

**DA ESCOLA AO
TERRITÓRIO: EDUCAÇÃO
QUILOMBOLA, IDENTIDADE
ÉTNICO-RACIAL E
PROCESSOS EDUCATIVOS
EM ANTÔNIO CARDOSO-BA
(2016–2026)**

**FROM SCHOOL TO TERRITORY: QUILOMBOLA EDUCATION, ETHNIC-
RACIAL IDENTITY AND EDUCATIONAL PROCESSES IN ANTÔNIO
CARDOSO, BAHIA (2016–2026)**

Ciências Humanas • 31/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788059322](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788059322)

Cleves de Oliveira Serra¹

RESUMO

O artigo analisa transformações ocorridas, entre 2016 e 2026, na compreensão das relações entre educação, identidade étnico-racial, comunidades quilombolas e território no município de Antônio Cardoso, Bahia. O objetivo é compreender como uma investigação inicialmente centrada nas práticas pedagógicas escolares de Paus Altos e Gavião possibilitou a emergência de novas questões relacionadas aos processos educativos produzidos nas próprias experiências comunitárias e culturais do território. Trata-se de pesquisa qualitativa, documental e reflexiva, cujo corpus reúne trabalho apresentado em evento científico em 2016, dissertação de mestrado concluída em 2017, documentos oficiais referentes ao reconhecimento das comunidades quilombolas, dados censitários e produção acadêmica sobre educação quilombola e cultura popular. A análise identifica dois movimentos simultâneos: a transformação da configuração pública e institucional do território quilombola de Antônio Cardoso e o deslocamento epistemológico da investigação educacional, da centralidade da escola para o reconhecimento do território como espaço de produção, circulação e transmissão de conhecimentos. Argumenta-se que esse percurso pode ser compreendido pela sequência escola–comunidade–território–cultura–processos educativos. Ao final, o samba rural é apresentado como abertura de uma agenda investigativa sobre oralidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade e transmissão intergeracional. Conclui-se que reconhecer processos educativos produzidos nos territórios não significa negar a relevância da escola, mas tensionar sua exclusividade como espaço de legitimação dos conhecimentos.

Palavras-chave: educação quilombola; processos educativos; identidade étnico-racial; território; cultura popular.

ABSTRACT

This article analyzes transformations that occurred between 2016 and 2026 in the understanding of the relationships among education, ethnic-racial identity, quilombola communities, and territory in the municipality of Antônio Cardoso, Bahia, Brazil. It aims to understand how an investigation initially focused on school pedagogical practices in Paus Altos and Gavião enabled the emergence of new questions concerning educational processes produced within community and cultural experiences themselves. This is a qualitative, documentary, and reflective study whose corpus includes a paper presented at a scientific event in 2016, a master's dissertation completed in 2017, official documents concerning the recognition of quilombola communities, census data, and academic studies on quilombola education and popular culture. The analysis identifies two simultaneous movements: changes in the public and institutional configuration of the quilombola territory of Antônio Cardoso and an epistemological shift in educational research, from the centrality of school to the recognition of territory as a space for the production, circulation, and transmission of knowledge. This trajectory is interpreted through the sequence school–community–territory–culture–educational processes. Finally, rural samba is presented as the opening of a research agenda on orality, corporeality, musicality, memory, ancestry, and intergenerational transmission. Recognizing educational processes produced in territories does not deny the relevance of school, but challenges its exclusivity as a site for legitimizing knowledge.

Keywords: quilombola education; educational processes; ethnic-racial identity; territory; popular culture.

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas em Educação nem sempre encerram suas questões quando se conclui uma dissertação, uma tese ou um projeto. Determinadas experiências investigativas produzem problemas que permanecem abertos e que, posteriormente, podem ser reformulados a partir das transformações ocorridas no campo, das novas interlocuções teóricas e do próprio deslocamento do lugar epistemológico a partir do qual os fenômenos passam a ser observados. Revisitar uma pesquisa, nessa perspectiva, não equivale a reconstruir uma memória pessoal ou organizar cronologicamente atividades acadêmicas. Pode significar interrogar as categorias que orientaram um estudo e examinar o que elas tornaram visível, o que mantiveram em segundo plano e quais novas perguntas foram produzidas pelo contato continuado com o campo.

Este artigo analisa um desses movimentos, tomando como referência investigações desenvolvidas no município de Antônio Cardoso, Bahia, entre 2016 e 2026. O percurso tem como ponto inicial uma pesquisa dedicada às relações entre práticas pedagógicas escolares e identidade étnico-racial nas comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião e alcança, uma década depois, questões relacionadas aos conhecimentos e processos educativos constituídos nas próprias experiências comunitárias e culturais do território. O intervalo temporal é relevante porque permite observar, simultaneamente, transformações no modo de formular o problema educacional e mudanças na configuração pública e institucional do território quilombola do município.

