

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
PERSPECTIVAS E DIMENSÕES ATRAVÉS DE UMA ANÁLISE DA LITERATURA**

**FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA:
PERSPECTIVAS Y DIMENSIONES DESDE UN ANÁLISIS DE LA LITERATURA**

**TEACHER TRAINING AND QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: PERSPECTIVES
AND DIMENSIONS FROM A LITERATURE REVIEW**



Pedro Léo Alves COSTA¹
e-mail: pedro.leo@ufrpe.br



Luciano Pires de ANDRADE²
e-mail: luciano.andrade@ufape.edu.br



Horasa Maria Lima da Silva ANDRADE³
e-mail: horasa.silva@ufrpe.br

Como referenciar este artigo:

COSTA, P. L. A.; ANDRADE, L. P. de; ANDRADE, H. M. L. da S. Formação docente e educação escolar quilombola: perspectivas e dimensões através de uma análise da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024117, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v19i00.18609>



- | Submetido em: 22/10/2023
- | Revisões requeridas em: 06/03/2024
- | Aprovado em: 13/03/2024
- | Publicado em: 21/10/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Serra Talhada – PE – Brasil. Professor na UFRPE, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST). Doutorando pela UFRPE com período sanduíche na *Universidad de Cádiz* (Espanha).

² Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife – PE – Brasil. Professor permanente no Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial na UFRPE (PPGADT). Doutor pela UFRPE.

³ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife – PE – Brasil. Professora permanente no Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial na UFRPE (PPGADT). Doutora pela UFRPE.

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo examinar a formação docente para atuar na Educação Escolar Quilombola (EEQ). Para tanto, fez-se uma revisão sistemática da literatura em trabalhos indexados na *Scielo*, *Scopus* e *Web of Science*, nos últimos dez anos. Utilizou-se os descritores “educação” e “quilombola” e “quilombola” and “education”, totalizando 269 na busca geral. Após a seleção dos critérios, restaram 16 artigos como amostragem. Analisando os trabalhos, pode-se concluir que a formação docente na EEQ não foi uma temática de pesquisa comum ou primária nos estudos, mas sim um tema transversal a algum trabalho que abordou outras questões; e que há desafios, ausências, barreiras e incertezas no que toca à sua concepção e efetivação. Sendo necessário, portanto, diante da importância da EEQ e da mudança paradigmática da ciência da educação no cenário hodierno, um melhor aprofundamento da temática pelos estudiosos e a adequação da formação do professor quilombola às Diretrizes Curriculares vigentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Quilombola. Formação docente. Educação brasileira.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo examinar la formación docente para trabajar en la Educación Escolar Quilombola. Para ello, se realizó una revisión sistemática de la literatura en trabajos indexados en *Scielo*, *Scopus* y *Web of Science* durante los últimos diez años. Se utilizaron los descriptores "educación" y "quilombola", y "quilombola" y "educación", lo que arrojó un total de 269 resultados en la búsqueda general. Después de aplicar los criterios de selección, quedaron 16 artículos como muestra. Al analizar estos trabajos, se puede concluir que la formación docente en la EEQ no fue un tema de investigación común o principal en los estudios, sino más bien un tema transversal en algunos trabajos que abordaron otras cuestiones; que existen desafíos, ausencias, barreras y incertidumbres en lo que respecta a su concepción y puesta en práctica. Por lo tanto, dado la importancia de la EEQ y el cambio paradigmático en la ciencia de la educación en el panorama actual, es necesario profundizar más en esta temática por parte de los investigadores y ajustar la formación del profesor quilombola a las Directrices Curriculares vigentes.

PALABRAS CLAVE: Educación escolar quilombola. Formación de profesores. Educación brasileña.

ABSTRACT: The present study aims to examine teacher training for working in Quilombola School Education. To do so, a systematic review of the literature was conducted on articles indexed in *Scielo*, *Scopus*, and *Web of Science* over the last ten years. The descriptors "education" and "quilombola," and "quilombola" and "education" were used, resulting in a total of 269 hits in the general search. After applying selection criteria, 16 articles remained as the sample. Analyzing these works, it can be concluded that teacher training in Quilombola School Education was not a common or primary research theme in the studies, but rather a cross-cutting topic in some works that addressed other issues. There are challenges, absences, barriers, and uncertainties regarding its conception and implementation. Therefore, given the importance of Quilombola School Education and the paradigmatic shift in the field of education science in the current scenario, it is necessary for researchers to delve deeper into this topic and align the training of Quilombola teachers with current Curriculum Guidelines.

KEYWORDS: Quilombola school education. Teacher training. Brazilian education.

Introdução

Desde a redemocratização do Brasil e o fim da ditadura militar, a Constituição de 1988 estabeleceu princípios fundamentais que orientam a sociedade brasileira. Dentre esses preceitos, destaca-se a responsabilidade de todos os entes federados em proporcionar o acesso à cultura, educação, ciência, tecnologia, pesquisa e inovação (Brasil, 1988).

Essa abordagem pluralista, que promove a diversidade de ideias e costumes, tornou-se a base do multiculturalismo brasileiro (Martins, 2021), junto com outros cânones como a cidadania, a dignidade da pessoa humana e a proibição de preconceitos de origem, raça, sexo e outras formas de discriminação (Brasil, 1988). Devendo (e não facultado) o Poder Público efetivar e proteger as comunidades tradicionais, as minorias e todos que estiveram, diante do percurso histórico brasileiro, à margem de direitos, políticas sociais e econômicas.

Nesse contexto, as comunidades quilombolas, reconhecidas pela Carta Cidadã de 1988, ocupam um lugar especial. Para Arruti (2006), a definição de quilombo perpassa uma série de diálogos e interação destes povos com a ruralidade, sua forma de viver no campo, a terra para uso da coletividade, apossamento secular, adequação a critérios ecológicos de preservação da natureza, presença de conflitos e antagonismos vividos pelo grupo e, finalmente, mas não exclusivamente, uma mobilização política definida em termos de autoidentificação quilombola.

A educação como parte deste amplexo, desempenha um papel crucial nesses espaços. A Educação Básica, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010), visa assegurar uma formação básica comum nacional, destacando a importância da diversidade e incluindo grupos como indígenas e quilombolas. No entanto, a educação escolarizada para (e com) os povos quilombolas (EEQ – Educação Escolar Quilombola) requer uma abordagem específica, com instituições educacionais inseridas nas terras e na cultura quilombola, reconhecendo e valorizando sua diversidade política (Brasil, 2010).

Diante dessa necessidade, a sociedade brasileira buscou a construção coletiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em 2012, que visa organizar o ensino nas comunidades quilombolas com foco em suas especificidades, na intenção de estruturar o ensino ministrado nas instituições educacionais das comunidades tradicionais, trazendo diversos eixos norteadores.

