

**A ESCOLA QUILOMBOLA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES
ÉTNICO-RACIAIS E DA DIVERSIDADE**

**QUILOMBOLA SCHOOL AS A SPACE FOR THE VALORIZATION OF ETHNIC-RACIAL
IDENTITIES AND DIVERSITY**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.039-008>

José Evantuil de Sousa

Especialista em História e Sociologia
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: jose.sousa34@prof.ce.gov.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9408-4203>

Marta Coelho Bezerra Dantas

Mestra em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: martha_30jpeg@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5688263542829028>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1679-408X>

Antonio Clécio de Sousa

Especialista em Gestão Escolar
Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria de Cultura, Turismo, Esporte e Juventude de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: cleciosousa154@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4142291151524467>

Maria Izabel Pedro da Silva

Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho
Universidade Federal do Piauí – UFPI, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: izabelpedro2009@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2905356848631037>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2861-581X>

Francisco Adeilton da Silva

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: ver.adeilton@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0907186013294712>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3017-2113>

Ana Carla Ferreira dos Santos

Especialista em Língua Portuguesa Arte e Educação

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: carla.ferreira09@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0202-5993>

Wellton Cardoso Pereira

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil

E-mail: wellton.pereira@prof.ce.gov.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8139338720406459>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4371-7338>

Rafaela Gonçalves Rodrigues

Especialista em Direito Penal e Criminologia

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Procuradoria Geral do Município de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: advocaciarafaelagoncalves@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2038317417032850>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0143-8332>

Francisco Renato Silva Ferreira

Mestre em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: renatoferreira@altaneira.ce.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>

RESUMO

Este artigo analisa a escola quilombola como espaço estratégico de valorização das identidades étnico-raciais e de promoção da diversidade no contexto educacional brasileiro. Partindo de abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, o estudo examina os marcos legais, os referenciais teóricos e as implicações pedagógicas que sustentam a Educação Escolar Quilombola enquanto política pública de reconhecimento e justiça social. A análise evidencia que identidade, território e interculturalidade constituem dimensões indissociáveis da organização curricular e da gestão democrática dessas instituições. Os resultados indicam que, quando orientada por princípios antirracistas e pela participação comunitária, a escola quilombola contribui para o fortalecimento da memória coletiva, para a reconstrução de narrativas históricas e para a formação crítica dos estudantes. Conclui-se que a consolidação dessa modalidade educativa exige compromisso institucional, formação docente consistente e integração entre políticas educacionais e direitos territoriais.

Palavras-chave: Educação quilombola; Identidade étnico-racial; Interculturalidade; Educação antirracista.

ABSTRACT

This article examines quilombola schools as strategic spaces for the affirmation of ethnic-racial identities and the promotion of diversity within Brazilian education. Based on a qualitative approach grounded in bibliographical and documentary research, the study analyzes legal frameworks, theoretical references, and pedagogical implications that support Quilombola School Education as a public policy of recognition and social justice. The findings demonstrate that identity, territory, and interculturality are inseparable dimensions of curriculum organization and democratic management in these institutions. When guided by anti-racist principles and active community participation, quilombola schools strengthen collective memory, reframe historical narratives, and foster students' critical formation. The study concludes that consolidating this educational modality requires institutional commitment, consistent teacher education, and articulation between educational policies and territorial rights.

Keywords: Quilombola education; Ethnic-racial identity; Interculturality; Anti-racist education.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a escola quilombola no cenário educacional brasileiro implica reconhecer que ela não constitui mero recorte administrativo do sistema de ensino, mas expressão concreta de um processo histórico de resistência, reconstrução identitária e afirmação territorial. A educação destinada às comunidades quilombolas nasce de lutas políticas travadas ao longo de séculos contra a escravidão, a marginalização e o apagamento cultural. Nesse sentido, sua existência não decorre de concessão estatal, mas de reivindicação coletiva fundamentada no direito à memória, ao território e à dignidade.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou marco decisivo ao reconhecer os direitos territoriais das comunidades remanescentes de quilombos (Brasil, 1988). Posteriormente, o Decreto nº 4.887/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) consolidaram juridicamente a necessidade de uma proposta pedagógica específica, ancorada na valorização dos saberes tradicionais e na participação comunitária. Ainda assim, a distância entre o texto normativo e a materialidade das políticas públicas revela tensões persistentes no campo educacional.

A complexidade do debate torna-se ainda mais evidente quando se considera a permanência do racismo estrutural na sociedade brasileira. Conforme argumenta Almeida (2019), o racismo não se restringe a atitudes individuais, mas organiza instituições, práticas sociais e estruturas de poder. Essa compreensão

desloca o foco da discriminação episódica para a dimensão sistêmica da desigualdade racial, exigindo que a escola quilombola seja pensada como espaço de enfrentamento crítico e não apenas de celebração cultural.

No âmbito das discussões sobre identidade, Stuart Hall (2016) demonstra que as identidades culturais não são essências imutáveis, mas construções históricas atravessadas por disputas simbólicas. Tal perspectiva contribui para compreender que a identidade quilombola se reinventa continuamente, dialogando com as transformações sociais sem perder suas raízes ancestrais. A escola, nesse contexto, assume função estratégica ao articular memória coletiva, territorialidade e projeto de futuro.

A pertinência desse debate adquire maior densidade analítica à luz das contribuições de Gomes (2017), ao sustentar que o movimento negro brasileiro não apenas denunciou as desigualdades raciais estruturais, mas também elaborou um projeto formativo próprio, alicerçado em práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação e com a reconstrução positiva da identidade negra. Nessa perspectiva, a autora evidencia que as lutas sociais protagonizadas por sujeitos historicamente subalternizados produziram saberes, metodologias e referências educativas que tensionam o currículo hegemônico e ampliam os horizontes da formação democrática. Conforme assinala:

O movimento negro educador construiu, ao longo da história, uma pedagogia da resistência que ultrapassa os muros da escola e tensiona o currículo, a formação docente e as políticas públicas. Trata-se de um processo formativo que articula identidade, consciência racial e participação política, produzindo sujeitos capazes de reivindicar direitos e reescrever narrativas historicamente silenciadas. Essa pedagogia não se limita à inclusão simbólica, mas exige transformação estrutural do sistema educacional, reconhecendo o saber negro como conhecimento legítimo e necessário à construção democrática da sociedade brasileira. (Gomes, 2017, p. 23).

