

---

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR  
QUILOMBOLA E SUA  
CONEXÃO COM OS  
ETNOSABERES NA ESCOLA  
MUNICIPAL DE ENSINO  
FUNDAMENTAL DE  
UMARIZAL/BAIÃO/PARÁ**

**QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION AND ITS CONNECTION WITH  
ETHNOSABERES AT THE UMARIZAL MUNICIPAL ELEMENTARY SCHOOL /  
BAIÃO / PARÁ**

Ciências Humanas • 04/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783100168](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783100168)

---

Alessandro Dias da Silva Medeiros<sup>1</sup>

Lucas Rodrigues Lopes<sup>2</sup>

---

## **RESUMO**

Este estudo analisa, à luz da Análise de Discurso, as contribuições da Educação Escolar Quilombola e dos Etnosaberes para a construção de práticas educativas inclusivas e antirracistas, com enfoque na valorização da memória, da identidade e dos conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter interpretativo, foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Umarizal, localizada na Comunidade Quilombola de Umarizal, no município de Baião (PA), tendo como procedimento de produção de dados entrevistas semiestruturadas com docentes. A análise fundamenta-se na Análise de Discurso de linha francesa, especialmente nas contribuições de Pêcheux e Orlandi, em diálogo com estudos sobre Educação Escolar Quilombola e Etnosaberes. Os resultados evidenciam o distanciamento entre o ensino escolar e as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas, revelando que os saberes ancestrais, o território, a memória e as práticas culturais ainda ocupam posição secundária no currículo escolar. As análises indicam que a integração desses conhecimentos ao processo educativo fortalece a identidade quilombola, amplia o reconhecimento dos etnosaberes como produção legítima de conhecimento e contribui para práticas pedagógicas mais contextualizadas. Conclui-se que a valorização dos saberes tradicionais constitui elemento fundamental para a consolidação de uma Educação Escolar Quilombola comprometida com a inclusão, a justiça social e o enfrentamento do racismo estrutural.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola; Etnosaberes; Decolonialidade.

## **Abstract**

This study analyzes, in light of Discourse Analysis, the contributions

of Quilombola School Education and Ethnoknowledge to the construction of inclusive and anti-racist educational practices, focusing on the valuation of memory, identity, and traditional knowledge of Quilombola communities. This qualitative and interpretive research was conducted at the Escola Municipal de Ensino Fundamental de Umarizal, located in the Umarizal Quilombola Community, in the municipality of Baião (PA). Data collection consisted of semi-structured interviews with teachers. The analysis is based on French Discourse Analysis, drawing especially on the contributions of Pêcheux and Orlandi, in dialogue with studies on Quilombola School Education and Ethnoknowledge. The results highlight a gap between school teaching and the sociocultural specificities of Quilombola communities, revealing that ancestral knowledge, territory, memory, and cultural practices still occupy a secondary position in the school curriculum. The analysis indicates that integrating this knowledge into the educational process strengthens Quilombola identity, expands the recognition of ethnoknowledge as a legitimate production of knowledge, and contributes to more contextualized pedagogical practices. It concludes that valuing traditional knowledge is a fundamental element for consolidating a Quilombola School Education committed to inclusion, social justice, and confronting structural racism.

**Keywords:** Quilombola School Education; Ethnoknowledge; Decoloniality.

## **1. INTRODUÇÃO**

Compreender como se desenvolve o processo educativo nas comunidades quilombolas é fundamental para o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas a esses territórios. Igualmente

relevante é analisar os fatores históricos, sociais e culturais que contribuem para a preservação e a valorização da memória e da ancestralidade da comunidade investigada. Nessa direção, este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo consistiu em identificar as ações desenvolvidas pela Escola da Comunidade Remanescente de Quilombo de Umarizal, por meio das práticas pedagógicas de seus docentes, voltadas ao fortalecimento e à preservação da história e da cultura afrodescendente local. Busca, ainda, compreender como se estabelece a relação entre a Educação Escolar Quilombola e os etnosaberes e de que maneira essa articulação contribui para o fortalecimento de uma perspectiva decolonial. Parte-se do entendimento de que a socialização dos saberes entre educadores, lideranças quilombolas e anciãos favorece a produção de materiais didáticos contextualizados e o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas quais os conhecimentos ancestrais dialogam com os saberes escolares.

Entre os principais avanços da educação das relações étnico-raciais no Brasil destaca-se a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012. Esse documento estabelece os princípios que orientam a organização da Educação Escolar Quilombola nos territórios quilombolas, assegurando o direito à preservação da memória, das práticas culturais e das tecnologias ancestrais dessas comunidades (BRASIL, 2012). Em conjunto com a Lei nº 10.639/2003, essas diretrizes impulsionaram transformações nas políticas curriculares e nas práticas educacionais brasileiras. Ao reconhecer oficialmente a Educação Escolar Quilombola, o Estado admite as limitações de um currículo historicamente orientado por uma matriz eurocêntrica e cria

condições para que os saberes tradicionais e a trajetória de resistência dos povos quilombolas deixem de ocupar um lugar marginal para integrar o currículo como conhecimentos legítimos.

Nesse contexto, este artigo discute a Educação Escolar Quilombola como referência para a afirmação da diversidade cultural e a consolidação da educação das relações étnico-raciais, tomando como base uma perspectiva pedagógica decolonial e antirracista. Compreende-se que a abordagem decolonial constitui uma possibilidade de enfrentamento das desigualdades produzidas pela colonialidade do saber ao valorizar os conhecimentos locais, questionar narrativas hegemônicas e fortalecer a autonomia das comunidades. Conforme Maldonado-Torres (2007), a educação decolonial propõe o rompimento com padrões eurocêntricos que historicamente estruturam os sistemas educacionais, reconhecendo a legitimidade das diferentes formas de produção do conhecimento e das múltiplas identidades culturais.