A problemática inicial foi apresentada em 2016 no III Diálogos sobre a Pesquisa – Formação Docente em Cena: 20 anos pós LDB 9.394/96, no trabalho “Práticas pedagógicas: identidade étnico-racial das Comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião – Antônio

Cardoso – Bahia”, de Serra e Miranda (2016), posteriormente aprofundado na dissertação de Serra (2017). Naquele momento, a escola ocupava posição analítica central. Interessava compreender como práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas vinculadas às comunidades dialogavam com a identidade étnico-racial, os conhecimentos culturais e as experiências dos estudantes quilombolas. O texto apresentado em 2016 anunciava análise documental, observação, entrevistas e caderno de campo, sustentado por uma abordagem qualitativa e pelo estudo de caso de tipo etnográfico.

A relevância dessa problemática deve ser compreendida no contexto das políticas brasileiras para a educação das relações étnico-raciais. A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Esses marcos tensionaram a histórica invisibilização de experiências negras e quilombolas no currículo e ampliaram a necessidade de pesquisas sobre escola, diferença, reconhecimento, pertencimento e território (Brasil, 2003; Brasil, 2012).

A aproximação com as comunidades, contudo, tornou visível outra dimensão do problema. Os conhecimentos existentes nos territórios não passam a existir quando são reconhecidos pela escola. Memórias, narrativas, práticas culturais, formas de pertencimento e saberes comunitários são produzidos e transmitidos em múltiplas relações que antecedem, ultrapassam e atravessam a experiência escolar. A constatação conduz a um deslocamento de pergunta. Em vez de interrogar exclusivamente como a escola reconhece ou incorpora conhecimentos produzidos nas comunidades, torna-se

possível perguntar como os próprios sujeitos e territórios produzem, circulam, transmitem e transformam conhecimentos.

O deslocamento não significa oposição entre escola e território. Também não implica afirmar que experiências comunitárias seriam necessariamente mais autênticas ou emancipatórias do que processos formais de escolarização. Significa questionar a exclusividade da instituição escolar como referência epistemológica para identificar aquilo que pode ser reconhecido como educativo. A escola continua sendo espaço político decisivo, especialmente em territórios historicamente marcados por desigualdades raciais. O que se propõe é compreender que ela integra uma rede mais ampla de relações formativas.

Essa transformação da problemática ocorre simultaneamente a mudanças no próprio campo quilombola de Antônio Cardoso. Entre o recorte realizado em 2016 e a configuração observada uma década depois, ampliaram-se os processos públicos de reconhecimento e organização das comunidades quilombolas e fortaleceu-se uma articulação territorial mais ampla, expressa, entre outras formas, no Território Quilombola de Umburanas. A documentação da Fundação Cultural Palmares registra uma certificação conjunta de Gavião, Cavaco e Paus Altos em 2010 e, posteriormente, novos processos envolvendo outras comunidades do município. Em 2024, documentação do processo de construção do Protocolo de Consulta Prévia do Território Quilombola das Umburanas passou a apresentar doze comunidades articuladas territorialmente.

O artigo parte, portanto, da seguinte questão: que deslocamentos nas relações entre escola, identidade étnico-racial, território e processos educativos podem ser identificados quando se revisita

uma década de investigação em comunidades quilombolas de Antônio Cardoso? O objetivo é analisar os deslocamentos teórico-epistemológicos ocorridos entre 2016 e 2026, relacionando a transformação das perguntas educacionais às mudanças verificadas na configuração pública e institucional do território quilombola.

Defende-se que a década pode ser interpretada por dois movimentos inter-relacionados. O primeiro refere-se às transformações do território e de seu reconhecimento público. O segundo corresponde ao deslocamento do olhar investigativo, sintetizado na sequência escola–comunidade–território–cultura–processos educativos. Essa formulação constitui o argumento central do artigo: uma investigação inicialmente preocupada com a presença dos conhecimentos quilombolas na escola passa a interrogar os modos pelos quais o território produz conhecimentos antes e além de sua tradução curricular.

2. PERCURSO METODOLÓGICO E CORPUS DOCUMENTAL

A investigação possui abordagem qualitativa, documental e reflexiva. O procedimento adotado consiste na revisitação crítica de documentos produzidos em diferentes momentos de um percurso investigativo e de fontes relativas às transformações socioterritoriais do campo analisado. A opção por essa abordagem decorre da possibilidade de tratar os documentos não apenas como registros factuais, mas como produções historicamente situadas, portadoras de conceitos, silêncios, escolhas metodológicas e posições epistemológicas.

O primeiro conjunto do corpus compreende o trabalho apresentado em 2016 no III Diálogos sobre a Pesquisa. Produzido quando a

investigação de mestrado ainda se encontrava em desenvolvimento, o texto permite identificar categorias, objetivos e expectativas existentes antes da consolidação da pesquisa empírica. O segundo conjunto corresponde à dissertação defendida em 2017, na qual se observam a consolidação do recorte relacionado às comunidades de Paus Altos e Gavião, a centralidade das práticas pedagógicas escolares, a discussão sobre relações étnico-raciais e as relações estabelecidas entre escola, cultura e comunidade (Serra, 2017).

O terceiro conjunto é constituído por documentação referente ao reconhecimento e à organização das comunidades quilombolas de Antônio Cardoso, incluindo registros da Fundação Cultural Palmares e documentação produzida no contexto do Território Quilombola de Umburanas. Também são mobilizados dados do Censo Demográfico 2022 quando contribuem para dimensionar a presença quilombola no município. O quarto conjunto reúne pesquisas e textos acadêmicos sobre educação quilombola, cultura popular, samba, memória, ancestralidade e processos educativos, utilizados para situar o deslocamento analisado em diálogo com a produção do campo.

