

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA QUILOMBOLA ALTO ALEGRE: UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

PEDAGOGICAL PRACTICES AND EDUCATION FOR RACE RELATIONS AT THE QUILOMBOLA ALTO ALEGRE SCHOOL: AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES RACIALES EN LA ESCUELA QUILOMBOLA ALTO ALEGRE: UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Juliana Brito dos Santos<sup>1</sup>  
Benedito Gonçalves Eugenio<sup>2</sup>

**Manuscrito recebido em:** 15 de novembro de 2021.

**Aprovado em:** 16 de outubro de 2022.

**Publicado em:** 02 de fevereiro de 2023.

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professoras e coordenadora pedagógica no município de Presidente Tancredo Neves-Ba. O objetivo é compreender como se efetiva a organização pedagógica no trato dos conteúdos voltados para as relações raciais na prática pedagógica das Professoras e Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal de Alto Alegre. Os dados foram coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e organizados de acordo com a análise do conteúdo. As análises apontam que com relação à prática pedagógica, a interculturalidade crítica perpassa de maneira muito superficial, além de ser observado a desinformação acerca do que seja a educação escolar quilombola como modalidade de ensino. É possível reconhecer a perspectiva de mudanças por parte das colaboradoras, porém, se faz necessária a ruptura do currículo monocultural no município.

**Palavras-chave:** Educação escolar quilombola; Interculturalidade; Relações raciais.

### Abstract

This article presents the results of a survey carried out with teachers and pedagogical coordinator in the municipality of Presidente Tancredo Neves-Ba. The objective is to understand how the pedagogical organization is carried out in dealing with contents related to racial relations in the pedagogical practice of the Teachers and Pedagogical Coordinator of the Municipal School of Alto Alegre. Data were collected through semi-structured interviews and organized according to content analysis. The analyzes point out that, in relation to pedagogical practice, critical interculturality permeates in a very superficial way, in addition to being observed the

---

<sup>1</sup> Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora na Faculdade de Ciências e Empreendedorismo. Integrante do grupo de pesquisa Currículo, gênero e relações etnicorraciais e do Grupo de Pesquisa: Estudos em Educação, Formação de Professores e Educação Física.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8634-1874> Contato: [juli-britto@hotmail.com](mailto:juli-britto@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Integrante do grupo de pesquisa Currículo, gênero e relações etnicorraciais e do grupo Kijetxawê: Currículo, Diferença e Formação de Professores.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5781-764X> Contato: [benedito.eugenio@uesb.edu.br](mailto:benedito.eugenio@uesb.edu.br)

misinformation about what is quilombola school education as a teaching modality. It is possible to recognize the perspective of changes on the part of the collaborators, however, the rupture of the monocultural curriculum in the municipality is necessary.

**Keywords:** Quilombola school education; Interculturality; Race relations.

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada a docentes y coordinadora pedagógica del municipio de Presidente Tancredo Neves-Ba. El objetivo es comprender cómo se lleva a cabo la organización pedagógica en el tratamiento de contenidos relacionados con las relaciones raciales en la práctica pedagógica de la Coordinadora Docente y Pedagógica de la Escuela Municipal de Alto Alegre. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas y organizados según análisis de contenido. Los análisis señalan que, en relación a la práctica pedagógica, la interculturalidad crítica permea de manera muy superficial, además de observarse la desinformación sobre lo que es la educación escolar quilombola como modalidad de enseñanza. Es posible reconocer la perspectiva de cambios por parte de los colaboradores, sin embargo, es necesario romper el currículo monocultural en el municipio.

**Palabras-clave:** Educación escolar quilombola; Interculturalidad; Relaciones raciales.

## Introdução

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre práticas pedagógicas na educação escolar quilombola. O objetivo foi compreender como se efetiva a organização pedagógica no trato dos conteúdos voltados para as relações raciais na prática pedagógica das professoras e da coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Alto Alegre, no município de Presidente Tancredo Neves - Bahia, pertencente à comunidade quilombola de mesmo nome.

O estudo das relações raciais na perspectiva decolonial e intercultural tem sido cada vez mais presente nas publicações no campo educacional em nosso país, conforme apontam os trabalhos de Corsino (2021, 2022), Garcia et al (2022) e Souza (2021).

Partimos da concepção de prática pedagógica trazida por Silva (2019, p. 504) que afirma:

a prática pedagógica acontece no cotidiano das relações que são desenvolvidas numa instituição educativa e se estrutura no desenvolvimento das ações cotidianas dos sujeitos. É uma prática intencionalmente organizada para alcançar objetivos específicos; dinâmica, manifesta-se como gesto, atitude e comportamento reflexivo e criativo. Embora a prática aconteça a partir da ação do educador, ela não é uma prática do educador, mas da instituição educativa, configurando-a como uma prática coletiva.

Neste sentido, colocamos a prática pedagógica no campo da ação desde que exista uma implicação por parte de quem a assume, necessitando extrapolar o campo das ideias e das suposições, demanda ser de fato praticada pelos diferentes sujeitos imersos nos processos educativos. Reiterando a afirmativa acima, Silva (2019, p. 505) sinaliza que “os processos de organização e de atuação (o tempo, o espaço e a rotina) constituem parte estrutural do desenho e da ação da prática pedagógica”. Reforçando desta maneira a necessidade de prática pedagógica enquanto ação coletiva e integradora.

Franco (2015, p. 603) sinaliza que “as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade”, ratificando desta forma nossa afirmativa na necessidade de partir para além do campo das ideias, agir de maneira coletiva.

Assim, o estudo das práticas pedagógicas implica na compreensão de quatro elementos, segundo Silva (2019): a ação docente, a ação formativa, a ação discursiva e o espaço e forma de materialização do currículo como construção do conhecimento, elementos potentes na ressignificação e também na concretização dos planos de ensino, planos de ação e projetos estruturados pelas unidades escolares e pelos atores sociais que dela fazem parte.

## **Metodologia**

A pesquisa é da abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso (FLICK, 2008). Participaram da pesquisa duas professoras e a coordenadora pedagógica que trabalham na escola quilombola da Comunidade Quilombola de Alto Alegre.

