

## Conhecimento-emancipação numa escola quilombola: O princípio da comunidade e a resistência histórica e atual

**Knowledge-emancipation in a quilombola school: The principle of community and historical and current resistance**

**Connaissance-émancipation dans une école quilombola: Le principe communautaire et les résistances historiques et actuelles**

---

Kenia Adriana Reis e Silva<sup>[a]\*</sup>, Maria José Magalhães<sup>[b]</sup>, Margarida Felgueiras<sup>[a]</sup> & Carlos Eduardo Santana<sup>[c]</sup>

<sup>[a]</sup> CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

<sup>[b]</sup> Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

<sup>[c]</sup> Faculdade Integrada Ipitanga (FACIIP), Lauro de Freitas, Brasil.

---

### Resumo

Este artigo tem por objetivo promover uma discussão sobre a educação formal das populações racializadas pela colonialidade a partir do contexto de uma escola em território quilombola, situada no Brasil. Assim, propomos uma reflexão acerca do conceito de escola pública, dentro de um contexto histórico, refletindo sobre a tensão entre o pilar da regulação social, constituído pelos princípios do Estado, da comunidade e do mercado; e o pilar da emancipação social, que consiste na racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade instrumental-cognitiva da ciência e da tecnologia, e a racionalidade moral-prática da ética e do direito. Foi utilizado, enquanto estratégia de investigação emergente, o estudo de caso qualitativo, tendo como recolha de dados entrevistas semiestruturadas e análises documentais. Para a realização da análise dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo na perspetiva de Bardin (2011), optando pela análise temática para a interpretação das entrevistas. Ponderamos, dessa forma, que há possibilidade de superação da tensão entre a apropriação e a violência sofrida pelas pessoas dos territórios colonizados, a partir do conhecimento-emancipação vinculado às práticas sociais, culturais e políticas dentro do princípio da comunidade.

**Palavras-chave:** escola quilombola, conhecimento-emancipação, princípio da comunidade, educação formal

### Abstract

This article aims to promote a discussion about the formal education of minorities racialised by coloniality from the context of a school in quilombola territory, located in Brazil. Thus, we propose

---

\* Correspondência: [up201801952@edu.fpce.up.pt](mailto:up201801952@edu.fpce.up.pt)

a reflection on the concept of public school within a historical context, reflecting on the tension between the pillar of social regulation, inherited by the principles of the State, the community and the market, and the pillar of social emancipation, which consists of the aesthetic-expressive rationality of arts and literature, the instrumental-cognitive rationality of science and technology, and the moral-practical rationality of ethics and law. A qualitative case study was used as an emerging research strategy, with semi-structured interviews and document analysis as data collection. To carry out the data analysis, content analysis is used from the perspective of Bardin (2011), opting for thematic analysis to interpret the interviews. We consider, therefore, that there is a possibility of overcoming the tension between appropriation and violence suffered by people in colonised territories based on knowledge-emancipation linked to social, cultural and political practices within the principle of community.

**Keywords:** quilombola school, knowledge-emancipation, community principle, formal education

### Résumé

Cet article vise à promouvoir une discussion sur l'éducation formelle des minorités racisées par la colonialité, à partir du contexte d'une école en territoire quilombola, situé au Brésil. Ainsi, nous proposons une réflexion sur le concept d'école publique, dans un contexte historique, réfléchissant sur la tension entre le pilier de la régulation sociale, hérité par les principes de l'État, la communauté et le marché; et le pilier de l'émancipation sociale, qui consiste en la rationalité esthétique-expressive des arts et de la littérature, la rationalité instrumentale-cognitive de la science et de la technologie, et la rationalité morale-pratique de l'éthique et du droit. En tant que stratégie de recherche émergente, une étude de cas qualitative a été utilisée, avec des entretiens semi-structurés et une analyse de documents comme collecte de données. Pour mener à bien l'analyse des données, l'analyse de contenu est utilisée dans la perspective de Bardin (2011), en optant pour l'analyse thématique pour l'interprétation des entretiens. Nous croyons donc qu'il existe une possibilité de surmonter la tension entre appropriation et violence subie par les peuples des territoires colonisés, sur la base d'un savoir-émancipation lié aux pratiques sociales, culturelles et politiques dans le cadre du principe de communauté.

**Mots-clés:** école quilombola, savoir-émancipation, principe communautaire, étude de cas, éducation formelle

### Introdução

Partindo do pressuposto que os saberes e as práticas sociais construídas e exercidas em território quilombola possuem importância para a reflexão sobre a educação formal, esse presente estudo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido em parceria com o Grupo de Pesquisa Memória da Educação da Bahia. O caminho investigativo apresenta um território quilombola e as práticas educativas de uma escola municipal, que está situada dentro da comunidade. Nessa perspectiva, buscamos identificar e refletir sobre as práticas da emancipação do conhecimento, numa articulação entre passado e presente, refletindo sobre o pilar da emancipação social e o pilar da regulação social (Santos, 2007, 2008).

A construção desse estudo parte da concepção do conhecimento-emancipação (Santos, 1991), num contexto de comunidade, enquanto “campo simbólico das territorialidades e das

temporalidades” (p. 13) que exerce a solidariedade dentro de processo inacabado, no qual os sujeitos envolvidos se capacitam e se constroem na reciprocidade. Sendo “o conhecimento-emancipação um processo incessante de criação de sujeitos capazes de reciprocidade” (p. 13), buscamos promover novas visões de escola, num processo inclusivo, a partir de outras formas de saber, evidenciando o lugar de fala, as experiências, os confrontos e as lutas da população quilombola pelo direito à uma educação emancipadora.

A escola está localizada no estado da Bahia, Brasil. É uma escola pública, do primeiro ciclo, pertencente a um território quilombola que atende alunos/as provenientes dessa comunidade. É um espaço que representa a resistência atual e ancestral dos povos originários e em diáspora africana, uma vez que, desde o início da colonização, o quilombo representa a conquista territorial dos povos africanos e seus/suas descendentes escravizados/as, em oposição “a estrutura escravocrata” (Munanga, 1996, p. 63). Assim, foram formados espaços seguros de experimentação da justiça social com a “implantação de uma outra estrutura política na qual se encontram todos os oprimidos” (p. 63).