A análise organiza-se em cinco categorias: escola, identidade étnico-racial, comunidade, território e processos educativos. Essas categorias foram escolhidas porque aparecem de formas distintas nos documentos de 2016 e 2017 e reaparecem, reposicionadas, nas formulações produzidas em 2026. O interesse não é contar a frequência de cada termo, mas compreender a função que cada categoria exerce na arquitetura do problema de pesquisa.

A comparação não parte da premissa de que uma etapa supera ou invalida a anterior. A pesquisa realizada em 2016–2017 respondeu a

questões historicamente pertinentes ao campo da Educação Escolar Quilombola e das relações étnico-raciais. O procedimento reflexivo busca compreender quais problemas aquela investigação permitiu produzir posteriormente. Evita-se, assim, uma narrativa evolucionista em que o presente seria apresentado como resultado inevitável do passado.

Outro cuidado metodológico diz respeito à distinção entre documentação administrativa e vida comunitária. Certificação emitida pela Fundação Cultural Palmares, reconhecimento social, autoidentificação, delimitação territorial e titulação fundiária não são sinônimos. A análise não toma a emissão de uma certidão estatal como ato de criação da comunidade. Os documentos oficiais são lidos como indicadores de reconhecimento institucional e de mudanças na visibilidade pública, enquanto a existência histórica e os processos identitários das comunidades são compreendidos como mais amplos do que os registros administrativos.

Por fim, as formulações de 2026 relacionadas ao samba rural não são tratadas como resultados de uma pesquisa de campo ainda não realizada. Elas funcionam como documentação de um novo problema investigativo. Essa decisão é fundamental para manter a autonomia científica do artigo: o texto analisa uma transformação epistemológica verificável nos documentos e na trajetória do campo, sem antecipar conclusões sobre o samba rural.

3. ANTÔNIO CARDOSO E AS TRANSFORMAÇÕES DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA

A análise da trajetória investigativa exige considerar que o campo empírico também se modificou durante o período estudado.

Antônio Cardoso, município do Portal do Sertão baiano, possui uma presença quilombola expressiva, mas essa presença não pode ser apreendida apenas por meio de uma fotografia administrativa. Ao longo da década, diferentes processos de certificação, organização comunitária e articulação territorial contribuíram para ampliar a visibilidade pública das comunidades negras rurais do município.

A pesquisa iniciada em 2016 concentrou-se em Paus Altos e Gavião. Essa delimitação foi coerente com o objeto do estudo e com as relações institucionais estabelecidas naquele momento. Entretanto, uma reconstrução documental atual demanda distinguir com maior rigor comunidade, certificação administrativa e território quilombola. A Fundação Cultural Palmares registra que o processo nº 01420.003428/2009-72 resultou na certificação conjunta de Gavião, Cavaco e Paus Altos, por meio da Portaria nº 82/2010 (Fundação Cultural Palmares, 2025). Portanto, embora Paus Altos e Gavião tenham constituído o recorte diretamente investigado em 2016, o registro administrativo já agrupava três localidades.

Nos anos seguintes, outros processos aparecem na base da Fundação Cultural Palmares. Subaé, Santo Antônio, Orobó, Salgado, Morro da Pindoba e Tócos passam a figurar nos registros em diferentes momentos, algumas vezes em certificações conjuntas. Atualizações posteriores também incorporam Santa Cruz à denominação coletiva vinculada ao processo mais antigo. Essa expansão documental não deve ser interpretada como crescimento linear do número de comunidades existentes, mas como ampliação do reconhecimento institucional e da formalização de reivindicações identitárias e territoriais.

Em novembro de 2024, a elaboração do Protocolo de Consulta Prévia, Livre, Informada e de Boa-Fé do Território Quilombola das Umburanas evidenciou uma articulação coletiva mais ampla. O documento foi construído pelas próprias comunidades e apresenta doze localidades: Gavião, Cavaco, Santa Cruz, Paus Altos, Santo Antônio, Tócos, Salgado, Morro da Pindoba, Orobó, Poço, Caroá e Subaé (Cáritas Brasileira, 2024). Mais do que enumerar comunidades, o processo de elaboração do protocolo revela práticas de organização, negociação interna, circulação de informações sobre direitos e construção de posições coletivas.

Sob a perspectiva educacional, esse processo é relevante porque torna visível uma dimensão formativa da própria organização territorial. Reuniões, debates, construção de consensos, conhecimento sobre direitos e definição de formas legítimas de consulta são práticas nas quais sujeitos aprendem e ensinam. Não se trata de chamar toda ação política de pedagogia, mas de reconhecer que processos de formação podem ocorrer em situações não concebidas originalmente como atividades escolares.

O Censo Demográfico 2022 acrescenta outra dimensão à análise ao produzir, pela primeira vez em escala nacional, dados específicos sobre a população quilombola. Nas bases do IBGE, Antônio Cardoso aparece entre os municípios com presença quilombola relevante. Dados de alfabetização, por exemplo, registram 2.878 pessoas quilombolas de 15 anos ou mais no município, das quais 2.233 eram alfabetizadas (IBGE, 2024). Esses números não explicam as experiências educativas das comunidades, mas demonstram a importância de políticas e pesquisas que considerem as especificidades desse contingente populacional.