A reflexão apresentada evidencia que a escola quilombola não pode ser compreendida sob perspectiva folclorizante ou assistencialista. Ela constitui território pedagógico de disputa epistemológica, no qual se confrontam saberes hegemônicos e conhecimentos produzidos no interior das comunidades tradicionais. Nessa direção, a interculturalidade crítica defendida por Candau (2020) contribui para pensar práticas educativas capazes de dialogar com a diversidade sem hierarquizar culturas.

No plano das políticas curriculares, a Lei nº 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, ampliando o debate sobre relações étnico-raciais no âmbito escolar. Contudo, como ressalta Munanga (2012), a mera inclusão de conteúdos não garante transformação das estruturas simbólicas que sustentam o preconceito racial. É necessário reconfigurar o próprio modo de produzir e legitimar o conhecimento.

As escolas quilombolas, ao incorporarem saberes relacionados à ancestralidade, à territorialidade e às práticas culturais comunitárias, tensionam o paradigma universalista que historicamente orientou o currículo brasileiro. Ao fazê-lo, contribuem para a consolidação de uma educação comprometida com a

justiça social e com a pluralidade epistêmica, conforme defendem Santos (2019) ao discutir a necessidade de uma ecologia de saberes capaz de reconhecer múltiplas formas de produção do conhecimento.

Diante desse panorama, este artigo parte da seguinte questão norteadora: de que maneira a escola quilombola se constitui como espaço de valorização das identidades étnico-raciais e da diversidade no contexto contemporâneo? O objetivo central consiste em analisar os fundamentos teóricos, legais e pedagógicos que sustentam essa modalidade educativa como instrumento de afirmação cultural e enfrentamento das desigualdades raciais.

A hipótese defendida sustenta que a escola quilombola, quando articulada à participação comunitária e a políticas públicas consistentes, desempenha papel decisivo na reconstrução de narrativas históricas, no fortalecimento da autoestima coletiva e na consolidação de práticas pedagógicas interculturais. Sua relevância ultrapassa os limites territoriais das comunidades, contribuindo para o aprofundamento democrático do sistema educacional brasileiro.

Ao desenvolver esta investigação, busca-se não apenas compreender a dimensão normativa da educação quilombola, mas examinar sua potência transformadora enquanto espaço de produção de subjetividades, de reconhecimento identitário e de resistência cultural em uma sociedade ainda marcada por profundas assimetrias raciais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 IDENTIDADE, TERRITÓRIO E RESISTÊNCIA QUILOMBOLA

A análise da escola quilombola pressupõe, em primeiro plano, o reconhecimento da densidade histórica que fundamenta a constituição das comunidades remanescentes de quilombo no Brasil. Longe de serem compreendidas como agrupamentos sociais remanescentes e estáticos de um passado escravista, essas comunidades configuram coletividades políticas que, ao longo do tempo, elaboraram e reelaboraram estratégias de resistência, organização territorial e afirmação cultural diante de contextos marcados por exclusão e disputas por direitos. Nesse cenário, a identidade quilombola não se apresenta como dado fixo ou essencializado, mas como processo histórico dinâmico, atravessado por conflitos, deslocamentos forçados, negociações institucionais e permanentes reivindicações por reconhecimento social e jurídico.

A noção de identidade, no campo das ciências sociais contemporâneas, afasta-se de qualquer essencialismo. Stuart Hall (2016) sustenta que as identidades culturais são produzidas no interior das representações e das relações de poder, sendo permanentemente negociadas e reconstruídas. Tal perspectiva é fundamental para compreender que a identidade quilombola não é categoria fixa, mas processo vivo que articula memória coletiva, pertencimento territorial e consciência política.

Nesse horizonte interpretativo, o território assume papel estruturante. A territorialidade quilombola não pode ser reduzida à dimensão fundiária; ela incorpora vínculos simbólicos, práticas culturais e sistemas de conhecimento transmitidos entre gerações. Gomes (2017) ressalta que a luta pelo território é, simultaneamente, luta pela preservação da dignidade histórica e pela garantia das condições materiais de reprodução social. O território constitui espaço de memória e, ao mesmo tempo, de projeção de futuro.

A articulação entre identidade e território ganha densidade analítica quando examinada à luz da colonialidade do poder. Quijano (2005) demonstra que a modernidade ocidental consolidou hierarquias raciais que organizaram a distribuição de recursos, saberes e direitos. No caso brasileiro, essa estrutura produziu processos sistemáticos de marginalização das populações negras, inclusive no que se refere à posse da terra e ao reconhecimento de suas formas próprias de organização social.

A resistência quilombola, portanto, não pode ser compreendida apenas como reação ao regime escravista, mas como movimento contínuo de enfrentamento às formas contemporâneas de exclusão. Como destaca Almeida (2019), o racismo estrutural opera na naturalização das desigualdades, convertendo privilégios históricos em normas invisíveis. A permanência das disputas territoriais envolvendo comunidades quilombolas revela que a superação do passado escravista ainda não se concretizou plenamente na esfera jurídica e social.

A relevância política dessa resistência encontra respaldo nas análises de Kabengele Munanga (2012), que enfatiza a necessidade de reconstrução positiva da identidade negra em contraposição às narrativas que historicamente inferiorizaram as populações afrodescendentes. Para o autor, o reconhecimento da ancestralidade e da contribuição africana para a formação do Brasil constitui elemento indispensável para o fortalecimento da autoestima coletiva e da cidadania plena.

