



Construção da Educação Decolonial na Bacia do Paramirim: Estudo de caso sobre a Educação Escolar Quilombola e a implementação da Lei 10.639/2003

Angelita Rosa de Oliveira Rocha

Secretaria Municipal de Educação de Ibipitanga - SME, Brasil

Eliane Maria de Souza Nogueira

Universidade Estadual da Bahia - UNEB, Brasil

RESUMO

O estudo tem como objetivo investigar e propor estratégias para a construção de uma educação decolonial na região da Bacia do Paramirim, com foco na Educação Escolar Quilombola, levando em conta a aplicação efetiva da Lei 10.639/2003 e o fortalecimento das identidades culturais das comunidades quilombolas. A metodologia envolve uma abordagem exploratória e descritiva, com a técnica do grupo focal *online* e a análise qualitativa de dados na proposta por Bardin (2002). Os resultados e discussão revelam a importância crucial de reconhecer e valorizar a identidade cultural das comunidades quilombolas no contexto educacional, demonstrando como a integração desses saberes no currículo e nas práticas pedagógicas pode enriquecer a educação e promover a preservação das tradições culturais. A conclusão enfatiza a contribuição dos processos educacionais decoloniais para fortalecer a identidade cultural das comunidades quilombolas e negras tradicionais, ressaltando o papel desses processos na luta contra o racismo estrutural.

PALAVRAS CHAVE: processo educacional; pensamento decolonial; interculturalidade.

CONSTRUCTION OF DECOLONIAL EDUCATION IN THE PARAMIRIM BASIN: CASE STUDY ON QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION AND THE IMPLEMENTATION OF LAW 10.639/2003

ABSTRACT

The study aims to investigate and propose strategies for the construction of a decolonial education in the Bacia do Paramirim region, with a focus on Quilombola School Education, taking into account the effective implementation of Law 10.639/2003 and the strengthening of the cultural identities of Quilombola communities. The methodology involves an exploratory and descriptive approach, using the online focus group technique and qualitative data analysis proposed by Bardin (2002). In the results and discussion, the research highlights the crucial importance of recognizing and valuing the cultural identity of Quilombola communities in the educational context, demonstrating how the integration of these knowledge systems into the curriculum and pedagogical practices can enrich education and promote the preservation of cultural traditions. The conclusion emphasizes the contribution of decolonial educational

ROCHA, A. R. de O.; NOGUEIRA, E. M. de S.

processes to strengthen the cultural identity of Quilombola and traditional black communities, highlighting the role of these processes in the fight against structural racism.

KEYWORDS: educational process; decolonial thought; interculturality.

CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN DECOLONIAL EN LA CUENCA DEL PARAMIRIM: ESTUDIO DE CASO SOBRE LA EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 10.639/2003

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo investigar y proponer estrategias para la construcción de una educación decolonial en la región de la Bacia do Paramirim, con un enfoque en la Educación Escolar Quilombola, teniendo en cuenta la implementación efectiva de la Ley 10.639/2003 y el fortalecimiento de las identidades culturales de las comunidades quilombolas. La metodología implica un enfoque exploratorio y descriptivo, utilizando la técnica de grupo focal en línea y el análisis cualitativo de datos propuesto por Bardin (2002). En los resultados y la discusión, la investigación resalta la importancia crucial de reconocer y valorar la identidad cultural de las comunidades quilombolas en el contexto educativo, demostrando cómo la integración de estos sistemas de conocimiento en el currículo y en las prácticas pedagógicas puede enriquecer la educación y promover la preservación de las tradiciones culturales. La conclusión enfatiza la contribución de los procesos educativos decoloniales para fortalecer la identidad cultural de las comunidades quilombolas y las comunidades negras tradicionales, destacando el papel de estos procesos en la lucha contra el racismo estructural.

PALAVRAS CHAVE: proceso educativo; pensamiento decolonial; interculturalidad.

1 INTRODUÇÃO

As comunidades quilombolas são grupos étnicos e culturais que descendem de afrodescendentes escravizados que fugiram das plantações durante o período da escravidão no Brasil. Essas comunidades, muitas vezes localizadas em áreas rurais remotas, estabeleceram-se em territórios próprios, chamados de quilombos, onde buscavam liberdade e autonomia. Historicamente, os quilombos desempenharam um papel fundamental na resistência contra a escravidão, representando espaços de refúgio e organização política para os escravizados fugitivos (Treccani, 2006). Um dos exemplos mais conhecidos é o Quilombo dos Palmares, localizado na região Nordeste do Brasil, que resistiu por mais de um século às tentativas de repressão das autoridades coloniais (Anjos, 2011). A luta de resistência dessas comunidades quilombolas e sua busca por liberdade e dignidade têm raízes profundas na história do país.

Conforme a Constituição Federal do Brasil de 1988, no seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), as comunidades quilombolas são reconhecidas como grupos étnicos específicos e têm direito a terra e à preservação de sua identidade cultural (Brasil, 1988). O reconhecimento oficial das comunidades quilombolas

como remanescentes de quilombos tem sido um importante avanço na garantia de seus direitos, embora ainda haja muitos desafios a serem superados.

No contexto educacional, as comunidades quilombolas enfrentam a falta de políticas públicas voltadas para a valorização de suas culturas e saberes. Embora a educação seja um direito fundamental, ainda há especialmente uma grande lacuna sobre sua educação que respeite e valorize sua história, tradições e conhecimentos locais. A ausência de políticas educacionais específicas para essas comunidades contribui para a reprodução de desigualdades e negação de suas identidades culturais, visto que, entre os principais desafios, destaca-se a falta de políticas públicas voltadas para a valorização dos saberes e culturas quilombolas, além da formação de professores sensíveis à realidade desse povo.

Nesse contexto, a abordagem decolonial na educação surge como uma proposta para enfrentar esses desafios e promover a valorização das perspectivas e saberes locais, a desconstrução de narrativas dominantes e a promoção da autonomia das comunidades. Fundamentada em bases teóricas e filosóficas críticas, a educação decolonial busca romper com os padrões eurocêntricos e coloniais que permeiam os sistemas educacionais, reconhecendo e valorizando as diferentes formas de conhecimento e as identidades culturais presentes nas comunidades quilombolas (Maldonado-Torres, 2007).

No Brasil, a educação escolar quilombola ganhou maior reconhecimento e visibilidade a partir da Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana nas escolas. Diante disso, o reconhecimento das Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) exige um processo de certificação realizado pela Fundação Cultural Palmares (FCP) para a obtenção do título, tendo em vista que o Decreto nº 4.887, de 20/11/2003, estabelece que a FCP tem a competência de emitir certidões e inscrever as comunidades quilombolas em um cadastro geral. Esse processo de certificação respeita o direito à autodefinição preconizado pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Brasil, 2013).