O artigo está organizado em cinco seções. Após esta introdução, apresenta-se a metodologia que orientou a pesquisa. Na sequência, desenvolve-se o referencial teórico, discutindo as aproximações e distinções entre Educação Quilombola (EQ) e Educação Escolar Quilombola (EEQ). A quarta seção reúne a análise e a discussão dos resultados produzidos a partir do corpus da pesquisa. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

## **2. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Os quilombos brasileiros constituem espaços históricos de resistência política, social e cultural. Silva (2021) define as

comunidades quilombolas como "herdeiras de uma história de resistência e luta pela preservação de suas tradições e valores culturais". Apesar das inúmeras adversidades impostas ao longo da história, essas comunidades mantiveram vivas suas práticas culturais, fortalecendo vínculos coletivos e preservando formas próprias de organização social.

Historicamente, a população negra foi excluída do acesso à educação em razão de processos de discriminação racial, cultural e econômica. O racismo estrutural operou — e ainda opera — como mecanismo de epistemicídio, invisibilizando saberes, memórias e práticas culturais da população negra, tanto nos espaços urbanos quanto nas comunidades rurais quilombolas. Diante desse cenário, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu art. 205, que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família". Amparadas por esse dispositivo constitucional, as comunidades quilombolas passaram a reivindicar não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de permanência e o reconhecimento de suas especificidades culturais. Como resposta a essas demandas, ampliaram-se, nas últimas décadas, as políticas públicas voltadas às comunidades remanescentes de quilombos.

O propósito dessas políticas consiste em assegurar uma educação comprometida com a identidade, a cultura, a história e os valores dessas comunidades. Conforme afirma Silva (2007, p. 7), trata-se de desenvolver propostas pedagógicas que contemplem as especificidades socioculturais dos povos quilombolas.

Pensar a Educação Quilombola (EQ) implica compreender as múltiplas relações estabelecidas no cotidiano dessas comunidades, considerando seus vínculos com o território, a ancestralidade, a

religiosidade, a cultura, os movimentos sociais e as diferentes formas de organização coletiva. Sob essa perspectiva, docentes e estudantes das escolas quilombolas são convidados a construir práticas educativas que rompam com trajetórias históricas de subalternização e enfrentem as hierarquias que marcaram a formação social brasileira. Nesse sentido, Miranda (2012, p. 374) afirma:

*A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar.*

A autora evidencia que a Educação Quilombola ultrapassa a abordagem da história da população negra como conteúdo curricular, constituindo uma proposta política e pedagógica comprometida com a transformação das condições históricas que produziram desigualdades raciais na sociedade brasileira.

A Educação Quilombola caracteriza-se, ainda, como um processo educativo permanente, construído no interior das próprias comunidades por meio da transmissão de conhecimentos realizada por anciãos, lideranças comunitárias, famílias e demais sujeitos sociais. Nesse processo, valores, tradições, ancestralidade, oralidade e a relação com o território constituem elementos centrais para a preservação da identidade cultural e da continuidade da vida comunitária.

A Educação Quilombola não surgiu da institucionalização promovida pelo Estado. Conforme destaca Silva (2021), ela acompanha a própria formação dos quilombos, expandindo-se com a constituição dessas comunidades nos diferentes territórios brasileiros e fortalecendo-se por meio das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais quilombolas.

Reconhecer que os saberes tradicionais integram o universo escolar significa admitir que constituem parte essencial da formação histórica, cultural e identitária dos sujeitos. Sua incorporação ao currículo favorece o diálogo entre os conhecimentos produzidos pela escola e aqueles construídos no cotidiano das comunidades, legitimando os saberes ancestrais como parte constitutiva do processo educativo.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ocupar apenas a função de transmissora de conteúdos para assumir também o papel de espaço de resistência, preservação cultural e fortalecimento da identidade étnica dos estudantes. Isso implica reconhecer que os conhecimentos ancestrais precisam ocupar lugar legítimo na organização curricular. Entretanto, para que a Educação Quilombola contribua efetivamente para processos de decolonialidade, não basta ampliar a presença de conteúdos culturais nos currículos; torna-se necessário questionar as bases epistemológicas que historicamente definiram quais conhecimentos são considerados legítimos.

Ao defender que a escola deve alimentar-se do "chão do quilombo", faz-se referência ao processo de quilombamento da educação, entendido como estratégia de efetivação dos princípios da Lei nº 10.639/2003, da revisão curricular e da construção de práticas

pedagógicas comprometidas com a superação do apagamento histórico dos saberes produzidos pelas comunidades tradicionais. O conceito de quilombamento ocupa lugar central na concepção de "Quilombismo", desenvolvida por Abdias do Nascimento (1980). Para o autor, o quilombismo ultrapassa a ideia de resistência vinculada exclusivamente à fuga de pessoas escravizadas, constituindo-se como um projeto histórico, político e cultural voltado à emancipação da população negra. Sob essa ótica, quilombar a escola significa criar espaços de acolhimento, resistência e valorização da identidade negra no interior das instituições educativas.