De acordo com Freitas e Aguiar (2021, p. 5) “vale lembrar que as pesquisas metodologicamente apoiadas na abordagem qualitativa consideram que a produção do conhecimento se dá por meio da relação entre campo, sujeitos (pesquisador e pesquisados) e objeto” (FREITAS; AGUIAR 2021, p. 05).

Essas autoras ainda acrescentam que:

nesse momento, o pesquisador tem a oportunidade de selecionar autores cujas ideias lhe pareçam mais relacionais com seu trabalho, alicerçando teoricamente o campo empírico e, ao estabelecer o intercâmbio entre teoria e empiria, as ações da pesquisa (elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta, organização e interpretação dos dados) se darão de maneira mais segura (FREITAS; AGUIAR 2021, p. 04 - 05).

A pesquisa foi desenvolvida no município de Presidente Tancredo Neves, situado no território de identidade do Baixo Sul do Estado da Bahia, distante 246 km da capital. O município se emancipou em fevereiro de 1989, é predominantemente agrícola e conta com duas comunidades quilombolas certificadas em 2008 pela Fundação Cultural Palmares (FCP), a saber, Pau da Letra e Alto Alegre.

Para as obtenções dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas. De acordo com Gil (2009), entrevistas podem ser compreendidas como uma técnica que propõe ao investigador ficar frente a frente com o investigado e a formulação de perguntas que direcionam a produção de dados que contemplem respostas para a questão norteadora e os objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram categorizadas utilizando a técnica da análise do conteúdo, alicerçado nas afirmativas de Bardin (1977) e valendo-nos das fases propostas por essa autora: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Feito esse processo, foram construídas três categorias: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e o Parecer CNE/CEB N° 16/2012 e suas implicações para a Educação Escolar Quilombola no município de Presidente Tancredo Neves - Bahia; Interculturalidade, Relações raciais e práticas pedagógicas no município de Presidente Tancredo Neves; A Educação Escolar Quilombola no Município de Presidente Tancredo Neves: desafios e possibilidades à luz da decolonialidade.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB) e aprovada sob o número 3.821.134. Todas as entrevistas realizadas contaram com o consentimento das colaboradoras após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## **Resultados e Discussão**

Efetuamos o trato analítico das entrevistas realizadas com as professoras e a Coordenadora Pedagógica tomando como ponto de partida as discussões da perspectiva teórica do coletivo Modernidade/Colonialidade, que de acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 17), é “formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar”. As discussões do coletivo sustentam a afirmativa de que a colonialidade é constitutivo da modernidade. Ribeiro (2017, p. 42) aponta que “a colonialidade é entendida enquanto outra face da modernidade, sempre acompanhada por processos de opressão e dominação dos países e grupos subalternos” (RIBEIRO, 2017 p. 42).

Para Quijano (2005, p. 112-113), o conceito de modernidade não se limita ao entendimento de ideias novas, mas sim entender o atual padrão de poder mundial centrando em elementos que mantem determinado controle no trabalho (empresa capitalista), “no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo”, ambas instituições se inter-relacionam, gerando assim um padrão de poder sobre as coisas, as pessoas e até mesmo as subjetividades (imaginário), o que acaba gerando um controle ou uma colonialidade sobre o ser, o saber e o poder.

Como assinala Ribeiro (2018, p. 1073):

[...] a opção decolonial sugere não apenas uma transformação epistêmica, mas também ética e política da sociedade em todos os âmbitos. Entende-se que o conhecimento e a forma como ele é produzido e legitimado possui estreita relação com as formas de dominação e opressão existentes.

O coletivo Modernidade/Colonialidade neste texto, segue-se relacionando com a perspectiva da interculturalidade crítica (WALSH, 2005; 2009; 2016). Na sequência são discutidos os dados elaborados em cada uma das categorias de análise.

- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e o Parecer CNE/CEB Nº 16/2012 e suas implicações para a Educação Escolar Quilombola no município de Presidente Tancredo Neves - Bahia

Ao nos reportarmos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e ao Parecer CNE/CEB Nº 16/2012, identificamos um elemento central para estabelecer uma relação entre as Diretrizes, o Parecer e a modalidade de educação que são os quilombos e toda sua constituição, que vão de suas histórias às experiências, tendo um longo trajeto nessa caminhada. Os quilombos que por muito tempo foram definidos de maneira restrita a grupos formados por escravos fugidos, atualmente se configuram como grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, salientando e respeitando a trajetória histórica própria e as relações territoriais e da ancestralidade (BRASIL, 2003).

A Constituição de 1988, em seu art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), assegura regulamentação e reconhecimento do direito à propriedade definitiva aos remanescentes de quilombos, sejam elas urbanas ou rurais. Figueiredo (2011, p. 42) aponta que:

Ao contrário de outros grupos cujos direitos foram garantidos na Constituição de 1988, as comunidades quilombolas entendidas aqui como grupos étnicos de ancestralidade negra com historicidade e territorialidade próprias, quaisquer que fossem os nomes pelos quais se chamavam ou eram chamadas, não haviam organizado suas demandas no plano nacional antes da Constituição de 1988.

O autor salienta que antes disso muitos foram os movimentos para o reconhecimento, como o movimento negro e o movimento quilombola, principalmente nos encontros estaduais das comunidades negras rurais nas regiões do Pará e Maranhão nos anos de 1986, 1988 e 1989 (FIGUEIREDO, 2011, p. 42).

Para Domingues e Gomes (2013, p. 6), eventos políticos como o “centenário da Abolição da escravidão (1988), o aniversário de 300 anos da morte de Zumbi [...] e mesmo a Conferência Mundial contra o Racismo, à Xenofobia e às Intolerâncias Correlatas (Durban, 2001)”, foram elementos que mobilizaram “diversos setores sociais na reflexão e na intervenção política visando o combate das desigualdades raciais”; estes eventos, que para os autores foram “transformadas em agendas de denúncias e protestos”, conseguiram impactar nas políticas públicas de acesso à terra, saúde, cidadania e educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola preconizam, entre outros objetivos, que possa ser assegurado “que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem [...]” (BRASIL, 2012, p.4).