Dessa forma, refletindo sobre a importância de integrar as pedagogias progressistas com a comunidade (bell hooks, 2021), para rejeitar pressupostos do patriarcado capitalista imperialista no contexto educacional, problematizamos: como uma escola em território quilombola pode fortalecer a educação pública a partir da emancipação de saberes e do confronto às estruturas hegemônicas?

## **1. Caminhos da contextualização teórica: rotas iniciais**

Esta investigação tem natureza qualitativa, com intencionalidade emancipatória, na qual os resultados visam contribuir com a promoção de novas visões da educação quilombola, a partir da visibilidade do conhecimento e das lutas do movimento negro pelo direito a uma educação emancipadora.

Dessa forma, o nosso objeto de estudo é a educação quilombola, enquanto a problemática investigativa consiste em compreender como uma escola em território quilombola pode fortalecer a educação pública a partir da emancipação de saberes e do confronto às estruturas hegemônicas. O objetivo geral configura-se em discutir sobre a educação formal das populações racializadas pela colonialidade, a partir do contexto de uma escola em território quilombola, situada no Brasil. Os objetivos específicos são: debater o conceito de escola pública, dentro de um contexto histórico, refletindo sobre a tensão entre o pilar da regulação social e o pilar da emancipação social; e ponderar sobre a superação da tensão entre a apropriação e a violência sofrida pelas pessoas dos territórios colonizados.

Compreendendo que, para acontecer o avanço do conhecimento e para “empurrar a

fronteira do conhecimento, devemos saber onde está a fronteira” (Xiao & Watson, 2019, p. 93), o que exige identificar o que já tem sido construído em trabalhos anteriores acerca da educação quilombola e a emancipação do conhecimento, realizámos a revisão sistemática da literatura antes do planeamento da pesquisa empírica, para que pudéssemos compreender a amplitude dos trabalhos existentes e as suas lacunas.

Assim, partimos de uma pergunta formulada para identificar, seleccionar e analisar os estudos: *o que se tem produzido sobre a relação da educação escolar em território e a emancipação dos conhecimentos?* Utilizámos as palavras-chave “educação quilombola”, “conhecimento” e “emancipação”, e optámos pela base de dados da EBSCOhost. Usámos como critérios de inclusão os artigos publicados em revistas científicas, na área da educação, com revisão de pares nos últimos dez anos (2012-2022). Encontrámos 245 artigos, dos quais, após realizarmos a leitura dos resumos, apenas 40 foram considerados relevantes e importantes para a nossa análise textual completa, devido à contextualização teórica e ao conteúdo empírico.

Posteriormente, a partir da leitura completa dos artigos, constatámos que há uma lacuna em relação às temáticas que relacionam as vivências educativas em escolas em território quilombola e a emancipação do conhecimento. Percebemos, dessa forma, a importância desse estudo, devido à necessidade de inserir essa temática a partir de territórios educativos como os quilombos. Nesse sentido, compreendendo que “não é possível uma justiça social global sem uma justiça social cognitiva” (Santos, 2018, p. 290), este estudo pode possibilitar formas de aproximar as fronteiras que segregam historicamente a educação, dando visibilidade às escolas de contextos coloniais e de povos silenciados pela colonização e suas consequências.

### **1.1. Resistência atual e ancestral: o quilombo e o panorama histórico social**

Desde o início da colonização no Brasil, há uma relação intrínseca entre as lutas dos povos indígenas e dos povos em diáspora africana perante as resistências à colonização e à colonialidade. Essas resistências configuram-se, também, nas lutas por direitos básicos como sobrevivência, legitimação da construção de conhecimentos, liberdade e território.

De acordo com o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga (1996), a palavra quilombo é originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado: quilombo) e o seu significado no Brasil demarca a existência desses povos, que foram escravizados. Dessa forma, foram construídas comunidades não-excludentes pelos povos bantu e seus descendentes, dentro de um modelo transcultural, que “tiveram uma abertura externa em duplo sentido para dar e receber influências culturais de outras comunidades, sem abrir mão de sua existência enquanto cultura distinta e sem desrespeitar o que havia de comum entre seres humanos” (p. 63).

Historicamente, o primeiro dado sobre quilombo no Brasil, de acordo com o historiador Alves Filho (1988), foi numa carta de um missionário da Companhia de Jesus, o padre jesuíta Pero Rodrigues, no século XVI. O teórico relata que a carta mencionava uma preocupação em relação ao levante de africanos bantu, em Pernambuco, o que mais tarde se tornaria o famoso quilombo dos Palmares. O autor constatou tal informação a partir de documentos da época que comprovam terem sido transportados cerca de 52 mil negros da Costa de Angola para o Brasil, o que reforça a veracidade de terem sido os negros bantu os iniciadores do levante de Palmares.

Ainda no período colonial, especificamente em 1740, o então Rei de Portugal definiu que os quilombos seriam uma ameaça para o sistema escravocrata e recomendou que o conselho Ultramarino reprimisse e desagregasse “toda habitação de negros fugidos que passem de 05 (cinco), em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se ache pilões neles” (Moura, 1981).

Segundo o historiador Gildásio de Freitas (Freitas & Paranhos, 2008), é nesse período que a ocupação do território por pessoas africanas escravizadas torna-se mais efetiva, principalmente no litoral nordestino, para se autoproteger da escravidão e do genocídio. E assim,

nesse contexto histórico de fortalecimento do tráfico negreiro que a tessitura social do Quingoma começa a ser formar: negros refugiados – oriundos basicamente da Fazenda Caji, Fazenda Sá e Fazenda Nossa Senhora da Conceição – buscavam, na mata fechada e no relevo acidentado da região, ressignificar suas práticas sociais e culturais numa trama de conflitos, sonhos e esperança. (Cardoso et. al., 2019, p. 4)

Dessa forma, o território quilombola desta pesquisa está localizado no litoral nordestino, em um município que faz parte da Região Metropolitana de Salvador, Bahia. Apresenta uma configuração rural, fazendo parte da Área de Preservação Ambiental Joanes-Ipitanga (área total de 64.463 hectares). Foi certificado enquanto comunidade remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares em 2013, porém ainda não teve a sua regularização pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

O que une a ancestralidade e a atualidade no território continua sendo a luta por liberdade e o direito às expressões religiosas e culturais, o que ainda continua a caracterizar um local de resistência. Atualmente, a comunidade é marcada por questões sociais que atingem a grande parte da população racializada no Brasil, tais como: desemprego, vulnerabilidade alimentar, falta de saneamento básico, carência de planejamento habitacional e de promoção de moradia adequada, e necessidade de criação e implementação de políticas públicas. Além disso, mesmo que esteja num território reconhecidamente quilombola e de preservação ambiental, a

comunidade continua lutando contra a exploração do patrimônio histórico, cultural e ambiental e contra os impactos socioambientais ocasionados pela especulação imobiliária (Figueira, 2018).

