

**Quilombola school education in the state of Paraíba: a study based on policy cycles**Vilma Helena Malaquias<sup>1</sup>Ana Cláudia da Silva Rodrigues<sup>2</sup>**Resumo**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado que objetivou analisar a política educacional para a Educação Escolar Quilombola, no âmbito de unidades de ensino localizadas na Mesorregião do Litoral Sul da Paraíba, a partir do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Com base em um cenário normativo que a qualifica como uma ação afirmativa que induz ao reconhecimento e ao pertencimento de crianças, jovens e adultos oriundos das populações negras e quilombolas, evidenciam-se elementos contraditórios que se manifestam para impedir que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) esteja presente na institucionalização das políticas de promoção de igualdade étnico-racial, no contexto dessas unidades pesquisadas, uma vez que tem um legado na história e na política educacional que fundamenta sua efetividade no currículo escolar. A pesquisa, que se configurou como qualitativa e exploratória, partiu dos documentos normativos da política e do campo empírico, examinados por meio da Análise Proposicional do Discurso – APD. O estudo mostrou que a EEQ, no contexto da prática, está passando por dificuldades e continua invisível nos espaços formativos. O referencial núcleo da formação identitária se insere nesse campo de saberes que está em constante tensão, devido ao seu lugar social, cuja maior força se encontra no protagonismo ativista.

**Palavras-chave:** Ciclo de Políticas. Política Educacional. Currículo. Escolarização quilombola.

**Abstract**

This study presents the results of a Master degree research that was based on the policy cycles of Stephen Ball and aimed at analyzing the educational policy of a Quilombola School Education (EEQ) in units located in the south coast of Paraíba. Considering a normative scenario that qualifies it as an affirmative action that induces the recognition and belonging of children, young people and adults of a black and quilombola populations, some contradictory elements are revealed manifesting and blocking Quilombola School Education in the institutionalization of equal ethnic and racial policies in these studied areas, taking into consideration a legacy in history that ensures it in the school curriculum. The study, which was considered a qualitative and exploratory research, examined the normative documents of policy and empirical field and evaluated them through the propositional discourse analysis (PDA). The study showed that EEQ, in a practical context, has some difficulties and remains invisible in the formative spaces. The referent center of identity formation is inserted in this field, which is in a constant tension due to its social space, since its major strength is the activist prominence.

**Keywords:** Policy cycles. Educational policy. Curriculum. Quilombola Education.

<sup>1</sup> Licenciatura em Pedagogia (UFPB), Especialização em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade Integrada de Patos (FIP) e Letramento em Educação- Faculdade Barão de Mauá. Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UFPB). Professora da Educação Básica na Rede Pública da Paraíba. E-mail: [vilmaletramento@gmail.com](mailto:vilmaletramento@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciatura em Pedagogia (UFPB), Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB). Professora lotada no Departamento de Fundamentação da Educação e vinculada a linha de pesquisa em Políticas Educacionais. Vice-líder no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPC). Editora da revista Espaço do Currículo. E-mail: [anaclaudia@ce.ufpb.br](mailto:anaclaudia@ce.ufpb.br)

## **Introdução**

A Educação Escolar Quilombola tem sido, sistematicamente, retirada das propostas curriculares das escolas na educação brasileira. Ao pensar na educação como um direito público subjetivo de responsabilidade do Estado, como preconiza a Constituição Federal de 1988, não se deve restringir sua oferta às populações tradicionais brasileiras a uma condição diferenciada (BONIN, 2012).

Segundo Bonin (2012), a escolarização é um processo amplo e contínuo, que envolve, além de experiências, a educação em um contexto que acontece ao longo da vida de cada estudante. A escola, como um veículo de socialização e de espaço de construção do conhecimento, é uma instituição importante para a sociedade moderna e, socialmente, vai produzindo experiências que, ao longo do tempo, constituem a integração social do/da/estudante, ou seja, vai produzindo o lugar social que as pessoas irão ocupar na sociedade. Então, não é difícil compreender o modelo em que a instituição escolar está inserida. “Alicerçada num modelo capitalista, ela representa os conhecimentos tidos para essa experiência de sociedade” (BONIN, 2012, p. 33).