Em função da importância da temática pesquisada, surge um questionamento: como promover uma educação escolar quilombola decolonial nas comunidades quilombolas da Bacia do Paramirim, considerando a implementação da Lei 10.639/2003 e a valorização da cultura e identidade dessas comunidades Bacia do Paramirim? Na Bacia do Paramirim, ainda são incipientes os números de escolas que consideram a plena aplicação da Lei nº 10.639/2003 e a valorização profunda da cultura e identidade das comunidades, a qual requer uma construção de um paradigma educacional inovador, que envolve a interseção entre o conhecimento tradicional quilombola e os conteúdos curriculares, por meio de abordagens pedagógicas sensíveis à diversidade cultural. Dessa forma, a hipótese sustenta que a convergência entre

ROCHA, A. R. de O.; NOGUEIRA, E. M. de S.

heranças culturais e o ensino formal pode gerar um sistema educacional genuinamente decolonial, capacitando as gerações presentes e futuras de educandos da Bacia do Paramirim para uma participação ativa, justa e fortalecimento na sociedade mais ampla.

Com isso, espera-se gerar dados que venha a contribuir para elaboração de políticas públicas que diminuam as desigualdades históricas, preservar a diversidade cultural, fortalecer as comunidades, reduzir desigualdades educacionais e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva, reconhecendo a importância das comunidades quilombolas na construção da identidade brasileira.

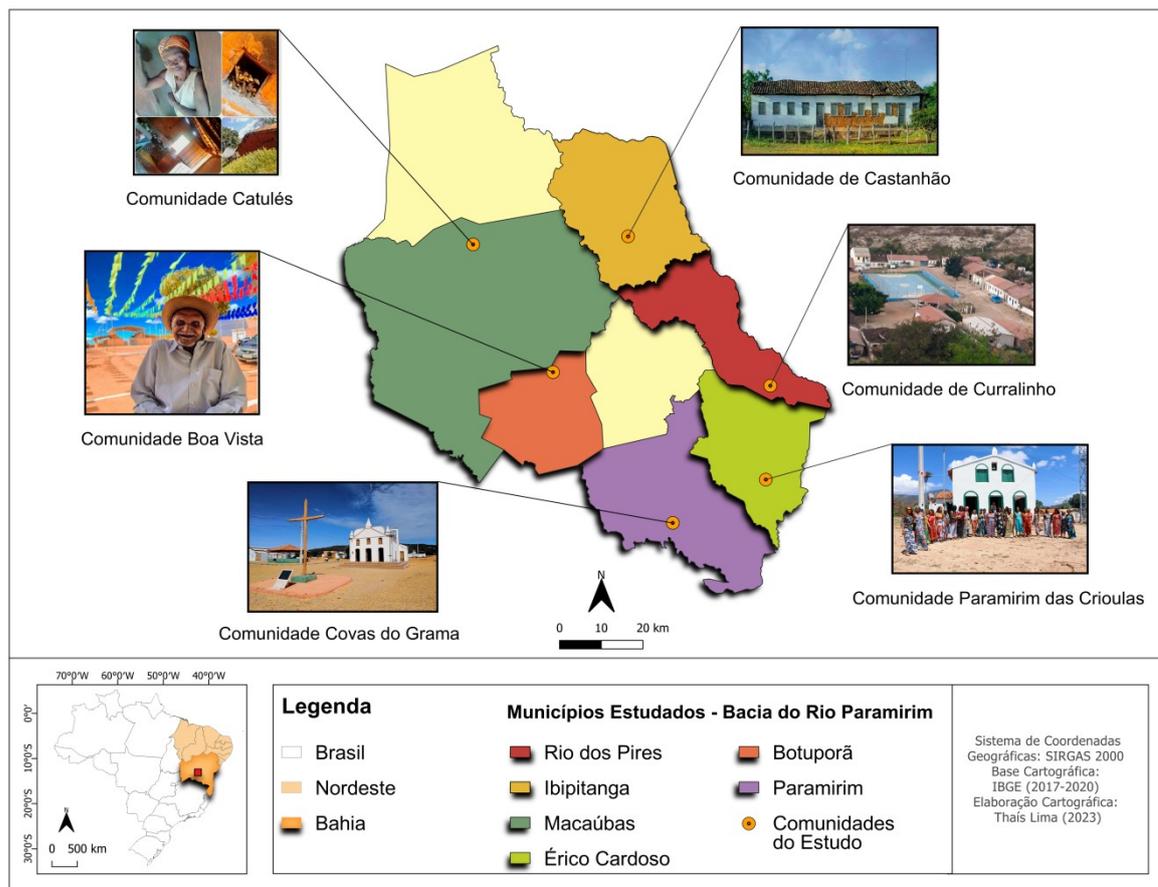
Portanto, o objetivo da pesquisa foi investigar e propor estratégias para construir uma educação decolonial na região da Bacia do Paramirim, com foco na Educação Escolar Quilombola, levando em conta a efetiva aplicação da Lei 10.639/2003 e o fortalecimento das identidades culturais das comunidades quilombolas, uma vez que a colaboração ativa entre educadores, líderes quilombolas e anciãos, aliada à formação continuada dos professores, permitirá a criação de materiais didáticos contextualizados e a promoção de espaços de diálogo autêntico, onde os saberes ancestrais se entrelaçam com as aprendizagens formais. Ao reconhecer e celebrar a riqueza cultural local, essa educação nutrirá a autoestima das comunidades quilombolas, estimulando a construção de identidades fortes e a capacidade crítica para desafiar narrativas hegemônicas.

2 METODOLOGIA

2.1 Caracterização do ambiente empírico: Bacia do Paramirim/BA

A região da Bacia do Paramirim está localizada no sudoeste do estado da Bahia, semiárida do Nordeste brasileiro, marcada por uma vegetação de caatinga, clima quente e seco, característico da região. Ocupa uma área de 10.155km², com 136.357 habitantes distribuídos em oito municípios (IBGE, 2022): Ibipitanga, Macaúbas, Boquira, Rio do Pires, Caturama, Botuporã, Paramirim e Érico Cardoso. É notável pela sua riqueza cultural, incluindo a expressiva presença de comunidades negras tradicionais e remanescentes de quilombos, reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (Figura 1). A economia local é baseada na agricultura, pecuária e mineração.

Figura 1 – Território de Identidade da Bacia do Paramirim/BA



Fonte: Acervo das autoras.

A região possui um patrimônio cultural riquíssimo, incluindo diversas comunidades remanescentes de quilombos que preservam suas tradições culturais e históricas. Essas comunidades têm lutado para garantir seus direitos e preservar sua identidade, o que inclui a luta pela garantia do acesso à educação de qualidade e a valorização de suas culturas e tradições.

O campo empírico desta pesquisa compreendeu ao território de identidade Bacia do Paramirim com seleção de seis localidades/comunidades: Castanhão - Escola Municipal Padre Aldo Coppola; Catulés - Colégio Municipal Anísia Maria dos Santos; Currasinho - Escola Municipal de Currasinho; Covas do Grama - Escola Municipal do Grama; Boa Vista - Escola Municipal Robson Neves Souza e Paramirim das Crioulas - Escola Municipal Paramirim das Crioulas.

2.2 Coleta de Dados

Utilizamos uma abordagem exploratória e descritiva, com ênfase em métodos qualitativos típicos das ciências sociais, como Antropologia, Ciências Políticas e Sociologia. Para a pesquisa, adotamos o Método de abordagem Hipotético Dedutivo de Kall Popper (1975),

ROCHA, A. R. de O.; NOGUEIRA, E. M. de S.

que envolve conjecturas, hipóteses e teorias para avançar no conhecimento científico e eliminar equívocos.