## **1.2. A construção histórica dos espaços educativos: a formação dos conhecimentos e a educação quilombola**

Para compreendermos a construção dos saberes atuais e ancestrais, bem como as consequências coloniais nos territórios quilombolas, é necessário compreendermos historicamente os processos de construção da educação formal no Brasil.

A construção do conhecimento formal foi acontecendo enquanto eram engendradas as linhas abissais, estruturando as relações e interações políticas e culturais protagonizadas pelo Ocidente (Santos, 2007). Nesse momento, enquanto a Europa se posicionava num lugar de hegemonia, produtora de saberes hegemônicos, estabelecendo um padrão de poder sobre os outros territórios, as relações de dominação e exploração de padrões de superioridade eram criadas, envolvendo “uma articulação entre raça e capitalismo na criação e crescente expansão da rota comercial atlântica” (Maldonado-Torres, 2008, p. 88), como: a colonialidade do poder (consistiu em estabelecer diferenças entre colonizados e colonizadores, numa ideia de raça que os diferenciava), do saber (um tipo de racionalidade técnico-científica, epistemológica, produtora de saberes hegemônicos), do ser (a negação da humanidade para populações colonizadas) e de gênero (dominação e a opressão de gênero que são atravessadas pela interseccionalidade).

Assim, na história da educação do Brasil há uma linha abissal que separa a história da educação da população negra. A partir do momento que foi engendrada uma opressão ontológica, que negou a humanidade e instituiu a dimensão do não-ser (Carneiro, 2005), foi naturalizada a violência, o genocídio e, evidentemente, a negação de direitos da população negra. Nesse sentido, se interligam a colonialidade do ser (Mignolo, 2003) com a comercialização de seres humanos escravizados (a colonialidade do poder; Quijano, 2000) e a negação da produção de conhecimentos epistêmicos e históricos (a colonialidade do saber; Lander, 2005).

Portanto, a história da educação no Brasil, para a população negra, revela o outro lado da linha abissal: a apropriação (incorporação, cooptação e assimilação) e a violência (destruição física, material, cultural e humana) da colonial/modernidade (Santos, 2007).

Mesmo que houvesse legislação educacional que garantisse educação para todos, como a própria Constituição Federal de 1824, a classificação desse “todo” excluía os povos indígenas e a população negra (Cury, 2020). O intuito era instruir a população para a construção de uma nova sociedade. Por isso,

a educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos \_\_ assim se pensava e se praticava \_\_ além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais. (Cury, 2000, p. 13)

Assim, ao longo da história, as leis trataram de forma diferente a população racializada, como por exemplo a Lei de 1837 que dizia “são proibidos de frequentar as escolas públicas (...) 2.º Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos” (Moacyr, 1940, p. 431), ou o decreto de 1854, conhecido como “Regulamento Couto Ferraz” que, entre outras medidas, tratou de reforçar o impedimento de escravizados frequentarem escolas públicas primárias. E, mesmo após o fim do período colonial, houve leis que excluía[m] pessoas negras em detrimento de filhos de fazendeiros, como a Lei n.º 5.465 de julho de 1968, denominada lei do Boi.<sup>1</sup> Desse modo, a história da educação no Brasil revela a preocupação de atender as necessidades da classe dominante branca, segregando a população negra do acesso e da produção intelectual.

Por conseguinte, apenas muito recentemente a população negra passou a ter garantias educacionais. E a educação quilombola, por fim, foi implantada a partir de amplos debates educacionais ao longo de mais de vinte anos, a partir do movimento negro na busca de valorização da função social das escolas que atendem essas comunidades. Apenas em 2012 houve então a regulamentação da educação quilombola, com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a partir do Parecer CNE/CEB n.º 16/2012, aprovado em 5 de junho. Vale ressaltar que as políticas públicas são resultado de ampla negociação entre o Estado e as comunidades quilombolas (dois princípios da regulação social) que promoveram o processo de reconhecimento e inserção dessas populações nas redes sociais, econômicas, educacionais e culturais locais.

Diante de tais questões e considerações, refletimos sobre como podemos pensar na regulamentação da Educação Escolar Quilombola e no funcionamento de uma escola em território quilombola a partir da existência de uma relação entre a regulação social (representada pelos princípios do Estado, da comunidade e do mercado) e o pilar da emancipação (a partir das três lógicas da racionalidade: a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade instrumental-cognitiva da ciência e da tecnologia, e a racionalidade moral-prática da ética e do direito) numa comunidade marcada pela apropriação/violência? Tais aspectos serão aprofundados no tópico seguinte.

---

<sup>1</sup> <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>

### 1.3. Regulação social e emancipação social: Estado, comunidade, mercado e educação

Para o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2007), a regulação/emancipação que estavam presentes nos territórios hegemônicos no período da colonial/modernidade continuam a existir e, mais do que isso, continuam numa tensão com a apropriação/violência dos territórios colonizados,

e de tal maneira que a universalidade da primeira tensão não é questionada pela existência da segunda. Em seguida, sustento que as linhas abissais ainda estruturam o conhecimento (...) e que a cartografia metafórica das linhas globais sobreviveu à cartografia literal das linhas que separavam o Velho do Novo Mundo. (p. 76)

Nesse aspeto, podemos refletir sobre a tensão existente entre a regulação do mercado e da racionalidade científico-instrumental (Santos, 2007) contidas nas estruturas de poder que regulam os processos educacionais brasileiros, que produziram durante tanto tempo opressões, apagamentos e silenciamentos no próprio acesso aos centros educacionais (Gomes, 2017).