Vemos na Lei 10.639/03, que insere no currículo a obrigatoriedade das discussões da história e cultura afro brasileira entre outros movimentos legais que vão se desdobrando em todo o país a fim de assegurar algumas garantias das muitas que foram retiradas durante o processo de escravização. Contudo cabe destacar que a Lei 10.639 foi modificada pela Lei 11.645/08 que abrange “o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2008).

Ao entrevistarmos as docentes da escola quilombola acerca do conhecimento da Lei 10.639/03<sup>3</sup>, as respostas foram breves: “Não (Professora 1)”. “Não. Já ouvi falar, mas não tenho conhecimento para me aprofundar não. Não tenho nada (Professora 2)”.

Consideramos que oportunizar ao professor o conhecimento da legislação sobre as relações raciais contribui para a organização do trabalho pedagógico no interior da sala de aula. O desconhecimento pode implicar em sua não abordagem nas práticas pedagógicas ou no trato folclorizado de determinados conteúdos voltados para a educação das relações raciais nos currículos no cotidiano da escola.

Perguntamos, também, às docentes sobre o que pensam acerca da questão racial no Brasil.

Eu penso assim, que a gente tem que quebrar esse paradigma. Para que chegue nas famílias, nas crianças essas discussões, para que eles entendam melhor essas questões. Por que muitos deles nem se aceitam ainda, que são negras, as pessoas que são negras não querem se aceitar como negras de maneira nenhuma. Por que já vem da família, ninguém querer ser negro, ninguém querer se aceitar. Ser o que é na verdade. Então é muito bom partilhar, ter esta partilha, ter essa conversa, com as famílias, com as crianças. E na sala de aula principalmente. Para que eles venham entender e que aos poucos vão acabando esse preconceito (Professora 1. Grifo nosso).

Como negra, assim... eu sendo negra, eu acho que ainda existe muito preconceito. Existe muito, eu te digo isso porque, por eu ser negra e minhas irmãs terem a pele mais clara. Ou seja, a minha pele é diferente da pele das minhas irmãs. Porque minha mãe é negra e o meu pai é que tem a pele mais clara. E já fui vítima várias vezes de preconceito. Imagine eu cá dentro da roça há um tempo atrás, onde quase ninguém entendia direito o que era isso e eu já sofria preconceito (Professora 2. Grifo nosso).

---

<sup>3</sup> A Lei 10639/03 tornou obrigatório o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas de ensino fundamental e médio. Em 2008 a Lei 11.645/08 inseriu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas.

As questões voltadas para o debate sobre a temática das relações raciais no Brasil têm uma longa história, tendo marcos importantes como o Teatro Experimental do Negro, o projeto Unesco, a constituição do Movimento Negro Unificado, dentre outros. Desde a década de 1980 pesquisas sobre o racismo e as relações raciais na escola vem se ampliando. Além disso, a ampliação de pesquisas sobre a educação das relações raciais no ensino superior; a criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB); de periódicos dedicados à temática e cursos de formação continuada para professores; a existência de linhas de pesquisas sobre a temática nos programas de pós-graduação e, mais recentemente, de programas de pós-graduação voltados especificamente para o estudo/pesquisa de diferentes questões teórico-metodológicas acerca das relações raciais, são elementos que contribuem para visibilizar a relevância de sua abordagem.

Contudo, mesmo com todo esse instrumental, quando questionadas se durante a formação inicial cursaram alguma disciplina ou se estudaram conteúdos voltados para as relações raciais as colaboradoras apontam: “Estudei. Rapaz... a gente estudou sobre étnico-raciais, mas agora assim... Assim eu não lembro não... No momento não me recordo (Professora 1)”. “Não lembro. Porque tem muito tempo que eu formei, em 2008. E eu não me lembro (Professora 2)”.

Oliveira e Candau (2010, p. 31) afirmam que com a publicação da Lei 10.639/03 ampliou a oferta “[...] de cursos de especialização sobre História da África, relações raciais e educação em diversas universidades, assim como grupos de pesquisa e disciplinas vinculadas a diferentes programas de doutorado e mestrado que abordam questões vinculadas e essa temática”.

É importante considerarmos que os currículos dos cursos de formação de professores ainda apresentam tendência a um conhecimento colonizador, principalmente se considerarmos a discussão empreendida pelo coletivo Modernidade/Colonialidade, que de acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 17), é “formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar”. As discussões do coletivo sustentam a afirmativa de que a colonialidade é constitutiva da modernidade. Ribeiro (2017, p. 42) aponta que “a colonialidade é entendida enquanto outra face da modernidade, sempre acompanhada por processos de opressão e dominação dos países e grupos subalternos” (RIBEIRO 2017, p. 42).



Em concordância com o Coletivo, podemos apontar que estamos imersos numa contemporaneidade que vive a colonialidade de maneira dissimulada, que parece não mais existir, contudo, como apontado acima por Quijano (2005), o domínio e controle de determinadas instituições acima citadas a: empresa capitalista, o Estado-nação e o eurocentrismo mantêm também controle sobre o saber, o ser e o poder.

Ribeiro (2017, p.46) aponta que:

A articulação dos três elementos – colonialidade do poder, do saber e do ser – é perceptível na história da América Latina e, especificamente, no Brasil. Conforme a lógica da modernidade/colonialidade os países que integram a América Latina são agrupados no chamado Terceiro Mundo, estão em desenvolvimento ou são subdesenvolvidos. Por isso, são Estados-nação que precisam de intervenção desenvolvimentista para fazer parte da linearidade histórica da humanidade, cujo ápice é o exemplo moderno europeu e estadunidense. Alcançar o desenvolvimento exige renunciar às formas de organização social e expressões culturais e de conhecimento que não fazem parte do projeto moderno. Aqueles grupos sociais que insistem em sua utilização são os obsoletos, os ignorantes e pré-modernos.

Na grande maioria dos cursos de formação de professores da educação básica ainda está instalada no currículo a lógica monocultural (SANTOS, 2002), que inferioriza os grupos não europeus e mantêm a hegemonia do saber eurocêntrico. Nesse campo minado, os conhecimentos dos grupos minoritários, quando se inter-relacionam com os saberes ancestrais e as tradições culturais, não são considerados válidos, caindo no campo do invisibilizado, do não epistêmico.

