.cnpq.br/3722376485880809 E-mail Fernanda.lr@ufma.br
[2] UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiro, SÃO LUÍS, MARANHÃO, BRASIL. E-mail: cbr.silva@ufma.br ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2522-9114 Lattes: http://lattes.cnpq.br/6665907175030944
[3] Curso de Pedagogia, Departamento de Educação II, São Luís, MA, Brasil. E-mail: acildo.leite@ufma.br ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2138-3747 Lattes: http://lattes.cnpq.br/8319209685636448
[4] Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Educação II, Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiro, São Luís, MA, Brasil. E-mail: ar.bianchini@ufma.br ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8705-281X Lattes: https://lattes.cnpq.br/3543855549540163
[5] Universidade Federal do Maranhão, Curso de Pedagogia, Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiro, São Luís, MA, Brasil. E-mail:maria.cac@ufma.br Link ORCID:https://orcid.org/0000-0002-7928-1284 Lattes: http://lattes.cnpq.br/5658169510299963

legais da educação escolar quilombola e da compreensão da necessidade de uma pedagogia própria — que respeite as especificidades dos diferentes territórios e das populações que neles vivem. Adota abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental, com análise do relatório de execução do Curso, de planejamento dos/das docentes, além das sequências didáticas e artigos de finalização do curso. Desenvolvido em escolas da Unidade Regional de Educação do município de Itapecuru-Mirim, o Curso contemplou cinco Centros de Educação Escolar Quilombola, localizados nos municípios de Itapecuru-Mirim (MA), Anajatuba (MA) e Vargem Grande (MA). As impressões decorrentes dessa experiência confirmam a carência de formação dos profissionais que atuam nesse contexto e reforçam a necessidade de efetivação de regimes de colaboração entre os entes federativos e as universidades. Destaca-se, ainda, a importância da inserção do movimento quilombola como protagonista e mediador na implementação da formação docente.

Palavras-Chave: Educação Escolar Quilombola; Formação docente; Relações étnico-raciais

CONTINUING TEACHER TRAINING FOR QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT IN MARANHÃO COMMUNITIES

ABSTRACT

This article reflects on the training of teachers for quilombola school education, presenting the experience of the *Training Course in Policies and Practices of Quilombola School Education*. It discusses both the course proposal and its implementation process, with a focus on the challenges faced and the progress made, in light of the legal frameworks governing quilombola education and the recognition of the need for a specific pedagogy — one that respects the particularities of the territories and the populations living there. The study adopts a qualitative approach, along with bibliographical and documentary research, analyzing the course execution report, teachers' planning, as well as the didactic sequences and final course articles. The course was conducted in schools within the Regional Education Unit of Itapecuru-Mirim and involved five Quilombola School Education Centers in the municipalities of Itapecuru-Mirim (MA), Anajatuba (MA) and Vargem Grande (MA). The findings from this experience confirm the lack of adequate training for professionals working in this context and emphasize the need for collaborative frameworks between federal entities and universities. Furthermore, it highlights the importance of involving the quilombola movement as a key actor and mediator in the implementation of teacher training programs.

Keywords: Quilombola School Education; Teacher training; Ethnic-racial relations

FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS POUR L'ÉDUCATION SCOLAIRE QUILOMBOLA : RÉCIT D'EXPÉRIENCE DANS LES COMMUNAUTÉS DU MARANHÃO

RÉSUMÉ

Cet article réfléchit à la formation des enseignant·e·s pour l'éducation scolaire quilombola, en présentant l'expérience du *Cours de Perfectionnement en Politiques et Pratiques de l'Éducation Scolaire Quilombola*. Il examine la proposition et le processus de mise en œuvre du cours, en mettant l'accent sur les défis rencontrés et les progrès réalisés, à la lumière des cadres juridiques de l'éducation quilombola et de la reconnaissance de la nécessité d'une pédagogie spécifique — respectueuse des particularités des territoires et des populations qui les habitent. L'étude adopte une approche qualitative, avec une recherche bibliographique et documentaire, en analysant le rapport d'exécution du cours, la planification des enseignants, ainsi que les séquences didactiques et les articles de fin de cours. Le cours a été mis en œuvre dans des écoles de l'Unité Régionale d'Éducation d'Itapecuru-Mirim et a concerné cinq Centres d'Éducation Scolaire Quilombola situés dans les municipalités d'Itapecuru-Mirim (MA), Anajatuba (MA) et Vargem Grande (MA). Les résultats de cette expérience confirment le manque de formation des professionnel·le·s dans ce contexte et renforcent la nécessité d'établir des cadres de collaboration entre les entités fédératives et les universités. De plus, l'importance de l'implication du mouvement quilombola en tant qu'acteur clé et médiateur dans la mise en œuvre des programmes de formation des enseignant·e·s est également soulignée.

Mots-clés: Éducation Scolaire Quilombola ; Formation des enseignants ; Relations ethno-raciales.

FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA: RELATO DE EXPERIENCIA EN COMUNIDADES DE MARANHÃO

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre la formación docente para la educación escolar quilombola, presentando la experiencia del *Curso de Perfeccionamiento en Políticas y Prácticas de la Educación Escolar Quilombola*. Se analizan tanto la propuesta como el proceso de ejecución del curso, con énfasis en los desafíos enfrentados y los avances logrados, a la luz de los marcos legales de la educación quilombola y de la necesidad reconocida de una pedagogía específica — que respete las particularidades de los territorios y las poblaciones que los habitan. El estudio adopta un enfoque cualitativo, con investigación bibliográfica y documental, analizando el informe de ejecución del curso, la planificación de los docentes, así como las secuencias didácticas y los artículos finales del curso. El curso se desarrolló en escuelas de la Unidad Regional de Educación del municipio de Itapecuru-Mirim, e incluyó cinco Centros de Educación Escolar Quilombola ubicados en los municipios de

Itapecuru-Mirim (MA), Anajatuba (MA) y Vargem Grande (MA). Las conclusiones de esta experiencia confirman la falta de formación adecuada de los profesionales que actúan en este contexto y refuerzan la necesidad de establecer marcos de colaboración entre las entidades federativas y las universidades. Además, se subraya la importancia de involucrar al movimiento quilombola como actor clave y mediador en la implementación de programas de formación docente.