Faz sentido ressaltar que o paradigma da ciência moderna, e conseqüentemente da formação das escolas e demais espaços educacionais, sustentado pelos pilares da regulação e o da emancipação, ocorreu em face à apropriação/violência existente nesses territórios colonizados. E tais questões continuam presentes a partir da colonialidade, permanecendo no pensamento da sociedade, tal como aconteceu no período colonial, fazendo parte de princípios e práticas hegemônicas. Santos (2008) conceitua a formação desses processos educacionais que iniciaram no século XVI até os dias de hoje da seguinte forma:

A maneira como concebo cada um dos pilares é, julgo eu, adequada às realidades europeias, sobretudo dos países mais avançados, mas não às sociedades extra-europeias para onde se expandiu a Europa. Por exemplo, a regulação social assente em três princípios – o princípio do Estado, do mercado e da comunidade – não dá conta das formas de (des)regulação colonial onde o Estado é estrangeiro, o mercado inclui pessoas entre as mercadorias (escravizados) e as comunidades são arrasadas em nome do capitalismo e da missão civilizadora e substituídas por uma minúscula sociedade civil racializada, criada pelo Estado e constituída por colonos, pelos seus descendentes e por minúsculas minorias de assimilados. Por sua vez, a emancipação social é concebida como o processo histórico da crescente racionalização da vida social, das instituições, da política e da cultura e do conhecimento com um sentido e uma direção unilineares precisos, condensados no conceito de progresso. (p. 21)

Portanto, a base do pensamento consistia na superioridade europeia (Santos, 2007).

Enquanto na Europa existia uma tensão entre o pilar da regulação social – constituído pelos princípios do Estado (Thomas Hobbes), da comunidade (Rousseau) e do mercado (Locke) – e o pilar da emancipação social (que consiste na racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade instrumental-cognitiva da ciência e da tecnologia, e a racionalidade moral-prática da ética e do direito), cabia aos territórios coloniais a tensão entre a apropriação (incorporação, cooptação e assimilação) e a violência (destruição física, material, cultural e humana).

Contudo, no pilar da emancipação, a racionalidade cognitivo-experimental firmou uma maior hegemonia, em comparação às outras lógicas emancipatórias (Santos, 2007). Dessa forma, houve uma maior aproximação com os princípios da regulação, ou melhor, com o princípio do mercado – uma vez que o mercado se desenvolveu mais que os princípios do Estado e da comunidade. Dessa forma, há uma rutura entre a emancipação e a regulação social, a qual orientou epistemologicamente as formações da construção do conhecimento (Santos, 2006, 2007).

É nessa rutura que Santos (2006) conceitua dois diferentes tipos de conhecimento: o conhecimento emancipação, o qual consiste num estado de ignorância, o colonialismo (a impossibilidade de reconhecer o outro como igual, objetificando-o) e, num estado de saber, a solidariedade; e o conhecimento regulação, cujo estado de ignorância é o caos e o estado de saber é a ordem. Entretanto, de acordo com o autor, o conhecimento regulação possui muito mais domínio devido à sua aproximação com o capital.

Assim, de acordo com Santos (2006) e Gomes (2017), o conhecimento regulação está vinculado ao cânone da ciência moderna, e o conhecimento emancipação a “toda uma leitura crítica dos motivos políticos, ideológicos e de poder por meio dos quais a dicotomia entre saber e conhecimento foi construída” (p. 59). Nesse panorama, a razão cognitivo-instrumental posiciona o conhecimento-regulação dentro de uma postura epistemológica que influencia a ciência e os processos educativos.

Dessa forma, a distinção entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação orienta os processos teórico-metodológicos para a construção de um projeto emancipatório, o qual possibilita novos tipos de relacionamento entre saberes, pessoas e grupos, de forma mais justa e igualitária, contribuindo para a emancipação e a diversidade cultural (Gomes, 2017).

## **2. Caminhos metodológicos: construção empírica**

A partir da nossa problemática sobre como uma escola em território indígena e quilombola pode fortalecer a educação pública a partir da emancipação de saberes e do

confronto às estruturas hegemónicas, realizámos o desenho metodológico, optando pelo estudo de caso qualitativo como estratégia de investigação empírica emergente.

O estudo de caso tem se expandido no campo da educação e das ciências sociais e, para autores como Yin (1993, 2005), Stake (1999) e Rodríguez et al. (1999) pode ser usado para estudos sobre indivíduos, grupos ou diferentes tipos de organizações, podendo ser aplicado em diferentes situações.

Nós dividimos o estudo de caso em algumas fases. A primeira consistiu em delimitar quais dados seriam suficientes para a compreensão do objeto de estudo como um todo. A segunda fase integrou a coleta de dados. A terceira fase abarcou a seleção, análise e interpretação dos dados. A quarta fase foi a elaboração dos relatórios parciais e finais.

Definimos que a recolha dos dados deveria nos indicar a relação da escola com a comunidade, numa compreensão sobre como os conhecimentos locais podem se configurar como emancipatórios. Dessa forma, procuramos sistematizar esse enquadramento a partir de diferentes recolhas de dados: entrevistas e análises documentais.

Iniciamos pela análise das fontes documentais, utilizando as diretrizes da educação quilombola e o Projeto Político Pedagógico da escola. Posteriormente, construímos o guião semiestruturado para a realização da entrevista com as professoras da unidade escolar, com a intenção de ser coletada a maior quantidade de dados sobre aspetos do contexto da educação formal da escola em território quilombola.

Para a análise das fontes documentais e dos dados obtidos nas entrevistas, optámos pela análise do conteúdo, fazendo uma descrição objetiva, sistemática, qualitativa do conteúdo extraído das comunicações e da sua respetiva interpretação (Bardin, 2011). Com os dados levantados, fizemos a análise e interpretação deles na tentativa de identificar as práticas sociais locais e como estas práticas e saberes podem contribuir para a emancipação do conhecimento.