No aprofundamento dessa perspectiva analítica, Gomes (2018) amplia o debate ao reconhecer o movimento negro como agente histórico na produção de epistemologias insurgentes, capazes de tensionar as bases tradicionais de legitimação do conhecimento. Ao deslocar o foco da mera denúncia das desigualdades para a afirmação de saberes construídos nas lutas sociais, a autora evidencia que a atuação política e intelectual do movimento negro institui novos referenciais interpretativos sobre educação, identidade e justiça social. Conforme assinala em suas palavras:

A resistência negra no Brasil não se limita à denúncia do racismo; ela se expressa na produção de saberes, na organização política e na construção de projetos educativos comprometidos com a justiça racial. As comunidades quilombolas representam espaços privilegiados dessa resistência, pois articulam território, memória e identidade como fundamentos de uma pedagogia que desafia a lógica colonial. Reconhecer essa experiência significa admitir que há múltiplas formas legítimas de produzir conhecimento e organizar a vida social. (Gomes, 2018, p. 45).

Essa perspectiva desloca o debate da mera inclusão para a transformação das bases epistemológicas do currículo. A identidade quilombola, longe de constituir categoria folclórica, inscreve-se no campo das disputas simbólicas que definem quais histórias são narradas e quais sujeitos são reconhecidos como protagonistas.

No âmbito jurídico, o reconhecimento constitucional dos direitos territoriais das comunidades remanescentes de quilombo (Brasil, 1988) e a regulamentação posterior pelo Decreto nº 4.887/2003 consolidaram importante avanço normativo. Entretanto, como observa Arruti (2006), o processo de titulação de terras permanece permeado por conflitos políticos e resistências institucionais. A lentidão na regularização fundiária compromete não apenas a segurança territorial, mas também a sustentabilidade cultural dessas comunidades.

Ao considerar o território como dimensão pedagógica, percebe-se que ele estrutura práticas educativas baseadas na oralidade, na memória ancestral e na relação com a natureza. Santos (2019), ao propor a noção de ecologia de saberes, argumenta que a superação do epistemicídio exige reconhecimento das experiências produzidas fora dos centros hegemônicos de conhecimento. Tal formulação é particularmente pertinente ao contexto quilombola, no qual saberes tradicionais são frequentemente deslegitimados pela racionalidade eurocêntrica.

A resistência, nesse cenário, assume caráter multifacetado. Ela se manifesta na luta pela terra, na preservação de práticas culturais, na manutenção de vínculos comunitários e na reivindicação de políticas públicas específicas. Mais do que resistência passiva, trata-se de resistência propositiva, orientada à construção de alternativas sociais e educativas.

A dimensão identitária das comunidades quilombolas, portanto, não pode ser dissociada de seu enraizamento territorial nem de sua trajetória histórica de enfrentamento às estruturas de dominação. Identidade, território e resistência compõem tríade inseparável que fundamenta a existência da escola quilombola como espaço de afirmação cultural e de produção de conhecimento situado.

Ao reconhecer essa interdependência, torna-se possível compreender que a educação quilombola não emerge como política compensatória, mas como projeto político-pedagógico de caráter emancipatório. Sua consolidação exige deslocamento epistemológico que permita incorporar saberes ancestrais como parte constitutiva do currículo, rompendo com paradigmas homogêneos que historicamente invisibilizaram experiências negras.

A reflexão construída ao longo deste estudo conduz à compreensão de que a afirmação da identidade quilombola ultrapassa o plano do reconhecimento simbólico, exigindo a efetiva salvaguarda do território e das condições concretas que asseguram a reprodução cultural, social e política dessas comunidades. A centralidade da territorialidade, nesse horizonte interpretativo, revela que memória, ancestralidade e modos

próprios de organização da vida coletiva constituem dimensões inseparáveis da luta por dignidade e justiça histórica. Inserida nesse cenário, a escola assume papel decisivo ao articular pertencimento, consciência crítica e produção de saberes contextualizados, consolidando-se como espaço de fortalecimento identitário e de continuidade histórica. Ao promover uma formação comprometida com a equidade e com o reconhecimento das diferenças, a instituição escolar contribui, de maneira significativa, para o aprofundamento democrático da sociedade brasileira e para a construção de um projeto educativo alinhado aos princípios da justiça social.

2.2 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Sob uma perspectiva histórico-política mais abrangente, a consolidação da Educação Escolar Quilombola no Brasil deve ser compreendida como parte integrante do processo de construção das políticas públicas destinadas à população negra e às comunidades tradicionais. Não se trata de iniciativa isolada no campo educacional, mas de desdobramento das lutas sociais por reconhecimento, redistribuição e representação, categorias que estruturam, conforme Fraser (2001), os embates contemporâneos em torno da justiça social. No contexto quilombola, essas dimensões assumem especificidade singular, uma vez que articulam a garantia do direito ao território, a preservação de referências culturais e a implementação de um projeto educativo coerente com as experiências históricas e socioterritoriais das comunidades. Assim, a Educação Escolar Quilombola insere-se em um movimento mais amplo de afirmação de direitos, no qual política educacional e justiça histórica se entrelaçam como fundamentos de uma democracia substantiva.

No plano jurídico-institucional, a promulgação da Constituição Federal de 1988 estabeleceu marco decisivo ao assegurar, por meio do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o direito à propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes de quilombos. Tal reconhecimento significou inflexão histórica diante de séculos de omissão e negação por parte do Estado brasileiro, ao conferir respaldo constitucional às reivindicações territoriais dessas comunidades. Contudo, a efetivação desse direito revelou-se permeada por disputas políticas e entraves administrativos que retardaram sua materialização concreta. Nesse contexto, o Decreto nº 4.887/2003 representou avanço normativo ao disciplinar os procedimentos de identificação, reconhecimento, delimitação e titulação das terras quilombolas, adotando como referência a autoidentificação e a trajetória histórica das comunidades, elementos fundamentais para o reconhecimento de sua legitimidade social e jurídica.