Com isso, o presente estudo tem como objetivo examinar um dos muitos aspectos da formação educacional e pedagógica para os povos tradicionais quilombolas, qual seja a formação docente, inicial e continuada, para atuar na Educação Escolar Quilombola. Para tanto,

utilizou-se uma revisão sistemática do estado da arte no Brasil, ou seja, identificou como os pesquisadores abordaram essa temática nos últimos dez anos.

Breve referencial teórico

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se nos princípios constitucionais que garantem o direito à educação, especialmente para comunidades quilombolas. A EEQ e a consequente formação do docente para ali atuar é, antes de tudo, uma política pública complexa, ou seja, uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público e buscar o desenvolvimento social (Secchi, 2016), através da efetivação do direito humano à educação, com um planejamento programático e efetivo do Poder Público. Arruti (2017), defende que esta deve ser uma educação diferenciada, que ultrapassa uma visão do outro que o reduz ao pobre, ao deficitário, ao dominado.

Os quilombolas, enquanto movimento social (Arruti, 2017), podem ser conceituados como “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003). Gomes traz que os povos quilombolas são “como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história indenitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem” (Brasil, 2012).

Neste sentido é que o olhar sob tais grupos, em diversos aspectos, deve congrega as idiossincrasias da formação histórica destes, como, por exemplo, quando se trata da análise do seu contexto educacional, pedagógico e formativo.

A educação em si se conjuga em um direito humano, notadamente de segunda geração/dimensão (Ramos, 2019), social (Novais, 2010), programático e fundamental, também garantido na Carta Política de 1988 e em normas internacionais. Essas espécies de direitos, os sociais, já estavam preconizados em textos dos séculos XVIII e XIX, onde foram amplamente garantidos a partir dos primeiros anos do século XX na Rússia pós-revolucionária, na Alemanha da República de *Weimar* e em outras nações com forte presença do movimento socialista: eram os direitos preferenciais em Estado Marxista-Leninista e do *Welfare State* (Dimoulis; Martins, 2014; Alexandrino, 2011) e estão inseridos na obrigação prestacional ou de ação positiva do Estado, a do fazer (*facere*) (Miranda, 2015), portanto, também dever do Poder Público e não uma mera faculdade.

Ramos (2019) leciona que o direito à educação trata da faculdade de usufruir todas as formas de ensino, transmissão, reflexão e desenvolvimento do conhecimento voltados ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano. Este, por sua vez, englobando o direito ao ensino, retrata a realização do direito à educação por meio de instrumentos institucionalizados, sendo direito de todos e podendo ser exigido seu cumprimento tanto pelo Estado quanto pela família (Brasil, 1996).

No Brasil, a educação, conforme se depreende do seu marco regulatório, pode ser estruturada na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) até a Educação Superior (Brasil, 1996). A Educação Básica se traduz em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional. Tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola, bem como o estímulo a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico e a orientação dos cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais desse segmento (Brasil, 2010).

Percebe-se que a capacitação docente, seja inicial ou continuada, forma a base sólida da educação básica de qualidade no país. Silva (2021) traz que os professores são protagonistas do processo de democratização e estes devem receber não apenas só a formação teórica sólida necessária, mas também a formação nos âmbitos científico, cultural, tecnológico, pedagógico e humano. Sendo necessário, pois, que esta formação seja baseada na criticidade, com um senso que possa compreender os processos de ensino, aprendizagem e os sociais que envolvem o aluno, ou seja, uma formação que congregue teoria e prática.

Assim, especificamente no que tange a Educação Escolar Quilombola, esta deve ser desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à cada especificidade étnico-cultural destes agrupamentos e formação específica de seu quadro de profissionais. Observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a educação básica brasileira, devendo ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2010).

Diante dessa perspectiva, dentre os ditames específicos para a EEQ, constante nas Diretrizes Curriculares próprias para a Educação Escolar Quilombola no Ensino Básico, está a que se deve garantir uma formação inicial e continuada de docentes que atuem nesse contexto. Esta deve ser capaz de oportunizar o desenvolvimento na valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos por as comunidades (Brasil, 2012).

A formação do professor quilombola deve ser ofertada em cursos específicos, com participação destes na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural das comunidades. Levando em conta o paulatino processo histórico, político, econômico e sociocultural dos quilombos, bem como a percepção da realidade atual e necessidades dos mesmos. Sendo fundamental observar que os conhecimentos tradicionais, a ancestralidade e identidade, bem como as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais não podem se dissociar desta formação (Brasil, 2012).

Vê-se, com isso, uma formação docente envolta a um desenvolvimento escolar quilombola que busca ser emancipado e transformado em instrumento de luta coletiva (Silva, 2012), além de libertador (Freire, 1987; Ruscheinsky; Costa, 2009) e interdisciplinar. Uma educação que seja inserta em um conjunto de atributos conferidos pela natureza criativa que vincula o espaço a usos e ideias, ou seja, de representações sociais e culturais essenciais para a compreensão destas comunidades (Heidrich; Costa; Pires, 2013). Portanto, deve passar por uma organização própria que englobe diversos contingentes, para que se dê azo a efetivação da identidade ancestral destes agrupamentos.

Como ensina Arroyo (2008), para o campo específico da formação docente e pedagógica e para a renovação teórica em educação, cabe defrontar-se como ponto de partida a diversidade, as diferenças e os processos de produção das diferenças em desigualdades. É imprescindível ir propriamente a fundo na história política, econômica, social e cultural e pedagógica da construção dos coletivos diversos em desiguais, como os são os povos tradicionais. Considerados, muitas vezes, comunidades “periféricas excluídas da sociedade global” (Novais, 2010), nas quais sucessivamente são relegados direitos essenciais pelo Estado.

Para Nunes (2006) é na emergência da práxis que o pensar e o fazer se solidificam na forma de visões, pensamentos e ideias. A orientação em portar-se no mundo, no modo de vida, na forma de trabalho como atividade prática que não isola o pensar do fazer, resulta em um manter-se social. Portanto, a Educação Escolar Quilombola pode nos mostrar como um processo educativo confere aos sujeitos um localizar-se no mundo, observando as suas especificidades de raça, gênero, faixa etária e classe social.

Esse breve referencial teórico sustenta a necessidade de uma abordagem específica na formação docente para a EEQ, considerando a diversidade cultural quilombola, os conhecimentos tradicionais e a superação de desigualdades historicamente presentes nessas comunidades.

Método

Linde e Willich (2003) inferem que as revisões sistemáticas são consideradas as ferramentas mais confiáveis para resumir evidências existentes. Através de uma análise qualitativa de dados primários, sobre determinado assunto existente na literatura, é possível trazer à tona questões da pesquisa que convirjam, divirjam ou sejam lacunosas para uma possível pesquisa futura. Os mesmos autores, com isso, concluem que os métodos sistemáticos são projetados para evitarem vieses e tornarem os resultados e conclusões os mais objetivos possíveis. No entanto, as revisões sistemáticas são retrospectivas e dependem fortemente da qualidade do material primário, por isso a importância da base de dados da pesquisa.