## **2.1. Recolha dos dados: análise documental**

Para Bardin (1977), a análise documental é uma operação ou um conjunto de operações que visa representar o conteúdo, ou seja,

A documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se principalmente por classificação-indexação, a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (p. 46)

Escolhemos três documentos para composição do *corpus* da pesquisa: 1 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Parecer CNE/CEB n.º 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020); 2 - Projetos pedagógicos; 3 - Projeto Político Pedagógico da escola.

Após, realizámos a leitura dinâmica de cada documento e em seguida realizámos uma leitura de imersão, percebendo as análises fundamentais das inferências. Seguimos os três protocolos de acordo com Bardin (2011), que se organizam da seguinte forma: I - a pré-análise, ou seja, “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (p. 126); II - a exploração do material, “a codificação, decomposição ou enumeração em função de regras formuladas” (p. 131); III - o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Percebemos que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola há uma preocupação sobre uma pedagogia própria que considere e respeite as especificidades étnico-culturais da comunidade onde está inserida, indicando a necessidade de uma formação específica dos/as professores/as, como no enxerto:

o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla. (Gomes, 2012, p. 29)

Entretanto, nos outros documentos analisados percebemos que ainda não há uma relação entre teoria e prática, uma vez que as propostas pedagógicas estão desarticuladas com a realidade local. Tais documentos estão voltados para uma educação com aspetos globais, desarticulada com a história dos povos locais e em diáspora africana. Muitas propostas pedagógicas são encaminhadas pela própria Secretaria de Educação, que trabalha de uma forma geral com todas as escolas, e não de acordo com cada especificidade – como, no caso, a educação em território quilombola.

## **2.2. Recolha de dados: entrevista com guião semiestruturado**

Como já mencionado, utilizámos a abordagem qualitativa ao realizar a recolha de dados a partir das entrevistas. De acordo com o desenho da investigação, foram escolhidas três professoras com mais tempo de atuação na unidade escolar, as quais teriam contacto mais próximo com as questões do presente estudo.

As entrevistas ocorreram presencialmente, onde as professoras foram informadas sobre

o tema e os objetivos da investigação. Após, leram e assinaram o consentimento informado, bem como autorizaram a gravação da entrevista. Utilizámos, assim, o guião semi-estruturado, que oportunizou às pessoas entrevistadas liberdade, ao descrever informações relevantes para elas, e que permitiu captar informações ricas e diversificadas a partir do contacto com as próprias palavras das entrevistadas (Amado & Ferreira, 2017; Foddy, 1996).

O guião foi feito a partir de sete blocos temáticos, a saber: apresentação geral do estudo, objetivos e problemática; a trajetória académica e laboral das professoras entrevistadas; a experiência frente à escola em território quilombola; a relação entre a escola, a comunidade e o poder público; considerações sobre o currículo escolar, as formações contínuas, projetos pedagógicos e demais documentos e materiais escolares; reflexões sobre os saberes culturais da comunidade quilombola manifestados pelos/as próprios/as alunos/as no ambiente escolar; por fim, a finalização da entrevista, onde as entrevistadas puderem falar livremente sobre questões que consideravam, também, importantes e os agradecimentos.

Dessa forma, a entrevista possibilitou compreender e entender a relação entre escola e comunidade quilombola. Não foi seguido um método com rigidez, porém teve o rigor na atenção sobre a conformidade das perguntas e respostas relacionadas ao objetivo da pesquisa (Ferreira, 2014).

### **2.3. Análise e interpretação dos dados: análise de conteúdo temática**

Para analisar os dados obtidos nas entrevistas, recorreremos à técnica da análise de conteúdo, fazendo uma descrição objetiva, sistemática, qualitativa do conteúdo extraído das comunicações e da sua respetiva interpretação (Bardin, 2011). O nosso esforço foi o de compreender o sentido da comunicação, buscando os significados presentes. Consoante indicação de Bardin, a realização da análise de conteúdo seguiu os três momentos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, através da inferência e da interpretação. Os nomes das entrevistadas foram mantidos em anonimato, sendo-lhes atribuídos nomes de deusas africanas: Ajá, Oyá e Nanã.

Após, foi dado início à fase de pré-análise feita a partir da leitura flutuante, sendo “a primeira atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2011, p. 122) com o intuito de pré-selecionar os segmentos mais importantes, organizando-os em categorias.

Assim, foram seguidos os princípios fundamentais da análise de conteúdo temática: a) exaustividade - analisar todas as transcrições das entrevistas; b) exclusividade - que consiste na não repetição de excertos em categorias diferentes; c) pertinência - a relevância e adequação dos excertos em relação à categoria.

Após esta etapa, foi construído um índice de indicadores, que foram definidos de acordo

com o critério léxico, ou seja, com a “classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximo” (Bardin, 2011, p. 145). Em seguida, e com o apoio do índice, as categorias foram reorganizadas para a interpretação final.

As categorias que ressaltam da análise efetuada a partir da recorrência da fala das entrevistadas trataram de aspectos relacionado à temática da educação em território quilombola. Buscamos relacionar e exemplificar na tabela que se segue:

