

Educação e práticas pedagógicas na comunidade quilombola Barreiro Grande, Serra do Ramalho-BA

ARTIGO

1

Romário Pereira Carvalhoⁱ

Prefeitura Municipal de Bonito, Bonito, Bahia, Brasil

José Valdir Jesus de Santanaⁱⁱ

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

Reginaldo Santos Pereiraⁱⁱⁱ

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, Bahia, Brasil

Edmacy Quirina de Souza^{iv}

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, Bahia, Brasil

Resumo

Neste artigo, busca-se analisar de que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Airton Senna, na Comunidade Quilombola Barreiro Grande, em Serra do Ramalho-BA, têm dialogado com os saberes e práticas culturais dessa Comunidade. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva. Para a produção dos dados, utilizou-se da entrevista semiestruturada, realizadas entre os dias 13 a 16 de julho de 2022, e da observação assistemática. Constituíram sujeitos desta pesquisa professoras, gestora escolar e lideranças da Comunidade, que reconhecem a importância das práticas culturais da comunidade na construção de práticas pedagógicas diferenciadas, ao mesmo tempo que denunciam a imposição de um currículo eurocêntrico por parte da Secretaria de Educação do município, a falta de material didático condizente com a realidade da comunidade e a necessidade de formação de professores(as). Contudo, a escola tem construído um diálogo com os saberes da comunidade, em especial com o samba de roda.

Palavras-chave: Currículo Antirracista. Educação Escolar Quilombola. Práticas Pedagógicas. Quilombo Barreiro Grande.

Education and pedagogical practices in the Barreiro Grande *quilombola* community, Serra do Ramalho-BA

Abstract

This article aims to analyze how the pedagogical practices at the Airton Senna School, situated in the Barreiro Grande Quilombola Community in Serra do Ramalho, Bahia, engage with the cultural knowledge and traditions of the community. This is a qualitative, descriptive study. Data were collected through semi-structured interviews, held between July 13th and 16th, 2022, and unsystematic observations. The research participants included teachers, the school administrator, and community leaders. They acknowledged the significance of incorporating the community's cultural practices into differentiated pedagogical approaches, while also criticizing the imposition of a Eurocentric curriculum by the

municipal Department of Education, the lack of teaching materials aligned with the community's context, and the need for more comprehensive teacher training. Despite these challenges, the school has fostered meaningful dialogue with local knowledge, particularly through its engagement with samba de roda.

Keywords: Anti-Racist Curriculum. Quilombola School Education. Pedagogical Practices. Quilombo Barreiro Grande.

2

1 Introdução

No âmbito da educação escolar quilombola, as práticas pedagógicas constituem elemento central das ações educativas desenvolvidas nas escolas das comunidades. As práticas pedagógicas são aqui compreendidas na perspectiva de Celestino (2016), Gomes (2012) e Veiga (1994). Veiga (1994, p. 16) afirma que a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos”. Para Gomes (2012a, p. 30), práticas pedagógicas, na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo de toda a educação básica, devem ser “regidas por meio de um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola”.

Neste estudo, tivemos como lócus de pesquisa a Escola Airton Sena. Trata-se de uma escola de educação básica, pertencente à Comunidade Quilombola Barreiro Grande (Serra do Ramalho-BA) e que, por isso, deve se constituir, em termos pedagógicos, administrativos, curricular, dentre outros aspectos, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Nesse sentido, conforme as referidas Diretrizes, a “Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que comprehende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (Brasil, 2012, p. 27).

A Comunidade Quilombola Barreiro Grande foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares em 12 de dezembro de 2012. Esse reconhecimento é resultado das



lutas dos movimentos negros, em especial das comunidades negras rurais que demandaram ao estado brasileiro a garantia de direitos que lhes foram negados historicamente, a exemplo do direito à saúde, educação e território, direitos que passam a ser reconhecidos pela Constituição Federal de 1988.

3

Segundo O'Dwyer (2002), o termo “remanescente de quilombo”, como tem sido utilizado atualmente, ganha estatuto jurídico a partir da Constituição de 1988, que garantiu a legalização fundiária, através do artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, quando afirma: “aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988).

A emergência dessas comunidades, rurais e urbanas, que resistiram aos artifícios de apagamento material e simbólico a que foram submetidas ao longo de nossa história, resulta de tensos processos dos quais participa a definição da modalidade de educação escolar quilombola (Miranda, 2016).

Gomes (2012b), relatora do parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, recoloca o protagonismo das comunidades quilombolas ao longo de nossa história e, nesse sentido, os sujeitos quilombolas são compreendidos como atores políticos que forjam nas lutas suas demandas, ao mesmo tempo em que denunciam as formas de desigualdades e preconceitos que recaem sobre essas comunidades.

Princípios como especificidade, diferença, interculturalidade, valorização da memória e dos saberes dessas comunidades, territorialidade, dentre outros, devem constituir as experiências escolares no contexto das comunidades remanescentes de quilombo, garantindo, assim, o que determinam as diretrizes curriculares já referidas. Tais diretrizes, segundo Alves e Leite (2020, p. 136), “representam um novo marco para a educação das relações étnico-raciais no Brasil, por se tratar de bases legais que dão legitimidade a um modelo de educação que precisa ser diferenciada, devido às especificidades da população que atende”.

Neste artigo, tem-se como objetivo geral analisar de que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Airton Senna, na Comunidade Quilombola Barreiro Grande, em Serra do Ramalho-BA, tem dialogado com os saberes e práticas culturais dessa Comunidade.

4

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa mobiliza a interculturalidade crítica como categoria analítica a partir de autores como Walsh, (2009), Sacavino (2016), dentre outros. Para a discussão sobre quilombos contemporâneos e educação escolar quilombola, foram utilizados autores como O'Dwyer (2002), Gomes (2015), Alves e Leite (2020), Miranda (2016), entre outros(as).