Palabras clave: Educación Escolar Quilombola; Formación docente; Relaciones étnico-raciales

INTRODUÇÃO

Em decorrência da sanção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - DCNEEQ (Resolução CNE/CEB nº 8/2012), movimentos sociais, em especial, associações quilombolas e demais coletivos comprometidos com esse público, têm reivindicado um projeto de escola e de educação, atentos às especificidades das comunidades quilombolas e comprometidos com a superação das desigualdades étnico-raciais no espaço escolar.

As reivindicações do movimento quilombola consideram que a natureza, princípios, organização e objetivos da escola quilombola devam levar em conta as questões históricas que marcam a existência e a resistência dessas comunidades. Logo, deve estar comprometida com a garantia aos estudantes do direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, contribuindo para o reconhecimento, valorização e continuidade das comunidades.

De início, é preciso pontuar que, ainda que a educação escolar quilombola como política pública de educação seja algo recente, no contexto dessas comunidades, a educação quilombola sempre existiu, constituída pelos conhecimentos e saberes ali produzidos, socializados e reinventados ao longo da história, no contexto cotidiano das pessoas que compõem o território.

No debate, acerca das condições de consolidação da educação escolar quilombola, surge a preocupação com a formação dos/as professores/as que estão à frente do processo de escolarização e que, como

preconiza as DCNEEQ, devem ser, preferencialmente, quilombolas, com formação inicial e continuada para atuação na Educação Escolar Quilombola - EEQ (Brasil, 2012).

Tal formação deve contribuir para o reconhecimento e afirmação de valores étnico-raciais e quilombolas na escola, com domínio dos instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação oferecida nas comunidades.

Objetivando contribuir com o processo formativo de profissionais que atuam na EEQ, o Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão - COLUN/UFMA e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro da Universidade Federal do Maranhão – NEAB/UFMA propuseram o “Curso de Aperfeiçoamento em Políticas e Práticas de Educação Escolar Quilombola”, com carga horária de 180h, financiado por meio de Contrato de Doação com o Coletivo de Intelectuais Negras e Negros - CDINN; e em regime de colaboração com a Secretaria Estadual de Ensino do Maranhão - SEDUC-MA, com o apoio direto da Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais - Supmode. O Curso foi realizado no período de maio a dezembro de 2023, no município de Itapecuru-Mirim (MA), com a conclusão de 27 (vinte e sete) cursistas.

Esse artigo apresenta e discute a experiência do “Curso de Aperfeiçoamento em Políticas e Práticas de Educação Escolar Quilombola”, a partir do olhar da equipe gestora do Curso. É elaborado a partir de pesquisa desenvolvida que adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada por sua natureza interpretativa, que busca compreender fenômenos sociais de forma profunda, especialmente em contextos educativos complexos, como o da Educação Escolar Quilombola. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa se distingue pela investigação do mundo em seu ambiente natural, com o objetivo de interpretar os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências.

Nesse contexto, optou-se por articular métodos de análise documental e bibliográfica para compreender as dinâmicas, os desafios e as potencialidades do "Curso de Aperfeiçoamento em Políticas e Práticas de

Educação Escolar Quilombola". A análise qualitativa dos dados foi conduzida a partir de categorias emergentes do material empírico, o que possibilitou a apreensão dos sentidos construídos nas práticas e discursos dos sujeitos envolvidos na execução do curso.

A pesquisa documental consistiu na análise do relatório técnico-pedagógico de execução do Curso, que forneceu informações cruciais sobre seus objetivos, metodologias, estratégias formativas, público-alvo e os desafios enfrentados durante a realização do programa. Foram utilizados, ainda, planejamento dos/das docentes, além das sequências didáticas e artigos de finalização do curso elaboradas pelos professores cursistas.

Em paralelo, fizemos uma revisão bibliográfica que abrangeu os principais marcos legais da Educação Escolar Quilombola e referenciais histórico-críticos e da epistemologia de base decolonial. Como destaca Gil (2019), a pesquisa bibliográfica permite o exame das contribuições teóricas relevantes já produzidas sobre o tema, funcionando como um alicerce para a interpretação dos dados empíricos.

Com isso, temos como sustentação teórica, a produção de autores/as comprometidos com a luta antirracista e com a valorização das memórias e saberes da população negra no Brasil, como Santos (2005), Moura (1983), Rodrigues (2008), Trindade e Aragão (2016), entre outros.

A combinação dessas estratégias metodológicas viabilizou uma análise crítica do curso como uma política pública de formação continuada, inserida no contexto das lutas por uma educação antirracista e alinhada aos direitos das comunidades quilombolas. O relato analítico, com base documental e bibliográfica, assim, busca estabelecer uma linha interpretativa sobre os marcos legais da EEQ a partir do cruzamento entre normas legais, políticas públicas e contextos históricos. O fio condutor da narrativa é a construção política da EEQ no Brasil, analisada à luz de documentos normativos e da atuação dos movimentos sociais como sujeitos ativos da formulação de políticas públicas.

QUILOMBOS: TERRITÓRIO ANCESTRAL DE LUTA E RESISTÊNCIA

No sistema escravista brasileiro perdurou, por muito tempo, a definição do Conselho Ultramarino que, em 1740, ao reportar-se ao rei de Portugal, conceituava os quilombos como: "toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles" (Moura, 1972, p. 87).