Romper com a lógica de que o único conhecimento válido é o científico ocidental, reconhecer a diversidade nas maneiras de pensar e tornar inteligíveis saberes outros são possibilidades de romper com a colonialidade instaurada desde o século XVI. Tratar e reconhecer outras vivências, outros saberes e outras práticas, respeitar o território quilombola como um elemento para pensar a prática pedagógica, são subsídios que se inclinam para a decolonialidade. Como salienta Santos (2007), pensemos para além das ausências, que a ecologia de saberes ganhe espaço.

- A Interculturalidade Crítica, Relações-Étnico Raciais e práticas Pedagógicas no município de Presidente Tancredo Neves-Ba

As inquietações colocadas acima em relação à crítica da produção do conhecimento de forma monocultural como bem explicita Santos (2002; 2007), a colonialidade do poder, do saber e do ser trazidas por Quijano (2005) e a colonialidade instaurada em plena “modernidade” apontada pelo Coletivo Modernidade/Colonialidade nos instigam a fazer o movimento para romper com as hegemonias instauradas. Partimos da descolonização proposta por Walsh (2005; 2008), Candau (2008; 2011; 2013; 2016), Gomes (2012) e Ribeiro (2017; 2018) como possibilidade de realizar movimentos “outros”, principalmente ao pensarmos as questões da educação, do currículo e das práticas pedagógicas e considerando que “A colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75).

Para Quijano (2005, p. 113), na modernidade três elementos conseguem manter a hegemonia de dominação: a Empresa capitalista, o Eurocentrismo e o Estado-Nação. A colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos centrais nas pesquisas do Coletivo Modernidade/Colonialidade, assinalando que na contemporaneidade essas três formas de manter a colonialidade são vigentes e se mantêm fortes a cada instante.

Para buscar romper com a matriz colonial posta, Walsh (2005; 2008; 2009) em seus estudos sugere a proposta da decolonialidade. Para a autora:

[...] la perspectiva de que lo decolonial –y la decolonialidad– no son planteamientos nuevos ni tampoco categorías teórico-abstractas. Han sido, desde la colonialización y esclavización, ejes de lucha de los pueblos sujetos a esta violencia estructural, asumidos como actitud, proyecto y posicionamiento – político, social y epistémico– ante (y a pesar de) las estructuras, instituciones y relaciones de su subyugación (WALSH, 2008, p. 135).

Walsh (2008) nos convida a (re)pensar e romper com a matriz do poder constituída pela modernidade. De acordo com Oliveira e Candau (2013) se faz necessário a construção de um pensamento “outro” para além do colonial. Para concretizar as propostas decoloniais, as práticas, pensamentos e conhecimentos precisam se tornar emergentes, ganhar visibilidade e conseguir promover relação com outros conhecimentos produzidos, contudo que tenham igualdade de reconhecimento e de importância, podendo ser capaz de auxiliar numa nova visão e construção de sociedade, que exceda a colonialidade do poder, do ser e do saber.

Aqui apontamos uma proposta de decolonialidade a partir da interculturalidade crítica. Para Walsh (2005, p. 4), interculturalidade deve exceder o conceito simples que se remeta apenas a algo “entre culturas”, mas que estabeleça vínculos e ligações com condições de igualdade entre os diferentes sujeitos, sociedades e contextos.

Segundo esta autora, a interculturalidade crítica representa a:

(Re)construção de um pensamento crítico outro – um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no Sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p.25).

Considerando o que apontamos até aqui, ao procurarmos saber de nossas entrevistadas de que forma as relações raciais estão presentes em suas práticas pedagógicas, elas nos apontaram que:

Tenta sim, agora assim o município em si, ele era para buscar mais! Era para buscar mais. E era para levar mais também para escola. Como é a escola lá onde eu trabalho é o foco por ser uma escola quilombola, por ser o centro, era para estar sempre discutindo isso. É porque na maioria das vezes eu acho que fica engavetado e por isso que não acontece e nem tem formação. Não fazem uma formação, não leva uma palestra para as pessoas lá ficarem mais atentas, para saberem que eles são quilombolas e que eles precisam saber para não sofrerem racismo, que eles são negros e que precisam acabar com o racismo. Eles precisam saber que eles são quilombolas, eles precisam estar cientes do assunto, o que é ser quilombola. Que ser quilombola não é coisa do outro mundo. Que ser quilombola é qualquer pessoa, que é uma pessoa comum. Que ser quilombola é vindo dos negros é uma raça, que não é uma coisa do outro mundo. Eles precisavam estar cientes disso. E é por isso que na maioria das vezes as crianças da escola não se aceitam. Porque já vem da família. As famílias não têm esse entendimento, a família não incentivou, ninguém falou, ninguém comentou sobre isso e aí fica todo mundo preso, né? (Professora 1).

Sim, com certeza. A gente tem que considerar e discutir também. Conversar muito sobre esse assunto porque é muito forte o negro. E também quando a gente sofre na pele, também tem que discutir sempre debater. Então, eu acho muito importante eu trabalhar, na questão racial sim durante a prática pedagógica. Principalmente em sala de aula (Professora 2).

As duas professoras afirmam trabalhar com a temática das relações raciais, contudo não explicitam quando, se nas unidades que se distribuem por trimestre, em datas esporádicas (comemorativas) ou em situações pontuais dentro do contexto de sala de aula.

As docentes reconhecem a necessidade das discussões sobre as relações raciais. Por isso defendemos a necessidade de o município construir propostas de formação continuada, que apresentem uma formação decolonial, numa perspectiva intercultural crítica que possibilite aos professores a inserção do trabalho com a educação das relações raciais em suas práticas pedagógicas. Segundo a professora 1, os projetos ficam “engavetados” e não existem formações.

No que diz respeito ao trabalho no cotidiano da sala de aula com a educação das relações raciais, foi nos apontado que:

Eu trabalho na maioria das vezes com filmes. Mostrando para eles, aí vou relatando tudo direitinho através dos filmes. Demonstrando para eles como eram as famílias antes, como está depois e como está sendo agora, e que ser negro não é ser só porque você tem a pele mais escura, que todos nós na maioria somos negros. Então é isso, mostrar para eles a diferença, que todos nós somos diferentes que nenhum é igual a ninguém. E temos que nos aceitar.