Para Walsh (2009), a educação intercultural crítica se preocupa com os processos de exclusão, negação e de subordinação de conhecimentos que privilegiam uns sobre os outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Dessa forma, segundo a autora, “a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica” deve questionar os dispositivos de racialização e subalternização que se atualizam nas colonialidades (do poder, do saber, do ser e da natureza) e, ao mesmo tempo, articular e colocar em diálogo as diferenças, alertando e criando “modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (Walsh, 2009, p. 25).

Para que aconteça a interculturalidade crítica nas instituições escolares, a exemplo das localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, faz-se necessário construir experiências pedagógicas “outras”, reformular currículos, investir na formação intercultural de professores e professoras e colocar em diálogo diferentes saberes e regimes de conhecimento. Trata-se, portanto, de construir pedagogias decoloniais em diálogo com projetos educativos interculturais (Walsh, 2009).

2 Metodologia

Esta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem de natureza qualitativa, posto que tal abordagem, segundo Lüdke e André (2013), valoriza as experiências dos sujeitos

em seus espaços de existência, suas relações sociais e os sentidos por eles construídos em relação às suas dinâmicas socioculturais.

Em relação ao tipo e em conformidade com os objetivos, trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva (Mattar; Ramos, 2021; Triviños, 1987). Conforme Mattar e Ramos (2021, p. 119), “as pesquisas descritivas propõem-se em descrever situações e eventos”, de forma a privilegiar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa sobre uma diversidade de questões, ou seja, em nosso estudo, permitiu-nos analisar de que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Airton Senna, na Comunidade Quilombola Barreiro Grande, em Serra do Ramalho-BA, têm dialogado com os saberes e práticas culturais dessa Comunidade, na perspectiva das professoras, gestora escolar e comunidade/lideranças.

Para a produção dos dados, utilizamos a *entrevista semiestruturada*. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), “organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.”

Constituíram sujeitos/colaboradores desta pesquisa professoras, gestora escolar e lideranças da Comunidade Quilombola Barreiro Grande. As entrevistas foram realizadas de forma presencial, entre os dias 13 e 16 de julho de 2022, por meio de gravação com o uso de aplicativo de celular. Para segurança dos sujeitos de pesquisa entrevistados, mantivemos os protocolos de orientação do uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento social, conforme orienta a Organização Mundial da Saúde (OMS), diante do contexto pandêmico, assim, possibilitando as medidas de segurança de saúde pública aos entrevistados quilombolas. Ressalta-se que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, através do parecer consubstanciado de número 5.292.422, em 11/03/2022.

3 Resultados e discussão

3.1 A escola e sua importância para a comunidade quilombola Barreiro Grande

6

A Escola Airton Senna, fundada em 1992, é considerada a primeira escola oficial da comunidade mantida pela prefeitura de Serra do Ramalho-BA. Segundo a professora Valéria Silva, a Escola *“tem um papel muito importante na comunidade, ela aproxima as pessoas e valoriza o modo de vida das pessoas e suas tradições”*¹. Já para a professora Roseane Soares, a escola tem *“toda importância do mundo, eu acredito que sem aquela escola na comunidade, a comunidade não teria sentido, o ponto referencial da comunidade é a escola”* (2022, informação verbal). Como descrevem as professoras Valéria e Roseane, a escola é o ponto de referência para a comunidade, posto que aproxima as pessoas, valoriza seus modos de vida e suas tradições, ao mesmo tempo que atualiza laços de sociabilidade. Dessa forma,

“A escola transcende o ler, escrever e contar, representa mais que um espaço geográfico, ela é a via de possibilidade de mudanças, é espaço utilizado para reuniões coletivas, comunitárias e discussões de políticas públicas. O conhecimento escolar é visto como um caminho para ter acesso a outros espaços” (Professora Naita Nunes, 2022, informação verbal).

Ou seja, a escola é compreendida como um espaço comunitário e está a serviço dos projetos da comunidade, atua na construção de uma cidadania coletiva, na luta por direitos e melhorias para a comunidade, além de ser um dispositivo para acessar outros espaços, códigos e relações que extrapolam a vivência comunitária.

Para a professora Maria Carvalho, a escola é um espaço de fortalecimento da identidade, de convivência entre diferentes gerações e também um ponto de apoio para a comunidade. A escola traz benefícios, como empregos e, por isso, é importante que os professores e gestores sejam da própria comunidade. A escola, dessa forma, atua em defesa da própria comunidade, possibilitando que seus moradores nela permaneçam.

¹ Entrevista realizada em julho de 2022.

Ademais, uma escola na própria comunidade não só fortalece os laços entre seus frequentadores, como evita “sofrimentos” de estudantes que são “*transportados para a cidade*”, que resultam, em grande parte, dos preconceitos, da discriminação e do racismo. Ao permanecerem na comunidade, os estudantes fortalecem seus laços de sociabilidade, suas identidades, autoestima, valorizam os conhecimentos locais e se engajam na construção da escola, tanto no sentido pedagógico quanto curricular.

Darci Pereira, moradora da comunidade e mãe de estudantes que frequentam a escola Airton Senna, reconhece a escola como um lugar que possibilita “*o conhecimento da vida, do mundo da política e da política pública*”, ou seja, de conhecimentos que são centrais para manejarem as relações com o mundo exterior à comunidade. Ao mesmo tempo, afirma que, na escola, aprende-se sobre “*como surgiu a comunidade da gente*”, de modo a ressaltar a importância do aprendizado da memória e da história acerca da presença da comunidade nesse território e, portanto, de seus laços ancestrais.