Fundamentados nos princípios interpretativos de Minayo (2008), buscamos destacar os processos sociais, estabelecer novas abordagens e categorias, e compreender percepções e opiniões de indivíduos e grupos pesquisados, explorando-se as dinâmicas entre cidades e a Educação Escolar Quilombola, bem como a aplicação da Lei nº 10.639/2003.

Utilizamos perspectivas qualitativas, teorias decoloniais e referências acadêmicas relevantes para enriquecer o debate e proporcionar uma análise crítica do tema. Nesse sentido, foram realizados seis encontros de Grupo Focal em seis escolas municipais do Território de Identidade Bacia do Paramirim, contando com a participação de quarenta e dois interlocutores. A amostra populacional desta pesquisa foi cuidadosamente selecionada, levando em consideração critérios de inclusão e exclusão.

Para a inclusão, foram selecionados sujeitos envolvidos com a área da educação de seus respectivos municípios e contaram com a participação de um Secretário de Educação e Cultura, dois profissionais de Supervisão Pedagógica da Secretaria de Educação, cinco Gestores Escolares, três Coordenadores Pedagógicos, trinta e um professores que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais em Unidades Escolares Quilombolas ou que atendem estudantes de Comunidades Negras. Por outro lado, foram estabelecidos critérios de exclusão, outros sujeitos que trabalham no ambiente escolar, mas que não possuem um envolvimento direto com as atividades pedagógicas, totalizando sete pessoas por encontro.

A coleta de dados foi conduzida por meio da técnica do grupo focal *online*, uma abordagem amplamente utilizada na pesquisa qualitativa. Essa técnica envolveu a realização de entrevistas em grupo de forma síncrona através da plataforma digital *Google Meet*. Seu propósito principal foi capturar as percepções, opiniões e experiências dos participantes em relação à educação escolar quilombola e a Lei. Conforme destacado por Morgan (1997), o grupo focal permite uma exploração profunda e conjunta das perspectivas dos participantes, gerando percepção e aprendizados que podem influenciar o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes.

Seguiram-se todos os procedimentos éticos na condução das etapas da pesquisa, garantindo a privacidade e confidencialidade dos participantes. Aplicou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da universidade e recebeu o parecer consubstanciado que aprovou a realização da pesquisa com o número de registro 5.129.038 em 26 de novembro de 2021.

Os grupos focais foram gravados utilizando o *software OBS Studio*. Após cada interação, os registros em vídeo e áudio foram transcritos por meio do *Google Docs* e posteriormente importados para o *software ATLAS.ti* (FRIESE, 2022).

2.3 Análise dos Dados

As informações obtidas foram analisadas de forma qualitativa, seguindo a metodologia proposta por Bardin (2002), que envolveu três fases essenciais para a compreensão dos dados:

Na primeira fase, conhecida como pré-análise, delineamos os objetivos da análise, formulamos questões específicas e selecionamos o material a ser submetido à análise. Isso nos permitiu estabelecer um contexto sólido e direcionar nossa abordagem analítica de maneira precisa. Em seguida, na fase de exploração do material, mergulhamos profundamente no conteúdo coletado. Codificamos as informações brutas provenientes das entrevistas e discussões dos grupos focais, transformando-as em unidades significativas para análise.

Esse processo de codificação foi crucial para identificar os elementos-chave e os padrões emergentes presentes nos dados. Na última fase, realizamos o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa etapa exigiu uma visão crítica para compreender o significado subjacente dos temas e padrões identificados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Educação Escolar Quilombola

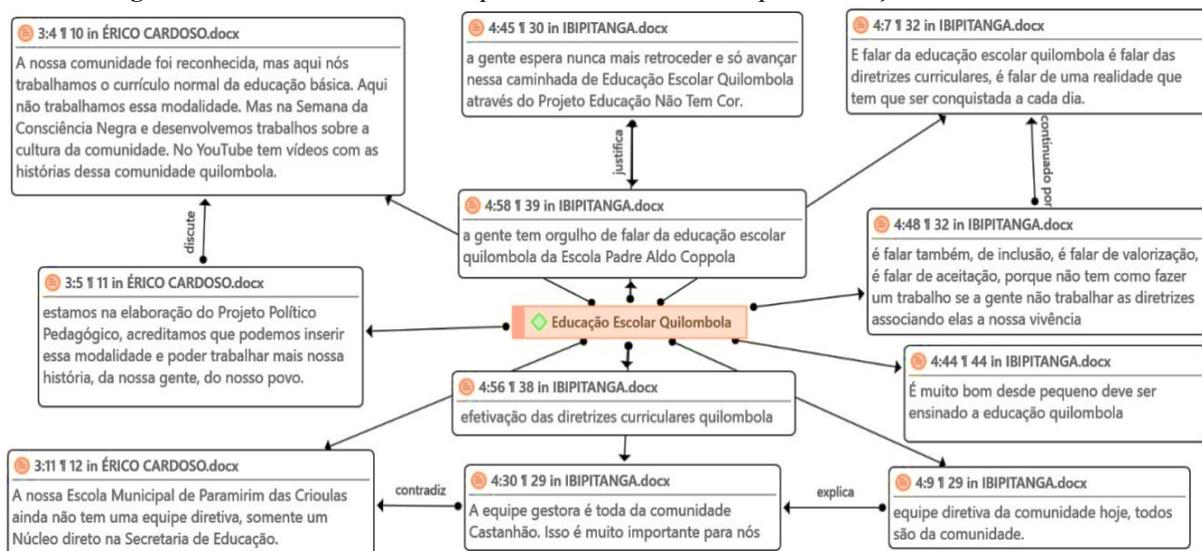
Sabe-se que a Educação Escolar Quilombola fomenta a partir dos elementos constituído nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, sendo: a memória coletiva; a língua remanescente; os marcos civilizatórios; as práticas culturais; as tecnologias e formas de produção do trabalho; os acervos e repertórios orais; os festejos, usos, tradições, ancestralidade; e a territorialidade e respeito aos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas (Brasil, 2012).

De acordo com as informações publicadas no Diário Oficial da União de 20 de janeiro de 2022 e disponíveis no *site* da FCP, são 3.495 CRQs reconhecidas e 2.839 certificadas, das quais 1.736 estão na região Nordeste. De acordo com as Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016, 2.369 mil escolas estão em áreas remanescentes de quilombos (INEP, 2016).

No contexto da pesquisa, a Figura 2 apresenta uma Rede de Comunidades Quilombolas Reconhecidas pela FCP na Bacia do Paramirim, com duas comunidades certificadas: a Comunidade Remanescente Quilombola de Castanhão, em Ibipitanga, certificada em

04/12/2018, e a Comunidade Paramirim das Crioulas, em Érico Cardoso, certificada em 31/12/2008.

Figura 2 – Rede de comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares



Fonte: acervo das autoras - ATLAS.ti 23.

No que diz respeito ao Reconhecimento da comunidade como quilombola, Quijano e Mignolo (2005) destacam a importância de valorizar as identidades culturais dessas comunidades, rompendo com estruturas coloniais arraigadas, enfatizando a necessidade de uma pedagogia decolonial, desvinculando o conhecimento escolar de estruturas coloniais. Munanga (2022) reforça essa relevância ao celebrar a contribuição histórica e cultural das comunidades negras. Em relação à Educação Escolar Quilombola, Candau e Walsh (2009) propõem uma educação intercultural e emancipatória que respeite as identidades culturais nas escolas quilombolas.