A promoção de uma Educação Quilombola orientada por uma perspectiva decolonial implica romper com padrões eurocêntricos de produção do conhecimento e transformar a escola em espaço de afirmação da identidade negra. Não se trata apenas de reconhecer a história dos quilombos, mas de colocar seus saberes e experiências no centro do processo educativo. A valorização dos conhecimentos produzidos nas comunidades representa estratégia fundamental para uma educação decolonial, ampliando a autonomia dos sujeitos e fortalecendo processos coletivos de emancipação.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) é reconhecida pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012 como modalidade específica da educação básica. Conforme destaca Nilma Lino Gomes, relatora do parecer, essa modalidade contempla tanto as escolas situadas em territórios quilombolas quanto aquelas que atendem estudantes oriundos dessas comunidades (BRASIL, 2012, p. 26). Sua institucionalização resulta de um amplo processo de mobilização política protagonizado pelos movimentos quilombolas.

Entre os marcos desse processo destaca-se a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília entre 28 de março e 1º de abril de 2010. Na ocasião, representantes da sociedade civil e do poder público deliberaram sobre a necessidade de construir diretrizes específicas para a Educação Escolar Quilombola, capazes de assegurar o respeito à memória, à cultura e aos territórios dessas populações.

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, destinadas a orientar os sistemas de ensino na implementação dessa modalidade, considerando os contextos socioculturais, políticos e territoriais das comunidades quilombolas e de seus movimentos sociais (BRASIL, 2011).

A Educação Escolar Quilombola não deve ser compreendida de forma isolada. Em muitos casos, dialoga diretamente com a Educação do Campo e, em determinadas situações, também com a Educação Escolar Indígena, em razão das especificidades territoriais e das formas de organização dessas populações. O Parecer CNE/CEB nº 36/2001 reconhece que ser quilombola e ser sujeito do campo são identidades frequentemente articuladas, exigindo que a escola respeite simultaneamente a ancestralidade negra e os modos de vida rurais. Conforme o documento, o campo constitui um espaço de produção da vida, das relações sociais e das condições de existência humana (BRASIL, 2012).

Por essa razão, a implementação da Educação Escolar Quilombola deve considerar suas especificidades e interfaces com outras modalidades da educação básica, respeitando as particularidades

históricas, culturais e territoriais de cada comunidade. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que nem todas as comunidades quilombolas estão situadas em áreas rurais, razão pela qual essas articulações variam conforme o contexto.

Existe, portanto, uma relação de interdependência entre a Educação Quilombola (EQ) e a Educação Escolar Quilombola (EEQ). Enquanto a primeira constitui o conjunto de conhecimentos, práticas, memórias e experiências produzidos historicamente pelas comunidades quilombolas, a segunda representa sua institucionalização no espaço escolar, permitindo que esses saberes sejam reconhecidos, valorizados e legitimados pelo currículo. Assim como a Educação Escolar Quilombola resulta do reconhecimento da Educação Quilombola existente nos territórios, ambas permanecem articuladas no cotidiano das escolas, conforme defendem os movimentos quilombolas que protagonizaram a construção dessa modalidade de ensino (BRASIL, 2012).

### **3. METODOLOGIA**

A presente pesquisa inscreve-se em uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, fundamentada na Análise de Discurso de linha francesa, conforme proposta por Michel Pêcheux e desenvolvida, no Brasil, por Eni Orlandi. Nessa perspectiva teórico-metodológica, o discurso é compreendido como materialidade da ideologia, constituída historicamente pelas condições de produção, e não como simples manifestação da intenção individual dos sujeitos.

O corpus da pesquisa é composto por recortes discursivos produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com

docentes de uma escola pública quilombola. Esses recortes são analisados como materialidades discursivas nas quais se inscrevem formações discursivas, posições-sujeito e efeitos de sentido, possibilitando compreender a produção de sentidos sobre a Educação Escolar Quilombola e os etnosaberes.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Umarizal, localizada na zona rural do município de Baião, no estado do Pará. A escolha desse lócus de investigação decorre da implicação do pesquisador com o campo pesquisado, uma vez que atua como docente na instituição investigada. Sob a perspectiva da Análise de Discurso, essa condição não representa mera conveniência metodológica, mas uma condição de produção que inscreve o sujeito em determinadas relações de força e de sentido. Desse modo, a pesquisa afasta-se da concepção de neutralidade científica e reconhece a historicidade, a ideologia e a relação entre sujeito e linguagem como dimensões constitutivas do processo analítico.

O gesto analítico orienta-se pela identificação de regularidades discursivas, deslocamentos de sentidos e tensionamentos entre formações discursivas, buscando compreender como os enunciados produzidos pelos docentes constroem sentidos acerca dos etnosaberes e da Educação Escolar Quilombola no interior de uma formação social marcada por relações de poder e pela colonialidade.

A constituição do corpus ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, procedimento que, segundo Minayo (2009), possibilitou apreender os sistemas de valores, representações e significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas sociais. Participaram da pesquisa quatro docentes da Escola Municipal de

Ensino Fundamental de Umarizal. A opção por esse instrumento justifica-se pela natureza da Educação Escolar Quilombola, marcada pela centralidade da oralidade, da memória coletiva e das epistemologias negras. As entrevistas possibilitaram que os participantes enunciassem a partir de suas experiências, de sua relação com o território e de suas filiações às diferentes formações discursivas que disputam sentidos sobre currículo, cultura e identidade.

Em atenção aos princípios éticos da pesquisa e considerando as relações de poder que atravessam o contexto investigado, optou-se pela preservação da identidade dos participantes. Assim, os docentes foram identificados pelos codinomes D1, D2, D3 e D4, definidos de acordo com a ordem cronológica das entrevistas. O anonimato, nesse caso, não elimina o sujeito da análise, mas preserva sua posição enunciativa diante dos possíveis efeitos produzidos pela circulação de seus discursos no contexto da comunidade escolar.

A análise das informações constituiu uma etapa interpretativa, fundamentada na articulação entre o referencial teórico adotado e os dados obtidos no trabalho de campo, assumindo uma postura crítica e reflexiva diante do corpus constituído.