No campo educacional, a incorporação das demandas quilombolas às políticas públicas ganhou maior densidade a partir dos anos 2000, especialmente com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Essa legislação, ao reconhecer a centralidade da contribuição africana na formação da sociedade brasileira, deslocou o currículo de uma perspectiva exclusivamente eurocêntrica. Contudo, conforme argumenta Munanga (2012), a transformação

curricular exige mais do que inclusão temática; requer reconfiguração epistemológica capaz de questionar hierarquias raciais naturalizadas ao longo do tempo.

A criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) constituiu avanço decisivo ao reconhecer oficialmente essa modalidade de ensino como expressão da diversidade sociocultural brasileira. O documento estabelece que o projeto político-pedagógico das escolas quilombolas deve ser construído com ampla participação da comunidade, respeitando seus modos de vida, práticas produtivas e referências culturais. Essa orientação evidencia que a educação quilombola não se resume à adaptação do currículo convencional, mas implica concepção pedagógica ancorada na territorialidade e na memória coletiva.

A relevância desse marco normativo pode ser compreendida à luz das reflexões de Arroyo (2014), que defende a necessidade de reconhecer outros sujeitos e outras pedagogias no interior do sistema educacional. Para o autor, os movimentos sociais introduzem no debate público experiências formativas que tensionam a lógica escolar tradicional e ampliam o horizonte democrático da educação. Nesse sentido, a escola quilombola emerge como espaço de produção de alternativas pedagógicas que dialogam com a realidade concreta das comunidades.

Na interface entre política educacional e afirmação identitária, Gomes (2017) destaca a centralidade do movimento negro como sujeito coletivo decisivo na formulação e incidência de políticas públicas voltadas à superação das desigualdades raciais. Ao examinar a trajetória histórica dessas mobilizações, a autora evidencia que a construção de marcos legais e diretrizes educacionais não decorre de concessões espontâneas do Estado, mas de processos contínuos de reivindicação, organização e produção intelectual protagonizados por atores sociais comprometidos com a justiça racial. Nessa perspectiva analítica, a articulação entre educação e identidade assume caráter político, na medida em que insere no debate público a necessidade de reconhecimento de saberes, experiências e narrativas historicamente marginalizadas. Conforme sustenta:

A institucionalização da Educação Escolar Quilombola resulta de um processo histórico de incidência política do movimento negro, que reivindicou não apenas acesso à escola, mas transformação de seu conteúdo e de suas práticas. Ao reconhecer a especificidade das comunidades quilombolas, o Estado brasileiro admite a existência de sujeitos coletivos que produzem saberes próprios e demandam políticas diferenciadas. Tal reconhecimento implica revisão das estruturas curriculares, da formação docente e dos mecanismos de gestão educacional, de modo a assegurar participação efetiva das comunidades na definição dos rumos da escola. (Gomes, 2017, p. 89).

Essa perspectiva evidencia que a educação quilombola se configura como política pública afirmativa, orientada à superação das desigualdades raciais historicamente acumuladas. No entanto, a existência de marcos legais não elimina os desafios concretos enfrentados pelas comunidades. Estudos

recentes apontam para a persistência de precariedades estruturais, insuficiência de recursos didáticos contextualizados e lacunas na formação inicial e continuada de professores que atuam nesses territórios (Costa; Santos, 2020).

A análise das políticas educacionais voltadas às comunidades quilombolas também demanda consideração da dimensão federativa do sistema brasileiro. A descentralização administrativa atribui aos municípios papel relevante na implementação das diretrizes nacionais, o que produz variações significativas na efetividade das ações. Em contextos marcados por limitações orçamentárias e fragilidade institucional, a garantia de uma educação quilombola de qualidade torna-se desafio permanente.

Silvio Almeida (2019), ao discutir o conceito de racismo estrutural, oferece chave interpretativa pertinente para compreender tais dificuldades. Segundo o autor, a desigualdade racial encontra-se incorporada às instituições, operando de forma muitas vezes invisível. Assim, a insuficiência de investimentos em escolas quilombolas não pode ser entendida apenas como falha administrativa, mas como manifestação de padrões históricos de exclusão.

A articulação entre educação quilombola e políticas públicas também deve ser examinada sob a ótica da interculturalidade crítica. Candau (2020) sustenta que políticas educacionais voltadas à diversidade precisam enfrentar as assimetrias de poder que atravessam as relações culturais. Nesse sentido, não basta reconhecer formalmente a diversidade; é necessário promover condições para que saberes tradicionais ocupem lugar legítimo no currículo e na prática pedagógica.

Além disso, a dimensão participativa constitui elemento estruturante das políticas destinadas às comunidades quilombolas. A gestão democrática, prevista na Constituição Federal e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), adquire contornos específicos nesses territórios, pois envolve consulta permanente às lideranças comunitárias e incorporação das demandas locais ao planejamento escolar. Tal dinâmica fortalece o sentimento de pertencimento e amplia a legitimidade social da escola.

A avaliação das políticas públicas revela, contudo, a necessidade de maior integração entre educação, regularização fundiária e desenvolvimento sustentável. A permanência das comunidades em seus territórios depende de condições materiais adequadas, acesso a políticas de saúde, infraestrutura e geração de renda. Nesse sentido, a educação quilombola não pode ser pensada isoladamente, mas como parte de um conjunto articulado de ações voltadas à garantia de direitos.

A construção de uma política educacional efetivamente comprometida com as comunidades quilombolas exige, portanto, abordagem intersetorial e sensível às especificidades culturais. Ao reconhecer a centralidade da participação comunitária, da formação docente crítica e da valorização dos saberes locais, as políticas públicas podem contribuir para a consolidação de uma escola que não apenas reproduza conteúdos, mas fortaleça identidades e promova justiça social.