Além dos filmes, só xerox, que é o que a gente trabalha. E quando alguma pessoa de fora vem, como o rapaz lá de Gandu veio para fazer uma palestra e deixam algum material, alguns folhetos é o que a gente tinha para trabalhar. Que trabalhava em cima também daquelas informações que estavam nos folhetos. Fora isso, não tenho outros (Professora 1).

Como a gente tem o livro didático a gente segue no livro didático. Segue o plano de curso do município e também tem que trazer sempre a realidade da Comunidade para sala de aula. Eu fiquei três meses na escola quilombola, tirando licença maternidade da professora que é efetiva da vaga (Professora 2).

Os conhecimentos privilegiados nos currículos escolares seguem uma lógica monocultural, homogênea e ocidental. Os conhecimentos construídos pelos povos escravizados desde o século XVI e que foram descredenciados pelo processo da colonialidade do saber foram e continuam sendo considerados como não existentes. As docentes pesquisadas, por mais que utilizem diferentes estratégias e materiais para abordar as relações raciais, o fazem ainda de uma perspectiva que não possibilita a completa superação do modelo colonizador do conhecimento. Por isso reiteramos a importância da construção com as professoras de propostas de trabalho por parte da secretaria da educação que contribuam com seu desenvolvimento profissional docente, aqui compreendidas como importantes para a reflexão sobre a prática pedagógica e o exercício profissional.

Não conseguimos identificar quais especificamente eram os conteúdos voltados para as relações raciais trabalhados pelas docentes. Consideramos que a adoção de estratégias seja por parte da coordenação pedagógica e/ou da secretaria municipal da educação que invistam na análise crítica dos materiais curriculares são imprescindíveis para a superação de práticas pedagógicas ingênuas no trato com a educação das relações raciais.

Uma perspectiva para esse trabalho de desenvolvimento profissional docente é a interculturalidade crítica. Segundo Oliveira (2016, p. 185-186):

a interculturalidade crítica em educação requer a construção da diversidade como referência nas práticas pedagógicas, além disso requer o reconhecimento da relação entre os diversos tipos de conhecimentos e a promoção de relações de solidariedade entre sujeitos e grupos diferentes culturalmente. Entretanto, para tal empreendimento, faz necessário o questionamento político das desigualdades sociais, das discriminações, do racismo, o questionamento dos currículos monoculturais, a promoção da afirmação do outro não ocidental como sujeitos políticos e coletivos, e a negação das diferenças como fator de desigualdades sociais.

Acerca das relações raciais no currículo praticado em sala de aula, assim acontecem:

Eu penso assim, que a gente fale com eles de maneira que não atinja eles. Que a gente vai falando com jeito, de maneira que eles não se sintam sendo ofendidos. De ter que conversar com eles, que a gente também não deve ofender as outras pessoas pela cor da pele. Então eu busco sempre está mostrando para eles os direitos (Professora 1).

O vocabulário é muito diferente. Mas muito diferente mesmo, os costumes são diferentes. Você por exemplo não pode olhar para eles e dizer muita coisa, que eles já dizem: Ah professora não pode falar assim. Tem que ter cuidado, assim eu avalio que tudo é muito forte lá no Alto. A minha curiosidade sempre foi descobrir o porquê que a comunidade do alto é tão diferente. E teria que ter um estudo muito aprofundado da comunidade para entender tudo isso (Professora 2)

Na fala da professora, no que tange à afirmativa “a gente vai falando com jeito, de maneira que eles não se sintam ofendidos”, é notado que de maneira ainda muito discreta se apresenta uma prática intercultural ingênua. Como sinalizam Santos e Canen (2007, p. 2):

as sociedades são formadas na diversidade, portanto, os sistemas educacionais não podem ignorar as identidades das minorias, entendidas não apenas em termos numéricos, mas em função das relações de poder que as excluem sistematicamente, dos sistemas de representação, dentre os quais a escola.

Nesse sentido, se faz necessário partir da concepção das diferenças para promover uma educação intercultural de maneira crítica e efetiva, como assinala Candau (2016, p. 347), “a educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza”. As diferenças se inserem como ponto de partida para uma proposição concreta da mediação da prática pedagógica pelo viés da interculturalidade crítica.

Ainda na fala da Professora 1 apontamos que não basta apenas “mostrar os direitos” dos estudantes quilombolas negros, mas sinalizar o quanto a identidade negra e quilombola passou por processos de lutas nas esferas: social, econômica, ambiental, histórica e cultural que geraram estigmas que desembocaram na inferiorização e trato de forma desigual do povo negro, nestas diferentes esferas acima citadas. Como aponta Santos e Canen (2007, p. 3) “logo, a escola é um espaço onde as diferenças se encontram, as culturas se cruzam, os excluídos podem ter a vivência da igualdade de acesso e de vivência de aprendizagem escolar”, mas isso só se torna possível com os sujeitos que estão envolvidos no processo de mediação do conhecimento estejam implicados teórico e politicamente com práticas para além das hegemônicas, colonizadoras e eurocentradas.

Na fala da Professora 2, ao nos apontar que “o vocabulário é muito diferente. Mas muito diferente mesmo, os costumes são diferentes”, os aspectos da diferença se manifestam com mais intensidade e os traços culturais tornam-se notados. Como ressalta Batista (2013, p. 62), “a escola no estudo do multiculturalismo na educação é compreendida como organização multicultural por excelência, pois em seu cotidiano lida com a diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, de histórias de vida, de crenças e linguagens múltiplas”. Nas evidências acima que chamaram a atenção da Professora 2 percebemos que a diversidade cultural foi o ponto sinalizador da diferença.

Como é apontado por Gomes (2007, p. 22), “ao discutir a diversidade cultural, não podemos nos esquecer de pontuar que ela se dá lado a lado com a construção de processos identitários. Assim como a diversidade, a identidade, enquanto processo, não é inata. Ela se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural”. Os autores deste documento salientam que a diversidade cultural assim como a identidade varia de contexto para contexto e que se constroem na interação com o outro, afirmando que “assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros”.