Ressalte-se, contudo, que não se pode conceber que as experiências de escolarização quilombola, em sua oferta oficial, sejam marcadas pela invisibilidade, porquanto esse é um campo de pesquisa em expansão no Brasil, sobretudo na Paraíba, tendo em vista o quantitativo de comunidades remanescentes de quilombos localizadas nesse estado; os desafios que os povos quilombolas têm enfrentado para que a escola se afirme, de fato, nas comunidades, e a educação escolar não esteja estruturada de acordo com o mundo ocidental onde essa população é invisível na consciência nacional. Nesse contexto, surge a Educação Escolar Quilombola, que a escola deve compreender em sua especificidade e que deveria ser desenvolvida nas unidades de educação que estão inseridas na própria terra e baseada na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia baseada na cultura étnico-racial dessas comunidades, reconhecendo-as e valorizando-as com base nas suas dimensões preconizadoras (BRASIL, 2011).

Sua ausência nas unidades escolares é um sinal de alerta para a descontinuidade das políticas públicas em determinados setores que demandam respostas do Estado, principalmente, as políticas de ações afirmativas. É desse cenário que este artigo descreve uma proposta de investigação na educação formal das populações negras, na especificidade da Educação Escolar Quilombola, pensando-a como uma experiência de superação histórica e social para essas populações.

Aqui, apresentamos brevemente o contexto da Educação Escolar Quilombola no cenário brasileiro, cuja orientação depende da proposição das políticas públicas brasileiras, como passo inicial para garantir espaço na educação escolarizada, as quais se materializam em quatro documentos norteadores que embasam seu tema e que foram essenciais para sua investigação. A escolha por esse tema se justifica, tanto no campo teórico quanto no empírico, devido aos questionamentos que serviram de base para as reflexões. Desses campos, delimitamos as seguintes perguntas norteadoras do estudo: Como a EEQ se faz presente nas políticas macro e micro, como uma ação afirmativa para dar visibilidade ao protagonismo negro? Há experiências significativas sobre a educação diferenciada, na perspectiva quilombola, nas instituições investigadas?

O objetivo central da pesquisa foi de analisar a política educacional para a Educação Escolar Quilombola, no âmbito de unidades de ensino localizadas na Mesorregião do Litoral Sul da Paraíba, a partir do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Compreendemos que a proposição de uma educação diferenciada é considerada por diversos atores do cenário político e pedagógico da educação brasileira como um passo fundamental para garantir o direito a essa especificidade de educação.

Destacamos, nos tópicos e nos subtópicos seguintes, o legado histórico da Educação Escolar Quilombola, que tem buscado se afirmar na instituição; as análises documentais e dos registros escritos feitos pelos sujeitos da pesquisa sobre como os atores da política (docentes, supervisoras e gestoras) compreendem a Educação Escolar Quilombola (EEQ), a partir das leis de efetivação de direitos que ela preconiza. A relação dessa política se reflete em seu contexto de atuação - a escola. Por fim, nas considerações, apresentamos os pontos relevantes advindos dos achados da pesquisa.