Partindo desse pressuposto, a Comunidade Remanescente Quilombola de Castanhão promove o “Projeto Educação Não Tem Cor” na Escola Municipal Padre Aldo Coppola desde 2017, priorizando uma educação inclusiva que valoriza a cultura e identidade quilombola. Sendo implementado pela Secretaria de Educação de Ibitipanga e identificado ao Referencial Curricular Municipal, insere saberes e práticas culturais quilombolas no currículo escolar, com inclusão no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, assegurando sua continuidade. Por outro lado, a Comunidade Paramirim das Crioulas concentra suas atividades na semana da Consciência Negra, ainda não efetivando a modalidade de educação escolar quilombola.

O reconhecimento oficial das comunidades quilombolas pela Fundação Cultural Palmares desempenha um papel fundamental na valorização dessas comunidades historicamente marginalizadas (Figura 2). Esse reconhecimento não apenas representa um

marco legal, mas também serve como um passo essencial para a preservação e celebração da rica herança cultural afrobrasileira. Um exemplo notável de progresso na promoção da educação quilombola pode ser visto na escola Padre Aldo Coppola em Ibipitanga, que tem implementado com sucesso o Projeto Educação Não Tem Cor. O compromisso demonstrado pela escola em abraçar e celebrar a herança cultural afrobrasileira é um passo significativo em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, é importante ressaltar que alguns desafios persistem, como evidenciado pela falta de conformidade da escola de Érico Cardoso com as Diretrizes Quilombolas. Isso ressalta a necessidade urgente de uma abordagem mais abrangente e inclusiva no sistema educacional, que reconheça e valorize as experiências e culturas das comunidades quilombolas. Somente com um compromisso coletivo e determinado de todas as instituições educacionais pode-se garantir que as comunidades quilombolas recebam o respeito e a atenção que merecem, promovendo assim uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

A importância do reconhecimento identitário, a exemplos dados do IBGE (2022), no Brasil, cerca de 1,3 milhão de indivíduos se identificam como quilombolas, o que representa aproximadamente 0,65% de toda a população nacional. A maioria, cerca de 70%, está concentrada na região Nordeste, com destaque nos estados da Bahia e Maranhão. Esses dois estados, juntos, abrigam metade dos quilombolas do país. Apesar dessa concentração, comunidades quilombolas estão presentes em todas as partes do Brasil, estando ausentes apenas nos estados de Roraima e Acre. Das 5.568 cidades brasileiras, 1.696 possuem moradores quilombolas, o equivalente a 30,5% do total. Os números apontam que a Bahia tem a maior população quilombola do país. Especialmente na Bacia do Paramirim, a população quilombola é de 1.003 indivíduos (IBGE, 2022).

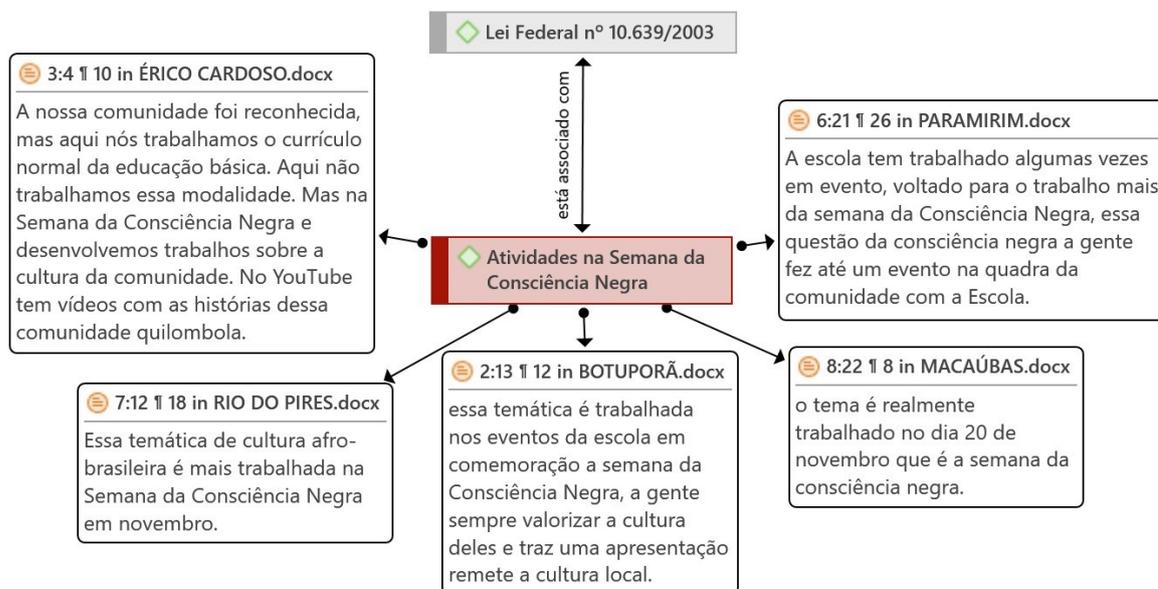
Desse modo, a importância de um currículo que englobe suas vivências e culturas se torna ainda mais evidente. Portanto, é imprescindível que as instituições educacionais não apenas reconheçam, mas também enfrentem esses desafios com determinação e compromisso, visando a proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva, que celebra e valoriza a rica herança afrobrasileira e africana, e contribui de maneira significativa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Candau, 2008).

Essa profunda conexão com o território ancestral se manifesta através da herança cultural, das tradições profundamente enraizadas e do uso coletivo da terra. Além disso, a coesão familiar desempenha um papel vital, servindo como alicerce essencial e expressão de identidade étnica e política, conforme destacado por Almeida (2002). Nesse sentido, uma abordagem educacional inclusiva e respeitosa deve reconhecer e valorizar essa identidade das

comunidades negras tradicionais, integrando-a de maneira significativa no currículo e nas práticas pedagógicas.

A figura 3, que representa a Rede de "Atividades da Semana da Consciência Negra – Estudo de História e Cultura Afrobrasileira e Africana", revela uma dinâmica preocupante em relação ao ensino de história e cultura negra nas comunidades quilombolas, como Paramirim das Crioulas, e nas comunidades negras tradicionais. De acordo com a figura, esses conteúdos são abordados apenas durante o período da Consciência Negra, em 20 de novembro, e não são integrados ao longo do ano letivo de forma distribuída nos diversos componentes curriculares. Essa abordagem pode ser vista como eurocêntrica, pois não reconhece a importância de incorporar esses temas de maneira contínua e holística ao currículo escolar (Maldonado-Torres, 2007).

Figura 3 – Rede de atividades na semana da consciência negra: estudo da história e cultura afrobrasileira e africana



Fonte: Acervo das autoras - ATLAS.ti 23.

É sabido que essa abordagem inclui a história dos quilombos, como Palmares, e das contribuições dos afrodescendentes para o desenvolvimento de comunidades. Também trata de temas relevantes como a História da África e a Cultura Afrobrasileira. A diversidade da diáspora africana é explorada, assim como o impacto dos afrodescendentes na história global.