Neste ínterim, a presente análise sistemática adotou os seguintes passos (Galvão; Sawada; Trevizan, 2004):

a) *construção do protocolo*: houve o planejamento propedêutico do estudo, com a formação da pergunta da revisão, os critérios de inclusão, as estratégias para buscar as pesquisas, como as pesquisas serão avaliadas criticamente, a coleta e síntese dos dados;

b) *definição da pergunta*: a pergunta norteadora da presente revisão é questionar “quais as dimensões e perspectivas para a formação inicial e continuada do docente no contexto escolar quilombola brasileiro?”;

c) *busca dos estudos*: os estudos escolhidos se deram a partir de artigos indexados nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online Brazil (Scielo)*, *Scopus* e *Web of Science*, todos em busca no “Portal de Periódicos da CAPES”, logados institucionalmente através do “Café”. Como palavras-chave para a busca utilizou-se “educação” e “quilombola”, “quilombola” and “education”.

d) *seleção dos estudos*: para definir os critérios de exclusão: (a) publicações fora do período de 2012 a 2022; (b) trabalhos em outras línguas, que não o português; (c) não revisado por pares; (d) não disponíveis na íntegra; (e) artigos que tratam de revisão de literatura, ensaios teóricos ou apenas publicados em anais de eventos; (f) duplicados. Como critério de inclusão: (a) pesquisa com temática que abarque, de alguma maneira, a formação docente, inicial ou continuada, no contexto escolar quilombola brasileiro.

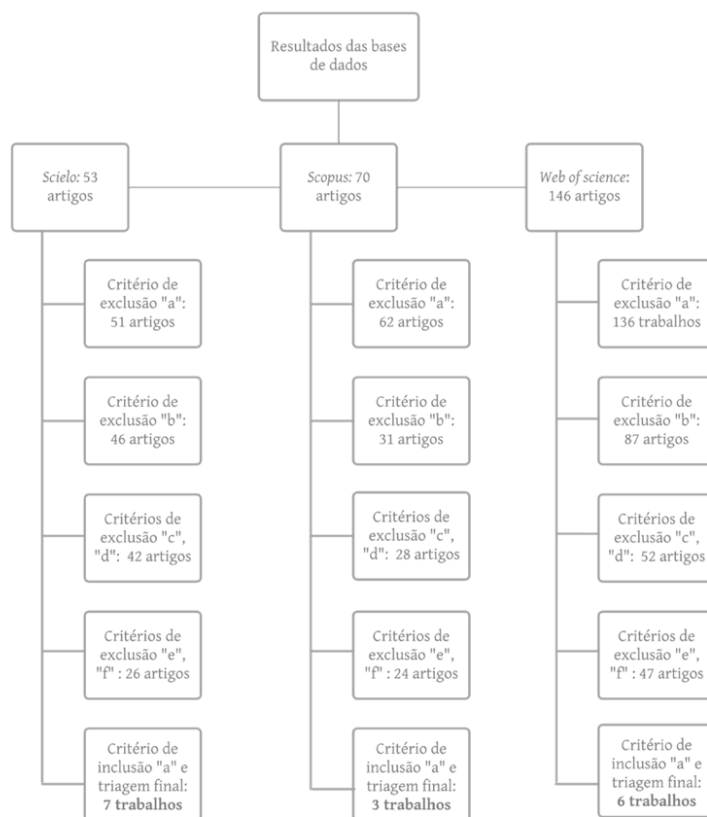
e) *avaliação crítica*: os estudos selecionados foram avaliados com rigor metodológico, no propósito de averiguar se os métodos e resultados das pesquisas são suficientemente válidos para serem considerados. Assim, a escolha se deu conforme o objetivo central desta revisão.

f) *coleta de dados*: inicialmente foram encontrados 53 trabalhos na *Scielo*, 70 na *Scopus* e 146 na *Web of Science*, totalizando 269 na busca geral. Após a seleção dos critérios de

exclusão e inclusão, bem como a triagem final, com leitura completa dos artigos, restaram 7 trabalhos na *Scielo*, 3 na *Scopus* e 6 na *Web of Science*, totalizando, assim, 16 trabalhos para a análise sistemática.

g) *síntese de dados*: o fito desta fase é sintetizar os dados resultantes de cada estudo para fornecer uma estimativa da eficácia da intervenção investigada. Portanto, esta análise se caracteriza como uma revisão sistemática qualitativa, cujos dados obtidos serão pormenorizados de maneira descritiva quanto à classificação da revista publicada perante a CAPES, ano da publicação, objetivo dos estudos, aspectos da metodologia empregada e os principais resultados alcançados.

Figura 1 – Fluxograma da coleta de dados



Fonte: Elaboração dos autores

Resultados

Os trabalhos da triagem final foram organizados em uma tabela contendo a ordem numeral do trabalho, o(s) autor(es) e ano da publicação, título, objetivo, *link* para acesso do trabalho (DOI), base de dados e classificação *Qualis* da revista, no quadriênio 2017-2020 (em educação):

Quadro 1 – Apresentação dos estudos após a triagem final da revisão

Nº	Autor/Ano	Título	Objetivo	Link do trabalho	Base de dados indexada e <i>Qualis</i>
1.	SOARES, Davi Gonçalves; MAROUN, Kalya; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. (2022)	A construção social de uma escola quilombola: a experiência da Comunidade Caveira, RJ	Descrever e analisar o processo de construção social de uma escola quilombola e seu currículo, identificando atores sociais, processos de agenciamento e disputas de sentido sobre Educação Escolar Quilombola	https://doi.org/10.1590/S1413-2478202227001	Scielo – A1
2.	CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. (2019)	Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino	Analisar materiais didáticos de Educação Escolar Quilombola (EEQ) da Educação Básica, produzidos especificamente por diferentes sistemas de ensino estaduais no país, confrontando-os com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).	https://doi.org/10.1590/0104-4060.62715	Scielo – A1
3.	SANTOS, Edmilson Santos et al. (2019)	Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste brasileiro	Apresentar o panorama de implantação das Escolas de Educação Escolar Quilombola (EEEQ) na região Nordeste.	https://doi.org/10.1590/2175-623681346	Scielo – A1
4.	CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. (2017)	Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto	Analisar os desafios da educação quilombola no Brasil.	https://doi.org/10.1590/S1413-2478201722692	Scielo – A1
5.	SANTOS, Jailson Gomes dos; SILVA, Jonson Ney Dias da. (2016)	A Influência da Cultura Local no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática numa Comunidade Quilombola	Averiguar e analisar o ensino da Matemática escolar em uma comunidade quilombola.	https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a07	Scielo – A1