Feliciana Martins, professora, liderança e presidente da Associação da Comunidade, ressaltou a importância da escola por tratar-se de um local que, segundo ela, possibilita:

“Para aprender a ler e a escrever, para ter novos conhecimentos, para ter uma escola na comunidade, ter filhos na escola é permanecer a escola na comunidade, é ter resistência, é estar na comunidade, que é o mais importante, não fazer deslocamento para outras comunidades e escolas lá fora. Com os filhos na escola, manteremos ela aqui, que é muito importante para a comunidade. Frequentando a escola, aprende em casa, e a escola se mantém aberta e estudam no lugar onde moram” (Feliciana Martins, 2022, informação verbal).

Conforme salienta Feliciana Martins, ter filhos na escola do quilombo significa concretizar uma escola viva e aberta à comunidade, além de ensinar a ler e escrever. Compartilha da mesma ideia da professora Maria Carvalho, ou seja, de que a escola possibilita a manutenção dos estudantes na comunidade, sem a necessidade de se deslocarem para escolas localizadas fora do território quilombola e, com isso, experimentarem o preconceito. Na escola, segundo Feliciana, aprende-se a ter *resistência*, à medida em que se comprehende as demandas e as lutas que atravessam a comunidade e o que significa ser estudante e quilombola, em uma sociedade marcada

pelo racismo e preconceito, pela negação de direitos a grupos que, historicamente, foram excluídos das políticas públicas voltadas à saúde, educação, moradia, território, entre outras.

Essa *resistência* também se coloca no sentido de construir uma escola em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), específica e diferenciada, com currículo e práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade local. A professora Rosângela Soares chamou a atenção para a necessidade de se construir um “*currículo específico para nós*”, posto que, segundo ela, *o que nós queremos não chegou ainda*, demonstrando a necessidade de um currículo que seja pensado pela comunidade e (re)pensando nela.

8

3.2 O Quilombo Barreiro Grande: saberes, práticas culturais e ancestrais

Na Comunidade Quilombola de Barreiro Grande, a cultura, em suas mais variadas expressões, tem sido produzida e transmitida entre as diferentes gerações. Perguntamos aos interlocutores da pesquisa que aspectos e expressões culturais predominam na comunidade e o que eles consideram de maior relevância.

“Eu acho importante as parteiras, as ervas medicinais, também. Aqui, moramos longe da cidade, para encontrarmos um socorro é difícil, até chegar a um socorro médico é mais difícil, então aquelas pessoas que têm experiências com ervas, conta muito, ajuda a gente bastante” (Valéria Silva, 2022, informação verbal).

“Sabedorias das benzeção, parteira, rezas, festejos religiosos, pesca, práticas sustentáveis de produção na agricultura, samba de roda, são elementos que compõem a nossa identidade” (Naita Nunes, 2022, informação verbal).

“Os saberes ancestrais aqui são vários, mas identificado aqui e explícito pela comunidade é o samba de roda, que acontece sempre nos festejos de todos os santos, todos os anos é comemorado. Além disso, tecer rede de pesca, muitas pessoas aqui vivem do plantio nos lameiros, são lavradores” (Maria Carvalho, 2022, informação verbal).

As falas das colaboradoras anunciam e enunciam uma diversidade de práticas e expressões culturais, aqui entendidas no sentido dado por Geertz (1978), quando afirma

que a cultura é uma teia de significados na qual os sujeitos estão imersos, sendo, portanto, compartilhada publicamente e lida através de seus símbolos e signos.

9

Além disso, essa mesma cultura opera em termos de sinais diacríticos, como cultura com aspas, como assinalado por Carneiro da Cunha (2009), na medida em que se torna um elemento afirmador das identidades dos sujeitos e dos coletivos, que a aciona para marcar as fronteiras entre o *nós* e o *outro*. No caso da comunidade quilombola Barreiro Grande, a cultura se torna central, posto que afirma os valores, saberes e práticas que são próprios dessa comunidade, ao mesmo tempo em que busca marcar sua diferença em relação aos não quilombolas e outras comunidades tradicionais da região.

Entre as muitas manifestações culturais e ancestrais, a exemplo, como afirma Naita Nunes, das “*sabedorias das benzeção, parteira, rezas, festejos religiosos, pesca, práticas sustentáveis de produção na agricultura*”, o samba de roda tem sido *realçado* (Barth, 2011) ou, como afirma Maria Carvalho, o “*mais identificado [...] e explícito pela comunidade*”, adquirindo, nesse sentido, uma posição de destaque na comunidade e no ambiente escolar. O samba de roda é realizado durante o festejo de todos os santos, que acontece durante dez dias, no final do mês de outubro de cada ano.

O samba de roda é uma expressão musical, uma prática sociocultural que, no Barreiro Grande, é realizado por homens, mulheres e crianças, tendo a participação de quase toda comunidade, por meio de uma roda formada pelas pessoas que participam ou mesmo que acompanham os festejos. Assim, cada pessoa é convidada a entrar na roda para dançar, sapatear e dar barrigadas, ao som das chulas, batuques, tambores e flautas.

O samba de roda, assim como as demais práticas e expressões culturais presentes na comunidade, é praticado com certa frequência na Escola Airton Senna, pois os alunos reconhecem nessa prática cultural sinal de “pertencimento”, já que foi transmitido e ensinado pelas gerações mais velhas através da oralidade.

Trata-se, portanto, de uma prática cultural que institui “relações de sociabilidade”, como afirma Jesus (2020, p. 26), quando analisa as celebrações e festejos sobre o Reis do Mulungu, “praticado pela comunidade negra rural do Mulungu, localizada no alto sertão

baiano, município de Boninal, na Chapada Diamantina/Bahia". Segundo a autora, nessas celebrações,

[...] a identidade do grupo se vê reforçada nos momentos das festividades, gerando um sentimento de satisfação e reconhecimento dos seus membros que é derivado de um valor para o grupo. As festividades, portanto, podem ser compreendidas como um espaço de sociabilidade entre as pessoas, pois sejam elas rituais religiosos ou entretenimento, cujo objetivo é a celebração, comemoração, divertimento ou fruição, elas são únicas ou singulares, retratando o modo de vida e o cotidiano da comunidade. Depreende-se, portanto, que cada uma delas revela o modo de ser e viver dos grupos sociais, os quais nelas produzem e reproduzem sentidos e significados diversos (Jesus, 2020, p. 30).