Retornar investigativamente a Antônio Cardoso uma década depois significa, portanto, retornar a um campo social cuja configuração pública se transformou. A delimitação de 2016 continua relevante, mas não pode ser simplesmente reproduzida como se o território tivesse permanecido estático. A ampliação dos processos de reconhecimento, a constituição de redes entre comunidades e a emergência de documentos coletivos modificam as condições pelas quais educação, identidade, memória e cultura podem ser interrogadas.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ESCOLA E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: O PROBLEMA DE 2016

O trabalho apresentado em 2016 tinha como núcleo analítico as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas do Ensino Fundamental I relacionadas às comunidades de Paus Altos e Gavião. Seu resumo afirmava que a pesquisa buscava discutir como se configuravam as práticas pedagógicas “quanto à identidade étnico-racial e aos saberes tradicionais”, relacionando-as à realidade sociocultural, à história e às vivências dos sujeitos (Serra; Miranda, 2016).

O texto organizava a investigação a partir de dois eixos. O primeiro dizia respeito à formação docente e à identidade territorial dos educadores que atuavam nas escolas. O segundo tomava o Projeto Político-Pedagógico como documento capaz de articular escola e comunidade. A escolha revela com clareza a posição epistemológica daquele momento: o território era fundamental, mas aparecia principalmente em relação à instituição escolar e às possibilidades de construção de práticas contextualizadas.

O movimento predominante poderia ser sintetizado da seguinte forma: território e saberes tradicionais → escola → prática pedagógica → fortalecimento da identidade étnico-racial. Tal desenho possuía estreita relação com os debates produzidos após a Lei nº 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A pergunta fundamental era compreender em que medida a escola reconhecia os sujeitos e experiências culturais das comunidades e conseguia estabelecer relações entre esses conhecimentos e suas práticas pedagógicas.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho previa revisão bibliográfica, análise documental, observação e entrevistas, registradas em caderno de campo. A análise de dados seria orientada pela construção de categorias e pelo cruzamento entre diferentes fontes. A pesquisa era apresentada como qualitativa, com estudo de caso do tipo etnográfico e diálogo com a fenomenologia e a hermenêutica. Embora o desenho metodológico tenha sido posteriormente refinado na dissertação, já estava clara a intenção de aproximar-se das práticas cotidianas e das representações dos sujeitos.

A questão central, contudo, permanecia voltada para a escola. Mesmo quando os saberes tradicionais apareciam como categoria importante, seu lugar analítico estava relacionado à possibilidade de articulação pedagógica. O que ocorria nas comunidades antes, além ou independentemente dessa relação ainda não constituía o centro da investigação. Esse não era um erro do desenho: era uma consequência lógica do objeto escolhido.

É justamente nesse limite produtivo que surge a pergunta posterior. Se a pesquisa pretendia articular práticas pedagógicas e saberes

tradicionais, era necessário reconhecer que esses saberes possuíam histórias, sujeitos, formas de autoridade e modos de transmissão próprios. A questão que não estava ainda no centro era: como esses conhecimentos se constituem como conhecimentos? Quem os transmite? Em que situações se aprende? Que papel ocupam corpo, oralidade, convivência, observação e memória?

A revisitação do texto de 2016 permite, assim, identificar o ponto a partir do qual o deslocamento se tornaria possível. O território já estava presente, mas como contexto e interlocutor da escola. A transformação epistemológica consistirá em fazê-lo passar de contexto para lugar de produção de problemas educacionais.

5. A DISSERTAÇÃO DE 2017 E A ABERTURA DE NOVAS QUESTÕES

A dissertação defendida em 2017 aprofundou empiricamente as relações entre práticas pedagógicas, cultura e identidade étnico-racial. O estudo discutiu práticas docentes em escolas relacionadas às comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião, envolvendo professores, estudantes, documentos escolares, observação e entrevistas. A pesquisa participante e o caráter de intervenção do mestrado profissional resultaram também em uma proposta de formação continuada vinculada às demandas identificadas no campo (Serra, 2017).

A dissertação manteve a escola como principal lugar de observação, mas a imersão empírica produziu uma consequência importante: quanto mais a pesquisa se aproximava das práticas escolares, mais dependia da compreensão das relações comunitárias que atravessavam a escola. Os estudantes não chegavam à instituição como sujeitos sem história. Possuíam pertencimentos, memórias,

relações familiares, formas de participação cultural e experiências de racialização anteriores e simultâneas à escolarização.

O mesmo vale para os professores. A formação docente formal não esgota as referências mobilizadas na prática. Professores também são sujeitos territorialmente situados, atravessados por pertencimentos, memórias, posicionamentos e repertórios culturais. Assim, a própria investigação da prática pedagógica começa a revelar a porosidade das fronteiras entre escola e comunidade.