6.	SCHWENDLER, Sônia Fátima; SANTOS, Aline Nunes dos. (2021)	A Formação de Educadoras/es no Contexto da Diversidade Socioterritorial do Campo	Analisar o desenvolvimento de uma proposta curricular original – a Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, que é organizada em diferentes territórios/turmas para viabilizar o acesso das comunidades assentadas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, de agricultores familiares à educação superior.	https://doi.org/10.1590/2175-6236117553	Scielo – A1
7.	MIRANDA, Shirley Aparecida de. (2012)	Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências	Analisar a inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas de educação.	https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007	Scielo – A1
8.	SILVA, Joaklebio Alves da; RAMOS, Marcelo Alves. (2019)	Conhecimentos tradicionais e o ensino de ciências na Educação Escolar Quilombola: um estudo etnobiológico	Identificar, com base na etnobiologia, como estudantes de uma escola pública e quilombola localizada no Município de Goiana, Estado de Pernambuco, Brasil, conhecem e representam a biodiversidade de sua comunidade, e descrever como esses conhecimentos contribuíram para o ensino de ciências através do diálogo intercultural.	http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2019v24n3p121	Scopus – A1
9.	BARZANO, Marco Antônio Leandro; SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus; MELO, André Carneiro. (2022)	Diálogos entre as escolas e os saberes das comunidades quilombolas: a descolonização/decolonização do currículo a partir da Lei nº 10.639/2003	Objetiva apresentar uma reflexão sobre experiências ocorridas entre escolas e comunidades quilombolas baianos, a partir da Lei No 10.639/2003, que se refere à articulação entre os processos educativos que ocorreram em escolas e comunidades, sobretudo em relação ao campo do currículo.	https://doi.org/10.5212/PraxEdu.c.v.17.19412.074	Scopus – A1

1 0.	CASTILHO, Suely Dulce de; OLIVEIRA, Bruna Maria de. (2022)	A dimensão política e pedagógica da festa na comunidade Quilombola de Campina de Pedra, Poconé, MT	Busca-se descrever e analisar a dimensão política da festa de 20 de novembro realizada na comunidade Quilombola Campina de Pedra, Poconé, Mato Grosso (MT), e compreender como a escola dialoga com toda a simbologia negra que a perpassa.	https://doi.org/10.5212/PraxEdu.v.17.19391.061	Scopus – A1
1 1.	FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus; SANTOS, Hélio Rodrigues dos; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. (2021)	Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia	Investigar os desafios e as possibilidades da prática docente quilombola e, de forma mais restrita, refletir sobre a formação inicial e continuada de professores, e identificar os avanços na prática docente quilombola em tempos de pandemia.	http://dx.doi.org/10.20873/uft.rb.ec.e13175	Web of Science – A4
1 2.	SANTOS, Denília Andrade Teixeira dos; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. (2020)	A alfabetização Matemática e as práticas de numeramento na Comunidade Quilombola de São Félix: a pedagogia crítica e o currículo em ação	Verificar as práticas de numeramento propostas aos estudantes em processo de alfabetização.	https://doi.org/10.21723/riaec.v.15iesp3.14442	Web of Science – A1
1 3.	CRUZ, Cassius Marcelus et al. (2022)	Participação comunitária na educação escolar quilombola: a Carta de Anuência no quilombo João Surá (PR)	Analisar a adoção da Carta de Anuência na escola mencionada sob a perspectiva da participação comunitária.	https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12409	Web of Science – A4
1 4.	CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. (2019)	Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade.	Discutir sobre a educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade.	https://doi.org/10.5902/1984644430826	Web of Science – A2
1 5.	MOURA, Ana Paula Medeiros de et al. (2018)	As experiências de uma ecologia de saberes nos quilombos de Bairro Alto e Pau Furado, Ilha do Marajó – Pará, Brasil	Trazer um recorte das experiências vivenciadas pela equipe interdisciplinar responsável pela elaboração e execução do projeto de pesquisa e intervenção metodológica “Ecologia de Saberes na Ilha do Marajó: aprender-ensinar pela	https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.7657	Web of Science – A3

			interdisciplinaridade e inclusão.		
1 6.	SILVA, Joaklebio Alves da.; RAMOS, Marcelo Alves. (2020)	A contextualização de conhecimentos prévios/tradicionais de alunos quilombolas: o que dizem os professores de ciências?	Analisar as concepções de professores de anos iniciais do ensino fundamental de uma escola quilombola a respeito do conhecimento prévio/tradicional dos alunos e a contextualização desses conhecimentos em suas atividades pedagógicas nas aulas de ciências, assim como propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.	http://doi.org/10.14483/23464712.14319	Web of Science – A3

Fonte: Elaboração dos autores

Logo de início é perceptível que a questão da formação do docente, com atuação no contexto educacional quilombola, não foi uma temática de pesquisa comum ou primária nos trabalhos analisados, mas sim um tema transversal a algum trabalho que abordou outras questões.

No Quadro 1 depreende-se também que essa é uma temática relativamente nova, visto que os trabalhos se concentraram nos anos de 2022 e 2019 (25% dos trabalhos, cada ano), 2021 e 2020 (12,5% dos trabalhos, cada ano) e 2018, 2017, 2016 e 2012 (6,25% dos trabalhos, cada ano), não havendo trabalhos nos anos de 2013, 2014 e 2015.

No que tange à publicação em periódicos, 68,75% possuem *Qualis* A1, 6,25% *Qualis* A2, 12,5% *Qualis* A3 e 12,5% *Qualis* A4, demonstrando a qualidade das pesquisas e ratificando a importância da análise de dados primária.

Quanto aos procedimentos metodológicos empregados nas pesquisas avaliadas, houve uma variação entre pesquisas empíricas e teóricas, sendo visualizados trabalhos que se caracterizam, quanto à forma de abordagem da pesquisa (Gil, 2018), como qualitativos, quantitativos e mistos (quali-quantitativos).

No que toca aos procedimentos técnicos empregados (Gil, 2018), foram analisados trabalhos com observações etnográficas, estudos de caso, entrevistas semiestruturadas a docentes, discentes e gestores de escolas quilombolas, bem como a gestores públicos, além da observação participante *in loco* do pesquisador nos locais da pesquisa. Visualizou-se três pesquisas-ação (apesar de uma delas não assim a caracterizar), com atividades práticas em escolas quilombolas, além de estudos documentais com dados secundários, variando a análise

desde materiais didáticos de EEQ nos Estados brasileiros até a dados e relatórios de órgãos públicos.

Discussão

Carril (2017), ao analisar o significado e as formas que a educação pode assumir no contexto da singularidade territorial quilombola, nos faz refletir que os processos educacionais que construam ações de reconhecimento dos sujeitos que protagonizam a vida nos quilombos, devem buscar pedagogias significativas.