Essa falta de integração ao longo do ano letivo pode resultar em uma compreensão superficial da história e cultura negra, não permitindo que os estudantes desenvolvam uma apreciação genuína e um entendimento profundo desses temas. Além disso, essa abordagem pode contribuir para a perpetuação de uma perspectiva eurocêntrica da educação,

negligenciando a riqueza e a diversidade das contribuições culturais afrobrasileiras e negras tradicionais.

Portanto, é fundamental repensar a forma como a história e cultura negra são ensinadas nas escolas, visando uma abordagem mais inclusiva e abrangente ao longo do ano letivo, de modo a promover uma compreensão mais completa e respeitosa da diversidade cultural brasileira. Essa revisão curricular pode contribuir significativamente para o combate ao eurocentrismo na educação e para a promoção de uma educação mais equitativa e enriquecedora.

Nesse contexto, Walsh (2006), pode-se argumentar que há controvérsias em relação à Lei 10.639/03 no âmbito educacional não apenas envolvem questões epistemológicas e políticas, mas também são identificadas como um "compromisso com a existência e o significado da vida". Destarte, a Lei 10.639/2003 é um marco do movimento negro, destacando o papel ativo dos afrodescendentes na construção da sociedade brasileira, rompendo com visões passivas e de sofrimento. A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana na Educação Básica é uma expressão concreta desse compromisso. Além disso, a lei exige investimentos efetivos e a valorização dos educadores.

A modalidade de Educação Escolar Quilombola é implementada apenas em Castanhão, enquanto os municípios (Paramirim, Rio do Pires, Macaúbas, Botuporã, Érico Cardoso) aplicam a Lei 10.639/2003 durante a Semana da Consciência Negra. Nesse contexto, torna-se relevante a abordagem de Candau (2005), sobre a interculturalidade. Quando se aborda a relação entre escola e comunidade, as ideias de Hall (1997) sobre identidades diaspóricas se tornam relevantes, pois destacam que essa relação transcende barreiras físicas e promove um diálogo enriquecedor entre a escola e a comunidade.

É percebido que a Lei nº 10.639/03 representa um marco significativo no reconhecimento e na valorização da história e cultura afrobrasileira e africana no contexto educacional. Ao enfatizar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, a lei propõe novas diretrizes curriculares que visam incorporar de maneira mais abrangente e precisa o legado afrobrasileiro no ensino. Dentro desse contexto, os professores desempenham um papel fundamental ao ressaltar, em sala de aula, a contribuição dessa cultura como um elemento central na construção da identidade nacional. Isso implica reconhecer os negros como sujeitos históricos e intelectuais relevantes, promovendo uma valorização mais abrangente de suas contribuições para a sociedade.

Além disso, a lei enfatiza a importância de valorizar e integrar aspectos culturais, como música, culinária, dança e religiões de matrizes africanas, reconhecendo sua influência e importância na rica tapeçaria cultural do Brasil. Ao destacar esses aspectos, a Lei nº 10.639/03

ROCHA, A. R. de O.; NOGUEIRA, E. M. de S.

busca promover uma compreensão mais profunda e respeitosa da diversidade cultural do país, contribuindo para uma educação mais inclusiva e uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

3.2 Por uma pedagogia decolonial, antirracista e brasileira

Nessa parte do estudo, foram analisadas as percepções e discussões dos participantes do grupo focal, destacando as principais categorias e uma interpretação significativa dos dados coletados (Quadro 1).

A identidade quilombola e das comunidades negras tradicionais, no âmbito da educação, está intrinsecamente ligada à sua relação com o território ancestral. Essa ligação profunda se manifesta por meio da herança cultural, das tradições arraigadas e do uso coletivo da terra, enquanto a coesão familiar desempenha um papel vital, servindo como alicerce essencial e expressão de identidade étnica e política, conforme ressalta Almeida (2002). Portanto, uma abordagem educacional inclusiva e respeitosa deve reconhecer e valorizar essa identidade das comunidades negras tradicionais, integrando-a no currículo e nas práticas pedagógicas. Isso visa promover uma educação mais enriquecedora e culturalmente sensível para essas comunidades, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade e preservação de suas tradições.

A visão dos autores Hall (1997), Quijano (2005), Fanon (2008), Candau e Walsh (2009) e Munanga (2022) fornece um panorama complexo e interconectado sobre as categorias discutidas no contexto das comunidades quilombolas e negras no território de Identidade Bacia do Paramirim. Todavia, vamos explorar como as ideias desses autores se relacionam com as categorias debatidas.

Quadro 1 – Percepção dos participantes do grupo focal

| Categorias | Ibipitanga Castanhão | Macaúbas Catulés | Rio do Pires Curralinho | Paramirim Covas do Grama | Botuporã Boa Vista | Érico Cardoso Paramirim das Crioulas |
|--|--|--|---|---|--|--|
| Reconhecimento da comunidade como quilombola | Percebem o reconhecimento como um avanço importante para a valorização da identidade e história da comunidade | A falta de orientação especializada e a necessidade de suporte técnico foram identificadas como obstáculos para avançar nesse processo | Comenta sobre a história de Palmeiras, o que sugere o reconhecimento e preservação da identidade quilombola | Os participantes reconhecem a necessidade de reconhecimento oficial da comunidade como quilombola | A Comunidade Boa Vista e Préa são identificadas como comunidades negras | A comunidade de Paramirim das Crioulas é reconhecida como uma comunidade quilombola |
| Educação Escolar Quilombola e pedagogia decolonial | Os participantes destacam a importância de trabalhar a valorização da cultura afrobrasileira e quilombola na educação | Incorporar a lei 10.639/2003 nas atividades escolares surge como uma forma de inserir a história e a cultura negra no currículo | O grupo concorda em discutir a lei 10.639/2003, refletindo a relevância de abordar a história e cultura afro-brasileira na educação | Uma abordagem necessária para tratar de questões profundas de identidade e cultura | A integração da cultura local nos conteúdos programáticos é uma estratégia adotada | As atividades relacionadas à cultura e história quilombola são desenvolvidas durante a Semana da Consciência Negra |
| Relação entre escola e comunidade | Os participantes destacam que a equipe diretiva da escola é composta por membros da própria da comunidade | O engajamento da comunidade na escola é valorizado, pois pode trazer uma compreensão das necessidades e locais | Atende alunos de diferentes níveis e comunidades, incluindo características quilombolas | A escola recebe alunos da comunidade negra de Covas | Escola atende alunos da Comunidade Boa Vista e Préa. | A escola opera sem uma equipe diretiva própria, dependendo de um Núcleo na Secretaria de Educação. |
| Necessidade de educação diferenciada | Os participantes reconhecem a importância de uma educação diferenciada para atender as necessidades dos estudantes quilombolas | A valorização da identidade quilombola é destacada | Relata situações de racismo e preconceito que afetaram suas próprias famílias e comunidades | Existe a percepção da importância de uma educação diferenciada para alunos quilombolas, focada em suas particularidades culturais e étnicas | Valorizam a cultura local e a identidade negra dos alunos | Relatam que estão elaborando o Projeto Político Pedagógico sinalizam a oportunidade de introduzir essa abordagem educacional |

| | | | | | | |
|---------------------------------|---|---|---|--|---|--|
| Relação com o currículo escolar | Os participantes mencionam a necessidade de integrar os aspectos da cultura quilombola ao currículo escolar | Existe a busca por integrar a história e cultura quilombola no currículo escolar | Enfatiza a aplicabilidade da lei 10.639/2003 no currículo escolar | A discussão sobre como incluir a história e cultura quilombola no currículo escolar | Introdução de temas relacionados à cultura negra nos conteúdos, a Lei 10.639/2003 | A proposta de incluir a Educação Escolar Quilombola no Projeto Político Pedagógico (PPP) |
| Desafios e avanços | Os participantes apontam desafios enfrentados, como a falta de formação específica na área da educação quilombola, escassez de material didático adequado | Os desafios incluem a relutância de alguns membros da comunidade em se autodeclarar quilombolas e falta de conhecimento técnico para avançar no processo de reconhecimento. | Menciona que a temática de cultura afro-brasileira é mais abordada na Semana da Consciência Negra | A valorização e a aceitação das diferenças étnicas, particularmente em relação ao cabelo e à cor da pele, são identificadas como avanços | Intenção de continuar trabalhando nessa área com projetos culturais | Não apresentou nem um desafio e avanço |

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2023).