Ora, um olhar atento à realidade brasileira, mais especificamente à maranhense, demonstra o quanto tal definição é inadequada. Almeida (1999), por exemplo, cita a localização do quilombo de Frechal[6], distante a cem metros da casa grande, além de casos nos quais o quilombo se instalava dentro da senzala, em contextos de declínio de ciclos econômicos (agrícolas ou de mineração). Ademais, a economia nos quilombos não era de todo isolada, tendo existido uma rede que alcançava comerciantes locais, beneficiados com a manutenção dos quilombos, lucrando com trocas de produtos agrícolas por aqueles não produzidos pelos/as quilombolas.

Assim, tanto os quilombos, surgidos durante o período escravista, quanto as comunidades quilombolas da atualidade, se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, desde fugas, heranças, doações, pagamento de serviços prestados ao Estado, permanência em terras que ocupavam e cultivavam, compra de terras, etc.

Para Munanga (2001), a palavra *kilombo* tem origem na língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, se referindo à uma instituição sociopolítica militar da África Central, especificamente a área formada pela atual República Democrática do Congo e Angola, regiões nas quais o *kilomobo* se constituía como refúgio ou assentamento de guerra.

Já o termo "comunidades remanescentes de quilombos", cunhado pela Constituição de 1988, repercute uma ideia de resíduo de algo que outrora existiu e da qual sobraram apenas reminiscências, como se essas comunidades não existissem em sua plenitude (Almeida, 1996).

[6] Localizado no município de Mirinzal, na região do litoral ocidental do Maranhão, a 450km de São Luís.

Tal impasse se tentou superar a partir do conceito proposto pela Associação Brasileira de Antropologia, que trouxe novas dimensões para se pensar o quilombo como:

> [...] grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados (Associação Brasileira de Antropologia, 1994, p. 92).

O conceito mais atual está expresso no artigo 2º do Decreto 4887, onde consta que remanescentes das comunidades dos quilombos são 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 historicamente sofrida.

De qualquer modo, é preciso considerar a exposição de Nunes (2006) sobre o não esgotamento das possibilidades de ressemantização do conceito, que pode ser causado por padronização e homogeneização de diferentes tipos. Com isso, garante-se o alinhamento da especificidade do quilombo, sem desconsiderar a pluralidade dos diferentes territórios e das pessoas que vivem ali.

Além das comunidades quilombolas presentes na zona rural, há de se pontuar aquelas que se desenvolveram nas cidades. Os quilombos urbanos, segundo Oliveira & D'Abadia (2015), são espaços territoriais que, durante o período escravista, eram utilizados como dormitórios por pessoas negras que fugiam da escravidão e buscavam garantir sua sobrevivência nos mercados e portos. Comunidades clandestinas, que sobreviviam do intercâmbio com os/as negros/as libertos/as, se constituindo em refúgio e espaço de resistência na luta abolicionista, cuja existência persistiram no pós-abolição.

Vale ressaltar que homens e mulheres, residentes das comunidades quilombolas - quer sejam assim denominadas; ou de negras rurais, terras de preto, terras de santo, mocambos ou outra denominação regional -, encontram-se permanentemente em alerta, defendendo seus interesses e

lutando pelo território em que vivem.

Ainda que a Constituição Federal (CF) - 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, determine que “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, 2024), a concretização desse direito permanece marcado por desafíos de diferentes tipos.

Os avanços, sejam na titulação das terras, no combate à violência nos territórios, ou na oferta de educação, têm sido fomentados pela luta diária dos/as quilombolas organizados/as, os/as quais não apenas denunciam a violência que sofrem, mas também dialogam e constroem alternativas de sobrevivência física e cultural.

Uma demanda antiga dos movimentos quilombolas é a educação escolar, a qual exige uma reorganização do Estado, no sentido de garantir políticas públicas - em especial, as de Educação -, que dêem conta do atendimento a esse público. Estamos, aqui, falando de um currículo e formação docentes que atenda às especificidades desse público, como também de uma gestão escolar que dialogue e reconheça o necessário protagonismo das comunidades no falar de si e no projetar/construir a escola da qual necessita. Chamamos, também, a atenção para a efetivação de políticas específicas de alimentação e transporte escolar, de livros adequados às prerrogativas legais e de discussão sobre a função social da escola, considerando a vulnerabilidade que enfrentam.

Trata-se de uma educação que contribua para o reconhecimento dos sujeitos que vivem nos territórios quilombolas, de modo que se reconheçam pertencentes às comunidades, conscientes das motivações históricas, das formas de marginalização e exclusão que vivem, atentos ao tempo em que acessam as ferramentas necessárias para protagonizar o enfrentamento à essa realidade e construir uma outra, sustentada no respeito, no reconhecimento e na valorização de suas vivências.

MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A historiografia da escravização nos mostra que, até a segunda metade do século XIX, cerca de 4,8 milhões de africanos foram enviados para o Brasil (Albuquerque; Fraga Filho, 2006). Aqui, durante todo o regime colonial e após ele, mesmo com todo sofrimento empregado e com uma política racialista e, por vezes, nitidamente racista de aniquilação (Santos, 2005), essa população sobreviveu e, hoje, seus descendentes representam cerca de 55,5% do povo brasileiro (IBGE, 2022). Além da presença física, é notável a contribuição da população negra para enriquecimento da cultura brasileira, marcada por uma pluriversidade.