Concluída a etapa de levantamento bibliográfico e de produção das entrevistas, procedeu-se à análise discursiva do material. A escolha pela Análise de Discurso justifica-se por sua possibilidade de compreender os processos ideológicos que atravessam os discursos produzidos pelos docentes. Conforme Orlandi (2000), os sentidos não se encontram exclusivamente nas palavras ou nos textos, mas são produzidos nas relações estabelecidas com a exterioridade e

com as condições históricas de produção. Essa perspectiva permite interpretar deslocamentos, silenciamentos e contradições presentes nos discursos docentes acerca das relações étnico-raciais no contexto quilombola.

Considerando que a pesquisa analisa discursos produzidos por sujeitos historicamente situados, parte-se do entendimento de que as diferentes posições assumidas pelos participantes produzem modos distintos de significação. Assim, as mensagens produzidas nas entrevistas são compreendidas como materialidades discursivas atravessadas por valores, experiências, memórias e relações ideológicas que constituem os sentidos atribuídos pelos sujeitos à educação, ao território e aos etnosaberes.

#### **4. A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A RELAÇÃO COM OS ETNOSABERES**

Os recortes discursivos que seguem são analisados à luz das noções de formação discursiva, posição-sujeito, condições de produção e interdiscurso, conforme os pressupostos da Análise de Discurso proposta por Michel Pêcheux e desenvolvida por Eni Orlandi. A análise concentra-se nos enunciados mais representativos da relação entre a Educação Escolar Quilombola e os etnosaberes, buscando compreender os efeitos de sentido produzidos pelos docentes acerca da inserção desses conhecimentos nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Conforme Castilho e Santana (2019, p. 48), um processo de ensino-aprendizagem fundamentado nos etnosaberes possibilita revisar práticas educacionais descontextualizadas das experiências vividas pelos estudantes. Nessa perspectiva, os etnosaberes problematizam

currículos marcados pelo eurocentrismo, pelo racismo e pela exclusão, favorecendo práticas educativas vinculadas às realidades socioculturais das comunidades.

Partindo dessa compreensão, os docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Umarizal foram questionados sobre como o currículo escolar pode integrar os etnosaberes à Educação Escolar Quilombola. Os enunciados evidenciam esforços para aproximar os conhecimentos tradicionais das práticas escolares, atribuindo novos sentidos ao currículo e à produção do conhecimento no contexto quilombola.

Iniciemos a análise pelo recorte discursivo produzido pelo(a) docente D1.

*Através da valorização e tradições feitas na parceria com a associação quilombola local e a comunidade escolar, envolvendo docente, alunado, para a gente ter sucesso com nossos saberes tradicionais.*

Nesse recorte, observa-se uma filiação a uma formação discursiva comprometida com a valorização da cultura quilombola e dos saberes tradicionais. A recorrência de expressões como "parceria", "comunidade escolar" e "nossos saberes tradicionais", associada ao emprego do pronome possessivo "nossos", produz um efeito de coletivização do conhecimento, deslocando sua produção para além da instituição escolar e inscrevendo-a no espaço da comunidade. Na perspectiva de Pêcheux, os sentidos são produzidos a partir das posições ocupadas pelos sujeitos nas relações históricas e

ideológicas. Nessa direção, o discurso do(a) docente vincula a escola à comunidade, reconhecendo os conhecimentos tradicionais como parte constitutiva do processo educativo.

A articulação entre Educação Escolar Quilombola e Etnosaberes projeta a reorganização do currículo a partir do reconhecimento dos territórios, das memórias coletivas e das epistemologias negras. Esses conhecimentos deixam de ocupar posição periférica e passam a constituir elementos estruturantes da formação dos estudantes, cuja transmissão depende da atuação conjunta entre escola, comunidade e associação quilombola.

Ao utilizar a expressão "nossos saberes tradicionais", o(a) docente assume uma posição-sujeito marcada pelo pertencimento à comunidade. O pronome possessivo desloca o enunciador da condição de mediador do conhecimento para a de participante da memória coletiva, produzindo um efeito de identificação entre sujeito, território e ancestralidade e reforçando que a preservação dos saberes tradicionais também constitui responsabilidade da escola.

A referência à parceria com a associação quilombola desloca a centralidade historicamente atribuída à escola como espaço exclusivo de produção do conhecimento, reconhecendo a comunidade como instância igualmente legitimada nos processos educativos. Ao mesmo tempo, o discurso evidencia que a consolidação dos etnosaberes no currículo ainda depende de políticas públicas capazes de assegurar sua presença nas práticas pedagógicas, revelando que a disputa entre diferentes formas de conhecimento continua atravessando o espaço escolar.

Em seguida, examinemos o recorte discursivo produzido pelo(a) docente D2.

*Eu acredito que através das nossas atividades em sala de aula, a gente pode estar inserindo, né? Porque são coisas que são da nossa comunidade. Por exemplo, eu estou passando agora um trabalhinho para as crianças sobre o bairro. Então, eles vão fazer um trajeto, um percurso de como eles moram aqui na vila. Então, eu acredito que está sendo incluído no currículo, assim eles passam a conhecer melhor o espaço geográfico da comunidade. Dentro do conteúdo que é pedido, né? A gente já veio trazer para a vila, nós não vamos pegar lá da cidade, um exemplo.*

A formulação do(a) docente aproxima o currículo das experiências vividas pelos estudantes. A recorrência das formas enunciativas "eu acredito" e "a gente", associada às expressões "nossa comunidade", "aqui na vila" e "lá da cidade", organiza discursivamente uma oposição entre o território quilombola e o espaço urbano tomado como referência para o ensino. Ao mesmo tempo, o uso reiterado da primeira pessoa aproxima o(a) docente da experiência coletiva da comunidade, produzindo um efeito de pertencimento. Os conteúdos deixam de ser tratados como referenciais abstratos e passam a ser reinterpretados a partir das vivências da comunidade quilombola.