10

A professora Valéria Silva, em relação ao samba de roda, afirmou que ele "é o forte aqui, quando tem eventos, se não tiver o samba de roda, parece que está faltando alguma coisa. Uma prática constante". A professora Naita Nunes também ressaltou:

"O samba de roda aparece, no geral, como amostra cultural, em culminância de algum evento ou projeto, o grupo de samba é convidado para participar das atividades na escola. O ano passado [2021], em um trabalho com a turma do 1º e 2º, eu busquei fazer algumas leituras a partir de pesquisas realizadas na comunidade, como o trabalho de Shirley Pimentel, que traz narrativas sobre o samba, chulas e batuque, peguei como referência, aliado à minha vivência sobre o samba de roda, contextualizei, construí atividades escritas para turma de alfabetização, inclusive até compartilhei com uma colega para ser trabalhado em outras turmas este ano. Reconheço que esse samba precisa estar mais presente na escola, e não apenas nos eventos" (Naita Nunes, 2022, informação verbal).

A gestora escolar, Maria Carvalho, afirma que "os alunos gostam muito porque é uma cultura familiar, por isso todos eventos realizados na escola têm apresentação do samba de roda, já está na alma, não precisa nem de ensaio". Já Daci Pereira afirmou:

"O samba de roda é importante, mas eu acho a pesca, porque da pesca tem a alimentação, esse alimento você pode comer ou pode vender para comprar outros alimentos; não só alimentos, como roupas e calçados. Então eu acho que é uma forma de renda da família quilombola do Barreiro Grande, eu acho mais importante é isso. Até mesmo a rede que o povo tece, eu mesmo não sei, mas tem gente lá que sabe, tece para você e para vender, uma renda, ganhar dinheiro por meio do artesanato" (Daci Pereira, 2022, informação verbal).

Muitos dos colaboradores desta pesquisa identificaram o samba de roda como uma prática cultural importante, mas reconhecem outras práticas/expressões culturais como relevantes, a exemplo da pesca e a construção de redes artesanais, que fomentam

a economia local, tornando-se um modo de sobrevivência para a maioria das famílias da Comunidade Barreiro Grande. Ademais, segundo Rosângela Soares, todas a práticas culturais são importantes:

11

“Todas elas são importantes, assim, o samba de roda é importante, a pescaria é a chave principal, é uma cultura principal para nós, a gente plantar nas ilhas do Rio São Francisco, também é uma cultura, tem uma produção imensa, então não sei nem o que eu posso especificar, essa daqui não” (Rosângela Soares, 2022, informação verbal).

A cada momento de diálogo com os moradores da comunidade Barreiro Grande, tornava-se evidente a aproximação e o pertencimento dos sujeitos com as práticas culturais presentes na comunidade, sejam eles o samba de roda, a pesca, a agricultura, aspectos religiosos e outros. Como afirmou Feliciana Rodrigues,

“O samba de roda é uma das mais importantes, remete às questões religiosas, as rezas, todo ano a gente faz as novenas de todos os santos, é uma parte que a gente relembra a africanidade da gente enquanto quilombola, aqui a gente tem o samba, antigamente o povo dizia que os negros usavam daquele samba, aquele momento de comemorar para distrair, sair do momento de sofrimento, tanto a capoeira quanto o samba eram formas de resistência, para aliviar o sofrimento” (Feliciana Martins, professora e liderança, 2022, informação verbal).

Feliciana Martins ressaltou também a importância de outras práticas culturais quando afirma:

“[...] a pesca, muitas pessoas aqui sobrevivem da pesca e da agricultura, é uma forma cultural e de renda. Outro fator importante é que na escola, as vezes a escola faz eventos, a associação é quem mais incentiva os eventos da consciência negra, em parceria com a escola, faz parceria com toda comunidade” (Feliciana Martins, professora e liderança, 2022, informação verbal).

“Na escola, na aula de Arte, os professores usam dos instrumentos da escola, os alunos quem pedem para fazer o samba de roda, eles já sabem tocar, cantar e dançar; é bom que é uma forma de aprendizagem, eles também estão aprendendo, esses momentos têm que vim sim da escola, a escola tem que estar pronta também para passar a cultura dos povos da comunidade” (Feliciana Martins, professora e liderança, 2022, informação verbal).

As lideranças da Comunidade Barreiro Grande afirmaram que o samba de roda acontece na comunidade há mais de 250 anos. Foi por isso que se buscou compreender,

de forma mais detida, a concepção dos sujeitos sobre o samba de roda e sua relação com a Escola Airton Senna.

Isso faz-nos (re)pensar a necessidade de um currículo que dialogue e seja produzido com os sujeitos da comunidade, de forma que os processos culturais estejam em diálogo com as práticas pedagógicas, como afirma Macedo (2011, 2016), reorientando-as e alimentando-as, contribuindo para superar a tradição de currículo eurocêntrico e, portanto, a colonialidade do saber (Maldonado-Torres, 2019). É nesse processo que se instauram as pedagogias e práticas decoloniais, na perspectiva da interculturalidade crítica, como assevera Walsh (2009). Ademais, é nesse movimento que se instaura os “atos de currículo” (Macedo, 2016, p. 56), que “nos possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações de seus atores, como os atores curriculantes mudam nesse movimento, como mudam seus significantes ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas”.

Serafim (2020) afirma que, nas escolas das comunidades quilombolas, a experiência pedagógica acontece em vários níveis de atuação da vida e, nesse sentido, não pode ser fruto unicamente da interação professor aluno, mas da integração professor-aluno, aluno-família, aluno-lugar onde vive, lugar onde vive-escola, escola-trabalho, trabalho-aluno, aluno-comunidade, comunidade-escola, escola-sociedade, escola-mundo.