Ao contrário do que perdura em livros didáticos, a Abolição não foi um evento de uma única pessoa - Princesa Isabel, muito menos com data de início e fim demarcadas no tempo. Mas, resultado de um processo histórico, com forte protagonismo negro, em que se desestabilizou o sistema escravocrata de forma “homeopática” por meio de fugas, rebeliões, revoltas, formação de quilombos, roubos, assassinatos de senhores e feitores, suicídio, entre outros. Além da negociação e compra da alforria pelos próprios escravizados, de mobilização de famílias e irmandades negras e do trabalho intenso de advogados, escritores e jornalistas negros que, seja por meio da imprensa ou outros meios de expressão, defendiam a liberdade e a garantia de direitos a essa população. Outrossim, o cenário internacional, com crescimento do movimento abolicionista, também merece ser citado nesse processo. Ainda que o Brasil tenha sido o último país a abolir o tráfico negreiro e o sistema escravocrata, desde o Século XVI vinha sendo pavimentado o caminho em direção à tão sonhada liberdade (Sônego, 2022).

De certo, para o regime colonial, a Abolição foi um caminho efetivo para a subjugação da população negra à condição de cidadãos de segunda classe, submetidos à toda forma de exclusão e violência. Afinal, o colonialismo ainda era (e é) fundante na configuração das condições de vida da população negra.

Como alertou Moura (1983, p. 135):

> O modo de produção escravista entrou em decomposição, mas deixou fundos vestígios nas relações de produção da sociedade brasileira. Tais vestígios, tais traços não são, porém elementos mortos. O modelo de capitalismo dependente que substituiu o modo de produção escravista deles se aproveitou e faz deles uma parte dos seus mecanismos reguladores da economia subdesenvolvida. Desta forma, os vestígios escravistas são remanejados e dinamizados na sociedade de capitalismo dependente em função do imperialismo dominante.

Por isso, com o fim do tráfico transatlântico, assistiu-se no Brasil a uma movimentação da população negra, especialmente por meio de organizações e coletivos, em busca de direitos efetivos da cidadania, já que, com o tempo, confirmou-se que a assinatura da Lei Áurea não os livrara da discriminação racial e das consequências desta, tais como a exclusão social e a miséria (Alburquerque; Fraga Filho, 2006).

No esforço de encontrar estratégias para a conquista de direitos, a escolarização foi considerada uma via de mobilidade, o que é constatado quando um grupo de libertos, na região de Vassouras (RJ), endereça uma carta a Rui Barbosa reivindicando o direito dos seus filhos à educação. Era a escola vista como espaço democrático e a educação formal utilizada como caminho para melhoria de posição, pois entendiam que, sem escolarização, raramente ascenderiam em uma sociedade em pleno processo de modernização (Santos, 2005).

Entretanto, naquele momento, não estavam estabelecidas as condições objetivas para que as discussões e demandas se inserissem na agenda política do Estado e fossem viabilizadas as ações necessárias para a escolarização da população negra. A educação formal era pontuada como meio de adaptação do liberto à sociedade. Se existiam conflitos a respeito do momento de concretização da Abolição (antes ou depois do acesso à escola), apontava-se que a escolarização era uma forma privilegiada para uma transição segura. Mas, como concretizar esse feito quando, mesmo com o discurso da escola como instituição fundamental para execução do projeto civilizatório da República, faltavam escolas em boas condições físicas e

pedagógicas para a população em geral? (Rodrigues, 2012).

Então, na busca por cidadania, vemos surgir as organizações negras no início do século XX, que estimulavam o acesso à instrução por meio de cursos profissionais e cursos de alfabetização criados no interior das próprias organizações, à exemplo da Frente Negra Brasileira - 1931/37 e do Teatro Experimental do Negro - 1941 (Cruz, 2005).

Assim, as organizações negras, diante da omissão estatal, assumiram o protagonismo na efetivação da escolarização da população negra no pós-abolição, contribuindo para a posterior constituição do papel educador dos movimentos sociais negros. Tal empreendimento, contudo, não foi suficiente para a ascensão da população negra, principalmente porque ficou evidente que a escola funcionava como um espaço a mais de exclusão, sobretudo ao desqualificar racialmente tanto a população negra, quanto o continente africano. Além disso, no decorrer histórico, ficou constatado como o racismo estrutura a sociedade e, paulatinamente, reelabora estratégias de exclusão fundamentadas no colonialismo.

Isso levou os Movimentos Sociais Negros, bem como intelectuais e ativistas negros/as, a incluírem em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, a inclusão do estudo da história da África e dos africanos, da cultura negra brasileira, bem como do protagonismo da pessoa negra na formação da sociedade nacional brasileira (Santos, 2005).

Essas ações dos Movimentos Sociais Negros, gradativamente, vão caracterizando a faceta reivindicatória desses movimentos, com a institucionalização de dispositivos geradores de formação de identidades de resistência e garantindo as condições que viabilizaram o poder de pressão dos movimentos junto ao Estado, determinante para que demandas fossem incorporadas no texto da Constituição Federal de 1988.

Vários foram os debates organizados pelos Movimentos Sociais Negros a fim de que a Carta Magna atendesse aos interesses deles. No tocante à educação, resultou no Art. 242: “O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do

povo brasileiro" (Brasil, 2024).

Nesse período, ocorreu a "Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida", em 1995, quando foi entregue ao então Presidente da República, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. A Marcha influenciou, significativamente, as posteriores legislações e contribuiu para dar visibilidade ao preconceito e à discriminação existentes no espaço brasileiro.

A LDB nº. 9.394/1996, no art. 38, inciso III, dispõe que o ensino da História do Brasil considere as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro. O que representa muito pouco em relação ao que era então discutido. Afinal, o momento de discussão da LDB se cruza com outros movimentos e, no que concerne à temática deste estudo, contamos com marcos fundamentais como o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. Entretanto, não visualizamos a interferência desses debates no corpo da Lei (Dias, 2005).

As ações dos Movimentos Sociais Negros resultaram, no início de 2000, na inclusão da temática Diversidade como um Tema Transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Por fim, em 2003, é sancionada a Lei nº. 10.639, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, bem como do ensino da Educação Étnico-racial. Passados mais de 20 anos, permanece desafiadora a formulação de estratégias para sua efetivação nos sistemas e espaços escolares (Rodrigues, 2008).