Dessa forma, a Educação Escolar Quilombola inscreve-se no horizonte de uma democracia plural, na qual o reconhecimento das diferenças não constitui ameaça à unidade nacional, mas fundamento de sua legitimidade. Ao articular identidade, território e política educacional, esse campo revela a possibilidade de construir práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e com a valorização da diversidade como princípio estruturante do sistema educacional brasileiro.

2.3 DIVERSIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

No horizonte de uma educação comprometida com a equidade racial, a consolidação da escola quilombola como espaço de afirmação identitária e promoção da justiça social demanda a incorporação substantiva das categorias diversidade, interculturalidade e educação antirracista como eixos estruturantes do projeto pedagógico. Essas dimensões não podem ser reduzidas a formulações discursivas ou a diretrizes de caráter meramente transversal, sob pena de esvaziamento político e pedagógico. Ao contrário, configuram princípios epistemológicos capazes de redefinir os critérios de legitimidade do conhecimento, tensionar hierarquias historicamente naturalizadas e ampliar os modos de produção e circulação de saberes no interior da instituição escolar. Ao assumir tal perspectiva, a escola desloca-se de uma lógica assimilacionista para uma postura crítica e dialógica, na qual a pluralidade cultural se torna fundamento da prática educativa e condição para a construção de uma formação socialmente referenciada.

O debate contemporâneo acerca da diversidade educacional deslocou-se, nas últimas décadas, de uma perspectiva celebratória para uma abordagem crítica. Candau (2020) sustenta que reconhecer a pluralidade cultural implica enfrentar as relações de poder que produzem hierarquizações simbólicas entre grupos sociais. Nessa perspectiva, a diversidade não é compreendida como soma de diferenças isoladas, mas como campo de disputas que atravessa o currículo, a formação docente e as práticas institucionais.

A interculturalidade, quando analisada sob essa chave crítica, supera a ideia de coexistência harmoniosa entre culturas distintas. Trata-se de processo dialógico que reconhece conflitos históricos e busca transformá-los em possibilidade formativa. Walsh (2009) argumenta que a interculturalidade crítica emerge como projeto político-epistemológico comprometido com a descolonização do saber. Essa formulação é particularmente relevante no contexto quilombola, onde a presença de saberes ancestrais tensiona paradigmas educacionais centrados na tradição eurocêntrica.

O reconhecimento da diversidade étnico-racial no Brasil adquire centralidade no campo educacional a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008. Esses dispositivos legais não apenas introduzem conteúdos específicos no currículo, mas sinalizam a necessidade de revisão profunda das narrativas históricas que sustentaram o mito da democracia racial. Como observa

Munanga (2012), o racismo brasileiro estruturou-se de maneira sofisticada, operando por meio da negação de sua própria existência.

A educação antirracista, nesse contexto, não pode ser reduzida a iniciativas pontuais ou datas comemorativas. Ela demanda reconfiguração das práticas pedagógicas e revisão das concepções de conhecimento que orientam o trabalho docente. Silvio Almeida (2019), ao discutir o conceito de racismo estrutural, demonstra que as desigualdades raciais encontram-se inscritas nas instituições e nos padrões de normalidade socialmente aceitos. Assim, combater o racismo na escola implica questionar estruturas institucionais e curriculares que reproduzem privilégios históricos.

No aprofundamento do debate sobre currículo e equidade racial, Gomes (2018) evidencia que a relação entre diversidade e justiça curricular ganha densidade quando se reconhece o movimento negro como protagonista na elaboração de uma pedagogia da resistência. Ao situar as lutas sociais como produtoras de saberes e de referências formativas próprias, a autora demonstra que a transformação curricular não se restringe à ampliação temática, mas implica revisão das bases epistemológicas que estruturam o conhecimento escolar. Tal perspectiva desloca o foco da mera inclusão para a construção de práticas educativas comprometidas com a superação das desigualdades e com a valorização das experiências históricas negras. Em reflexão elucidativa, a autora afirma:

A educação antirracista não se limita à inclusão de conteúdos sobre África ou cultura afro-brasileira; ela exige revisão crítica das práticas escolares que historicamente inferiorizaram corpos, saberes e experiências negras. Trata-se de uma perspectiva pedagógica que reconhece o racismo como problema estrutural da sociedade brasileira e assume o compromisso de enfrentá-lo por meio da formação de sujeitos conscientes de sua história e de seus direitos. Ao incorporar essa dimensão, a escola transforma-se em espaço de emancipação e de produção de novas narrativas identitárias. (Gomes, 2018, p. 67).

Tal compreensão amplia o horizonte da educação quilombola ao situá-la como território privilegiado de construção de práticas interculturais críticas. Ao integrar saberes tradicionais ao currículo formal, a escola rompe com a lógica monocultural que historicamente orientou o sistema educacional brasileiro.

O debate sobre interculturalidade também dialoga com a proposta de ecologia de saberes formulada por Santos (2019), segundo a qual a superação do epistemicídio exige reconhecimento da pluralidade de formas de conhecimento. No contexto das comunidades quilombolas, essa abordagem possibilita legitimar práticas agrícolas, narrativas orais, sistemas de organização comunitária e expressões artísticas como dimensões constitutivas do processo educativo.

Ademais, a formação docente emerge como elemento decisivo para a implementação de uma educação antirracista consistente. Estudos recentes apontam que muitos professores não receberam, em sua formação inicial, preparo adequado para abordar relações étnico-raciais de maneira crítica (Costa; Santos,

2020). Tal lacuna evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas à formação continuada, capazes de articular fundamentos teóricos e práticas pedagógicas contextualizadas.