**TABELA 1**  
**Análise dos dados da entrevista**

<b>Categoria</b>	<b>Trechos da entrevista</b>	<b>Conceito</b>	<b>Teóricos/as</b>
<b>i) Cultura e saberes originários</b>	<p><i>O trabalho na Escola Quilombola requer o desenvolvimento da cultura original e manuseio dos artefactos utilizados pela comunidade. Além de compreendermos mais sobre as danças, músicas, religião e etc., porém não tivemos isso na nossa formação inicial e nem na contínua. (Ajá)</i></p> <p><i>Acredito que tínhamos que ter um olhar mais amplo com a parte cultural e de origem. (Oya)</i></p> <p><i>Eles falam muito sobre as comidas e tipos de ervas e também da dança de roda, sinto falta disso ser trabalhado mais sistematicamente a partir do currículo escolar. (Naná)</i></p>	Confronto ao epistemicídio	Carneiro (2005); Santos (1995, 2018).
<b>ii) Comunidade e políticas públicas</b>	<p><i>É uma área de extrema pobreza onde deveríamos ter mais acesso à cultura e ter mais acolhimento da liderança. (Ajá)</i></p> <p><i>Sofremos diariamente, partindo do princípio que não temos uma escola adequada que realmente atenda a esse público. E quando me refiro a escola adequada, quero dizer que não temos salas de aulas adequadas, área verde, merenda adequada, PPP [Projeto Político Pedagógico], currículo, profissional qualificado e etc. (Oya)</i></p> <p><i>Nossa escola se encontra em uma região muito carente de infraestrutura, de cuidado com a população. (Naná)</i></p>	Comunidade e Estado	Santos (2007); Gomes (2017).
<b>iii) Currículo específico e formação docente</b>	<p><i>Se partíssemos do princípio de ter um currículo específico para esta comunidade, o trabalho se tornaria muito diferente. (Ajá)</i></p> <p><i>Fui trabalhar nessa escola na expectativa</i></p>	Descolonização do conhecimento	Grada Kilomba (2016).

---

*de ver e aprender como é o processo ensino aprendido de uma escola quilombola, porém logo percebi a ausência de um currículo específico que atendessem aos estudantes, e a falta de nos prepararmos para todo o processo do ensino. (Oya)*

*Fui trabalhar na escola pelo interesse em me aprofundar na educação quilombola, mas mesmo estando nessa região, há uma profunda falta de interesse com os saberes da comunidade, que poderia nos apoiar muito na escola. (Nanã)*

---

Dessa forma, a interpretação dos dados se deu da seguinte forma:

i) “Cultura e saberes originários”, que trata da categoria relacionada com os saberes ancestrais, relacionados com os aspetos históricos, políticos e estéticos dentro do marco civilizatório das tradições africanas. Dessa forma, esses trechos das entrevistas remetem ao conceito do “confronto ao epistemicídio”, uma vez que os conhecimentos da população racializada foram silenciados e apagados pela imposição dominante que colocou os/as colonizados/as numa condição de não-existência (Carneiro, 2005).

Quando a professora entrevistada Ajá fala que “o trabalho na Escola Quilombola requer o desenvolvimento da cultura original e manuseio dos artefactos utilizados pela comunidade”, percebemos que até aos dias de hoje os saberes das tradições africanas ainda não estão visibilizados. Para que isso seja superado, é necessário expandir os limites intrínsecos do conhecimento científico e das construções dos saberes escolares, confrontando a colonialidade do saber (como a do poder, do ser e do género), uma vez que “continua sendo fundamentalmente instrumento para expandir e reforçar as opressões causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (Santos, 2018, p. 308).

Tais questões também são levantadas pela professora Nanã ao relatar que “eles falam muito sobre as comidas e tipos de ervas e também da dança de roda, sinto falta disso ser trabalhado mais sistematicamente a partir do currículo escolar”, demonstrando a necessidade dos saberes da comunidade quilombola serem legitimados e contextualizados na relação ensino/aprendizagem. Sobre isso, Carneiro (2005) nos diz que “da destruição e/ou desqualificação da cultura do dominado, o epistemicídio retira a legitimidade epistemológica da cultura do dominador, justificando a hegemonização cultural da modernidade ocidental” (p. 101). Daí parte a necessidade do confronto ao epistemicídio e da reivindicações dos saberes locais, pois o epistemicídio se constituiu como uma das mais perversas e duradouras dominações étnico-raciais (Carneiro, 2005; Santos, 1995), uma vez que “foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar,

marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista” (p. 328).

Assim, para se efetivar uma educação emancipatória dentro de um território quilombola, a entrevistada Oya nos diz que acredita que “tínhamos que ter um olhar mais amplo com a parte cultural e de origem”, concordando com o que defende Carneiro (2005) ao dizer sobre a necessidade do repertório cultural que não se aprende na escola somar-se com os conteúdos pedagógicos. Por isso, percebe-se pelas palavras das entrevistadas a necessidade de confrontar o epistemicídio, valorizando a cultura e os saberes originários dos/as seus/suas alunos/as, pois muitas vezes “a historicidade dos processos políticos ditados pela racialidade, que poderiam ser utilizados em prol das lutas emancipatórias, constituem saberes sepultados, ao modo de Foucault pelos racialmente hegemônicos que se apresentam aos estudantes como detentores de experiências universais” (Carneiro, 2005, p. 283).

ii) “Comunidade e políticas públicas”, que trata sobre aspectos a respeito do “princípio da comunidade e do Estado”. Nesta categoria, foi perceptível a necessidade da valorização da comunidade pelos agentes públicos, possibilitando itens básicos para que os/as estudantes possam ter um bom desempenho escolar. Mesmo que o Estado assegure a educação em espaço quilombola, há que se cumprir em todos os requisitos para o completo êxito.

Dessa forma, quando Oyá nos diz que “sofremos diariamente, partindo do princípio que não temos uma escola adequada que realmente atenda a esse público. E quando me refiro a escola adequada, quero dizer que não temos salas de aulas adequadas, área verde, merenda adequada, PPP, currículo, profissional qualificado e etc.”, percebemos a linha abissal discriminatória ainda presente na sociedade. E, nesse sentido, compreendendo o conceito de regulação social e emancipação social (Santos, 2007), é possível refletir sobre a regulação do mercado e da racionalidade científico-instrumental contidas nas estruturas de poder que regulam esses processos educacionais, tal como na fala Oyá, produzindo opressões, apagamentos e silenciamentos no próprio acesso aos centros educacionais (Gomes, 2017).

Da mesma forma, Ajá e Nanã se posicionam frente à carência da escola. Ou seja, é como se

o pensamento abissal moderno, que deste lado da linha era chamado a regular as relações entre cidadãos e entre estes e o Estado, é agora chamado nos domínios sociais sujeitos a uma maior pressão por parte da lógica da apropriação/violência. (Santos, 2007, p. 83)

Nesse sentido, é necessário sobrepor a lógica da apropriação/violência, refletindo sobre a regulação/emancipação. De acordo com Santos (2002), nos meios educacionais estão presentes, devido ao pilar do Estado, o conhecimento-regulação, mas também o conhecimento-emancipação, que é construído a partir do princípio da comunidade, “o mais

bem posicionado para instaurar uma dialéctica positiva com o pilar da emancipação” (Santos, 1991, p. 13).