A Educação Escolar Quilombola, desta maneira, parece reivindicar uma mudança de paradigma na própria ciência da educação, já que requer “a emergência de uma nova postura na formação de professores preocupados com o intercâmbio entre os saberes pedagógicos e os saberes da tradição quilombola” (Barzano; Sampaio; Melo, 2022).

Mesmo com a importância que toma para si a construção pedagógica para os povos tradicionais, são muitas as ausências presentes na Educação Escolar Quilombola envolvendo a formação docente. Por exemplo, segundo Custódio (2019), existem “13.196 funções docentes na educação básica em áreas quilombolas, indicando a concentração de 63,4% no Nordeste”; em geral, pouco mais de “50% dos professores que atuam nessa modalidade, no país, têm vínculo efetivo”, reafirmando a necessidade da efetivação por concurso público dos docentes que atuem na educação quilombola.

E dos professores, “48,3% apresentam o nível superior, mas há ainda uma quantidade considerável que leciona apenas com ensino fundamental, médio e até com o fundamental incompleto”. Com isso, percebe-se “a insuficiência da formação dos professores na área rural, onde estão mais de 90% dos estabelecimentos escolares quilombolas e 78,8% dessas matrículas, o que remete a processos mais longos de escolarização e enraizamento dos afrodescendentes”.

Embora os dados estatísticos oficiais demonstrem um aumento de 194 escolas localizadas em comunidades de remanescente de quilombos, esse número ainda é desproporcional ao quantitativo de comunidades existentes em todo território nacional já que, segundo dados do último censo brasileiro, a população quilombola residente no Brasil é de 1.327.802 pessoas, correspondendo a 0,65% da população, onde em 1.696 municípios havia pessoas quilombolas (Custódio, 2019; IBGE, 2022).

Santos *et al.* (2019) ao analisar a oferta da Educação Escolar Quilombola, a partir dos registros por município e estado no Nordeste, concluem que os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em

um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas, além de existir problemas estruturais físicos nas escolas quilombolas e condições de infraestrutura, sendo este último ponto um verdadeiro desafio também para a educação brasileira (Custódio, 2019).

Para os pesquisadores, há uma clara falha do sistema escolar quilombola, visto que não seria suficiente apenas a mudança do currículo, pois a manutenção de diversos problemas, tais como a preparação inadequada dos professores reforçam, na verdade, a permanência da estrutura social hierárquica vigente, confirmando esses problemas como uma das marcas proeminentes do racismo institucional (Santos *et al.*, 2019).

Castilho e Oliveira (2022), relembram que “no chão das escolas, nas comunidades quilombolas em todo o Brasil, ainda existem vários desafios a serem enfrentados”. Nesse sentido, múltiplas são as reivindicações destes territórios para assegurar atividades docentes que garantam a qualidade do ensino-aprendizagem na interseção entre o local e global. Dentre elas está a formação específica de professores que atuem em comunidades tradicionais, visto que sem esta não será possível a apropriação de saberes pela escola e para o território, através de um processo de descobrimentos de identidade.

Quanto aos materiais didáticos na EEQ e sua relação com a formação docente, Custódio e Foster (2019) verificam que os materiais atuais produzidos pelos estados brasileiros não representam uma versão fiel do processo de produção e elaboração do conhecimento científico quanto a Educação Escolar Quilombola e que há um índice muito baixo de produção de recursos e/ou materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino no Brasil.

Além disso, há uma invisibilidade de políticas públicas de ações afirmativas por parte da maioria dos estados brasileiros, o que vem sendo ratificado pela própria limitação da historiografia da resistência escrava nestes materiais. Nesse sentido, Barzano, Sampaio e Melo (2022), trazem que há conflitos e tensões, no que tange a relação entre a formação continuada de professoras/es e gestoras/es e a escassez de material didático apropriado para a realização do trabalho proposto para uma Educação Escolar Quilombola de qualidade, inclusive com matérias antirracistas ou de identidade e ancestralidade negra.

Portanto, os pesquisadores refletem que muitas vezes o docente desconhece ou nunca ouviu falar sobre essa temática, sendo necessário assegurar uma formação docente apropriada, com o amparo de um material escolar eficiente e adequado à temática e participação ativa do professor nessa construção, conclusão também feita por Custódio (2019).

Em Minas Gerais, Miranda (2012), mostrou que um dos desafios a ser enfrentado na implantação da modalidade da Educação Escolar Quilombola refere-se à formação de professores(as) que lecionam nas comunidades. Reiteradamente se encontram referências à desconsideração da singularidade das populações quilombolas pelos(as) profissionais da educação que atuam em escolas localizadas nessas áreas.

Segundo a pesquisadora, foi constatado empiricamente com moradores das comunidades remanescentes de quilombo e lideranças políticas nessas comunidades, que a formação dos(as) professores(as) está muito aquém da realidade e da necessidade da população quilombola. Considerou-se que, quando não pertence à comunidade, dificilmente o(a) professor(a) consegue compreender o universo diferenciado dos(as) estudantes. Houve relatos de casos de racismo no tratamento dos estudantes e de menosprezo, fato que ratifica a conclusão do racismo institucional outrora citado na pesquisa de Santos et al. (2019).

Todavia, não é desprezível o número de municípios que sinalizam a necessidade de ações de formação específica para atuação em comunidades quilombolas, demonstrando uma preocupação social quanto à questão. Concluindo que, as propostas de formação docente no contexto quilombola, devem pautar-se por uma análise conjuntural e estratégica da realidade dos territórios, que perpassa dos currículos à organização de espaços e tempos de formação (Miranda, 2012).

Soares, Maroun e Soares (2022), analisando o processo de construção social de uma escola quilombola municipal no estado do Rio de Janeiro e de seu currículo, denotam que, apesar do esforço da gestão da escola e dos docentes, era notável o fraco movimento de “quilombização” das práticas pedagógicas. Em entrevista com gestores, eles afirmaram que “o fato de o prédio estar em uma comunidade quilombola não fazia a escola ser quilombola.”

Na pesquisa, não só a formação docente para lidar com a questão quilombola era precária, como também a formação dos próprios gestores escolares: “sem conhecimentos e sem formação teórica sobre o tratamento da temática quilombola, a direção, com o corpo docente na época, tomava decisões de maneira discricionária e, como vimos, com base em ações conciliadoras e assimilacionistas” (Soares; Maroun; Soares, 2022).

Os autores concluem, assim como Moura *et al.* (2018), que ainda não existe, por parte do Estado, políticas públicas que forneçam as devidas condições salariais, formativas e materiais para que professores de escolas quilombolas tenham dedicação especial à construção social dessas escolas, sequer políticas de conscientização, voltadas para o contexto de comunidades tradicionais. A EEQ se transmuta hoje em um aprendizado de educação

diferenciada em processo inacabado, envolto em avanços e retrocessos que compõem os desafios presentes na implementação no país, o que reflete na formação docente.