Na análise da categoria "Reconhecimento da comunidade como quilombola", os participantes da pesquisa destacam a importância vital do reconhecimento quilombola, com exemplos concretos provenientes das comunidades de Castanhão em Ibipitanga e Paramirim das Crioulas em Érico Cardoso. Emerge claramente o desejo manifestado das outras comunidades em busca desse reconhecimento, evidenciando o papel fundamental desse processo na construção da identidade e história dessas comunidades. No entanto, os participantes apontam desafios significativos, tais como a falta de orientação especializada e a necessidade de suporte técnico, que se apresentam como obstáculos a serem superados para avançar nesse processo. Os relatos sobre a história de Palmeiras, Boa Vista/Préa, Covas do Grama e Catulés ressaltam a relevância do reconhecimento e preservação da identidade quilombola.

Nesse cenário, Quijano e Mignolo (2005) enfatizam a importância de reconhecer e valorizar as identidades culturais dessas comunidades como um meio de romper com estruturas coloniais profundamente enraizadas. Todavia, Munanga (2022), que celebra a contribuição histórica e cultural das comunidades negras, reforça a importância desse reconhecimento, destacando-o como um elemento crucial na desconstrução de paradigmas coloniais.

Na categoria "Educação Escolar Quilombola e pedagogia decolonial", os participantes reconhecem a importância de valorizar a cultura afrobrasileira e quilombola na educação, destacando a incorporação da Lei nº 10.639/2003 como uma maneira essencial de incluir a história e cultura negra no currículo. A abordagem é considerada necessária para lidar com questões de identidade e cultura, utilizando estratégias como a integração da cultura local nos conteúdos programáticos, especialmente durante a Semana da Consciência Negra.

A relação dialógica entre educador e educando, conforme destacado por Freire (1992), ressalta a importância de aprender a aprender, priorizando a leitura do mundo antes da leitura da palavra. Essa abordagem respeita o educando, reconhecendo-o como produtor de cultura e fortalecendo sua identidade na construção do conhecimento.

Entretanto, os participantes ressaltam desafios, como a pouca reflexão sobre as relações étnico-raciais nas escolas quilombolas, o que contribui para práticas docentes que perpetuam a invisibilidade cultural e epistemologia das comunidades, resultando no não reconhecimento da identidade das crianças negras no ambiente escolar, conforme apontado por Silva (2007). Essas atitudes discriminatórias, enraizadas na formação do professor, têm impactos negativos a longo prazo, refletindo-se no baixo nível de escolaridade e na exclusão do mercado de trabalho para a população negra na sociedade brasileira.

Dentro da "Educação Escolar Quilombola e pedagogia decolonial", a abordagem de Candau e Walsh (2009) por uma educação intercultural e emancipatória destaca a necessidade de respeitar as identidades culturais nas escolas quilombolas. Mignolo e Quijano (2005) enfatizam a importância de desvincular o conhecimento escolar das estruturas coloniais, estabelecendo uma pedagogia decolonial que valorize diversas perspectivas e saberes.

Ao explorar a "Relação entre escola e comunidade" conforme expresso pelos participantes da pesquisa, é notável que a equipe diretiva da escola de Castanhão é formada por membros da própria comunidade, o que é percebido como um fator positivo. O engajamento ativo da comunidade na escola é valorizado, visto que proporciona uma compreensão mais aprofundada das necessidades locais. Entretanto, há desafios evidentes, como a dependência da escola de Paramirim das Crioulas depende do Núcleo na Secretaria de Educação, nesse caso, operando sem uma equipe diretiva própria. Nesse contexto, comunidade e escola são percebidas como agentes fundamentais para superar dificuldades, construindo uma identidade coletiva e atuando como facilitadores do desenvolvimento pleno dos alunos por meio da educação.

As escolas de Currálinho, Grama e Boa Vista atendem alunos de diferentes níveis e comunidades, com características quilombolas. A promoção da tolerância e do respeito emerge como uma prioridade, começando com a boa recepção da escola aos pais e alunos, independentemente de sua cultura. Esse acolhimento positivo serve como exemplo para toda a

comunidade e incentiva uma convivência harmoniosa dentro da sala de aula. A escola, ao desempenhar seu papel de educar e preparar as crianças para o mundo, contribui significativamente para o desenvolvimento da comunidade, moldando não apenas o repertório intelectual e acadêmico, mas também as experiências emocionais e a convivência social.

No que diz respeito à dinâmica "Relação entre escola e comunidade", as ideias de Hall (1997), sobre identidades diaspóricas, ganham destaque, indicando que essa relação vai além das barreiras físicas, promovendo um diálogo enriquecedor entre a escola e a comunidade quilombola. Nesse cenário, é fundamental manter uma conexão vital entre as tradições ancestrais e a educação contemporânea.

Na análise da categoria "Necessidade de Educação Diferenciada", os participantes reconhecem a importância crucial de uma educação diferenciada para atender às necessidades dos estudantes quilombolas. Destacam a valorização da identidade quilombola e compartilham situações de racismo e preconceito vivenciadas por suas próprias famílias e comunidades. Existe uma percepção clara da importância de uma abordagem educacional focada nas particularidades culturais e étnicas dos alunos, valorizando suas raízes locais e identidade negra. Além disso, Paramirim das Crioulas relata a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que sinaliza a oportunidade de introduzir essa modalidade Educação Escolar Quilombola.

Essa necessidade de uma educação diferenciada é destacada por Munanga (2022), que sublinha a importância de reconhecer a diversidade cultural e racial dessas comunidades. Fanon (2008) contribui enfatizando a necessidade de uma educação que fortaleça os estudantes negros, reafirmando suas identidades diante das consequências psicológicas da colonização.

Nesse contexto, a categoria "Necessidade de Educação Diferenciada" se entrelaça com a "Pedagogia Decolonial", sendo um elemento central para transformar a educação nas comunidades quilombolas e negras. A abordagem de Mignolo (2005) sobre a decolonialidade do conhecimento destaca a importância de uma pedagogia que questione as estruturas de poder coloniais. Quijano (2005) instiga a adotar abordagens pedagógicas plurais e desafiadoras, alinhadas à diversidade cultural das comunidades quilombolas. As visões desses autores oferecem perspectivas valiosas para compreender as complexidades das comunidades quilombolas e negras, fortalecendo a importância do reconhecimento, da educação inclusiva e da desconstrução das estruturas coloniais.