Ao desenvolver atividades relacionadas ao próprio bairro e aos percursos realizados pelos estudantes, o(a) docente desloca o espaço vivido da condição de cenário para a de objeto de conhecimento, favorecendo a articulação entre currículo e realidade comunitária.

A recorrência das expressões "nossa comunidade" e "nós não vamos pegar lá da cidade um exemplo" questiona a centralidade historicamente atribuída aos conhecimentos produzidos em contextos urbanos. Nessa formulação, o território quilombola emerge como espaço legítimo de produção de saberes, em diálogo com as reivindicações dos movimentos sociais por currículos comprometidos com as especificidades culturais das comunidades tradicionais.

Também merece destaque a formulação "dentro do conteúdo que é pedido", que funciona como marca de modalização do fazer docente. Ao enunciar que a inserção dos etnosaberes ocorre no interior do currículo prescrito, o(a) docente evidencia um movimento de negociação entre as determinações institucionais e a necessidade de contextualizar o ensino, ampliando progressivamente o espaço desses conhecimentos nas práticas pedagógicas.

Passemos, agora, ao recorte discursivo produzido pelo(a) docente D3.

*O currículo escolar é uma forma de valorizar a cultura local, fortalecer a identidade dos estudantes e tornar o ensino mais significativo que incentiva o respeito à diversidade cultural e aos saberes das comunidades. Então é de fundamental importância que os saberes da comunidade local façam parte do currículo escolar principalmente das escolas quilombolas.*

O discurso produzido por D3 articula currículo, identidade e diversidade cultural como dimensões inseparáveis da Educação Escolar Quilombola. A sequência verbal "valorizar", "fortalecer" e "tornar" organiza uma progressão argumentativa que atribui ao currículo um papel ativo na produção desses efeitos. Do mesmo modo, a avaliação expressa em "é de fundamental importância" intensifica o comprometimento enunciativo do(a) docente com a incorporação dos saberes comunitários ao espaço escolar. Ao defender a incorporação dos saberes comunitários ao currículo, o(a) docente desloca esses conhecimentos da condição de elementos complementares para reconhecê-los como parte constitutiva da formação escolar.

Essa posição aproxima-se das reivindicações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e das políticas de reconhecimento da diversidade étnico-racial, reafirmando a legitimidade dos conhecimentos produzidos nos territórios quilombolas. Também dialoga com a memória discursiva construída pelas lutas dos movimentos negros e quilombolas, para os quais a valorização da cultura local e o

fortalecimento da identidade constituem fundamentos da reorganização curricular.

Nessa direção, aproxima-se da reflexão de Apple (2005), segundo a qual a escola participa da produção e legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Inserir os etnosaberes na Educação Escolar Quilombola significa tensionar essa lógica e ampliar o reconhecimento de epistemologias historicamente invisibilizadas. Do mesmo modo, Gomes (2007) reforça que discutir diversidade implica enfrentar processos históricos de colonização e dominação, perspectiva que também atravessa o discurso de D3.

Embora o(a) docente defenda a incorporação dos etnosaberes ao currículo, sua formulação permanece concentrada na dimensão institucional da escola, pouco explicitando como a comunidade participa da construção curricular ou de que maneira esses conhecimentos circulam entre escola e território. Essa lacuna evidencia uma tensão ainda presente entre o reconhecimento dos saberes tradicionais e sua efetiva incorporação às práticas educativas.

O próximo recorte discursivo corresponde ao(a) docente D4.

*Valorizar e reconhecer as comunidades quilombolas, incorporando os conhecimentos como formas efetivas no processo de aprendizagem. De que forma, mais ou menos, a gente pode estar incorporando esses saberes no currículo? Mostrando, né? Principalmente aqueles professores que se intitulam brancos, que não valorizam a cor negra, né? E passando esses conhecimentos para as escolas, para a localidade, para as comunidades quilombolas.*

A sequência enunciativa apresentada por D4 evidencia uma compreensão da Educação Escolar Quilombola vinculada ao reconhecimento dos conhecimentos produzidos pelas comunidades tradicionais como componentes legítimos do processo educativo. A sequência verbal "valorizar", "reconhecer", "incorporando", "mostrando" e "passando" constrói um encadeamento de ações que apresenta a inserção dos etnosaberes como um processo contínuo, e não como uma ação pontual. Ao mesmo tempo, a formulação "se intitulam brancos", em vez de simplesmente identificar determinados sujeitos como brancos, produz um efeito de problematização dessa posição enunciativa, enquanto a negação presente em "não valorizam a cor negra" marca explicitamente a crítica formulada pelo(a) docente. A incorporação desses saberes ao currículo é apresentada como condição para que a escola reconheça outras formas de produção do conhecimento historicamente invisibilizadas.

Sob essa perspectiva, o discurso aproxima-se da noção de justiça cognitiva proposta por Santos (2019), ao defender relações mais

horizontais entre diferentes epistemologias. Em vez de estabelecer uma hierarquia entre conhecimento científico e saberes tradicionais, o enunciado aponta para a possibilidade de diálogo entre essas formas de conhecimento, reconhecendo sua complementaridade na formação dos estudantes.