Trazer a intersecção da etnomatemática, numeramento, etnobiologia e o ensino de ciências em escolas quilombolas também foi objeto de análise de alguns pesquisadores (Santos; Silva, 2016; Silva; Ramos, 2019; Silva; Ramos, 2020; Santos; Zanardi, 2020).

Santos e Silva (2016), abordando alguns elementos que compõem a discussão sobre a inclusão da modalidade de EEQ no contexto da Educação Básica brasileira, chegam a refletir sobre a necessidade imperiosa de uma formação específica aos profissionais que atuam nessas comunidades. No quadro do ensino de matemática, foi reconhecido que uma formação na perspectiva da etnomatemática é bastante necessária no sentido de fazer valer as propostas que são recomendadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e nos demais documentos que regulamentam essa modalidade de ensino. Essa necessidade também ficou clara ao analisar os relatos apresentados pelos discentes.

Na mesma proposta, Santos e Zanardi (2020), visando conhecer as práticas matemáticas cotidianas de uma comunidade quilombola, e como estas dialogavam com os conteúdos curriculares matemáticos na escola, inferem que a EEQ, apesar de toda normatização, ainda é um desafio no que tange à qualidade, especialmente quando fatores como acesso à escola, qualificação docente, recursos financeiros e espaço físico adequados (Custódio, 2019; Santos *et al.*, 2019). Tais fatos são agravados em virtude das políticas públicas que não se efetivam na garantia dos direitos assegurados pela disposição legal regida pela Constituição Federal (1998), ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Em entrevistas, os pesquisadores, entre 2016 e 2018, tiveram contato com docentes que afirmaram não terem recebido formação específica para o trabalho com estudantes quilombolas, ainda que a Secretaria de Educação local afirmasse o contrário. Estes reconhecem a falta de formação para o atendimento aos estudantes quilombolas, fazendo “malabarismos” na tentativa de diversificar as práticas em sala buscando aspectos da cultura local para a sala de aula e que, apesar dos esforços, nem sempre obtém êxito diante de um currículo imposto, e acabam por cumprir o oficial, sem grande significado cultural para os estudantes (Santos; Zanardi, 2020).

Na pesquisa-ação de Silva e Ramos (2019), com o objetivo de “identificar, com base na etnobiologia, como estudantes de uma escola pública e quilombola localizada em Pernambuco, conhecem e representam a biodiversidade de sua comunidade” e “descrever como esses conhecimentos contribuíram para o ensino de ciências através do diálogo intercultural”, os

autores trazem ao debate o desafio do pedagogo com relação às diversas áreas do conhecimento que precisam lecionar em sala de aula.

O que retrata a necessidade de ações efetivas para sua formação, buscando melhorias para prática pedagógica, como também, trazer reflexões para os professores que ensinam ciências e que são licenciados em biologia. Os pesquisadores apontam caminhos significativos para esses docentes, em uma clara alusão da necessidade imprescindível de uma formação docente, inicial e continuada, para atuar no cenário quilombola. Em 2020 os mesmos autores, ao fazer o questionamento sobre o que dizem os professores de ciências, numa contextualização de conhecimentos prévios/tradicionais de alunos quilombolas, demonstram que os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental geralmente atestam a dificuldade de promover práticas contextualizadas com a cultura quilombola (Silva; Ramos, 2019).

Para os estudiosos, os professores reconhecem sua importância no processo de produção de novos saberes, porém, também argumentaram não possuem uma formação específica para tratar da contextualização desses conhecimentos nas aulas de ciências no ambiente dos quilombos. Mesmo percebendo que é possível interligá-los com os conteúdos do livro didático e reconhecendo a importância do conhecimento produzido no contexto em que estão os discentes (Silva; Ramos, 2019).

Necessária ainda é a pesquisa de Schwendler e Santos (2021) que analisa o desenvolvimento de uma proposta curricular original – a Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), da UFPR, curso organizado em diferentes territórios/turmas para viabilizar o acesso das comunidades assentadas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, de agricultores familiares à educação superior. Sendo forçoso concluir que a Educação do Campo, também com Diretrizes Curriculares próprias (Brasil, 2002), é indissociável da Educação Escolar Quilombola, visto que quilombolas são, por definição e maioria, povos do campo.

Tratando de uma formação docente específica, as autoras informam que a Licenciatura em Educação do Campo “atende à demanda de formação de educadoras/es que já atuam nas escolas do campo e possibilita o acesso à educação como direito das populações do campo à educação superior”, englobando os grupos quilombolas. A formação docente específica tem o potencial de constituir um corpo docente nas escolas do campo que pertença e compreenda, de forma crítica, a realidade do campo e que se envolve na construção de projetos coletivos que dialoguem com as demandas das comunidades camponesas (Schwendler; Santos, 2021).

Para as autoras (2021), a lógica hegemônica não concebe a prática social: “o chão do povo camponês, quilombola, indígena como espaço de construção de saberes legítimos a serem

aprendidos”. A alternância traz presente a intencionalidade pedagógica de estabelecer um diálogo entre os saberes de “experiência feito” e os saberes “acadêmicos existentes”, como diz Paulo Freire, e ressignifica a possibilidade de sua produção.

Tal movimento de transformação e do currículo acadêmico abandona a concepção do conhecimento científico como única forma de conhecer, ou como único método de compreensão de determinado objeto e contribui para descolonizar a formação para a docência, passo importante e necessário para a própria EEQ. Pensamento similar de Moura *et al.* (2018) e Ferreira, Santos e Moreira (2021).

O processo de descolonizar a formação é fazer com que caibam nela educações outras, modos outros de pensar e viver. Uma pedagogia em movimento, da resistência, construída por sujeitos que reinventam suas existências para reexistir e se afirmar como sujeitos coletivos, em luta, pela transformação das circunstâncias sociais e de todas as formas de opressão, de desumanização (Schwendler; Santos, 2021).

Nesse sentido, Moura *et al.* (2018) inferem que o sentido de descolonizar também é “resistir à imposição, ao império, de uma mentalidade alheia, de uma verdade que não é nossa”. Devendo-se resgatar as adversidades e urgências históricas, ressemantizar e dialogar com a ciência aos processos de conscientização, empoderamento, mobilização, protagonização e diligência constantes por parte dos grupos subalternizados, em torno de suas demandas e formas organizativas próprias. Portanto, nesse aspecto, a Educação Escolar Quilombola, através da formação do docente para aí atuar, é decolonial.