Em 2004, foi aprovado o Parecer nº. 003/2004, fundamentando a Resolução nº. 01/04, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Contudo, tal política afirmativa não deu tratamento singular à educação escolar quilombola, sendo insuficiente para sanar carências específicas desse grupo e alinhar-se aos objetivos que emanam dessas comunidades e que demandam uma educação específica.

Tanto na Lei nº. 10.639/2003, quanto nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, constata-se a ausência de um tratamento mais cuidadoso com a educação escolar quilombola. Afinal, a educação das relações étnico-raciais, por si só, não é suficiente para atender ao processo histórico de constituição das comunidades e das peculiaridades da prática educacional e da própria finalidade da escola no contexto das comunidades quilombolas que vivem permanentemente em luta por seus direitos à terra, ao território, à memória e aos conhecimentos tradicionais.

Na Conferência Nacional de Educação – CONAE, em 2010, ficou notória a necessidade de políticas específicas para a educação nas comunidades quilombolas. Após a organização de um Grupo de Trabalho para Educação Quilombola no Conselho Nacional de Educação (CNE), em novembro de 2010, foi realizado o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, com o objetivo de "construir os alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola" e "subsidiar o CNE na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola" (Brasil, 2012).

Em 2012, foram aprovadas as DCNEEQ, com intensa participação das comunidades, por meio de consultas públicas oficiais do CNE/MEC nos Estados do Maranhão, da Bahia e em Brasília (Souza, 2008).

Assim, há de se concordar que as DCNEEQ representam a principal conquista das comunidades quilombolas, no âmbito educacional, desde a CF-1988. Elas resultaram de toda uma luta histórica travada pelos movimentos sociais, em especial os quilombolas, em busca de uma educação para as relações étnico-raciais na perspectiva do antirracismo.

Tais Diretrizes representam uma política de ação afirmativa com o objetivo reparador de garantir igualdade étnico-racial, tendo quilombolas, educadores/as e pesquisadores/as na luta diária e, por vezes, com raros resultados positivos, para materialização dessa política no plano normativo e no contexto das práticas pedagógicas dos sistemas educativos e das instituições de ensino.

Quanto à formação docente inicial, as DCNEEQ pontuam que esta

deve ser estimulada no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica, priorizando, além da formação teórico-metodológica comum às demais licenciaturas, conhecimentos que garantam uma prática pedagógica alinhada aos fundamentos da educação escolar quilombola. Nesse sentido, o Art. 52, afirma que entre os eixos norteadores do currículo, devem estar o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural. Para tanto, consta no Art. 51 que devem ser garantidos espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

> I - as lutas quilombolas ao longo da história;
> II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;
> III - as ações afirmativas;
> IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;
> IV - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004 (Brasil, 2012).

Já a formação continuada deve estar articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial de seu corpo docente, sendo realizada por meio de cursos presenciais ou à distância, atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado. Tais cursos e atividades formativas devem estar em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino (Brasil, 2012).

No âmbito da formação inicial, surgiram iniciativas pontuais, a exemplo do Curso de Licenciatura em Estudos Afro-Brasileiros da UFMA e de inclusão de componentes curriculares nos cursos de licenciatura, em sua maioria, voltados para a educação das relações étnico-raciais e não especificamente tratando da educação escolar quilombola.

O principal indutor da formação continuada para a educação escolar quilombola, como política pública de Estado, tem sido o Ministério da Educação, por meio de Programas e Projetos que financiam a execução de ações formativas propostas por instituições públicas, como também pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos. Como se observa, a oferta de formação inicial e continuada tem sido lacunar no âmbito das políticas públicas, representando desafios para a efetivação da educação escolar quilombola (Trindade; Aragão, 2016).

Importa destacar que, "o desenvolvimento de uma política pública está atrelado à organização e ao lugar que esses diferentes atores sociais ocupam no Estado democrático de direitos" (Sarmento, 2012). Logo, podemos relacionar os entraves de ordem socioeconômica, territorial, jurídica, política e cultural à implantação das DCNEEQ à posição que as comunidades ocupam no jogo político e do potencial de suas estratégias para intervir nos processos de formulação e implementação de políticas públicas para a EEQ. Nessa arena de disputa, a força de mobilização e pressão dos quilombolas, como atores políticos, bem como o contexto interno e externo são determinantes para se definir para qual lado irá o pêndulo da justiça social: atendendo, ou não, às demandas dos quilombolas; e materializando, ou não, os princípios e objetivos previstos nas DCNEEQ.

Recentemente foi instituída a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola-PNEERQ, por meio da Portaria nº 470/2024. Entre as diretrizes preconizadas na PNEERQ, está a consolidação dos diferentes direitos, formas de produção de saberes e práticas, preservação do patrimônio cultural material e imaterial, garantia territorial e de direitos, bem como indissociabilidade entre ancestralidade e memória coletiva, afirmação das trajetórias, das identidades e da educação quilombola (Brasil, 2024). Para tanto, é estabelecido como objetivo e estratégia de implementação da PNEERQ, entre outros, a formação de profissionais da educação para gestão e docência para ERER e EEQ.

Com o documento, sinaliza-se para a projeção de novos horizontes

no âmbito da formação docente, na institucionalização de ações e programas educacionais, em regime de colaboração com os diferentes entes federativos, voltadas para a promoção da política educacional para a população quilombola. Aguardemos, contudo, quais condições de efetivação serão viabilizadas pelo poder público, para que não seja mais um documento materializado como letra-morta.

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Na execução do Curso, realizamos um regime de colaboração com a SEDUC-MA e desenvolvemos o projeto em escolas da Unidade Regional de Educação de Itapecuru-Mirim, contemplando 05 (cinco) Centros de Educação Escolar Quilombola, localizados nos seguintes municípios: Itapecuru-mirim, Anajatuba e Vargem Grande.