A diversidade cultural, ao sofrer variações de contextos, implica dizer que “nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades” (GOMES, 2007, p. 22). Neste constitutivo, nas informações dadas pela Professora 2, evidenciamos que as diferenças culturais observadas pela mesma merecem atenção, discussão e ousamos a apontar que devem perpassar as aulas destes estudantes, afinal o conhecimento torna-se apreendido quando também dar conta de fazer parte da realidade dos sujeitos.

Os relatos apontados acima pelas professoras nos conduzem a identificar dois elementos: a superação da perspectiva multicultural ingênua/liberal presente em alguns momentos nas entrevistas e a ampliação dos conhecimentos sobre quilombos.

- A Educação Escolar Quilombola no Município de Presidente Tancredo Neves: desafios e possibilidades na perspectiva da decolonialidade

Ao analisarmos sobre as práticas pedagógicas das professoras na escola quilombola Alto Alegre, nos deparamos com ações muito reduzidas e a manutenção da hegemonia, apontamos para uma reprodução de práticas pedagógicas que mantêm a lógica da colonialidade do poder, do ser e do saber. Poucas foram as ações com implicações políticas na desconstrução desta lógica monocultural.

Ao questionarmos as entrevistadas sobre o que compreendem por Educação Escolar Quilombola (EEQ), os seguintes pontos foram citados.

Não tem muita diferença entre o que eu acho que é educação escolar quilombola para uma e educação escolar para outra aqui, a gente não tem muita diferença são oito escolas em que a gente planeja de igual, né? Não havendo diferença. Até que esse ano de 2019 começou-se a pensar lá na Secretaria de Educação temas voltados para educação escolar quilombola, eles estão começando a pensar né, sobre a educação escolar quilombola, assuntos e tudo mais para serem inseridos no currículo. Contudo, esse currículo ainda não foi terminado. Faltam várias coisas. Esse currículo ele foi pensado e foi trabalhado mediante a BNCC, mas ainda não foi inserido nas escolas nesse ano de 2019. Dessa forma, eu trabalho de uma forma geral, por exemplo, o que eu faço para uma escola eu faço para todas, não havendo diferenças entre o planejamento voltado para a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola. Não tem separação. Apesar da escola quilombola ser escola registrada, não existe separação entre a escola quilombola e as outras sete que são escolas do campo e que não são registradas como quilombola (Coordenadora Pedagógica. Grifos nossos).

Defendemos que para as práticas interculturais críticas acontecerem, são necessários o reconhecimento das diferenças como ponto de partida, assim como assinalado acima por Candau (2016) e Santos e Canen (2007). A Coordenadora Pedagógica ao apontar que “não tem muita diferença entre o que eu acho que é educação escolar quilombola para uma e educação escolar para outra aqui” e não reconhecer as especificidades nas distintas modalidades de ensino evidencia exatamente a importância de se considerar a diferença como ponto importante no planejamento da escola.

A Coordenadora Pedagógica sinaliza também que existem movimentos, ainda que discretos, na Secretaria de Educação para incluir no currículo municipal conteúdos e temas voltados para a EEQ, partindo da BNCC, contudo ainda não está em vigência. Cabral e Jordão (2020, p. 112) apontam que a BNCC “[...] representa um desses elementos externos à escola que, por meio da oficialização de um conjunto de aprendizagens essenciais à escolarização básica, pode influenciar as metas educativas nesses espaços. Contudo, como aponta Aguiar (2018, p. 409), a BNCC deve ser também analisada pelo viés que impacta negativamente na educação básica, pelos retrocessos nas políticas educacionais e a manutenção de currículos hegemônicos, o que acaba negando as oportunidades de acesso de maneira igualitária a todos que usufruem dos serviços educacionais.

Os autores fizeram uma análise das habilidades designadas para a área das Ciências da Natureza do ensino fundamental I e II, contudo em termos gerais, interessa-nos a sinalização feita pelos autores sobre a importância de pensarmos a BNCC enquanto documento nacional que implica na formação de gerações futuras, orienta:

[...] conteúdos essenciais à Educação Básica, por meio da seleção de uma série de conhecimentos, competências e habilidades, que devem servir de referência nacional para a formulação de currículos em escolas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (AGUIAR 2018, p. 409) e (JORDÃO 2020, p. 112).

Além de se responsabilizarem também por “propostas pedagógicas das instituições escolares privadas”. Neste sentido o documento norteia, contudo cabe a cada instituição escolar se responsabilizar pela seleção de maneira sistematizada e de sua devida efetivação, através dos Projetos Políticos Pedagógicos, Planos de Ação e até mesmo os Planos de ensino (AGUIAR 2018, p. 409) e (JORDÃO 2020, p. 112).



Sobre o questionamento da necessidade do trato de conteúdos específicos para a EEQ é apontado pela Coordenadora Pedagógica:

Precisa ter conteúdos diferenciados, até mesmo para que eles aceitem. Porque é difícil para eles aceitarem que são quilombolas, é uma região muito difícil de se trabalhar, e eles precisam desses conteúdos até para eles entenderem quais são os seus verdadeiros direitos. Porque pelo fato de eles ignorar, acaba não usufruindo dos seus direitos. E eles tem muitos direitos, contudo não tem conhecimento e acaba não reclamando esses direitos (Coordenadora Pedagógica. Grifos nossos).

Na fala da Coordenadora acima é possível notar o reconhecimento acerca de uma educação diferenciada para a EEQ, ainda que durante o planejamento esses conteúdos não estão alinhados com os interesses da mesma. É possível pensar em elementos para uma educação intercultural crítica como na participação da construção de um Projeto político Pedagógico (PPP) da escola quilombola que contenha os conteúdos que respeitem a diversidade cultural e as especificidades do território.

A elaboração do plano de ação de maneira individualizada para cada escola, o que proporciona o respeito das especificidades de cada unidade escolar, promoção de formação nas reuniões de coordenação pedagógica. Essas são algumas das possibilidades iniciais de práticas interculturais para a realidade observada nas falas da Coordenadora Pedagógica.