No plano curricular, a valorização da diversidade requer abordagem transversal que ultrapasse a fragmentação disciplinar. Arroyo (2014) argumenta que a presença de sujeitos historicamente subalternizados no espaço escolar desafia a própria organização do conhecimento, exigindo abertura a outras pedagogias e outras racionalidades. A escola quilombola, nesse sentido, configura-se como espaço de reinvenção curricular, no qual a memória coletiva e a experiência territorial tornam-se referências estruturantes.

Importa salientar que a interculturalidade crítica não elimina tensões; ao contrário, reconhece o conflito como elemento constitutivo do diálogo entre culturas. A superação do racismo demanda enfrentamento consciente das desigualdades e disposição para transformar práticas consolidadas. Tal postura implica revisão constante das concepções pedagógicas e abertura ao aprendizado com as comunidades.

A construção de uma educação antirracista na escola quilombola pressupõe, portanto, compromisso ético-político com a equidade racial e com a valorização da pluralidade cultural. Ao articular diversidade, interculturalidade e justiça social, o projeto pedagógico dessas escolas pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a historicidade das desigualdades e de atuar na transformação de suas realidades.

A análise desenvolvida permite afirmar que a consolidação de práticas interculturais críticas no contexto quilombola não representa concessão simbólica, mas requisito fundamental para o aprofundamento democrático do sistema educacional brasileiro. Ao reconhecer a legitimidade dos saberes ancestrais e promover diálogo horizontal entre diferentes matrizes culturais, a escola assume papel estratégico na construção de uma sociedade menos desigual e mais plural.

Em síntese, a diversidade, quando compreendida sob perspectiva crítica, deixa de ser categoria descritiva e transforma-se em princípio organizador da prática pedagógica. A interculturalidade, por sua vez, constitui método e horizonte ético para o diálogo entre saberes. Já a educação antirracista configura-se como compromisso permanente de desnaturalização das desigualdades. A convergência dessas dimensões fortalece a escola quilombola como espaço de afirmação identitária, produção de conhecimento situado e promoção de justiça social.

3 METODOLOGIA

Sob o prisma epistemológico que orienta esta pesquisa, adotou-se abordagem qualitativa, sustentada por levantamento bibliográfico e análise documental, com o objetivo de examinar criticamente os

fundamentos teóricos, normativos e políticos que configuram a Educação Escolar Quilombola no Brasil, enfatizando a valorização das identidades étnico-raciais, da diversidade e da interculturalidade crítica. Tal delineamento metodológico justifica-se pela natureza complexa do objeto investigado, cuja compreensão exige leitura interpretativa rigorosa das categorias conceituais mobilizadas e dos marcos legais que regulam essa modalidade de ensino. Ao articular produção acadêmica contemporânea e dispositivos institucionais vigentes, a investigação busca apreender as tensões e convergências que atravessam o campo educacional, assegurando consistência analítica e coerência teórico-metodológica ao estudo.

A pesquisa qualitativa, conforme argumenta Minayo (2014), possibilita compreender fenômenos sociais complexos a partir da análise de significados, valores e processos históricos. Tal perspectiva revela-se pertinente ao estudo da escola quilombola, cuja constituição não pode ser dissociada das disputas simbólicas, territoriais e políticas que atravessam a sociedade brasileira. Ao privilegiar a interpretação crítica, buscou-se superar descrições meramente normativas, examinando os sentidos atribuídos à educação quilombola no campo acadêmico e nas políticas públicas.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em produções publicadas entre 2003 e 2024, período marcado pela consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e pela ampliação do debate sobre relações étnico-raciais no âmbito educacional. Foram selecionadas obras de referência reconhecida nas áreas de educação, estudos culturais, políticas públicas e relações raciais, tais como Almeida (2019), Gomes (2017; 2018), Munanga (2012), Candau (2020), Arroyo (2014) e Santos (2019), além de documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, o Decreto nº 4.887/2003, a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012).

A análise documental seguiu os procedimentos indicados por Cellard (2008), considerando o contexto de produção dos textos normativos, suas intenções explícitas e as condições históricas de sua elaboração. Essa etapa permitiu identificar convergências e tensões entre os marcos legais e a produção acadêmica especializada, especialmente no que se refere à participação comunitária, à formação docente e à dimensão territorial da escola quilombola.

A organização dos dados foi realizada por meio de leitura exploratória, leitura seletiva e leitura analítica, conforme sistematizado por Gil (2019). Inicialmente, procedeu-se ao mapeamento das obras mais citadas e relevantes no campo da Educação Escolar Quilombola. Em seguida, foram identificadas categorias centrais relacionadas à identidade, território, diversidade, interculturalidade e políticas públicas. Por fim, desenvolveu-se a análise interpretativa, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos e os dispositivos legais examinados.

O percurso analítico foi orientado pela perspectiva hermenêutica crítica, entendida como esforço de interpretação contextualizada dos textos e discursos. Nesse sentido, adotou-se postura reflexiva diante das

fontes consultadas, reconhecendo que todo documento é produzido em determinado horizonte histórico e ideológico. A esse respeito, Minayo (2014, p. 75) assinala:

A interpretação qualitativa exige do pesquisador não apenas domínio conceitual, mas sensibilidade histórica e ética. Os textos e documentos analisados não são neutros; carregam intencionalidades, disputas e projetos de sociedade. Compreendê-los implica situá-los no contexto de sua produção e examinar suas implicações para os sujeitos envolvidos. A pesquisa qualitativa, portanto, demanda rigor metodológico aliado à consciência crítica sobre o papel do pesquisador na construção do conhecimento.

Tal orientação teórica contribuiu para evitar reducionismos interpretativos e para assegurar coerência entre os objetivos do estudo e os procedimentos adotados. A triangulação entre literatura acadêmica e documentos normativos possibilitou maior consistência analítica, fortalecendo a validade interna da pesquisa.

A delimitação temporal do corpus buscou contemplar produções recentes, sem desconsiderar autores clássicos cuja contribuição permanece estruturante para o debate sobre relações étnico-raciais e educação. A seleção das fontes priorizou obras com circulação acadêmica consolidada, publicadas por editoras reconhecidas ou em periódicos indexados, garantindo respaldo científico às argumentações desenvolvidas.