A SEDUC-MA, além de disponibilizar o espaço físico e cooperar na divulgação e seleção de cursistas, garantiu ajuda de custo aos que residiam distante do local de funcionamento do curso e foi essencial no diálogo com gestores/as, garantindo a frequência de cursistas nos dias em que as aulas coincidiam com atividades no local de trabalho.

O Curso aconteceu no Centro Educacional Newton Neves, em Itapecuru-Mirim, no período de maio a dezembro de 2023, com aulas quinzenais, aos sábados, com exceção do mês de julho, destinado às férias escolares. O Centro Educacional está localizado na sede do município e foi disponibilizado pela SEDUC por ser de fácil acesso e apresentar condições adequadas para receber os/as cursistas e professores/as.

O início do Curso, previsto para janeiro, precisou ser alterado tendo em vista a especificidade da EEQ. Em contradição ao que consta nas Diretrizes, os/as docentes são, em sua maioria, contratados/as para atuação anual, o que gera grande rotatividade, uma vez que não há garantias de permanência ao fim do ano letivo. Por isso, é comum que residam fora das comunidades e não consigam estabelecer o vínculo necessário para o desenvolvimento da EEQ.

O Curso foi estruturado em módulos e seminarios, a fim de contemplar quatro aspectos: (a) apresentação do arcabouço teórico e legal que fundamenta a educação escolar quilombola; (b) viabilização de espaços de reflexão e trocas de experiências sobre a educação escolar quilombola; (c) qualificação para planejamento de ações pedagógicas embasadas nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e; (d) fomento à produção coletiva de materiais didático-pedagógicos adaptados à realidade de cada comunidade quilombola.

Quadro 1 - Estrutura do curso

Unidade Curricular	**Carga horária presencial**	**Carga horária comunidade**
Módulo 1: Ser quilombola: revisão de conceitos	20h	10h
Módulo 2: Educação escolar quilombola: aspectos legais e históricos	20h	10h
Módulo 3: Legislação, currículo e a educação quilombola	20h	10h
Módulo 4: Práticas pedagógicas para a Educação Escolar Quilombola	20h	10h
Seminário de Orientação Metodológica	10h	50h
Seminário de Socialização de Experiências	10	--

Fonte: banco de dados das autoras e autores (2024)

Os módulos do Curso foram pensados a partir da compreensão da necessidade de uma pedagogia própria, que respeite as especificidades dos diferentes territórios e das pessoas que vivem ali. Assim, prezou-se pela valorização da história de luta e resistência, da ancestralidade, do patrimônio e dos saberes e tradições, estimulando os docentes a refletirem acerca de suas

práticas, identificarem as lacunas e se apropriarem dos conhecimentos e das ferramentas necessárias para a efetivação, portanto, de uma pedagogia quilombola. Esse esforço partiu do entendimento de que:

> [...] a Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais considerando, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se da memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (Brasil, 2012, p. 25).

Nesse contexto, o Módulo I tratou dos seguintes temas: perspectivas conceituais e marcos legais; quilombos na diáspora africana; quilombos e a formação social do Brasil. O objetivo foi analisar o processo histórico da formação do povo negro e das comunidades quilombolas com vistas a contribuir com o fortalecimento da sua autoimagem como quilombola, bem como proporcionar aos e às docentes a oportunidade de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural quilombola brasileiro e maranhense. Como atividade para execução no tempo-comunidade foi proposto o levantamento histórico da comunidade em que atuavam, a fim de perceber as nuances discutidas nas aulas e constituir informações para construção do projeto de intervenção na etapa final do Curso.

No Módulo II, foram discutidos o panorama da Educação Escolar Quilombola no Brasil e as políticas educacionais em andamento para essa modalidade, bem como aspectos legais que subsidiaram a formulação das DCNEEQ. Assim, o tempo-comunidade foi destinado à realização de Inventário da Realidade Escolar em escolas quilombolas como subsídio para construção de novas práticas pedagógicas exitosas.

No Módulo III, abordou-se desde a conceituação crítica de currículo, como o conceito de justiça curricular em territórios de disputa, as reformas curriculares no âmbito da educação das relações étnico-raciais e escolar quilombola e a construção de práticas curriculares emancipatórias afrocentradas.

A intenção foi levar os/as cursistas a compreender os fundamentos

que sustentam o Currículo Emancipatório Afrocentrado (CEAfro), apropriando-se dos princípios da Afrocentricidade e da Emancipação, bem como conhecer os documentos legais de luta e resistência, visando à construção de práticas educativas e planejamento de situações curriculares (ambos emancipatórios e afrocentrados), mediante investigação temática da realidade educacional da comunidade. Dessa forma, a partir do levantamento da comunidade e do inventário da realidade escolar, os/as cursistas propuseram planos de ensino para a intervenção na escola, no âmbito das práticas curriculares emancipatórias afrocentradas.

O Módulo IV abordou temas como identidades, infâncias quilombolas, corporeidades e ludicidades afrobrasileira e africana, memórias e história da ancestralidade quilombola. A partir dessas temáticas, buscou-se relacionar as práticas educativas e a constituição da identidade quilombola, assim como entender a infância quilombola como uma construção coletiva de base africana, reconhecendo a corporeidade, a oralidade, a ludicidade, a ancestralidade e a religiosidade como valores civilizatórios Afro-brasileiros. O tempo-comunidade foi destinado à elaboração de uma sequência didática, a partir do plano de ensino produzido no módulo anterior, no qual os cursistas demonstraram a capacidade de relacionar memória, infância, educação, gênero e territorialidade na formulação dos etnosaberes que devem compor a prática pedagógica das escolas quilombolas.