Esse compromisso com a decolonização do currículo torna-se mais evidente quando o(a) docente menciona professores que "se intitulam brancos" e que "não valorizam a cor negra". O discurso produz um efeito de denúncia ao evidenciar que determinadas práticas escolares ainda reproduzem relações históricas de exclusão e silenciamento dos conhecimentos negros. Nessa formulação, a branquitude aparece como posição social associada à manutenção de privilégios e à legitimação de determinados referenciais culturais.

Essa interpretação aproxima-se da reflexão desenvolvida por Fanon (2021), ao compreender o racismo como construção histórica e ideológica que atravessa as instituições sociais e se materializa na linguagem. O discurso de D4 evidencia justamente esse funcionamento ao denunciar práticas que dificultam o reconhecimento da cultura negra como conhecimento legítimo no espaço escolar.

Ao mesmo tempo, a análise revela que a consolidação da Educação Escolar Quilombola ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à organização curricular e à permanência de concepções pedagógicas marcadas pela colonialidade do saber.

De forma geral, os quatro recortes analisados convergem para uma compreensão compartilhada da Educação Escolar Quilombola como espaço de valorização dos conhecimentos tradicionais, da

memória coletiva e da identidade quilombola. Os discursos atribuem aos etnosaberes um papel estruturante na constituição de práticas pedagógicas comprometidas com a realidade sociocultural da comunidade.

As análises também evidenciam que essa aproximação ainda ocorre em meio a tensões. A incorporação dos conhecimentos tradicionais ao currículo depende não apenas do engajamento dos docentes, mas também da consolidação de políticas educacionais, da participação efetiva da comunidade na construção curricular e de processos de formação capazes de enfrentar a permanência de perspectivas eurocêntricas no interior da escola.

Desse modo, os recortes indicam que a articulação entre Educação Escolar Quilombola e Etnosaberes ultrapassa a simples inserção de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira. Trata-se da construção de um projeto educativo comprometido com o reconhecimento de outras epistemologias, com a valorização da memória coletiva e com o fortalecimento de práticas pedagógicas orientadas por princípios decoloniais e antirracistas.

Conforme observa Gomes (2012, p. 4), compreender o alcance das políticas voltadas à educação das relações étnico-raciais exige analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e ouvir os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo. Nessa direção, buscou-se compreender como os docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Umarizal significam a transmissão da história da comunidade quilombola no contexto escolar.

Para isso, os participantes responderam à seguinte questão: **como a história do quilombo é repassada aos estudantes na escola?** De

modo geral, os enunciados convergem para a compreensão de que esse processo ocorre continuamente, articulando memória, resistência, pertencimento e valorização da ancestralidade como dimensões constitutivas da Educação Escolar Quilombola.

Iniciemos a análise pelo recorte discursivo produzido pelo(a) docente D1.

*A história do quilombo de Umarizal entende o quilombo não apenas como um fato do passado, e sim como um processo contínuo de resistência, existência e reexistência, abordamos a importância de nossos alunados conhecer sua origem e cultura dos antepassados. O que vem mostra de onde viemos e a luta que percorremos até aqui, mostrando a importância de conhecer nossa cultura.*

Nesse segundo recorte de D1, observa-se um deslocamento significativo na forma de compreender o quilombo. Esse deslocamento é construído, inicialmente, pela oposição entre as expressões "não apenas como um fato do passado" e "processo contínuo de resistência, existência e reexistência". O operador argumentativo "e sim" rompe com uma compreensão restrita do quilombo como acontecimento histórico encerrado e introduz uma nova forma de significá-lo, vinculada à permanência e à continuidade. A sequência lexical "resistência", "existência" e "reexistência" reforça esse movimento ao ampliar progressivamente os sentidos atribuídos à experiência quilombola. O quilombo passa a ser significado como um processo permanentemente atualizado

nas práticas sociais e educativas da comunidade, rompendo com uma concepção linear da história.

Ao afirmar que os estudantes devem conhecer sua origem e a cultura de seus antepassados, o(a) docente atribui à memória coletiva papel central na formação da identidade quilombola. O emprego recorrente do possessivo nas expressões "nossos alunados", "de onde viemos" e "nossa cultura" produz um efeito de identificação entre enunciador, estudantes e comunidade, construindo uma memória compartilhada que ultrapassa a transmissão de informações históricas. A escola deixa de ocupar exclusivamente a função de transmissão de conteúdos para constituir-se também como espaço de preservação da ancestralidade e fortalecimento do pertencimento comunitário.

Essa formulação inscreve-se em uma formação discursiva comprometida com a descolonização do ensino, na qual o conhecimento ancestral assume o estatuto de patrimônio coletivo a ser preservado e compartilhado entre diferentes gerações. Quando DI afirma ser necessário mostrar "de onde viemos" e "a luta que percorremos até aqui", mobiliza uma memória discursiva construída pelas trajetórias de resistência da população quilombola, reafirmando o pertencimento ao território e às lutas que marcaram sua constituição.

Entretanto, observa-se que a ênfase na resistência e na valorização cultural desloca para um plano secundário outros elementos constitutivos da história quilombola, como os conflitos fundiários, o racismo estrutural, a desigualdade social e as dificuldades de acesso às políticas públicas. Embora silenciados nesse recorte, esses

aspectos também produzem efeitos de sentido relevantes para a interpretação discursiva.

Na sequência, analisemos o recorte produzido pelo(a) docente D2.

*Acredito que seja um processo contínuo de resistência, porque todas às vezes a gente está conversando com nossos alunos. Eu, pelo menos, como professora, eu não deixo de falar sobre os quilombolas antepassados, os quilombolas que passaram anteriormente, que viveram aqui, que criaram a comunidade. Mesmo que seja de forma informal, mas eu estou trabalhando nisso com os alunos, né? Então, eu sempre estou colocando para eles.*

Assim como no recorte anterior, o discurso de D2 compreende a história quilombola como um processo permanente de resistência e preservação da memória coletiva. A recorrência dessa compreensão revela uma regularidade discursiva que atravessa a Educação Escolar Quilombola desenvolvida na comunidade investigada.