No contexto da categoria "Relação com o currículo escolar", os participantes expressam a necessidade de integrar os elementos da cultura quilombola de maneira intrínseca ao currículo escolar. Eles buscam ativamente incorporar a história e a cultura quilombola, destacando a aplicabilidade fundamental da Lei nº 10.639/2003 no desenvolvimento do currículo. A discussão intensa aborda a implementação de temas relacionados à cultura negra nos conteúdos,

alinhada à proposta de inclusão da Educação Escolar Quilombola no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Os participantes argumentam que o currículo só refletirá verdadeiramente a diversidade se as práticas educativas valorizarem essa pluralidade. Isso inclui professores trabalhando ativamente com temas relacionados aos afrodescendentes em diversas componentes curriculares. A visão defendida é que a escola deve perseguir um currículo para a diversidade, abrangendo integralmente as comunidades e saberes quilombolas e comunidades negras tradicionais.

Essa perspectiva em relação ao currículo escolar ecoa as palavras de Mignolo (2005), sobre o desafio de dismantelar o eurocentrismo curricular, propondo a inclusão de diversas perspectivas culturais. A abordagem de Hall (1997), sobre identidades em constante evolução, convida à reflexão sobre como o currículo pode genuinamente refletir as experiências plurais das comunidades quilombolas, criando assim um espaço de reconhecimento e fortalecimento.

Na categoria sobre "Desafios e avanços", os participantes, trouxeram à tona alguns obstáculos que enfrentam. Um deles é a falta de formação específica na área da educação quilombola, o que limita as suas práticas pedagógicas. Além disso, a escassez de material didático adequado dificulta a criação de um ambiente educacional mais enriquecedor. Além disso, enfrentam também desafios sociais, como a relutância de alguns membros da comunidade em se autodeclarar quilombolas. Isso está ligado à falta de conhecimento técnico para avançar no processo de reconhecimento, algo que estão tentando superar com mais informações e conscientização. É interessante notar que a cultura afrobrasileira é mais abordada durante a Semana da Consciência Negra, indicando uma oportunidade de integrar esses temas de maneira mais consistente ao longo do ano letivo.

Por outro lado, há avanços notáveis. Estão testemunhando uma maior valorização e aceitação das diferenças étnicas, especialmente em relação ao cabelo e à cor da pele. Este é um passo importante para criar um ambiente escolar mais inclusivo. Além disso, tem a intenção firme de continuar trabalhando nessa área, desenvolvendo projetos culturais que fortaleçam ainda mais a identidade.

Quando se olha para esses desafios e avanços à luz das reflexões de Fanon (2008), sobre a luta política e psicológica, percebe-se que estão enfrentando obstáculos reais, mas também estão progredindo. Os conceitos de educação inclusiva e intercultural, propostos por Munanga (2022), Candau e Walsh (2009), são como guias que nos inspiram a superar esses desafios e a realizar mudanças significativas na nossa educação quilombola.

3.4 Desafios na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e Lei nº 10.639/2003

Há inúmeros desafios para a educação quilombola, especificamente sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e da Lei nº 10.639/2003. Estes desafios incluem a falta de formação dos professores, dificuldades na adaptação do currículo às comunidades quilombolas, a carência de materiais e recursos didáticos específicos, obstáculos no acesso e permanência dos alunos nas escolas quilombolas, bem como resistência e incompreensão sobre a relevância da valorização da cultura e história afrobrasileira, conforme dados do quadro 1.

No âmbito da pesquisa em questão, observa-se que os participantes do grupo focal possuem uma formação acadêmica de nível superior. A formação dos profissionais da educação abrange duas etapas essenciais: a formação inicial, adquirida por meio de cursos de graduação como Pedagogia, Letras, Matemática, História, dentre outros, e a formação continuada, que abarca a constante atualização e a experiência profissional, ampliando e aprimorando o conhecimento adquirido durante a graduação, conforme destaca a relevância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996.

Nesse contexto, nosso foco se volta para a formação de professores, ressaltando a importância tanto da formação inicial quanto da formação continuada para a promoção da Educação em Relações Étnico-Raciais e sua aplicabilidade e Educação Escolar Quilombola no contexto das comunidades quilombolas. Souza (2008) destaca que as disposições da Lei nº 10.639/03, das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, das Diretrizes Nacionais de Educação Escolar Quilombola estabelecem o compromisso de enaltecer a riqueza da diversidade étnico-racial por meio da educação, contribuindo assim para a construção de uma cidadania plena e o suporte às comunidades em situação de risco social, com enfoque nas comunidades quilombolas. Essas diretrizes atuam como um veículo para a valorização das raízes culturais e históricas dessas comunidades.

Todavia, o cenário não está isento de desafios que impactam diretamente a eficácia da educação em comunidades quilombolas. Um dos desafios mais prementes é a falta de formação adequada dos professores, que muitas vezes não estão preparados para compreender as realidades específicas dessas comunidades. A formação docente deve ser direcionada não somente para a aquisição de conhecimento teórico, mas também para a compreensão das complexidades culturais e históricas, a fim de promover uma abordagem educacional sensível e inclusiva.

A adaptação do currículo escolar também se configura como um desafio significativo. O currículo muitas vezes é concebido de maneira padronizada, o que dificulta sua adequação

para atender às especificidades das comunidades quilombolas. Para Candau (2006), é crucial desenvolver currículos que incorporem as tradições, histórias e necessidades dessas comunidades, promovendo a valorização da cultura local e estabelecendo uma conexão genuína entre os estudantes e o processo educacional.

Além disso, a falta de materiais e recursos didáticos específicos compromete o engajamento e o interesse dos estudantes pelos conteúdos escolares. A produção de materiais didáticos culturalmente relevantes e adaptados à realidade quilombola é essencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e proporcionar uma educação mais significativa.

Outra barreira a ser enfrentada é a dificuldade de acesso e permanência de crianças e jovens nas escolas quilombolas. Questões como a distância geográfica das escolas, a falta de transporte adequado e condições socioeconômicas desfavoráveis podem impactar negativamente o acesso à educação. Estratégias que garantam o acesso equitativo, como o fornecimento de transporte e programas de apoio para famílias em situação de vulnerabilidade, são fundamentais para superar esse obstáculo.

Diante disso, enfrentar esses desafios requer uma abordagem abrangente e colaborativa que envolva educadores, gestores escolares, comunidades quilombolas e órgãos governamentais. A promoção de políticas educacionais inclusivas, a valorização da formação continuada dos professores, a adaptação curricular sensível e a alocação de recursos para a produção de materiais didáticos pertinentes são passos cruciais para garantir uma educação de qualidade nas escolas quilombolas. Além disso, é imprescindível abordar as questões estruturais que afetam o acesso e a permanência dos alunos, visando criar um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças e jovens dessas comunidades.

No contexto quilombola, a pedagogia decolonial é fundamental para resgatar a história e a cultura das comunidades, valorizando os saberes tradicionais e promovendo uma educação que seja contextualizada e relevante para a realidade dos quilombolas (Quijano, 2005). A escola, como instituição responsável pela educação formal, tem um papel fundamental na promoção da pedagogia decolonial e no fortalecimento da identidade quilombola. É importante que a escola seja um espaço inclusivo, que acolha e respeite as particularidades culturais e históricas das comunidades quilombolas, que sejam adotadas práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes tradicionais dessas comunidades.