Essa percepção é particularmente relevante quando se trata de identidade étnico-racial. Gomes (2003; 2017) demonstra que identidades negras são produzidas em processos sociais, políticos e culturais mais amplos do que a escola. A instituição escolar pode contribuir para o reconhecimento ou para o silenciamento, mas não detém monopólio sobre a produção identitária. O Movimento Negro, as famílias, as organizações comunitárias e as práticas culturais também produzem saberes, repertórios de resistência e formas de interpretação do mundo.

A experiência do campo permite, portanto, deslocar a pergunta “como a escola trabalha a identidade quilombola?” para um conjunto mais amplo de questões. Como sujeitos aprendem a reconhecer-se como pertencentes a uma comunidade? Como memórias familiares e narrativas locais participam dessa construção? Que papel possuem festas, práticas religiosas, relações de trabalho, músicas, brincadeiras, encontros e formas de organização coletiva? Como os conhecimentos transmitidos por pessoas mais velhas são apropriados ou tensionados pelas novas gerações?

Essas perguntas não estavam ausentes em sentido absoluto na pesquisa de 2017, mas não constituíam seu eixo principal. O objeto era a prática pedagógica. O deslocamento posterior ocorre quando essas dimensões deixam de ser apenas contexto explicativo da escola e passam a ser tratadas como problemas educacionais em si mesmas.

A dissertação de 2017 não é, portanto, uma etapa abandonada. Ela constitui a condição de possibilidade para a formulação das novas perguntas. O deslocamento não ocorre contra a pesquisa anterior, mas a partir das tensões que a própria experiência empírica revelou.

6. DA ESCOLA NO TERRITÓRIO AO TERRITÓRIO COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

A mudança mais visível no percurso analisado está na passagem da escola situada no território para a investigação do território como possível produtor de processos educativos. Na primeira formulação, o interesse consiste em compreender como uma instituição escolar territorialmente localizada responde às experiências culturais, identitárias e históricas da população que atende. Na segunda, busca-se compreender como sujeitos produzem conhecimentos em suas próprias relações sociais e culturais, sem utilizar a escolarização como condição prévia para reconhecer o caráter educativo dessas relações.

A compreensão freireana de educação oferece um fundamento importante para esse deslocamento. Para Freire (1987; 1996), homens e mulheres constituem-se como sujeitos na relação com o mundo e com os outros, produzindo leituras, sentidos e práticas capazes de transformar a realidade. Educação, nesse horizonte, não se limita aos

espaços formalmente destinados ao ensino. A experiência, o diálogo, a cultura e a práxis compõem dimensões formativas da vida social.

Gomes (2017) amplia essa discussão ao demonstrar que o Movimento Negro produz saberes e exerce uma função educadora. A relevância dessa formulação está em inverter a posição tradicional do sujeito negro na pesquisa educacional. Em vez de aparecer apenas como destinatário de políticas ou objeto de intervenção, passa a ser reconhecido como produtor de conhecimentos sobre racismo, identidade, corpo, cultura, história, direitos e emancipação.

Nos territórios quilombolas, essa questão possui consequências específicas. Comunidades não podem ser reduzidas a fornecedoras de conteúdos culturais para a escola. Elas são constituídas por sujeitos que interpretam a própria história, produzem memória, estabelecem relações com a terra, organizam redes de solidariedade e conflito, constroem práticas culturais e transmitem conhecimentos entre gerações. A escola pode dialogar com esses processos, mas não os inaugura.

A reflexão de Beatriz Nascimento contribui para compreender o quilombo para além de uma estrutura histórica congelada no escravismo. Ao pensar continuidades, territorialidades e formas de organização negra, sua obra permite observar o quilombo como experiência histórica que se atualiza em relações de pertencimento, resistência e produção de vida (Nascimento, 2021). De modo complementar, Santos (2015; 2023) tensiona a colonialidade presente na classificação dos conhecimentos e chama atenção para modos comunitários de existência que não se deixam reduzir às categorias produzidas pelo mundo colonial.

Essas contribuições ajudam a formular uma questão decisiva: reconhecer conhecimentos comunitários significa apenas inseri-los no currículo escolar ou implica compreender as condições próprias de sua produção? A segunda alternativa exige uma mudança metodológica. Em vez de começar pela pergunta sobre utilização pedagógica, o pesquisador precisa observar situações de aprendizagem tal como são nomeadas e vividas pelos interlocutores.

O deslocamento não nega a dimensão escolar. Ao contrário, pode qualificar o diálogo entre escola e território. Uma instituição comprometida com a Educação Escolar Quilombola precisa reconhecer que os conhecimentos que busca integrar ao currículo possuem temporalidades, sujeitos e formas de legitimidade próprias. Antes de perguntar como ensinar determinado conhecimento, é necessário compreender como ele já é aprendido, por quem e em quais relações.

7. CULTURA POPULAR, TERRITÓRIO E PROCESSOS EDUCATIVOS

A produção acadêmica brasileira sobre cultura popular e educação oferece elementos relevantes para esse deslocamento. Estudos sobre samba de roda, capoeira, ancestralidade e experiências quilombolas vêm demonstrando que processos educativos podem ser constituídos em relações comunitárias não organizadas segundo a lógica escolar.