Essa compreensão é sustentada por marcas linguísticas que produzem um efeito de continuidade. A construção negativa "eu não deixo de falar", associada ao advérbio de frequência "sempre" e às formas verbais no presente ("está conversando", "estou trabalhando", "estou colocando"), representa a transmissão da história como uma prática permanente, incorporada ao cotidiano escolar. Além disso, a repetição da primeira pessoa ("eu", "eu estou",

"eu sempre") evidencia o envolvimento do sujeito com aquilo que enuncia, afastando a ideia de uma ação ocasional.

Ao afirmar "eu não deixo de falar", o(a) docente produz um efeito de continuidade que transforma a memória dos antepassados em prática cotidiana de ensino. O discurso evidencia uma decisão pedagógica de manter em circulação narrativas historicamente silenciadas, reafirmando a importância dos sujeitos que participaram da constituição da comunidade de Umarizal.

Sob a perspectiva da Análise de Discurso, esse funcionamento evidencia o rompimento com processos históricos de apagamento. Conforme Orlandi (2007), o silêncio também produz sentidos; nesse caso, a recorrência das narrativas sobre os antepassados ocupa o espaço anteriormente marcado pelo silenciamento da história quilombola, produzindo novos efeitos de memória no contexto escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à posição ocupada pelo(a) docente no interior da comunidade. O enunciado sugere que sua atuação ultrapassa o exercício profissional e se constitui a partir de uma relação de pertencimento com o território e sua história, aproximando a prática docente da responsabilidade coletiva pela preservação da memória e da ancestralidade.

Os discursos de D1 e D2 convergem para uma mesma direção interpretativa. Ambos compreendem que ensinar a história do quilombo ultrapassa a transmissão de informações sobre acontecimentos passados. Trata-se de produzir condições para que os estudantes reconheçam sua origem, fortaleçam sua identidade coletiva e compreendam a resistência quilombola como elemento

constitutivo de sua experiência histórica e de sua permanência no território.

O terceiro recorte evidencia o discurso produzido pelo(a) docente D3.

*Olha, no meu entendimento, a história do quilombo é repassada como evento histórico, fundador de resistência contra a escravidão que nós sempre sofremos, lutando pela nossa identidade e direitos iguais. Então, do meu ponto de vista, ela é contada como uma resistência dentro da escola, dentro do nosso quilombo. Quando nós falamos dos valores da comunidade, como foi que começou, o que é que nós temos e que hoje devemos lutar pelo nosso direito, que ainda continua muito só no papel.*

O discurso de D3 inscreve a história do quilombo como elemento estruturador da identidade coletiva da comunidade. A resistência à escravidão, a luta pelo reconhecimento e a reivindicação de direitos articulam-se na produção de sentidos que compreendem o passado como fundamento das experiências vividas no presente.

Essa construção discursiva apoia-se em marcas linguísticas que produzem um efeito de pertencimento coletivo. A recorrência do pronome "nós" e das formas verbais na primeira pessoa do plural ("sofremos", "falamos", "temos" e "devemos lutar") inscreve o enunciador na história narrada, reduzindo a distância entre quem conta essa história e aqueles que a vivenciam. O emprego reiterado


do possessivo "nossa" reforça esse movimento de identificação entre sujeito, comunidade e território.

Ao caracterizar o quilombo como um "evento histórico fundador de resistência", o(a) docente mobiliza uma memória discursiva construída pelas lutas históricas da população negra. O emprego recorrente do pronome "nós" reforça esse movimento de identificação, produzindo um efeito de continuidade entre passado e presente e compartilhando coletivamente a responsabilidade pela preservação da história da comunidade.

Também merece destaque a formulação "continua muito só no papel". A expressão "só no papel" funciona como uma avaliação crítica da distância entre o reconhecimento formal dos direitos e sua efetiva concretização nas práticas sociais, deslocando o discurso da rememoração histórica para a problematização das condições vividas no presente. Desse modo, a narrativa sobre o quilombo também se constitui como denúncia das desigualdades ainda experimentadas pela população quilombola.

Embora privilegie a resistência e a construção da identidade coletiva, o recorte silencia aspectos relacionados aos conflitos territoriais, às disputas fundiárias e às formas contemporâneas de exclusão. Na perspectiva da Análise de Discurso, esse silenciamento também participa da produção de sentidos, indicando quais elementos assumem centralidade na memória compartilhada pela comunidade.

Passemos, agora, ao recorte discursivo produzido pelo(a) docente D4.



*A história do quilombo é contada mostrando toda a luta dos nossos antepassados, a resistência do nosso povo, os costumes que permaneceram vivos até hoje e a importância de ensinar tudo isso para que nossos alunos saibam quem são e tenham orgulho da nossa história.*

O discurso de D4 reafirma a centralidade da memória e da ancestralidade na constituição da Educação Escolar Quilombola. A recorrência dos possessivos "nossos" e "nossa", nas expressões "nossos antepassados", "nosso povo" e "nossa história", produz um efeito de pertencimento coletivo, inscrevendo o enunciador no interior da história que narra. Além disso, a formulação "permaneceram vivos até hoje" representa os costumes como práticas em continuidade, recusando sua compreensão como vestígios de um passado encerrado. A narrativa sobre os antepassados é apresentada como condição para que os estudantes reconheçam sua trajetória histórica, fortaleçam sua identidade coletiva e estabeleçam uma relação de continuidade entre diferentes gerações da comunidade.