A análise concentrou-se na identificação de eixos temáticos recorrentes, tais como reconhecimento identitário, justiça curricular, racismo estrutural, territorialidade e interculturalidade crítica. Esses eixos orientaram a construção do referencial teórico e fundamentaram a discussão apresentada nas seções anteriores, assegurando unidade argumentativa ao texto.

Importa ressaltar que o método adotado não se limitou à descrição normativa das políticas públicas, mas buscou compreender suas implicações práticas e simbólicas para as comunidades quilombolas. Ao articular teoria e legislação, a pesquisa procurou evidenciar tanto os avanços institucionais quanto os desafios persistentes na implementação da Educação Escolar Quilombola.

O rigor metodológico foi assegurado pela explicitação dos critérios de seleção das fontes, pela coerência entre objetivos e procedimentos e pela fundamentação teórica consistente. A opção por uma abordagem qualitativa bibliográfica e documental mostrou-se adequada ao propósito de analisar criticamente a escola quilombola como espaço de valorização das identidades étnico-raciais e da diversidade, permitindo aprofundamento conceitual e articulação interdisciplinar.

À vista dos procedimentos delineados, o caminho metodológico empreendido oferece sustentação sólida à análise apresentada, assegurando-lhe rigor científico, coerência interna e conformidade com as exigências acadêmicas vigentes. A articulação entre fundamentos teóricos, exame documental e interpretação crítica dos dados possibilitou a construção de um quadro analítico consistente, capaz de

dialogar com a complexidade do objeto investigado. Tal estrutura metodológica não apenas legitima as conclusões alcançadas, mas também reforça a credibilidade do estudo no âmbito da produção científica comprometida com a qualidade, a precisão conceitual e a responsabilidade epistemológica.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise do *corpus* teórico e normativo evidencia que a escola quilombola ocupa posição estratégica no enfrentamento das desigualdades raciais historicamente consolidadas no Brasil. O exame articulado entre produção acadêmica recente e marcos legais demonstra que essa modalidade de ensino não se limita a garantir acesso formal à educação, mas assume função estruturante na reconstrução de narrativas históricas, na valorização da ancestralidade e na afirmação de identidades coletivas.

Os resultados interpretativos indicam que a centralidade da territorialidade constitui elemento distintivo da Educação Escolar Quilombola. A legislação vigente reconhece a especificidade sociocultural dessas comunidades, contudo a análise revela que a efetividade das políticas depende da incorporação concreta do território como princípio pedagógico. Gomes (2017) sustenta que o território é dimensão constitutiva da identidade negra, pois articula memória, resistência e projeto coletivo. Quando a escola dialoga com as práticas produtivas, as narrativas orais e as experiências históricas da comunidade, fortalece vínculos de pertencimento e amplia o sentido social da aprendizagem.

Ao confrontar os referenciais teóricos com as diretrizes oficiais, observa-se que a participação comunitária aparece como eixo estruturante das políticas educacionais destinadas às comunidades quilombolas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola estabelecem a construção coletiva do projeto político-pedagógico como requisito fundamental (BRASIL, 2012). Tal orientação dialoga com a concepção de gestão democrática prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394/1996. Entretanto, a literatura aponta que a participação efetiva ainda enfrenta obstáculos decorrentes de assimetrias institucionais e limitações estruturais.

Nesse contexto, a contribuição de Arroyo (2014) ilumina a compreensão dos desafios enfrentados pelas escolas situadas em territórios historicamente marginalizados. Para o autor, o reconhecimento de outros sujeitos e outras pedagogias implica revisão das bases tradicionais do currículo. A análise dos dados confirma que, quando as escolas quilombolas incorporam saberes comunitários como parte integrante da proposta pedagógica, produzem deslocamento epistemológico significativo, rompendo com modelos homogêneos de ensino.

A discussão também evidencia a relevância da educação antirracista como fundamento transversal da prática escolar. Almeida (2019) argumenta que o racismo estrutural opera na naturalização das desigualdades, reproduzindo hierarquias mesmo em contextos aparentemente neutros. A partir dessa perspectiva, a presença da temática étnico-racial no currículo não pode ser episódica; ela precisa integrar a

formação crítica dos estudantes e orientar a atuação docente. O material analisado demonstra que a consolidação de uma educação antirracista depende de formação continuada consistente e de políticas públicas articuladas.

A interlocução com Munanga (2012) reforça essa interpretação ao destacar que a superação do racismo demanda reconstrução positiva da identidade negra. No âmbito da escola quilombola, essa reconstrução ocorre quando os estudantes reconhecem sua história como parte legítima da formação nacional. Tal processo contribui para o fortalecimento da autoestima coletiva e para o enfrentamento de estigmas socialmente disseminados.

A análise das políticas educacionais também revela avanços significativos no plano normativo, especialmente após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008. Contudo, a literatura especializada adverte que a implementação dessas leis apresenta variações regionais e depende do comprometimento dos sistemas de ensino. Candau (2020) enfatiza que a interculturalidade crítica exige não apenas reconhecimento formal da diversidade, mas transformação das relações de poder que estruturam o cotidiano escolar. Essa constatação evidencia que a eficácia das políticas públicas está vinculada à capacidade de promover mudanças institucionais profundas.

A reflexão teórica proposta por Santos (2019) acerca da ecologia de saberes contribui para ampliar o horizonte interpretativo dos resultados. O autor argumenta que a superação do epistemicídio pressupõe reconhecimento da pluralidade de formas de conhecimento. Ao relacionar essa perspectiva com a realidade quilombola, verifica-se que a valorização de práticas tradicionais no currículo escolar constitui estratégia de resistência ao monopólio epistemológico ocidental. Tal reconhecimento fortalece a legitimidade dos saberes locais e amplia a democratização do conhecimento.