O Seminário de Orientação Metodológica destinou-se à orientação dos/as cursistas quanto aos instrumentos e procedimentos da elaboração de projetos de intervenção, e da mesma maneira à organização dos grupos, com orientação individualizada e por grupo. O acompanhamento se deu de modo remoto (por meio de encontros de orientação), como também presencial (com participação nas atividades de culminância nas escolas das comunidades). Nesta etapa do projeto, as professoras dos seminários de orientação metodológica, estiveram presentes nas quatro comunidades conversando com os/as professores/as cursistas, os/as estudantes e a equipe escolar.

Os/as cursistas executaram o planejamento de projetos de

intervenção em quatro diferentes comunidades, a saber:

1. Tambor de Crioula: símbolo de força e resistência (Comunidade Pequi da Rampa);

2. Plantas medicinais: uma alternativa das comunidades quilombolas (Comunidade Tingidor);

3. Conhecendo e valorizando a identidade cultural e civilizatória dos nossos ancestrais no quilombo de Bacabal e região em Anajatuba-MA (Comunidade Bacabal);

4. Território Vista Alegre: lendas, histórias e memórias (Comunidade Vista Alegre).

O processo de avaliação ocorreu de forma contínua, envolvendo aspectos qualitativos e quantitativos nos diversos momentos de trabalho, de acordo com os critérios e instrumentos a seguir: relatórios descritivos, registros em fotos e vídeos e depoimentos dos envolvidos nas atividades escritas.

O Seminário de Socialização de Experiências ocorreu no mês de dezembro, com a presença de cursistas, representantes de movimentos sociais, de comunidades quilombolas, representantes da Secretaria Municipal de Educação de Itapecuru Mirim, da Supmode - MA, do COLUN/UFMA e do NEAB/UFMA.

Foi ministrada a conferência “Educação escolar quilombola - Retomada do território por meio da educação”, refletindo sobre o processo de retomada dos territórios quilombolas tendo a educação como instrumento de organização da história, cultura e luta comunitária. Também, tratou-se sobre a jornada do curso para que professores e professoras compreendessem sua função política dentro do território e que a EEQ deve se relacionar intimamente com a educação quilombola, ou seja, com a educação ancestral da comunidade. Por fim, a conferencista deixou um recado importante sobre a relação escola/comunidade a favor das lutas do território e da formação de novas lideranças que necessitam da ação escolar para conhecimento e valorização da própria história.

Os/as cursistas fizeram a exposição do relato de experiência

desenvolvida, discorrendo sobre os seguintes aspectos:

1. Território: foi demarcado qual o território em que o projeto foi desenvolvido (história, especificidade, tensões, potencialidades), relação dele com a escola, quem foram os sujeitos participantes, etc.

2. Projeto: descrição da justificativa, arcabouço teórico, objetivos, metodologias e resultados.

3. Interdisciplinaridade: detalhamento de como se estabeleceu a relação entre as informações coletadas na comunidade e os conteúdos programáticos de cada área de conhecimento contemplada no Projeto de Intervenção, indicando os desafios e possibilidades da transposição didática do saber da comunidade para o saber escolar.

4. Vivências do projeto: descrição das etapas do projeto ressaltando como cada área do conhecimento envolvida articulou conteúdo e prática na implementação de uma proposta que considerasse os princípios e especificidades da educação escolar quilombola.

5. Apresentação de produtos: exposição de vídeos e fotos produzidos durante a execução do projeto.

É importante ressaltar que, ao final do Curso, os/as docentes avaliaram a necessidade de um módulo introdutório para a abordagem das questões da educação das relações étnico-raciais, uma vez que se identificou lacunas na compreensão de termos e conceitos básicos da temática pelos/as cursistas.

Ponderamos que isso resulta do perfil formativo dos/as cursistas, posto que, no estudo exploratório acerca da formação inicial, além da heterogeneidade das áreas de formação, observamos que apenas dois deles tiveram componentes curriculares que tratavam da temática em foco.

Essa lacuna é reconhecida, também, pelos/as cursistas, uma vez que - em levantamento diagnóstico-, parte considerável deles relatou que a formação inicial não contemplou esses aspectos e que, ao longo de sua trajetória profissional, não foram oportunizadas experiências formativas para qualificação no que tange à educação das relações étnico-raciais e à educação

escolar quilombola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução do Projeto só foi possível em virtude de um esforço colaborativo dos parceiros: DAESP/UFMA, COLUN/UFMA, NEAB/UFMA e SEDUC-MA.

Assim, cabe pontuar que a Diretoria de Ações Especiais - DAESP/UFMA viabilizou a impressão da apostila que foi entregue aos/às cursistas, disponibilizando o conjunto de textos e materiais utilizados nas aulas. Isso foi essencial para a implementação do Curso, considerando as dificuldades para acesso ao referencial teórico, seja em material impresso ou virtual nas comunidades. Tal situação era um grande desafio para o desenvolvimento de atividades pelos profissionais que atuam na EEQ.

O transporte da equipe de professores/as e coordenação foi viabilizado pelo COLUN/UFMA, juntamente com a Coordenação do Curso. Isto foi essencial tanto para a execução das aulas, possibilitando o deslocamento da equipe, quanto para o acompanhamento das atividades durante a execução dos projetos de intervenção nas comunidades e realização dos seminários.

O NEAB/UFMA participou juntamente com o COLUN/UFMA na seleção do quadro docente, bem como na estruturação da proposta pedagógica do Curso, garantindo a qualidade do trabalho realizado e a composição de um corpo docente extremamente competente e habilitado para atuar na formação dos profissionais da educação escolar quilombola.