Ao destacar "a luta dos nossos antepassados" e "os costumes que permaneceram vivos até hoje", o(a) docente representa a cultura quilombola como experiência de permanência e resistência. Os conhecimentos transmitidos entre gerações deixam de ser compreendidos apenas como herança cultural e passam a constituir elementos fundamentais da formação dos estudantes.

A expressão "saibam quem são" desloca o foco da aprendizagem de informações históricas para um processo de reconhecimento identitário. O emprego do verbo "saber", articulado ao pronome interrogativo "quem", evidencia que o conhecimento produzido pela escola também participa da constituição das formas pelas quais os estudantes significam a si mesmos, reconhecem sua ancestralidade e atribuem novos sentidos à própria experiência social. Nessa direção, o discurso aproxima-se da perspectiva decolonial discutida ao longo deste estudo, reafirmando a memória coletiva como componente essencial da Educação Escolar Quilombola e como forma de enfrentamento dos processos históricos de invisibilização das experiências negras.

Considerados em conjunto, os enunciados de D1, D2, D3 e D4 revelam uma regularidade discursiva marcada pela valorização da memória, da ancestralidade e da resistência como fundamentos da prática educativa desenvolvida na comunidade de Umarizal. Essa regularidade evidencia-se também pela recorrência de marcas linguístico-discursivas nos diferentes recortes, como o emprego frequente de pronomes inclusivos ("nós", "nossos", "a gente"), de verbos associados à valorização e à transmissão dos saberes ("valorizar", "fortalecer", "ensinar", "mostrar", "conhecer") e de expressões que remetem ao território, à comunidade e à ancestralidade. Essas recorrências sustentam os efeitos de sentido produzidos ao longo das análises, evidenciando modos de identificação entre sujeitos, comunidade e escola. Os docentes atribuem à escola um papel que ultrapassa a transmissão de conteúdos escolares, compreendendo-a como espaço de preservação da história coletiva e fortalecimento da identidade quilombola.

Os discursos também evidenciam que a história ensinada na escola constitui instrumento de reconhecimento social e de afirmação política. Ao colocar em circulação narrativas produzidas pela própria comunidade, os docentes contribuem para romper processos históricos de silenciamento e ampliam as possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma perspectiva decolonial.

Desse modo, a Educação Escolar Quilombola configura-se como espaço de produção de sentidos em que memória, território, identidade e etnosaberes deixam de ocupar posições periféricas para constituir elementos centrais da formação dos estudantes e da construção de uma educação antirracista, socialmente comprometida com a valorização das experiências históricas das comunidades quilombolas.

## **5. CONCLUSÃO**

As análises desenvolvidas neste estudo evidenciam o distanciamento ainda existente entre o ensino formal e as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas. Em muitos contextos, a escola ainda não contempla plenamente os pressupostos da Educação Escolar Quilombola, sobretudo quando desconsidera elementos constitutivos dessas comunidades, como o território, a ancestralidade, a religiosidade, a memória coletiva e os vínculos comunitários. Nesse cenário, os conhecimentos produzidos pelas populações quilombolas permanecem, muitas vezes, em posição secundária no currículo escolar, apesar de sua relevância para a formação dos estudantes e para a preservação da identidade cultural.

A articulação entre a Educação Escolar Quilombola e os etnossaberes mostra-se um caminho relevante para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento dos conhecimentos tradicionais como formas legítimas de produção do saber. As narrativas dos(as) docentes evidenciam que a incorporação desses conhecimentos ao currículo tensiona modelos pedagógicos centrados exclusivamente em referenciais eurocêntricos, favorecendo práticas educativas orientadas por perspectivas decoloniais, antirracistas e culturalmente contextualizadas.

As análises também revelam que a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola constituem importantes marcos normativos para a consolidação dessa modalidade de ensino. Mais do que estabelecer determinações legais, esses instrumentos oferecem fundamentos para a reorganização curricular e para o desenvolvimento de propostas pedagógicas comprometidas com a valorização da história, da cultura e dos conhecimentos produzidos pelas comunidades quilombolas.

Os resultados da pesquisa reforçam, ainda, que a efetivação da Educação Escolar Quilombola pressupõe o reconhecimento da comunidade como sujeito ativo do processo educativo. Nessa perspectiva, a escola deixa de ocupar apenas o lugar de transmissora de conhecimentos produzidos externamente e passa a constituir-se como espaço de diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes ancestrais, reconhecendo estes como parte integrante do currículo e da formação escolar.

O fortalecimento da identidade quilombola, do sentimento de pertencimento e da valorização da memória coletiva está

diretamente associado à construção de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das epistemologias produzidas nos territórios quilombolas. Educar nesses contextos implica ouvir a comunidade, integrar seus conhecimentos ao processo educativo e promover uma formação comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural e com a consolidação de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm). Acesso em: 27 jun. 2026.

CASTILHO, Suely Dulce; SANTANA, Gonçalves Eva Almeida de. **Etnossaberes e formação de professores quilombolas: reflexão a partir do olhar de docentes**. *Expressa Extensão*, Pelotas, v. 24, n. 1, p. 40-54, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/ee.v24i1.13773>.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 327-340, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial:**

**reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007>.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo.** Petrópolis: Vozes, 1980.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes, 1983.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 27 jun. 2026.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172. Disponível em: [https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9\\_Munanga\\_K\\_org\\_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf](https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf). Acesso em: 27 jun. 2026.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre Brasil e África: construindo conhecimentos e militância**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

---

<sup>1</sup> Mestrando Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA/CUNTINS), licenciado em Pedagogia – UNAMA, graduando em História – UFPA Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2604-1908>.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9936-3666>.