Abib (2005), ao discutir capoeira angola, cultura popular e saberes, evidencia a importância da oralidade, da memória e da experiência na transmissão de conhecimentos. Nesses contextos, aprender não se reduz à aquisição de uma informação verbalizada. O corpo, a observação, a participação, o convívio com pessoas mais experientes

e a inserção progressiva na prática são dimensões centrais. Essa abordagem permite perceber que formas de conhecimento podem ser produzidas em ritmos e linguagens distintos daqueles predominantes na escolarização formal.

No campo do samba, Santos (2020) investiga o potencial educativo do Samba de Roda do Recôncavo Baiano para a educação das relações étnico-raciais e identifica dimensões como musicalidade, corporeidade, memória e identidade. A pesquisa demonstra que a experiência das sambadeiras produz repertórios formativos que podem dialogar com a educação escolar, mas que possuem existência anterior a esse diálogo.

Oliveira (2024), por sua vez, trabalha o samba de roda como prática pedagógica decolonial no contexto escolar. A pesquisa é relevante por demonstrar caminhos para a presença do samba na escola e por tensionar hierarquias curriculares. Contudo, a problemática que emerge em Antônio Cardoso propõe um movimento complementar: antes de acompanhar o caminho samba-escola, interessa investigar o circuito samba-sujeitos-relações-aprendizagem-memória-território.

Esse movimento não busca estabelecer superioridade entre educação escolar e processos comunitários. Trata-se de distinguir perguntas. Uma pesquisa pode legitimamente perguntar como uma manifestação cultural contribui para práticas pedagógicas escolares. Outra pode perguntar como se aprende dentro da própria manifestação cultural. A segunda questão exige que o pesquisador não traduza imediatamente todas as experiências para o vocabulário da escola.

Menezes (2023), ao abordar memória ancestral e corpo de mulheres negras na capoeira angola, também contribui para esse debate ao evidenciar que o corpo pode constituir lugar de memória e conhecimento. O reconhecimento da corporeidade questiona perspectivas que identificam saber predominantemente com linguagem escrita ou explicação conceitual. Em muitas experiências culturais, saber fazer, saber responder, saber ouvir, saber entrar e sair de uma situação são formas de conhecimento cuja avaliação depende de critérios produzidos no próprio grupo.

No âmbito das comunidades quilombolas, pesquisas sobre processos educativos e resistência cultural reforçam a necessidade de ampliar o campo educacional. A produção da existência, o trabalho comunitário, as práticas de memória e as formas de organização territorial podem constituir experiências formativas. O desafio analítico está em identificar como essas aprendizagens ocorrem sem reduzir toda prática social a uma prática pedagógica.

Essa cautela é indispensável porque cultura popular não constitui espaço homogêneo ou naturalmente emancipatório. Manifestações culturais podem ser atravessadas por hierarquias, conflitos, desigualdades de gênero, disputas geracionais, racismo, silenciamentos e relações de poder. Uma abordagem crítica precisa resistir tanto à desqualificação colonial dos saberes populares quanto à romantização que elimina suas contradições.

A pergunta cientificamente mais fecunda, portanto, não é afirmar que determinada prática “educa”, mas compreender como, o que, quem, com quem, em quais circunstâncias e mediante quais relações se aprende. Esse conjunto de questões prepara o caminho para a entrada do samba rural na trajetória analisada.

8. O SAMBA RURAL COMO ABERTURA DE UMA AGENDA DE INVESTIGAÇÃO

É nesse ponto que o samba rural de Antônio Cardoso passa a adquirir relevância. Sua entrada não deve ser interpretada como simples substituição temática das comunidades quilombolas por uma manifestação cultural. O samba emerge porque permite radicalizar uma pergunta produzida ao longo do percurso anterior: se os processos educativos não se restringem à escola, como podem ser investigados em experiências culturais constituídas no próprio território?

A formulação “o que se aprende no samba rural?” sintetiza essa abertura. A pergunta não parte da conclusão de que o samba seja necessariamente uma escola, uma pedagogia ou um território educativo. Ao contrário, tais categorias precisam permanecer abertas ao confronto com as experiências dos próprios sujeitos. A prudência é importante para evitar que o pesquisador chegue ao campo com uma resposta já pronta e apenas selecione evidências capazes de confirmá-la.

Entre as dimensões que podem ser interrogadas encontram-se oralidade, memória, musicalidade, corporeidade, ancestralidade e transmissão intergeracional. A oralidade não deve ser entendida como ausência de escrita. Pode constituir forma própria de elaboração, conservação e transformação de conhecimentos. Narrativas, conselhos, histórias, modos de nomear acontecimentos e repertórios musicais podem circular por meio de relações que combinam palavra, memória e situação.

A corporeidade, por sua vez, permite perguntar como se aprende por meio do gesto, da presença e da participação. No samba, saber pode envolver reconhecer um ritmo, perceber o momento de entrar, responder a uma cantoria, acompanhar um instrumento, movimentar-se em relação aos outros ou compreender regras não formalizadas. Não se afirma que todos esses processos ocorram de maneira uniforme; eles constituem questões a serem investigadas empiricamente.