Por fim, duas pesquisas deste estudo trazem a EEQ em um contexto atual e diferenciado. Cruz *et al.* (2022), por exemplo, em uma pesquisa-ação em uma Associação e escolas quilombolas no Paraná, analisam a adoção da CA (Carta de Anuência), instrumento único utilizado naquele Estado, sob a perspectiva da participação comunitária. Também verificam como se dá o processo de concessão da CA, quais os critérios utilizados pela Associação e quais os limites e potencialidades que este instrumento apresenta. Já Ferreira, Santos e Moreira (2021) investigam os desafios e as possibilidades da prática docente quilombola e refletem sobre a formação inicial e continuada dos professores, identificando se houve avanços ou atrasos na prática docente quilombola em tempos de pandemia.

No primeiro trabalho, os autores demonstram que no Estado, um dos instrumentos adotados para garantir que as comunidades possam participar dos processos decisórios no campo educacional é a Carta de Anuência (CA). Utilizado como objeto de pesquisa em duas escolas estaduais localizadas especificamente em territórios quilombolas. O documento emitido

pelas Associações Quilombolas é dirigido a profissionais que pretendem assumir cargos nestas escolas, sendo de apresentação obrigatória por estes à Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR) no ato da contratação (quando se trata de contratos temporários) ou de ordem de serviço (quando se trata de servidores estatutários). Assim, o profissional que tem a intenção de trabalhar em uma destas escolas deve dirigir-se à Associação da comunidade onde a escola se localiza e solicitar a anuência, a qual é (ou não) concedida por meio de uma carta, havendo deliberação sobre o pedido.

Nisto, a CA possibilita uma maior participação da comunidade no processo de organização da educação nestas instituições, havendo a possibilidade de esta exercer influência no processo de constituição do grupo de servidoras/es que irão atuar na escola. De modo que venha a ter maior afinidade com o seu Projeto Político Pedagógico e, ao mesmo tempo, com os projetos das próprias comunidades.

Os autores reforçam a necessidade de uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada grupo quilombola e de formação específica para seu quadro docente, tendo como base o reconhecimento e a valorização de sua diversidade cultural, sem deixar de observar as normas educacionais. Desta forma, o documento se transmuta em um verdadeiro parâmetro de escolha e participação social, onde há um melhor controle de escolhas de docentes, ou seja, daqueles que tenham um mínimo de formação e capacitação em EEQ e possam, com isso, atuar nesses grupos remanescentes (Cruz et al., 2012).

O segundo trabalho (2021), trazendo a EEQ em um cenário pandêmico, nos mostra a importância da formação continuada do docente que atue em escolas quilombolas, já que esta garante um trabalho exitoso em sala de aula. Especificamente, quanto à formação docente quilombola para atuação em aulas sob o ERE (ensino remoto emergencial), devido a pandemia, os pesquisadores informam que 57% dos professores que estão atuando no ensino remoto na região quilombola - local da pesquisa - possuem dificuldades para utilizar recursos tecnológicos.

Revelando a necessidade de formação continuada voltada para manuseio, uso e recursos neste momento pandêmico para garantir prática docente satisfatória. A relação professor, formação continuada e a iminente demanda das tecnologias na educação é uma discussão que está aclamada pela escola que virá no futuro. Para os autores, “a pandemia escancarou a necessidade de investimento na formação continuada e na preparação do profissional para atender a demanda dos estudantes que vivem um mundo virtual cada vez mais crescente” (Ferreira; Santos; Moreira, 2021).

Isto posto, a COVID-19 mostrou que a EEQ também deve passar por mudanças, principalmente no que tange ao uso de recursos tecnológicos pelos professores. Sendo tal giro efetivado pela formação continuada, um verdadeiro *plus* à formação inicial já existente nas Diretrizes Curriculares nacionais. Assim, o docente, sujeito da ação, “valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no cotidiano” (Ferreira; Santos; Moreira, 2021).

Considerações finais

As ciências modernas estão em um movimento novo, ao contrário do padrão convencional, agora buscam ser integradoras, ao romperem com o isolacionismo das disciplinas tradicionais, gerado pela sistemática cartesiana e reducionista do positivismo eurocêntrico. E esse giro não foi diferente com a ciência da educação.

A formação docente na Educação Escolar Quilombola deu outro parâmetro de análise à educação tradicional, ao trazer novos enfoques e acepções para os estudiosos da área. Apesar da importância indiscutível da temática para o atual momento social e político brasileiro, é perceptível, com a sistematização aqui apresentada, que há desafios, ausências, barreiras e incertezas no que toca à sua concepção e perspectivas futuras.

Dentro da estruturação de uma EEQ de qualidade, na qual deveria ser apresentada como uma política pública eficiente e cogente do Estado, encontra-se a obrigatoriedade da formação inicial e continuada dos professores que atuam nessa conjuntura. Diante de uma série de requisitos necessários para sua conformação, como ser prementemente plural, interdisciplinar e humana, além de inserida no contexto político-social destas comunidades, na prática, não se concretizou de maneira compatível com o percurso histórico e a importância das comunidades tradicionais para a formação da tessitura social do país. Não há, nesse aspecto, a efetivação dos meios apropriados para a formatação necessária desses profissionais no contexto quilombola.

Alguns fatores podem ratificar tal constatação: i) o baixo quantitativo de pesquisas sobre a questão, reafirmando a “(in)visibilidade” dos quilombos na academia (Oliveira; D’abadia, 2015); ii) as conclusões similares e imbricadas dos pesquisadores que tiveram suas produções aqui sistematizadas, mesmo com objetos, métodos e locais de pesquisa diferentes; iii) a não adequação da Educação Escolar Quilombola e a formação inicial e continuada dos docentes dentro dos parâmetros de ações e princípios que exigem as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, precipuamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, além das Diretrizes Operacionais para a Educação Escolar Quilombola.

De igual maneira, nos últimos anos, houve um verdadeiro retrocesso das políticas de acesso aos direitos garantidos às comunidades quilombolas, principalmente os educacionais. Apesar do marco legal existente em 2012, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ, percebe-se a falta de estruturação orçamentária (Bastos, 2020) e de políticas públicas para efetivar tais garantias aos povos tradicionais brasileiros. Portanto, outro fator desta constatação são as omissões do Poder Público quanto a esta questão.

Por conseguinte, diante da relevância do tema discutido, torna-se necessário o desenvolvimento de mais pesquisas sobre a Educação Escolar Quilombola, em especial no que tange a formação docente dos que aí atuam. Outrossim, por tudo que foi exposto, o presente trabalho ainda apresenta limitações: como a própria escassez de pesquisas na temática e, por consequência, a falta de dados disponíveis; as limitações nos métodos dos estudos incluídos e outras questões que podem não ter sido aqui abordadas, diante da complexidade e abrangência da formação docente na Educação Escolar Quilombola; e, ainda, a questão da dimensão territorial das comunidades quilombolas pelo Brasil, em que cada escola e cada território possui suas especificidades e seus modos de aprender e ensinar.