3.3 Práticas pedagógicas e o diálogo com os saberes da comunidade

Como enfatiza Celestino (2016), a prática pedagógica pertence aos campos de estudos da didática, focalizado no processo de ensino aprendizagem, realizados na escola por professores, alunos e todos os demais profissionais envolvidos com a educação.

Como salienta Santos (2018), as práticas e experiências pedagógicas nas comunidades remanescentes quilombolas estão asseguradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e pela Lei 10.639/2003 e visam proporcionar o diálogo com a realidade sociocultural dessas comunidades. Essas práticas pedagógicas

devem se constituir em diálogo com a história e a cultura dessas comunidades a partir do engajamento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a escola deve repensar e garantir aos coletivos sociais novas práticas pedagógicas que dialoguem com o respeito às identidades, diversidades, vivências e tradições culturais. Nesse viés, as práticas pedagógicas devem se pautar em aprendizagens colaborativas, na descoberta do saber e na mediação entre diferentes conhecimentos e formas de conhecer que sejam capazes de intervir, positivamente, na realidade sociocultural dos sujeitos (Celestino, 2016).

Refletir sobre práticas pedagógicas no cotidiano de uma escola quilombola requer considerar as diversas maneiras de educar, a exemplo das diversas formas de ensinar e aprender, considerando o contexto de cada comunidade e formas de educar, ou seja, as pedagogias que lhes são próprias. Ademais, segundo Souza (2015, p. 20), “cada sociedade, ao longo de sua história, cria processos educativos próprios, cria e recria sua cultura, seu modo de vida, sua visão de mundo com base em suas vivências, crenças e necessidades”.

É nesse sentido que os quilombos contemporâneos não só questionam a tradição eurocêntrica de conhecimento escolar e as suas colonialidades, mas, sobretudo, empenham-se na construção de um novo projeto de escola. Trata-se de uma proposta capaz de dialogar com os saberes dessas comunidades, com suas memórias coletivas, práticas culturais, acervos e repertórios orais, bem como com a afirmação das identidades e com o combate ao racismo e ao preconceito racial, como asseguram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012).

Como afirma Souza (2015), a educação escolar foi e ainda é utilizada como instrumento de colonização de mentes, de modo a adequar a sociedade aos interesses dos grupos dominantes. Assim, os conhecimentos que sempre foram tidos como válidos, de um modo geral, desconsideram as visões de mundo dos povos africanos e seus descendentes. Por isso a necessidade de decolonizar a educação escolar e a pedagogia.

Desse modo, o ideal é que a escola se constitua com a ação dos sujeitos quilombolas, com a sua participação e, nesse sentido, o projeto de escola deve ser

pensado e construído pelos e com os quilombolas, de forma que seja possível (re)pensar o tipo de conhecimento que eles valorizam como sendo importante para ser ensinado, a perspectiva de currículo e a afirmação de práticas pedagógicas capazes de dialogar com os saberes da comunidade.

14

Segundo a diretora Maria Carvalho, na Escola Airton Senna, as práticas pedagógicas buscam valorizar e dialogar com os conhecimentos produzidos no contexto da comunidade, de forma que essas práticas se instituem a partir de diferentes ações, quando os estudantes são incentivados “*a valorizar as culturas locais, se reconhecendo com suas origens*”. Além disso, conforme Maria Carvalho, nessas práticas, busca-se mostrar

“[...] para os alunos e para a comunidade as histórias de lutas sobre os quilombos e seus remanescentes desde o surgimento histórico enquanto resistência e a insistência dos grupos, criando mecanismos de proteção contra todas as perseguições, especialmente nos quilombos. A escola procura mostrar possibilidades de assegurar os direitos humanos das comunidades remanescentes de quilombos, preservando as culturas de seus antepassados e ensinando novas culturas” (Maria Carvalho, 2022, informação verbal).

Contudo, segundo a professora Naita Nunes, construir práticas pedagógicas voltadas à valorização dos saberes da comunidade não tem sido tarefa fácil, diante da imposição de um “currículo prescrito” pela Secretaria de Educação do município de Serra do Ramalho.

“*Essas práticas ainda são tímidas e partem da individualidade de cada professora que, dentro do seu campo de experiências, tem buscado reconhecer e contar a importância da história da comunidade e seus saberes. São ações que vejo algumas professoras buscarem fazer mesmo que de maneiras simplistas, pois esbarramos na imposição do currículo prescrito (proposta pedagógica do município), livros didáticos distantes de nossas realidades*” (Naita Nunes, 2022, informação verbal).

O relato da professora Naita Nunes revela as dificuldades para a implementação de práticas pedagógicas e curriculares orientadas pelo que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), posto que, conforme tais diretrizes, a educação escolar deve se fundamentar na história local, na memória coletiva e nas práticas culturais dessas comunidades. Segundo a professora, um dos empecilhos está relacionado ao fato do município impor um currículo que tem se

configurado na tentativa de atender às prescrições da Base Nacional Comum Curricular e na utilização de “*livros didáticos distantes de nossas realidades*”, o que dificulta a construção de currículos e práticas pedagógicas específicas, diferenciadas e interculturais. Como destacam Alves e Leite (2020, p. 138),

15

A história e a memória têm muito significado para uma comunidade quilombola. Os valores, as práticas religiosas e outras expressões culturais que compõem sua identidade são herdadas de seus ancestrais. Assim, a oralidade, as histórias contadas pelos mais velhos, os registros de acontecimentos e histórias de vida dos antepassados fazem parte do processo educativo presente em todos os espaços da comunidade, principalmente na escola (Alves; Leite, 2020, p. 138).