Em termos gerais, Macêdo (2015, p. 58) aponta que “a educação escolar quilombola, uma das mais recentes modalidades da educação brasileira, tem como marco legal suas Diretrizes Nacionais Curriculares”. Aqui apontamos a importância do reconhecimento legal por parte das Diretrizes e ainda do Parecer CNE/CEB Nº 16/2012 que se reportam as especificidades desta modalidade. Ribeiro (2017, p. 51) afirma que a “[...] proposta de educação escolar quilombola reconhece e propõe a utilização dos conhecimentos, da cultura e da organização social das comunidades quilombolas.

Ribeiro (2017, p. 51-52) sinaliza que:

como representação de uma pedagogia decolonial, a educação escolar quilombola, baseada na interculturalidade, na tradução intercultural e na ecologia de saberes, deve questionar constantemente as formas de subalternização, desumanização, opressão e os padrões de poder que invisibilizam as diferentes formas de saber e de ser. Deve levar em conta a diversidade cultural e possibilitar aos estudantes outras visões de mundo e de conhecimento, que possibilitem a reflexão sobre o seu e outros contextos.

Nesse sentido, questionamos se existe algum momento na rotina do planejamento e da formação continuada para se conversar com os professores sobre as especificidades da educação escolar quilombola e a Coordenadora Pedagógica expõe: “Não há algo direcionado só para aquela escola quilombola não, como eu acabei de te falar antes, nós trabalhamos com o todo de forma conjunta. Isso não é feito, esse planejamento voltado apenas para escola quilombola e para as suas especificidades”.

Candau (2016, p. 347) aponta para a necessidade de mudarmos a forma de ver, perceber e entender as diferenças. A autora assinala a necessidade de entender as diferenças como “riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário [...]”. Retomamos a fala da Coordenadora Pedagógica e apontamos para a demanda de olhar para as especificidades, o trabalho planejado e pensado de forma coletiva para todas as escolas do campo e a escola quilombola não dão conta de desenvolver práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural crítica.

No que diz respeito às ações de implementação do trabalho com pautas direcionadas à EEQ, as docentes apontam que:

Na verdade agora tá sendo bem discutido nas coordenações, é o que mais tá tendo, são essas discussões sobre a temática, mas ainda permanece como sendo pouco, eu avalio. Que é pouco. O que está sendo discutido nas coordenações ainda é muito pouco (Professora 1).

Sim sim, a luta é constante. A gente percebe que tanto o município quanto o Secretário de Educação e a coordenação, toda gestão luta para implementar essa questão, dessas discussões nas escolas, mas eu creio assim, que aos poucos a gente acaba alcançando, mas são ainda passos curtos e são ações bem pontuais, ações bem discretas (Professora 2).

Não é possível identificar se são discussões no que tange às especificidades para a modalidade de ensino para os povos quilombolas ou ações voltadas para as relações raciais. Ainda há a prevalência do currículo turístico (SANTOMÉ, 1995). Inserir nas reuniões da coordenação pedagógica e nas aulas discussões que considerem os saberes e práticas culturais da comunidade quilombola é uma possibilidade de romper com a colonialidade instaurada.

O coordenador pedagógico pode contribuir diretamente para a formação continuada dos professores no espaço cotidiano da escola para efetivar um trabalho com a educação das relações raciais, pois como afirmam Catanante e Dias (2017, p. 104): “O (a) coordenador(a) pedagógico(a) é aquele(a) profissional que coordena o trabalho realizado na escola de forma que este não se torne individualista e desarticulado com a realidade e as necessidades do(a) professor(a) e dos(as) estudantes.”

Em virtude do coordenador pedagógico organizar seu trabalho escolar em relação direta com a direção, famílias, professores, estudantes, procurando articulá-los por meio de um trabalho coletivo, poderá desenvolver ações para a formação continuada dos docentes para o trato pedagógico das relações raciais. Para isso, é fundamental o reconhecimento de:

[...] que a ação educativa do (a) coordenador (a) pedagógico (a) vá para além do legalismo, reconhecendo que tratar da Educação para as Relações raciais (ERER), em processos de formação continuada, relaciona-se diretamente com o sentido ético do seu papel de agente propulsor de práticas emancipatórias no ambiente escolar (CATANANTE; DIAS, 2017, p. 107).

As docentes apontam algumas sugestões para a efetivação de uma prática pedagógica intercultural, a saber: formação continuada para os professores respaldada em outra perspectiva de educação e ciência, transgressora e decolonial, produção de material didático por meio da realização de oficinas e palestras. Compreendemos que os anseios trazidos acima pelas docentes, caso sejam atendidas e construídas em conjunto com elas, podem contribuir para concretizar potentes práticas pedagógicas decoloniais.

## Considerações finais

Partimos da perspectiva que todas as experiências são válidas, não considerá-las é, como afirma Santos (2002; 2007, desperdício de experiências. Na educação escolar quilombola valorizar, respeitar e compreender as experiências trazidas pelos estudantes quilombolas permite a vivência de práticas pedagógicas outras que contribuem para a construção de uma educação outra. Os costumes e as tradições do povo quilombola são os conhecimentos ausentes entendidos como não científico, logo, não válidos, mantendo

a sociologia das ausências. Aqui acreditamos na sociologia das emergências através do processo de tradução, sendo possível dar inteligibilidade aos conhecimentos ausentes, aqueles não creditáveis na dita modernidade.

Para aproveitar as experiências e fazê-las presentes é preciso pensar e agir para além da lógica instaurada. O imaginário social anda potentemente dominado pelos ideais modernos, mantendo a colonialidade do ser, do saber e do poder perdurando de forma discreta nos processos sociais e educativos, uma colonialidade silenciosa que vigora e se fortalece a cada prática do racismo, das violências e dos preconceitos, sejam eles expostos ou velados. Estar atentos, caminhar contra essas práticas é o que promove a decolonialidade.

Na pesquisa cujos resultados são aqui apresentados, nos atentamos nas análises apontar pistas para práticas da decolonialidade. Os resultados obtidos e analisados nas falas das Professoras e da Coordenadora Pedagógica sinalizam para duas situações. A primeira nos remete às práticas pedagógicas quando analisadas o trato da educação para as relações raciais nas aulas e planejamento das colaboradoras, identificamos que no planejamento, as discussões acerca das relações raciais acontecem em momentos pontuais, algumas datas comemorativas, não necessariamente permeando todo o ano letivo.