Nesse sentido, é importante adotar uma perspectiva de pensamento decolonial, que busca romper com a história de alienação, exclusão étnica e racial que permeia a sociedade brasileira desde sua formação (Walsh, 2009). Isso implica reconhecer as diferentes formas de conhecimento, valorizar as experiências e saberes locais, contribuindo para uma educação inclusiva e participativa.

Entretanto, a valorização da cultura e história das comunidades negras não é responsabilidade apenas das autoridades locais, mas sim de toda a sociedade. É fundamental que haja uma ampla mobilização e conscientização sobre a importância dessa questão, envolvendo não apenas as autoridades locais, mas também as organizações da sociedade civil, os meios de comunicação, os educadores e a população em geral. É preciso que todos se unam para garantir que a história e a cultura dessas comunidades sejam valorizadas e respeitadas em todo o país.

Fato importante acontece em Paramirim. Após a participação no grupo focal da pesquisa, o líder comunitário de Covas do Grama iniciou o processo de criação de uma associação com o objetivo de solicitar a certificação da Fundação Cultural Palmares, bem como Catulés, em Macaúbas, também iniciou as discussões e mobilização com a comunidade para o processo de reconhecimento oficial. Ambas já possuem o “breve histórico da comunidade, ata e requerimento de solicitação”.

É importante que os professores estejam atentos aos contextos e às particularidades de cada turma, e que busquem adaptar as atividades de acordo com as necessidades e demandas específicas dos estudantes. O diálogo e a colaboração entre os profissionais da escola, os estudantes e famílias são fundamentais para o sucesso desse trabalho.

4 AGRADECIMENTOS

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou uma exploração aprofundada das complexas questões envolvendo a educação escolar quilombola e a aplicação da Lei 10.639/2003 no Território de Identidade Bacia do Paramirim/BA. A questão central que norteou esta pesquisa foi a seguinte: Como promover uma educação escolar quilombola decolonial nas comunidades quilombolas e negras tradicionais da Bacia do Paramirim, considerando a implementação da Lei 10.639/2003 e a valorização da cultura e identidade dessas comunidades?

A partir desta investigação, emergiu uma clara compreensão da importância da abordagem decolonial na educação. Esta abordagem não apenas valoriza os saberes e culturas quilombolas e negras tradicionais, mas também se revela como uma ferramenta poderosa para combater as profundas desigualdades e marginalizações históricas que essas comunidades enfrentaram ao longo dos anos.

Uma das conclusões mais significativas é a forma como os processos educacionais decoloniais têm contribuído para o fortalecimento das comunidades quilombolas e negras tradicionais. À medida que essas comunidades fortalecem sua identidade cultural, elevam sua autoestima e se tornam protagonistas na luta por direitos e igualdade. Nossa hipótese de que a educação decolonial poderia capacitar essas comunidades foi totalmente confirmada.

Além disso, ressaltou-se a importância vital de valorizar os saberes tradicionais dessas comunidades no processo educacional. Esses saberes, muitas vezes subestimados, revelaram-se fundamentais para a formação integral dos indivíduos e para o desenvolvimento sustentável das comunidades, validando a nossa hipótese de que reconhecer e valorizar esses saberes enriqueceria a educação, e que os processos educacionais decoloniais podem desempenhar um papel fundamental na transformação social.

Ao combater o racismo estrutural, promover a justiça social e a equidade, esses processos não beneficiam apenas as comunidades quilombolas e negras tradicionais, mas têm um impacto positivo em toda a sociedade. No entanto, não podemos ignorar os desafios que ainda persistem na implementação desses processos educacionais decoloniais. A falta de recursos, a resistência de narrativas hegemônicas e a necessidade de maior envolvimento e compromisso das instituições educacionais e governamentais são obstáculos que devem ser enfrentados.

Como perspectiva futura, é fundamental ampliar e fortalecer esses processos. Isso pode ser alcançado por meio da implementação de políticas públicas inclusivas, parcerias colaborativas entre diferentes atores, bem como iniciativas de formação continuada para professores e educadores. Isso é um chamado à ação para todos os envolvidos na área da educação e na promoção da justiça social, convidando-os a se envolverem ativamente nesse processo contínuo em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a rica herança das comunidades quilombolas e negras tradicionais seja verdadeiramente valorizada e celebrada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B. de. Os quilombos e as novas etnias. *In: O'DWYER, E. C. (org.). Quilombos identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV; ABA, 2002.

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.

ANJOS, R. S. A. dos. cartografia da diáspora África - Brasil. *Revista da ANPEGE*, v. 7, n. 1, número especial, p. 261-274, out. 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21187/1/ARTIGO_CartografiaDiasporaAfricaBrasi1.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

ROCHA, A. R. de O.; NOGUEIRA, E. M. de S.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. *Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2003.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2003b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. *A convenção 169 da OIT e o direito à consulta livre, prévia e informada*. Brasília: Funai/GIZ, 2013. Disponível em: http://www.consultaprevia.org/files/biblioteca/fi_name_archivo.325.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. *Notas estatísticas: censo escolar da Educação Básica 2016*. INEP. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *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/programa-mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18694-educacao-quilombola-sp-1000400393>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIESE, S. *Atlas.ti: scientific Software development GmbH*. Versão do documento: 23.0.229 (28.03.2023 14:28:24), 2023. Disponível em: <https://atlasti.com>. Acesso em: 15 abr. 2023.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Brasileiro de 2022*.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.127-167.

- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In: CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005. 34-54.
- MINAYO, M. C. S. *et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 2008.
- MORGAN, D. L. Focus groups: annual review of sociology. *Palo Alto*, v. 22, p. 129-152, ago., 1997.
- MUNANGA, K. O mundo e a diversidade: questões em debate. *Estudos Avançados*, v. 36, n. 105, p. 117-129, ago. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/?format=pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- QUIJANO, I. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: CLACSO, Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- POPPER, K. *A lógica da pesquisa científica.* São Paulo: EDUSP; 1975.
- SOUZA, B. O. *Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro.* Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, 2008.
- SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.
- TRECCANI, G. D. *Terras de quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação Belém: Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, 2006.*
- WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Unpensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. *In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Del Signo, 2006. p. 21-70.
- WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, V. M. (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e posturas.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

SOBRE AS AUTORAS

Angelita Rosa de Oliveira Rocha é doutoranda (2020) e Mestre em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pela UNEB (2017). Especialista na Gestão em Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional, pela LDA Consultoria Educacional (2011) e em Gestão Educacional pela Faculdade São Salvador (2014). Graduada em Pedagogia pela Faculdade São Francisco de Barreiras- FASB (2009) e Graduada em História pela Centro Universitário Faveni (2024).
Email: angelitarosabrazil@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6508-7520>

ROCHA, A. R. de O.; NOGUEIRA, E. M. de S.

Eliane Maria de Souza Nogueira é doutora em Ciências Biológicas. Docente Universidade Estadual da Bahia. Campus VIII, Paulo Afonso-BA. Departamento de Educação do Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental.

Email: emsnogueira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3816-6519>

Recebido em 29 de novembro de 2023

Aprovado em 26 de agosto de 2024

Publicado em 31 de outubro de 2024