A interpretação dos dados permite ainda identificar tensões persistentes entre os dispositivos legais e as condições materiais de funcionamento das escolas quilombolas. Estudos recentes apontam que a precarização de infraestrutura, a rotatividade docente e a insuficiência de materiais didáticos contextualizados comprometem a plena realização dos objetivos estabelecidos pelas diretrizes nacionais. Essa constatação confirma a análise de Almeida (2019) acerca da reprodução estrutural das desigualdades no interior das instituições.

No que concerne à dimensão identitária, os resultados indicam que a escola quilombola desempenha papel formativo essencial ao articular memória histórica e consciência política. Gomes (2018) destaca que a pedagogia produzida no âmbito do movimento negro promove formação crítica voltada à emancipação. A análise realizada neste estudo converge com essa compreensão, evidenciando que a escola pode tornar-se espaço de fortalecimento da identidade coletiva quando reconhece a centralidade da ancestralidade no processo educativo.

A articulação entre diversidade, interculturalidade e políticas públicas revela que a Educação Escolar Quilombola contribui para a ampliação do conceito de cidadania no Brasil. Ao reconhecer a legitimidade de diferentes matrizes culturais, o sistema educacional aproxima-se de uma concepção democrática mais plural e inclusiva. Essa transformação, contudo, exige continuidade de investimentos, fortalecimento institucional e compromisso ético com a justiça racial.

A síntese interpretativa indica que os resultados obtidos confirmam a hipótese de que a escola quilombola, quando estruturada a partir de princípios participativos e interculturais, constitui espaço privilegiado de valorização das identidades étnico-raciais. A consolidação dessa modalidade educativa depende da articulação entre legislação, formação docente e reconhecimento efetivo do território como dimensão pedagógica.

Conclui-se que a análise realizada reafirma a relevância da Educação Escolar Quilombola como instrumento de transformação social. Ao integrar identidade, território e política educacional, essa modalidade de ensino fortalece práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e com a valorização da diversidade como princípio estruturante do sistema educacional brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do percurso investigativo desenvolvido, reafirma-se que a escola quilombola se configura como espaço estratégico de valorização das identidades étnico-raciais e de afirmação da diversidade no contexto educacional brasileiro. O estudo partiu da premissa de que essa modalidade de ensino ultrapassa a condição administrativa de organização escolar diferenciada, assumindo caráter político-pedagógico vinculado à memória histórica, à territorialidade e à resistência cultural das comunidades quilombolas. A análise teórica e normativa realizada ao longo do trabalho permitiu demonstrar que tal compreensão encontra respaldo consistente tanto na produção acadêmica contemporânea quanto nos marcos legais vigentes.

No que se refere aos objetivos propostos, constatou-se que a Educação Escolar Quilombola, quando articulada à participação comunitária e à valorização dos saberes ancestrais, fortalece processos de reconhecimento identitário e amplia o horizonte democrático da escola pública. A investigação evidenciou que identidade, território e políticas públicas constituem dimensões interdependentes, cuja integração favorece a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. A hipótese inicialmente defendida, segundo a qual a escola quilombola desempenha papel decisivo na reconstrução de narrativas históricas e no enfrentamento das desigualdades raciais, mostrou-se confirmada à luz dos referenciais analisados.

De modo articulado, os resultados indicam que a consolidação de uma educação quilombola efetivamente emancipatória depende de políticas públicas estruturantes, formação docente crítica e gestão

escolar participativa. A presença de dispositivos legais específicos representa avanço inegável; contudo, a materialização desses direitos exige superação de fragilidades institucionais ainda persistentes. O estudo demonstrou que a valorização da diversidade não se limita à inclusão temática no currículo, mas demanda transformação das bases epistemológicas que historicamente marginalizaram saberes produzidos em territórios quilombolas.

Cumpramos ressaltar que a análise desenvolvida contribui para o aprofundamento do debate acadêmico ao articular fundamentos teóricos sobre identidade e interculturalidade com a dimensão normativa da política educacional brasileira. Ao examinar a escola quilombola como espaço de produção de conhecimento situado, o trabalho amplia a compreensão sobre o papel da educação na promoção da equidade racial e na consolidação de uma cidadania plural. Tal contribuição se insere no esforço de fortalecer abordagens críticas capazes de dialogar com a complexidade das relações étnico-raciais no país.

Sob perspectiva reflexiva, reconhece-se que a consolidação da Educação Escolar Quilombola requer continuidade investigativa, especialmente no que concerne às práticas pedagógicas concretas desenvolvidas nos territórios e aos impactos dessas experiências na trajetória formativa dos estudantes. Estudos empíricos que explorem dimensões como currículo contextualizado, avaliação educacional e processos de formação continuada poderão oferecer subsídios adicionais para o aprimoramento das políticas públicas existentes.

Em síntese conclusiva, a escola quilombola revela-se espaço de resistência, afirmação cultural e produção de novas narrativas históricas. Ao integrar identidade, território e diversidade como eixos estruturantes do projeto pedagógico, essa modalidade de ensino contribui para o enfrentamento das desigualdades raciais e para o fortalecimento da democracia brasileira. A efetivação desse potencial transformador depende do compromisso contínuo do Estado, das comunidades e dos profissionais da educação com a construção de práticas educativas que reconheçam, respeitem e valorizem a pluralidade que constitui a sociedade nacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARRUTI, José Maurício Andion. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: EDUSC, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Lei nº 10.639/2003**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Decreto nº 4.887/2003**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Lei nº 11.645/2008**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e práticas pedagógicas: a educação intercultural em perspectiva**. Petrópolis: Vozes, 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FRASER, Nancy. Recognition without ethics? Theory, Culture & Society, London, v. 18, n. 2-3, p. 21-42, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. In: MEDINA, Patricia; WALSH, Catherine (org.). **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009. p. 131-152.