Dessa forma, numa articulação com os saberes já construídos culturalmente na comunidade quilombola (princípio da comunidade), esta pode se posicionar a partir do conhecimento-emancipação e confrontar o princípio do Estado a partir de reivindicações de direitos e políticas públicas ao Estado, gerando “uma nova inteligibilidade, uma nova ética, uma nova política e uma nova estética” (Santos, 1991, p. 27). E quando Ajá nos fala que é necessário “ter mais acolhimento da liderança [quilombola]”, percebemos a necessária articulação entre a escola e a comunidade, possibilitando que a comunidade se sinta de fato integrada à escola (realizando a necessária reparação histórica de inclusão de pessoas negras e quilombolas na educação formal), e para isso a escola também necessita acolher essas lideranças e os seus saberes. Assim, as reivindicações provenientes do conhecimento-emancipação a partir do princípio da comunidade (escolar e quilombola) terão a condicionante de um “recurso criativo e com os elementos constitutivos no princípio da comunidade, da solidariedade, da participação e do prazer” (p. 27).

iii) “Currículo específico e formação docente” trata sobre os aspetos da “descolonização do conhecimento”. Nesta categoria foi perceptível a recorrência sobre a importância do trabalho da escola ser embasado com um currículo específico que contemple as questões da história da população em diáspora africana, bem como a história da África e a história do Brasil a partir do ponto de vista da população colonizada; além de ser oferecido às professoras formação contínua de acordo com atuação na comunidade quilombola. Dessa forma, faz referência à descolonização do conhecimento e valoriza as lutas da população negra.

Quando Ajá nos fala que “se partíssemos do princípio de ter um currículo específico para esta comunidade, o trabalho se tornaria muito diferente”, ela nos remete à necessidade da descolonização no currículo. Como nos afirma Grada Kilomba (2016, p. 8):

Descolonizar o conhecimento significa criar novas configurações de conhecimento e de poder. Então, se minhas palavras parecem preocupadas demais em narrar posições e subjetividade como parte do discurso, vale a pena lembrar que a teoria não é universal nem neutra, mas sempre localizada em algum lugar e sempre escrita por alguém, e que este alguém tem uma história.

As falas de Nanã e Oyá comungam com a da professora Ajá. Ao relatarem que há “a ausência de um currículo específico (Oyá) e que os saberes da comunidade poderiam nos apoiar muito na escola” (Naná), percebemos a reflexão de Kilomba (2016) ao refletir sobre “que conhecimento é reconhecido e a quem pertence este conhecimento?” (p. 4). E para descolonizar o conhecimento, é necessário compreender que

o conceito de conhecimento não se resume a um simples estudo apolítico da verdade, mas é sim a reprodução de relações de poder raciais e de gênero, que definem não somente o que conta como verdadeiro, bem como em quem acreditar. Algo passível de se tornar conhecimento torna-se então toda epistemologia que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal. (p. 4)

Assim, a concepção de descolonizar o conhecimento segue o ponto de vista de superação do eurocentrismo epistemológico, que invisibilizou e silenciou a população negra durante tantos séculos (Kilomba, 2016; Mignolo, 2004; Quijano, 1992). Nesse sentido, descolonizar o conhecimento parte do pressuposto de desconstruir uma colonialidade inserida numa geopolítica do conhecimento, que subalterniza povos, línguas, classes sociais e histórias.

## Conclusões

A partir da análise dos dados, foi revelado que mesmo as/as professoras/as sem trabalhar efetivamente com os conhecimentos prévios/ tradicionais dos/as estudantes em sala de aula reconhecem a sua importância no processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes quilombolas. Porém, alegam não ter uma formação adequada que disponibilize métodos apropriados para inserir esses conhecimentos nas aulas.

Observamos, também, diante da análise documental, que enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola pregam a necessidade de um currículo de acordo com a vivência e história da comunidade quilombola, a partir dos documentos analisados na escola (projetos pedagógicos, currículo escolar e o Projeto Político Pedagógico da escola), o trabalho é feito de forma descontextualizada com as práticas e saberes locais. Entretanto, foi constatado um interesse dos/as professores/as e da direção escolar em mudar esse quadro.

Considerando que, de acordo com Santos (2002), nos meios educativos pode estar presente o conhecimento regulação em detrimento dos saberes emancipatórios produzidos pela comunidade, percebemos que há uma falta de parceria entre a escola (enquanto Estado) e a comunidade quilombola. É importante enfatizar o papel do Estado nessa questão, pois a escola é de origem municipal e segue as normas estabelecidas. Dessa forma, há uma visão homogênea de todas as escolas, e não as suas especificidades.

Dessa forma, para “uma nova inteligibilidade, uma nova ética, uma nova política e uma nova estética” (Santos, 1991, p. 27), “quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?” (Freire, 1968/2013, p. 34). Por isso, para a construção de documentos efetivos para a educação quilombola, para a

concretização de toda a luta do movimento negro pelo direito à educação, é necessário haver contributos da própria comunidade quilombola, pois “quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (p. 34).

A educação não pode ocorrer de forma isolada do contexto cultural do aprendiz, pois não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa (Candau, 2008). Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura e não pode haver uma experiência pedagógica “desculturalizada” (p. 13).

Assim, a possibilidade de superação da tensão entre a apropriação e a violência sofrida pelas pessoas dos territórios colonizados pode ocorrer a partir da reparação histórica ao inserir a comunidade dentro do debate sobre educação. Neste sentido, como nos diz Santos (1991, 2002), sendo o conhecimento-emancipação construído a partir do pilar da comunidade, que é “o mais bem posicionado para instaurar uma dialéctica positiva com o pilar da emancipação” (Santos, 1991, p. 13), pensar nesse território dentro do princípio da comunidade leva-nos a perceber o que Santos diz sobre relação entre o caos (ponto de ignorância do conhecimento-regulação) e a solidariedade (ponto de saber do conhecimento-emancipação).