A musicalidade coloca outro conjunto de problemas. Como alguém aprende um repertório? Como uma canção é lembrada e modificada? Quem pode puxar um samba? Há critérios de reconhecimento para quem toca, canta ou improvisa? Como erros são corrigidos? Que diferenças aparecem entre aprender pela escuta, pela repetição e pela explicação? Essas questões aproximam a pesquisa educacional de práticas concretas sem exigir que elas adotem a forma de aula.

A ancestralidade também precisa ser tratada com cuidado. Não se trata de afirmar uma continuidade linear ou essencializada entre uma origem africana abstrata e práticas atuais. Ancestralidade pode ser investigada como relação social com memórias, pessoas mais velhas, referências familiares, lugares, acontecimentos e formas de autoridade. O desafio é compreender como o passado é mobilizado no presente e como diferentes gerações negociam continuidade e mudança.

O samba rural também pode oferecer um caminho para analisar relações entre cultura, pertencimento territorial e identidade étnico-racial. Contudo, a pesquisa precisa evitar uma associação automática entre participar do samba e possuir determinada consciência racial

ou identidade quilombola. Identidades são construídas historicamente, atravessadas por relações de poder e processos de identificação (Hall, 2003; 2006). Os próprios interlocutores podem atribuir sentidos distintos ao samba, ao território e à identidade.

A relevância educacional da nova agenda está justamente na abertura. O samba não entra no estudo como recurso pedagógico à procura de aplicação escolar, mas como experiência social cuja lógica própria pode tensionar conceitos consolidados de aprendizagem, autoridade, memória e conhecimento. Esse movimento preserva a possibilidade de que o campo confirme, modifique ou rejeite categorias inicialmente propostas.

9. DISCUSSÃO: UMA DÉCADA E DOIS DESLOCAMENTOS

O conjunto documental permite identificar dois deslocamentos simultâneos entre 2016 e 2026. O primeiro é territorial e político. O recorte original de Paus Altos e Gavião está hoje inserido em uma configuração pública mais ampla, marcada por novos processos de certificação, articulação entre comunidades e produção de documentos coletivos. O segundo é epistemológico. A investigação desloca-se da pergunta sobre como a escola reconhece a cultura da comunidade para questões relacionadas à forma como o próprio território produz conhecimentos.

Em termos sintéticos, o movimento pode ser descrito da seguinte maneira: em 2016, práticas pedagógicas → escola → identidade étnico-racial → saberes tradicionais; em 2017, escola → práticas docentes → comunidade → cultura → identidade; em 2026, território → memória → cultura popular → processos educativos. Essa sequência não representa uma linha de progresso inevitável. Cada

configuração responde a uma pergunta específica e a condições históricas distintas.

O aspecto mais importante está na mudança de posição do território. Inicialmente, ele funciona como contexto indispensável para a contextualização da prática escolar. Posteriormente, passa a ser tratado como espaço capaz de produzir categorias e problemas próprios para o campo da Educação. Essa inversão permite formular uma analogia: assim como a certificação estatal não cria a existência de uma comunidade quilombola, a incorporação curricular não cria a existência de um conhecimento comunitário. Em ambos os casos, o reconhecimento institucional pode ser decisivo politicamente, mas não deve ser confundido com a origem do fenômeno reconhecido.

A perspectiva decolonial contribui para compreender o alcance desse movimento. Quijano (2005) demonstra que a colonialidade do poder ultrapassa o colonialismo formal e organiza classificações sociais e epistemológicas. Walsh (2009; 2013) chama atenção para práticas pedagógicas que emergem de processos de resistência e reexistência. Reconhecer processos educativos em territórios quilombolas, portanto, não consiste apenas em ampliar o espaço geográfico da Educação, mas em interrogar hierarquias que historicamente definiram quais saberes são reconhecidos como conhecimento.

Ao mesmo tempo, o artigo evita uma oposição simples entre conhecimentos acadêmicos e comunitários. A escola pode desempenhar papel fundamental na garantia de direitos, no enfrentamento do racismo e na valorização das histórias locais. Conhecimentos acadêmicos podem fortalecer lutas comunitárias. Professores podem ser moradores e participantes das próprias

comunidades. A relação entre escola e território é atravessada por circulação, e não por fronteiras absolutas.

O ganho analítico do deslocamento está, portanto, em estabelecer uma relação menos hierárquica. Em vez de perguntar apenas como a escola pode valorizar o território, pergunta-se o que é necessário compreender sobre os processos educativos do território antes de decidir como a escola deve dialogar com eles. Essa inversão demanda pesquisa empírica atenta às contradições e às formas locais de nomear experiências.

Uma década depois, não se retorna simplesmente ao mesmo território com uma nova teoria. Retorna-se a um território que também se transformou, levando uma pergunta transformada pelas experiências anteriores. Essa dupla transformação constitui a principal contribuição analítica do artigo e sustenta a abertura da nova agenda de pesquisa sobre o samba rural.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que revisitar uma década de investigação sobre educação e comunidades quilombolas pode revelar mais do que mudanças temáticas. Pode tornar visível uma transformação do próprio lugar a partir do qual o problema educacional é formulado. O percurso analisado não é apresentado como autobiografia científica, mas como corpus capaz de demonstrar como categorias de pesquisa se reconfiguram no contato continuado com o campo e com transformações sociais mais amplas.