No entanto, vale destacar que, como afirma a professora Naita Nunes, cada professor(a), por conta própria, busca outras formas de contemplar os saberes quilombolas, saberes estes transmitidos através das gerações no cotidiano da comunidade. É preciso reconhecer que a escola quilombola tem, entre outras funções, a de reconhecer o território e as “identidades historicamente construídas e mobilizadas pelo saber local. Nesta relação de conteúdo disciplinar com a identidade quilombola, aponta-se uma educação escolar diferenciada” (Azevedo; Campos; Souza, 2021, p. 264), de modo que, na educação escolar quilombola,

O ensino deve ocorrer a partir de uma leitura da vivência, do território, das identidades, do pertencimento do grupo social e das relações que articulam entre o conteúdo estabelecido e os elementos socioculturais das populações quilombolas (Azevedo; Campos; Souza, 2021, p. 264).

A professora Roseane Soares, respondendo ao questionamento se as práticas pedagógicas na Escola Airton Sena são construídas em diálogo com o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, afirma:

“Nem sempre, a gente precisa ter um currículo específico para a escola quilombola, a gente ainda segue um currículo municipal, igual para todos. Nós temos diversas realidades diferentes no município. Quando o currículo foi feito, coloca todo mundo junto, eu acho errado, a realidade da sede é totalmente diferente da gente que vive no campo, no quilombo, a gente observa, temos uma comunidade quilombola aqui do lado, Água Fria, temos culturas e realidades bem diferentes, assim como o Pambu também, outra realidade, outros costumes. Acredito que os currículos deveriam ser feitos por comunidades, com a

participação do povo que vive na comunidade" (Roseane Soares, 2022, informação verbal).

Em conformidade com a diversidade de saberes presentes na comunidade, impõe-se a necessidade de um currículo que dialogue com esses saberes, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Segundo a professora Valéria Silva (2022, informação verbal), esse diálogo tem ocorrido a partir da valorização *"dos saberes ancestrais, como o uso de ervas medicinais, artesanato, parteiras e outros"*.

No entanto, observou-se que não há um consenso, por parte das professoras, sobre como esse diálogo tem sido construído. A professora Naita Aparecida Nunes, por exemplo, afirmou que o currículo não tem sido construído em diálogo com a comunidade. Segundo ela,

"O que tivemos, recentemente, foi uma primeira reunião, parte do processo de escuta com coordenadores e comunidade. Segundo as coordenadoras, a Secretaria de Educação está dando início ao processo da construção das diretrizes municipais da educação do campo e quilombola" (Naita Aparecida Nunes, 2022, informação verbal).

Já a professora Maria Carvalho, em relação a essa mesma questão, afirmou:

"O currículo para as escolas localizadas no município de Serra do Ramalho está atento para a realidade histórica e cultural desses alunos e alunas, no intuito de afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar as crianças adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares, levando em consideração sua cultura, seu modo de vida e sua relação de pertencimento de ancestrais quilombolas" (Maria Carvalho, 2022, informação verbal).

A professora Maria Carvalho afirma que o diálogo entre currículo e saberes da comunidade acontece através de discussões que têm como objetivo afirmar o direito a uma educação antirracista, entendida como um *"direito à diversidade étnico-racial"*, voltada à afirmação das identidades, do pertencimento e dos saberes culturais.

Se para algumas professoras o currículo escolar não tem dialogado com os saberes da comunidade, uma vez que tem sido imposto pela Secretaria Municipal de Educação da Serra do Ramalho, como afirma a professora Valéria Silva, já em relação às

práticas pedagógicas, segundo essa mesma professora, o diálogo tem sido possível. Vejamos o relatou a professora:

“A gente trabalha de acordo à realidade que tem na comunidade. São diversos saberes que a gente leva para a sala de aula, as ervas medicinais, o artesanato, a pesca, as parteiras que hoje estão velhinhos, mas ainda predominam na comunidade e são respeitadas. A gente busca trabalhar também a história da comunidade” (Valéria Silva, 2022, informação verbal).

17

Para a professora Naita Nunes, o diálogo com os saberes da comunidade, tanto no campo do currículo quanto das práticas pedagógicas, tem ocorrido de forma tímida, mas com transgressões, na medida em que, segundo ela, *“podemos dizer que em alguns aspectos busca transgredir a proposta do alinhamento curricular do município e trazer para a escola narrativas sobre história da comunidade”*. Dessa forma, é no cotidiano da escola e de suas práticas pedagógicas que as professoras “burlam”, transgridem, constroem táticas/estratégias (Certeau, 1998) que põem em diálogo as “narrativas da comunidade” e o conhecimento escolarizado.

Já a diretora Maria Carvalho afirmou que *“nós professores tentamos trazer os conteúdos para a realidade dos alunos, associando com o dia a dia dos educandos e suas famílias, mostrando para ele a importância de cada cultura de nossa comunidade, dos mais novos até os mais velhos”*.

Os “limites” que as professoras sinalizam se constituem como uma crítica à tradição de currículo que têm como fundamento o eurocentrismo. Elas denunciam as amarras impostas pela Secretaria de Educação da Serra do Ramalho, uma vez que são “obrigadas” a seguirem a orientação curricular do município e ao fato de que os livros didáticos pouco dialogam com a realidade da comunidade.

Esses limites e dificuldades impactam, segundo as professoras, na construção de uma educação antirracista, como afirmou a professora Valéria Silva:

“As dificuldades são falta de materiais adequados, falta de formação pedagógica, não tem materiais adequados, a gente quem tem que estar remediando, não tem uma pedagogia adequada, essa temática adequada antirracista, a falta de materiais e de apoio também” (Valéria Silva, 2022, informação verbal).