Dessa forma, podemos compreender que o território quilombola se estabelece dentro deste princípio da comunidade, uma vez que “a comunidade é um campo simbólico das territorialidades e das temporalidades que nos permite constituir o outro numa rede intersubjetiva de reciprocidades” (Santos, 1991, p. 13). Portanto, exercem a solidariedade dentro de processo inacabado, no qual os sujeitos envolvidos se capacitam e se constroem dentro da reciprocidade. E, assim, sendo “o conhecimento-emancipação um processo incessante de criação de sujeitos capazes de reciprocidade” (p. 13), as novas possibilidades de saber são imensas e evidenciadas pelo lugar de fala, pelas experiências, pelos confrontos e pelas lutas dos povos dos contextos coloniais.

Em consequência, a partir da atuação social desse território, a partir da capacitação e autocapacitação das profissionais da educação, na intervenção na opressão, dominação e no combate aos preconceitos presentes nas relações sociais, podem construir a emancipação de conhecimentos sociais, históricos, políticos e educacionais, no modelo conhecimento-emancipação, compondo, assim, também, o exercício de cidadania e agência política.

Uma vez produzido conhecimento, dentro do território, é possível impulsionar lutas e propor categorias de análises dissidentes e distanciadas da lógica da fragmentação (Alonso & Días, 2012). E, neste sentido, a comunidade quilombola pode articular questões políticas e epistémicas, de histórias e lugares específicos, a partir de realidades e de conhecimentos, com a condicionante do “recurso criativo e com os elementos constitutivos no princípio da comunidade, da solidariedade, da participação e do prazer” (Santos, 1991, p. 39).

**Financiamento:** Este trabalho foi apoiado por fundos europeus, através do Fundo Social Europeu (FSE), e por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT) (bolsa de doutoramento com a ref.º 2022.12124.BD). Foi também apoiado pela FCT, IP no âmbito do Financiamento Plurianual do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) (projetos com as ref.ºs UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020).

## Referências bibliográficas

- Alonso, Graciela, & Díaz, Raúl (2012). Reflexiones acerca de los aportes de las epistemologías feministas y descoloniales para pensar la investigación social. *Debates Urgentes*, 1(1), 75-98.
- Alves Filho, Ivan (1988). *Memorial dos Palmares*. Xenon.
- Amado, João, & Ferreira, Sónia (2017). A entrevista da investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-298). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, Lawrence (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, Lawrence (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Candau, Vera M. (2008). *O multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Vozes.
- Cardoso, Tássio, Campos Filho, Alberto, & Rodrigues, Rejane (2019). Pesquisa aplicada no Quingoma: Da investigação científica ao turismo de base comunitária. *EDUCON*, 13(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.29380/2019.13.02.08>
- Carneiro, Aparecida S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. ReP. <https://repositorio.usp.br/item/001465832>
- Cury, Carlos R. (2000). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos* [Parecer CNE/CEB 11/2000 – Homologado]. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)
- Cury, Carlos R. (2020). Direito à educação, escravatura e ordenamento no Brasil Império. *Cadernos de História da Educação*, 19(1), 110-148. <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-9>
- Ferreira, Vítor S. (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde e Educação*, 23(3), 979-992. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>
- Figueira, Érica O. (2018). *A nova cartografia social do Quilombo Quingoma* [Trabalho de Conclusão de Curso, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29204>

- Foddy, William (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Celta.
- Freire, Paulo (2013). *Pedagogia do oprimido* (54.ª ed.). Paz e Terra. (Publicado originalmente em 1968)
- Freitas, Gildásio, & Paranhos, Emanuel (2008). *Livro da história de Lauro de Freitas: Antiga freguesia de Santo Amaro do Ipitanga*. JSP.
- Gomes, Nilma L. (2012). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola* [Parecer CNE/CEB n.º 16/2012 – Homologado]. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECEBN162012.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN162012.pdf)
- Gomes, Nilma L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação*. Vozes.
- hooks, bell (2021). *Ensinando comunidade: Uma pedagogia da esperança*. Elefante.
- Kilomba, Grada (2016). *Descolonizando o conhecimento: Uma palestra-performance* (Trad. J. Oliveira). Geledes.
- Lander, Edgardo (2005). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur.
- Maldonado-Torres, Nelson (2008). A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 71-114.  
<https://doi.org/10.4000/rccs.695>
- Mignolo, Walter (2003). *Historias locales/disenos globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Mignolo, Walter (2004). Os esplendores e as misérias da “ciência”: Colonialidade geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In Boaventura S. Santos (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente* (pp. 667-709). Cortez.
- Moacyr, Primitivo (1940). *A instrução e as províncias: Subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. Companhia Editora Nacional.
- Moura, Clóvis (1981). *Rebeliões da Senzala, quilombos, insurreições, guerrilhas*. Ciências Humanas.
- Munanga, Kabengele (1996). Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, 28, 56-63.  
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63>
- Quijano, Aníbal (1992). Colonialidad y modernidad-razionalidad. *Revista del Instituto Indigenista Peruano*, 13(29), 11-20.
- Quijano, Aníbal (2000). Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America. *Neplanta: Views from South*, 1(3), 533-580. <https://muse.jhu.edu/article/23906>
- Rodríguez, Gregorio, Flores, Javier, & Jiménez, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

- Santos, Boaventura S. (1991). *A transição paradigmática: Da regulação à emancipação*. Oficina do CES.
- Santos, Boaventura S. (1995). *Pela mão de Alice*. Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.  
<https://doi.org/10.4000/rccs.1285>
- Santos, Boaventura S. (2006). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Cortez.
- Santos, Boaventura S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 79, 71-94.  
<https://doi.org/10.4000/rccs.753>
- Santos, Boaventura S. (2008). *Do pós moderno ao pós-colonial: E para além de um e de outro*. Travessias.
- Santos, Boaventura S. (2018). *Construindo as epistemologias do Sul: Antologia essencial*. CLACSO.
- Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Xiao, Yu, & Watson, Maria (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93-112.  
<https://doi.org/10.1177/0739456X177239>
- Yin, Robert (1993). *Applications of case study research*. SAGE.
- Yin, Robert (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.