A partir do regime de colaboração estabelecido, a SEDUC-MA disponibilizou o pagamento de ajuda de custo para o deslocamento e a alimentação dos/as cursistas residentes em locais distantes da sede do município de Itapecuru-Mirim, onde as aulas aconteceram. O pagamento acontecia por meio de ressarcimento após o encontro, a partir do envio de lista de frequência pela Coordenação. Isso, de certo modo, dificultou a participação daqueles/as cursistas que não dispunham do recurso para custear

antecipadamente as despesas de deslocamento e alimentação. Além disso, dificuldades operacionais implicaram atrasos no repasse do recurso aos/às cursistas e contribuíram para que alguns desses, por dificuldades financeiras, desistissem do Curso.

Conforme exposto, é inviável a proposição de um curso dessa natureza em trabalhos futuros sem previsão orçamentária de ajuda de custo para transporte e alimentação dos residentes em comunidades localizadas em territórios distantes e, por vezes, de difícil acesso. Além da questão de localização das comunidades, há de se considerar que seja inviável demandar dos/as cursistas, os gastos com transporte e alimentação quando tratamos de profissionais que enfrentam condições adversas da carreira docente, em especial os da educação escolar quilombola que, em sua maioria, estão em um contrato de trabalho temporário e com salário desvalorizado.

Por um lado, ao analisar o quadro de evasão do Curso, cabem algumas ponderações. Entre as situações que levaram os/as cursistas a abandonar o Curso, além do aspecto financeiro já mencionado, podemos citar: (a) incompatibilidade de horários, já que quatro deles estavam regularmente matriculados no Curso de Licenciatura em Educação Quilombola da Universidade Estadual do Maranhão, e (b) cursistas que eram adventistas, os quais têm como preceito a proibição de atividades entre as 18h da sexta-feira e 18h do sábado. Além disso, representantes da URE e da Supmode/SEDUC-MA, em função de suas agendas de trabalho, ficaram impedidos de participar das aulas. Dessa forma, dos 45 cursistas matriculados, apenas 27 concluíram o Curso com êxito.

Por outro lado, avaliamos, a partir de relatos de alunos/as, que o cansaço com deslocamentos entre a sede e as comunidades, após uma semana corrida de trabalhos, tenha favorecido casos de desistência. Há de se ponderar sobre a possibilidade de que esses processos formativos ocorram durante a semana, com a garantia da dispensa dos profissionais de seu local de trabalho.

Frente ao exposto e aos vários desafios que se apresentam para a

implementação das diretrizes da educação escolar quilombola, compreendemos a necessidade de continuidade de formação dos profissionais que atuam nesse cenário, ampliando os diálogos com diferentes parceiros. Um aspecto que merece ser observado em experiência similar é a urgência da inserção, entre os parceiros, do movimento quilombola, como protagonista e mediador na implementação dos cursos de formação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, W. R de; FRAGA FILHO, W.. **Uma história do negro no Brasil.** Rio de Janeiro: Ministério da Cultura - Fundação Palmares, 2006.

ALMEIDA, A.W. B. Os quilombos e as novas etnias. In: LEITÃO (org.) **Direitos Territoriais das Comunidades Negras Rurais.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 1999.

_____. Quilombos: sematologia face a novas identidades. In: **Frechal** – terra de preto, quilombo reconhecido como reserva extrativista. São Luís: SMDDH/CCN-PVN, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Terra de Quilombos.** RJ: DECANIA CFCH/UFRJ, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 2024. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

_____. **Resolução CNE/ CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

_____. **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. Disponível em: <D4887 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

CRUZ, M. dos S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In:

ROMÃO, J.(Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005. p. 21-34.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados: A Questão de Raça nas Leis Educacionais - Da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** – Brasília: SECAD, 2005. p. 49-62.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IBGE. Censo Demográfico 2022 - **Quilombolas:** primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro, 2023. Disponível: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102016.pdf>. Acesso em: 5 de março de 2024.

MOURA, C. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Ásia,** Salvador, n. 14, 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20824>;. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

_____. **Rebeliões da senzala.** Rio de Janeiro: Conquista. 1972.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo em África. In: MOURA, Clóvis. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil.** Maceió: EDUFAL, 2001. p. 21-31.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação formal e informal: o diálogo necessário em comunidades remanescentes de quilombo. In: BRAGA, M. L.;PENHA, E. M.; PINTO, A. F. (Orgs.). **Dimensões da Inclusão no ensino médio:** mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. 01ed, Brasília: MEC/SECAD, 2006, v. 01, p. 343-360.

OLIVEIRA, Fernando Bueno; D'ABADIA, MMaria Idelma Vieira. Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros. **Élisée.** Rev. Geo. UEG – Anápolis, v.4, n.2, p.257-275, jul. /dez. 2015.

RODRIGUES, F L. **A invisibilidade da mulher negra maranhense no estudo sobre a formação da professora na Escola Normal Pública, em São Luís (1930-1945).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 2011.

_____. **Sobre o ser ausente:** um estudo da inserção da pessoa negra no currículo do Curso de Pedagogia da UFMA. Monografia (Pedagogia) – UFMA, São Luís, 2008.

SANTOS, G A dos. **A invenção do "ser negro":** um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SARMENTO, G. Estudo introdutório: Políticas públicas como instrumento para a efetividade dos direitos sociais. In: LASCOUMES, P.; GALÈS, P.L. **Sociologia da ação pública.** Maceió: Edufal, 2012. p. 9-30.

SÔNEGO, M J F. Resistência e estratégias de escravizados e libertos no Brasil meridional (alegrete, século XIX). **Revista Semina**, Passo Fundo, vol. 20, n. 3, p. 168-191, set-dez 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/14076>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

SOUZA, B O. **Aquilombar-se:** panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

TRINDADE, C. B. dos S., ARAGÃO, R. M. R. (2016). EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: INTERFACES, TRAVESSIAS E FRONTEIRAS DA PRÁTICA DA PEDAGÓGICA. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, *8*(18), 280–295. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/52>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.