Em 2016, a escola constituía o centro da pergunta. Os conhecimentos culturais das comunidades eram observados

principalmente em relação às possibilidades de diálogo com práticas pedagógicas e com a construção da identidade étnico-racial dos estudantes. A investigação estava comprometida com a implementação da Lei nº 10.639/2003, com as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e com a construção de propostas pedagógicas contextualizadas.

A dissertação de 2017 aprofundou essa problemática, mas a própria aproximação com o campo evidenciou que estudantes e professores são constituídos por experiências formativas que ultrapassam a escola. Memórias familiares, relações comunitárias, práticas culturais, formas de pertencimento e experiências de racialização atravessam a instituição e produzem conhecimentos antes de qualquer tradução curricular.

Uma década depois, a questão se desloca. Os conhecimentos existentes no território passam a ser considerados em seus próprios lugares de produção e circulação. O deslocamento não enfraquece a Educação Escolar Quilombola. Pode, ao contrário, aprofundar sua relação com os territórios. Uma escola comprometida com as comunidades precisa reconhecer que não inaugura seus conhecimentos. Antes de uma memória entrar no currículo, ela já circula; antes de um canto tornar-se atividade escolar, alguém já aprendeu a cantá-lo; antes de a ancestralidade aparecer no Projeto Político-Pedagógico, sujeitos já constroem relações com suas histórias e com as gerações anteriores.

A transformação da configuração quilombola de Antônio Cardoso também contribui para essa compreensão. O recorte de Paus Altos e Gavião precisa hoje ser lido em diálogo com documentação que já registrava Gavião, Cavaco e Paus Altos em uma certificação conjunta

e com processos posteriores que ampliaram a visibilidade institucional de outras comunidades. A constituição do Território Quilombola de Umburanas, apresentado em 2024 com doze comunidades articuladas, evidencia que o campo não permaneceu estático.

O samba rural aparece ao final dessa trajetória não como resposta pronta, mas como nova pergunta. Não se pretende afirmar antecipadamente que ele constitui uma pedagogia, uma escola ou um território educativo. Pretende-se compreender suas experiências antes de classificá-las. A pergunta “o que se aprende no samba rural?” sintetiza a passagem da cultura como conteúdo a ser incorporado pela Educação para a cultura como interlocutora capaz de produzir questões para o próprio campo educacional.

A trajetória analisada pode, finalmente, ser sintetizada na sequência escola → comunidade → território → cultura → processos educativos. O movimento não representa abandono do problema inicial, mas seu aprofundamento. Se a pesquisa realizada uma década atrás perguntava como a escola poderia reconhecer os conhecimentos existentes nas comunidades quilombolas, a questão que agora emerge é anterior: como esses conhecimentos são produzidos, compartilhados, aprendidos, transformados e transmitidos entre gerações?

Reconhecer essa questão amplia o campo da Educação sem dissolver suas especificidades. Significa admitir que processos de formação humana podem ocorrer em múltiplas relações e que a escola é uma instituição decisiva entre outras experiências que também produzem conhecimento. É nessa passagem, da escola situada no território para o território também compreendido como

produtor de educação, que se encontra a principal contribuição epistemológica do percurso analisado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Salvador: EDUFBA, 2005.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012.

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. Brasília, DF, 2003.

CÁRITAS BRASILEIRA. Documento de defesa territorial quilombola será lançado em Antônio Cardoso. 2024. Disponível em: <https://ne3.caritas.org.br/noticias/documento-de-defesa-territorial-quilombola-sera-lancado-nesta-sexta-feira-29-em-antonio-cardoso>. Acesso em: 15 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Comunidades remanescentes de quilombos certificadas: posição de 14 abr. 2025. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/>. Acesso em: 15 ago. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

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

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: quilombolas – alfabetização e características dos domicílios, resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Etnográfica, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 333-354, 2000.

MENEZES, Letícia de Oliveira. “Esse quilombo é nosso”: a memória ancestral no corpo de mulheres negras na capoeira angola. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Ubu, 2021.

OLIVEIRA, Lindiana da Silva. O samba vai à escola: o samba de roda como prática pedagógica decolonial. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

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.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu; Piseagrama, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, quilombos: modos e significações. Brasília, DF: INCTI; UnB, 2015.

SANTOS, Elzelina Dóris dos. Samba que educa: o potencial do Samba de Roda do Recôncavo Baiano para a educação das relações étnico-raciais. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SERRA, Cleves de Oliveira; MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. Práticas pedagógicas: identidade étnico-racial das Comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião – Antônio Cardoso – Bahia. In: DIÁLOGOS SOBRE A PESQUISA, 3., 2016, Salvador. Anais [...]: Formação Docente em Cena – 20 anos pós LDB 9.394/96. Salvador: GEFEP/UNEB/CNPq, 2016. p. 44-49. ISSN 2526-1878.

SERRA, Cleves de Oliveira. Práticas pedagógicas: identidade étnico-racial das Comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião – Antônio Cardoso – Bahia. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.

WALSH, Catherine (org.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: MEDINA MELGAREJO, Patricia (coord.). Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: UPN; CONACYT; Plaza y Valdés, 2009.

¹ Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); especialista em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação (UNEB); licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail:

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)