Ademais, deve-se rememorar que há no cenário em questão uma perspectiva distinta do professor, diferente do olhar da escola tradicional. Os atores que atuam na conjuntura pedagógica quilombola, são sujeitos socioculturais e plurais, que não está em um lugar “comum” da relação clássica ensino-aprendizagem. Mas sim, sujeitos marcado por questões que vão além, que englobam desde raça, etnia, ancestralidade e história até identidade, cultura e território(s)/territorialidades.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, José Melo. **Direitos Fundamentais**: Introdução Geral. Cascais: Principia Editora, 2011.

ARROYO, M. G. Introdução: Os coletivos diversos despolitizam a formação. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Rio de Janeiro: Grupo Autêntica, 2008.

ARRUTI, J. M. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: Edusc. 2006.

ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. 2017. DOI: 10.20500/rce.v12i23.3454.

BARZANO, M. A. L.; SAMPAIO, M. C. de J.; MELO, A. C. Diálogos entre as escolas e os saberes das comunidades quilombolas: a descolonização/decolonização do currículo a partir da Lei No 10.639/2003. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–18, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19412.074.

BASTOS, L. Entre a crise pandêmica e a invisibilidade política: educação das crianças quilombolas. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, e33972, 2020. Universidade de Brasília, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567257066>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccovil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2024

BRASIL. **Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 10 jan. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.16/2012**. Parecer que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012.

CARRIL, L. de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 22, n. 69, p. 539-564, 2017. DOI: 10.1590/S1413-24782017226927.

CASTILHO, S. D. de; OLIVEIRA, B. M. de. A dimensão política e pedagógica da festa na comunidade Quilombola de Campina de Pedra, Poconé, MT. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–19, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19391.061.

CRUZ, C. M.; GALVÃO PEREIRA, C. F.; KOMARCHESKI, R.; GONÇALVES DA ROCHA, V. Participação comunitária na educação escolar quilombola: a Carta de Anuência no quilombo João Surá (PR). **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, [S. l.], v. 7, e12409, p. 1-26, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12409.

CUSTÓDIO, E. S. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. **Educação**, [S. l.], v. 44, e15, p. 1–21, 2019. DOI: 10.5902/1984644430826.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. da L. S. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 35, n. 74, p. 193-211, 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.62715.

DIMOULIS, D.; MARTINS, L. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2014.

FERREIRA, A. T. R. de J.; SANTOS, H. R. dos; MOREIRA, G. E. Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, [S. l.], v. 6, e13175, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e13175.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 549-556, 2004. DOI: 10.1590/S0104-11692004000300014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HEIDRICH, Á. L.; COSTA, B. P. da; PIRES, C. L. Z. (org.). **Maneiras de ler: geografia e cultura**. Porto Alegre: Compasso Lugar Cultura, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro, 2022.

LINDE, K.; WILLICH, S. N. How objective are systematic reviews? Differences between reviews on complementary medicine. **J R Soc Med.**, v. 96, p. 17-22, 2003. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC539366/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MARTINS, F. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2021.

MIRANDA, J. **Manual de Direito Constitucional**. Coimbra: Coimbra Editora, 2015.

MIRANDA, S. A. de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. [S. l.], 17, n. 50, pp. 369-383, 2012. DOI: 10.1590/S1413-24782012000200007.

MOURA, A. P. M. de; DOMINGUES, B. R. C.; NASCIMENTO, M. D. F.; ARAUJO, I. M.; BARROS, F. B. As experiências de uma ecologia de saberes nos quilombos de Bairro Alto e Pau Furado, Ilha do Marajó – Pará, Brasil. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 113–128, 2018. DOI: 10.20952/revtee.v11i27.7657.

NOVAIS, J. R. **Direitos Sociais**: Teoria Jurídica dos Direitos Sociais enquanto Direitos Fundamentais. Coimbra: Coimbra Editora, 2010.

NUNES, G. H. L. Educação quilombola. *In*: **Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

OLIVEIRA, F. B.; D'ABADIA, M. I. V. Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros. **Élisée - Revista de Geografia da UEG**, [S. l.], v. 4, p. 257-275, 2015. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/3712/2822>. Acesso em: 20 fev. 2024.

RAMOS, A. de C. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2019.

RUSCHEINSKY, A; COSTA, A. L. Educação Ambiental a partir de Paulo Freire. *In*: RUSCHEINSKY, A. (org.). **Educação Ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Penso Editora, 2009.

SANTOS, J. G. dos; SILVA, J. N. D, da. A Influência da Cultura Local no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática numa Comunidade Quilombola. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 30, n. 56, pp. 972-991, 2016. DOI: 10.1590/1980-4415v30n56a07_

SANTOS, E. S.; VELLOSO, T. R.; NACIF, P. G. S.; SILVA, G. Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 1, p. 1-22, 2019. DOI: 10.1590/2175-623681346.

SANTOS, D. A. T. dos; ZANARDI, T. A. C. A alfabetização Matemática e as práticas de numeramento na Comunidade Quilombola de São Félix: a pedagogia crítica e o currículo em ação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2350–2368, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14442>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, J. A. da; RAMOS, M. A. Conhecimentos tradicionais e o ensino de ciências na educação escolar quilombola: um estudo etnobiológico. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 121–146, 2019. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2019v24n3p121.

SILVA, J. A. da.; RAMOS, M. A. A contextualização de conhecimentos prévios/tradicionais de alunos quilombolas: o que dizem os professores de ciências? **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 152–170, 2019. DOI: 10.14483/23464712.14319.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVA, G. M. da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, G. B. **Formação Docente e Teoria dos Campos Conceituais**. Ijuí, RS: Unijuí, 2021.

SOARES, D. G.; MAROUN, K.; SOARES, A. J. G. A construção social de uma escola quilombola: a experiência da Comunidade Caveira, RJ. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 27, e270011, p. 1-23, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270011.

SCHWENDLER, S. F.; SANTOS, A. N. dos. A Formação de Educadoras/es no Contexto da Diversidade Socioterritorial do Campo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 46, n. 4, e117553, p. 1-24, 2021. DOI: 10.1590/2175-6236117553.

Reconhecimentos: Agradeço à UFRPE pela licença para cursar o Doutorado e ao PPGGADT (Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial) pela oportunidade do aprendizado.

Financiamento: Não houve financiamento para a produção deste trabalho.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: O trabalho respeitou a ética durante toda a pesquisa e não foi necessário aprovação por comitê de ética.

Disponibilidade de dados e material: A maioria dos dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso.

Contribuições dos autores: **Contribuições dos autores:** A temática do trabalho trata de parte da construção da tese de Doutorado do primeiro autor que redigiu o artigo, organizou a metodologia e a coleta de dados. O segundo autor (coorientador) e terceira autora (orientadora) auxiliaram na formulação do tema e revisaram o artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