É nesse mesmo sentido que a professora Naita Nunes também afirmou:

“Ausências de materiais didáticos, literaturas afrocentradas na biblioteca, a falta de ferramentas tecnológicas na escola dificulta muito. Material simples como até uma folha A4, cartolinhas, aquilo que consideramos básico não temos para produzir material e atividades pedagógicas com nossos alunos, pois precisamos fazer pesquisas, imprimir materiais, atividades, apresentar vídeos, e a escola não tem recursos tecnológicos. A precarização do trabalho dificulta muita coisa, é preciso termos condições estruturantes na escola” (Naita Nunes, 2022, informação verbal).

18

Como consequência dessa situação, a professora Naita Nunes reitera que “*as práticas pedagógicas antirracistas são construídas na escola com ações individualizadas que partem de cada professora com suas turmas*”.

“Na minha experiência venho buscando com minha turma, primeiramente reconhecendo a existência do racismo em nossa sociedade, tenho demarcado isso sempre com meus alunos/as, posicionando e intervindo em falas e percepções de cunho racistas manifestadas na sala de aula, apresentando referenciais na cultura negra/quilombola e história da África por meio das literaturas infantil, desenhos, longas metragens, ao decorar a sala sempre com cuidado busco representatividade nos painéis e paredes” (Naita Nunes, 2022, informação verbal).

Já a professora Maria Carvalho afirmou que “*na escola sempre realizamos palestras e vídeos, literatura infantil, cartaz, trabalho de pesquisa com crianças, visita de assistência social, psicólogo para ouvir os professores, coordenadores de polo com visitas há cada quinze dias*”.

Santomé (2009, p. 166) afirma que “o ensino e a aprendizagem que ocorre nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político”. Em contextos culturalmente diferenciados, como é o caso das comunidades quilombolas, os processos de ensino e aprendizagem devem se constituir a partir das referências culturais, das memórias coletivas, aspectos já sinalizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e isso implica na construção de práticas pedagógicas outras (Walsh, 2009) e de uma outra perspectiva de currículo, como forma de não produzirmos um “currículo turístico”, como afirma Santomé (2009).

Na educação escolar quilombola, tais saberes deve(riam) se tornar parte do espaço socioeducativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho coletivo e individual e a luta pelo direito à terra e ao território e à diferença cultural. Vale registrar que a lei 10.639/2003 oficializou o registro da temática “identidade quilombola” como parte dos conteúdos a serem abordados na educação básica. Esta leia partiu de um debate público que criticou diretamente uma historiografia oficial que durante anos permitiu que se representasse a história das populações negras, suas culturas e práticas religiosas como inferiores ou relegadas a um status epistemológico de segunda categoria. Esta lei também explicitou uma realidade gritante na sociedade brasileira: a presença e a participação política ativa de negros nas lutas contra o preconceito racial no espaço urbano e no mundo rural (Ribeiro, 2021, p. 7).

As práticas pedagógicas e o currículo precisam reafirmar, cotidianamente, o sentido de *pertencimento* (Macedo, 2012) dos coletivos quilombolas [e de outros grupos étnicos] e os seus “*saberes locais*” (Geertz, 2009). Segundo Macedo (2012, p. 68-69), “ao dizer de um pertencimento, indivíduos se descobrem em conjunto lutando por qualidade de vida e reconhecimento” e, dessa forma, “pertencer significa mobilização implicacional em movimentos mediados por simbolismos politicamente edificados em busca de espaços sociais significantes da condição social e cultural”. Ademais, segundo o autor,

A noção de pertencimento tem sido pontual, especialmente, para os movimentos sociais nos momentos em que a diferença cultural dos povos e grupos étnicos é questionada pelo poder estatal, por conta, por exemplo, das suas reivindicações territoriais. Sendo sua identidade étnica fragilizada pelos processos históricos de opressão nacionais, a noção de pertencimento, já estabelecida, em muitos momentos se fortalece na busca por reconhecimento e território (Macedo, 2012, p. 69).

O campo da educação para as relações étnico-raciais, que se constitui tendo como fundamento a Lei nº 10.639/2003, dialoga com a perspectiva de educação específica, diferenciada e intercultural, formulada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Nesse sentido, a escola em contexto quilombola deve, ao mesmo tempo em que combate o racismo, o preconceito, a discriminação racial e reafirma as identidades étnico-raciais desses coletivos, valorizar suas tradições e práticas culturais, expressas nas formas de religiosidade, na uso da memória, nas práticas de cuidado e de cura, no valor dado à terra e na luta pelo direito à terra e ao território.

As falas das professoras da Escola Airton Senna explicitam um campo de tensão no que concerne à elaboração de práticas pedagógicas diferenciadas e interculturais e as dificuldades que se impõem à sua construção, sobretudo diante das determinações que partem da Secretaria de Educação de Serra do Ramalho e do currículo por ela determinado, de tradição eurocêntrica, homogeneizante. Suas falas, ao mesmo tempo em que sinalizam para uma compreensão da educação escolar quilombola em conformidade com suas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2012), denunciam o desrespeito, por parte do poder municipal, à legislação nacional e estadual que garante a essas comunidades uma educação diferenciada e intercultural, resultado das lutas históricas das populações negras em nosso país.

A escola, nesse sentido, explicita o campo de tensão, das contradições, das negociações e das perspectivas/sentidos que professores(as) e gestores(as) constroem acerca da educação escolar quilombola.

4 Considerações finais

De um modo geral, a partir da perspectiva de seus moradores e dos que nela atuam de forma mais direta, a exemplo das professoras, a escola é compreendida em termos comunitários e está a serviço dos projetos da comunidade, sendo, portanto, mais que um espaço voltado para o aprendizado da leitura e da escrita. A escola é açãoada para a construção de uma cidadania coletiva, para a luta por direitos e melhorias para a comunidade, além de ser, também, um caminho para se ter acesso a outros espaços, códigos e relações que extrapolam a vivência comunitária.