A segunda situação são demandas do processo de formação, no sentido da continuidade, como os anseios por mais cursos de formação, rodas de conversas e palestras, o que não julgamos suficientes, mas um passo para a produção de práticas que questionem a colonialidade.

As colaboradoras não demonstram compreender o que é a EEQ e nem suas características. Conhecer as especificidades desta modalidade de ensino é um ponto importante no trato durante suas práticas pedagógicas, não compreendê-las é tratá-la como igual as outras modalidades, o que alimenta a manutenção da hegemonia. Em busca de trazer pistas nas análises feitas acima, através das práticas pedagógicas, como assinala Ribeiro (2018, p. 1073), é necessário pensar que “[...] o pensamento decolonial é elaborado como um giro epistêmico por entender que todas as formas de conhecer são legítimas, precisam ser resgatadas e reafirmadas”.

Os conhecimentos trazidos pelos estudantes precisam ser evidenciados. Os materiais tão pedidos nas falas das colaboradoras poderiam ser criados por elas e seus estudantes, respeitando as características e especificidades do lugar, da escola e da realidade quilombola.

Quanto à coordenação pedagógica, ainda que o planejamento seja realizado de forma coletiva com as demais sete escolas situadas na zona rural, os momentos formativos podem ser aproveitados para iniciar com o questionamento da monocultura do saber presente no currículo.

Desta maneira, assumir uma nova postura, não aceitar as questões postas e impostas da sociedade, buscar por outras alternativas que contemplem a EEQ é um movimento decolonial.

## Referencias

ANANIAS, E. V.; ANANIAS, M. J. V. O equívoco do fracasso escolar: construção da relação com o saber a partir de perspectivas interseccionais. **Cenas Educacionais**, v.5, p.e11499, 2022.

BATISTA, A. C. Compreensões e implicações do multiculturalismo no campo do Currículo: pensando um currículo multiculturalmente orientado. **Espaço do Currículo**, v.6, n.1, p.55-68, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70 ed. Lisboa: Persona, 1977.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 1. ed. Brasília, DF, 5 jun. 2012. p. 1-76.

BRASIL/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB N.º 16/2012**, aprovado em 05 de junho de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 20 nov. 2003.

BRASIL. Congresso. Senado. Constituição (2008). Lei nº LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008, de 11 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, BRASIL: Dou, 10 mar. 2008. v. 120, n. 187.

CABRAL, Lucas Munhoz; JORDÃO, Rosana dos Santos. Base Nacional Comum Curricular: ciências e multiculturalismo. **E-Curriculum**, v.18, n.1, p.111-136, 2020.

CANAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, 2011.

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

CANAU, V. M. F. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Cap. 3. p. 145-164.

CANAU, V. M. F. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In: CANAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar Descolonizar Democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro/RJ. Viveiros de Castro, 2016. p. 342-357

CANEN, A.; SANTOS, M. Desafiando o preconceito racial: a escola como organização multicultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.30, p.1-14, 2007.

CATANANTE, B. R.; DIAS, L. R. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, n.1, p.103-113, 2017.

CORSINO, L. N. O ensino de História e cultura afro-brasileira na concepção de docentes de duas escolas da rede estadual de São Paulo. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e10794, 2021.

CORSINO, L. N. et al. Em direção à construção de um currículo antirracista no contexto pandêmico: análise de um projeto integrador. **Cenas Educacionais**, v.5, p.e12234, 2022.

DOMINGUES, P.; GOMES, F. Histórias dos Quilombos e Memórias dos quilombolas no Brasil: Revisitando um diálogo ausente na Lei 10.639/03. **Revista da ABPN**, v.5, n.11, p.5-28, 2013.

FIGUEIREDO, A. V. Entre letra e espírito: marcos regulatórios e possibilidades interpretativas. In: FIGUEIREDO, A. V. **André Videira de Figueiredo**. Curitiba: Appris, 2011. Cap. 1. p. 29-68.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v.41, n.3, p.601-614, 2015.

FREITAS, I. P. T. D.; AGUIAR, E. P. Construindo caminhos metodológicos: a abordagem qualitativa. **Cenas Educacionais**, v.4, n.11325, p.1-11, 2021.

GARCIA, G. A. et al. É possível educar para as relações raciais? Analisamos as possibilidades pedagógicas em um curso superior de gestão. **Cenas Educacionais**, v.5, n.e11639, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GOMES, N. L. Relações raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v.12, n.1, p.98-109, 2012.

MACÊDO, D. J. S. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais**. 216f. Tese (Doutorado Educação e Contemporaneidade). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, 2015.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas, eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. Cap. 9. p. 71-104.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n.1, p.15-40, 2010.

OLIVEIRA, L. F. A razão do outro: uma perspectiva intercultural como referência para a educação. In: CANDAU, V. M. F. (org.). **Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 174-187

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogía decolonial** y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito-Ecuador: Abya-Yala, 2013. Cap. 3. p. 275-304. (Serie Pensamiento Decolonial).

QUIJANO, A. (org.). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina<sup>1</sup>. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas, eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, D. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola. **Identidade**, v.22, n.1, p.42-56, 2017.

RIBEIRO, D. O conhecimento moderno-ocidental à luz do pensamento decolonial latino-americano: aprender, desaprender e reaprender a partir dos movimentos sociais. **Currículo Sem Fronteiras**, v.18, n.3, p.1057-1076, 2018.

SANTOS, B. S. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v.63, p.237-280, 2002.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, C. História e Cultura Afro-brasileira na Prática Pedagógica Escolar: Possibilidades de organização do tempo curricular. **Debates em Educação**, v.11, n.23, p.498-523, 2019.

SOUZA, T. P. A Didática e a ancestralidade: a congada como uma prática social. **Cenas Educacionais**, v.4, n.e10656, 2021.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, n.9, p.131-152, 2008.

WALSH, C. **La interculturalidad en la Educación**. Lima: Gobierno del Peru, 2005.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, p. 1-18, 2009.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. F. **Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 2016. Cap. 2. p. 64-75.