Identificou-se, nos discursos das professoras, gestora escolar, lideranças e responsáveis por alunos(as) que se faz necessário, por parte do poder municipal, reconhecer a especificidade da educação escolar em um contexto quilombola, na medida em que, segundo as professoras, o município Serra do Ramalho tenta impor um currículo hegemônico, de tradição eurocêntrica, dificultando, nesse sentido, que as práticas

pedagógicas e o currículo escolar construam diálogos mais profícuos e cotidianos com os saberes e práticas culturais da comunidade.

Ao mesmo tempo em que esses sujeitos reconhecem a importância das práticas culturais da comunidade para a construção do currículo escolar, identificam e denunciam certo autoritarismo que parte do poder municipal, da Secretaria de Educação; denunciam também a falta de material didático condizente com a realidade da comunidade, o que dificulta, segundo as professoras, a construção de práticas pedagógicas interculturais e antirracistas, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Denunciam, ademais, a falta de formação pedagógica para professores(as) quilombolas, uma vez que, segundo eles(as), a Secretaria de Educação de Serra do Ramalho não tem oferecido tal formação, o que tem dificultado o diálogo entre os saberes e práticas culturais da comunidade com o currículo escolar e as práticas pedagógicas. Contudo, esse diálogo tem sido possibilitado, sobretudo a partir do samba de roda, que tem adentrado a escola. O samba de roda, assim como as demais práticas e expressões culturais presentes na comunidade, é praticado com certa frequência na Escola Airton Senna, pois os(as) alunos(as) reconhecem nessa prática cultural sinal de “pertencimento”, posto que foi transmitido e ensinado pelas gerações mais velhas, através da oralidade.

Referências

ALVES, Francisca das Chagas da Silva; LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Educação escolar na Comunidade Quilombola Contente**. Curitiba: Appris, 2020.

AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de; CAMPOS, Laís Rodrigues; SOUZA, Simone de Freitas Conceição. Práticas pedagógicas de decolonialidade na educação escolar quilombola da Amazônia. In: LIMA, Adriana Raquel Santana de [et.al.]. **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade, seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: UNESP, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília (DF), 1988.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica**. Diário oficial da união, Brasília, 2012.

22

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CELESTINO, Aldésia Márcia de Freitas Vieira. **Educação escolar quilombola: perspectivas de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da Escola Rural Quilombola de Lage dos Negros**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, Universidade da Madeira, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgkclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/91998326.pdf Acesso em: 17 jun. 2021.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: clara Enigma. 2015.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais a escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2012a.

GOMES, Nilma Lino. **PARECER CNE/CEB Nº: 16/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC, 2012b.

JESUS, Maria Eunice Rosa de. Saberes e celebrações: festejando São Sebastião no Jiro do Reis do Mulungu. *In: EUGÊNIO, Benedito; SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Orgs.). Relações étnico-raciais, diversidades e educação*. São Paulo: CRV, 2020.

23

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÓGUEL, Ramón (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MATTAR, João; RAMOS, Daniele Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Ed. 70, 2021.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. “Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola que “vi de perto”. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, nov./2015 – fev./2016., p.68-89, 2016. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/43> Acesso em: 20 março de 2021.

O'DWYER, Eliane Catarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. *In: O'DWYER, Eliane Catarino. (Org.). Quilombos*: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Ensinar no quilombo, ensinar o quilombo: escolarização e identidade racial docente. **Revista da ABPN**, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 267-286, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/937> Acesso em: 15 dez. 2021.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade. *In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar*: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Roberto Souza. Educação quilombola: experiências pedagógicas no polo educacional de Porto Nacional-TO. **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína (TO), Ano 07, n.12, abr./jul. de 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/geografia/article/view/5359>. Acesso em: 30 jul. 2021.

24

SERAFIM, Olinda Cirilo Nascimento. **O caminho quilombola - histórias não contadas na educação escolar quilombola**: território do Sapê do Norte – ES. Curitiba: Appris, 2020.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola**: as pedagogias quilombolas na construção curricular. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/2107/7/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Shirley%20Pimentel%20de%20Souza.pdf Acesso em: 19 jan. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: Letras, 2009.

¹ Romário Pereira Carvalho, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2791-6783>

Prefeitura Municipal de Bonito-BA

Professor da rede de ensino de Bonito-BA. Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnicidades, Relações Raciais e Educação – GEPERRE (UESB/CNPQ)

Contribuição de autoria: escrita – primeira redação, pesquisa de campo e análise dos dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6034517503617660>

E-mail: romarioeducampo2020@gmail.com

ⁱⁱ **José Valdir Jesus de Santana**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-2562>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Doutor em Antropologia. Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Contribuição de autoria: orientação, correção e análise dos dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5087472600101533>

E-mail: jsantana@uesb.edu.br

ⁱⁱⁱ **Reginaldo Santos Pereira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6169-9773>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pró-Reitor de Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado/doutorado).

Contribuição de autoria: revisão e edição do texto final, auxílio na análise dos dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6548838603242766>

E-mail: rpereira@uesb.edu.br

^{iv} **Edmacy Quirina de Souza**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6712-1021>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado/doutorado).

Contribuição de autoria: revisão e edição do texto final; auxílio na análise dos dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6674407947880299>

E-mail: esouza@uesb.edu.br

Editora responsável: Genifer Andrade.

Especialista ad hoc: Elenilton Vieira Godoy e José Amaro da Costa.

Como citar este artigo (ABNT):

CARVALHO, Romário Pereira; SANTANA, José Valdir Jesus de; PEREIRA, Reginaldo Santos; SOUZA, Edmacy Quirina de. Educação e práticas pedagógicas na Comunidade Quilombola Barreiro Grande, Serra do Ramalho-BA. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e16065, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/16065>

Recebido em 15 de agosto de 2025.

Aceito em 18 de dezembro de 2025.

Publicado em 23 de janeiro de 2026.