## **2 A educação quilombola na política educacional brasileira: uma leitura a partir do Ciclo de Políticas (CP)**

Iniciamos a pesquisa construindo questionamentos acerca da presença da EEQ nas políticas macro, a partir da compreensão de sua inserção, exigida por lei, nas políticas de educação básica. Foi necessária uma leitura crítica das políticas educacionais relativas à EEQ, para compreender o que a legislação constituiu para esse cenário. Assim, se as leis não têm afirmado uma condição diferenciada para a escolarização quilombola, dificilmente serão compreendidas e divulgadas para que façam parte do cotidiano escolar. Portanto há fortes

indícios de que não são implementadas pelo poder público local, por meio da organização curricular. Esse ocultamento tende a reforçar posturas que dificultam a educação escolar por razões de desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos curriculares distintos das que fundamentam a escola quilombola na comunidade. A invisibilidade tende a reforçar os obstáculos que a escola impõe em seu formato curricular da não afirmação identitária quilombola. Isso pode ocorrer pelo fato de as escolas não reconhecerem os documentos normativos nem os princípios previstos no Plano de Ação para inserir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Esse documento norteia a conjunção do tema étnica e racial nos diversos níveis do currículo escolar, incluindo a quilombola.

O pressuposto assumido neste estudo versa sobre os pontos de efetivação das políticas de igualdade étnico-racial, que tiveram no protagonismo quilombola um referencial para sua existência. Nesse sentido, são políticas que compreendem o ser quilombola como um sujeito social que, ao resistir à efetividade política educacional, não tem obtido êxito na proclamação de um relacionamento social mais igualitário. Assim, para garantir uma condição plena de acesso e permanência dos/das estudantes que moram nas comunidades remanescentes de quilombos, elencamos, no contexto de prática, o que pensam os atores da política no campo empírico sobre a experiência da trajetória da Educação Escolar Quilombola (EEQ) como política educacional e sua relação com as práticas educativas, como contribuição no sentido de afirmar a identidade quilombola, que vem perdendo espaço nas disputas pela formulação do currículo na educação básica.

Consideramos que esse debate acadêmico é urgente para visibilizar essa política afirmativa, que foi determinada pela Lei nº 10.639/03 como indutora para garantir a oferta de direitos para as populações estudantis que habitam as comunidades remanescentes. No subtópico a seguir, analisamos os documentos oficiais promulgados no Brasil, a partir do Século XXI, que tratam de Educação Escolar Quilombola.

#### *A educação escolar quilombola nas arenas institucionais: do contexto de influência à produção dos textos legais*

Importa destacar a relevância de nossa pesquisa quando apresentamos o cenário do tema que investigamos e problematizamo-lo na política educacional brasileira, em documentos oficiais referentes à Educação Escolar Quilombola - os referenciais que indiciam a política

investigada - e apresentamos, de forma sucinta, os contextos e os textos que perfazem o campo teórico dessa modalidade de educação. No tema ‘educação em comunidades quilombolas’, em que se inserem as demandas específicas de reconhecimento de direitos a uma educação pública gratuita e de boa qualidade, acrescenta-se a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas afro-brasileira e africana nas escolas em 2003, preconizadas pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (PNDPT), em 2007, sob o arcabouço da Constituição Federal de 1988.

Assim, ao reconhecer esse direito, em 2010, o Estado trouxe a questão da necessidade de diferenciar a educação nas escolas que se localizassem em comunidades remanescentes. Esse direito se originou na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que incluiu a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade da educação básica no Parecer CNE/CEB 08/2012 e na Resolução CNE/ 08/2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, cuja conferência estabeleceu que a educação para as comunidades quilombolas é de responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal (BRASIL, 2012).

Nas finalidades que as diretrizes preconizam em seus textos, percebemos um importante avanço das organizações sociais negras, quilombolas, indígenas e camponesas, que pressionaram o Estado para que suas reivindicações se tornassem direitos instituídos. Essas diretrizes direcionam a educação quilombola para elaborar propostas curriculares mais específicas e que contemplem uma educação diferenciada. O documento também apresenta determinações sobre a implementação da referida política pública e seu lugar nos espaços da escola. Por meio de suas atribuições, as Diretrizes sustentam a pertinência do tema para a educação e para o currículo. Nesse sentido, ela cumpre o seu papel textual e representa um avanço em relação às necessidades reclamadas. Entretanto, sua atuação só será possível com uma ação conjunta das diferentes instâncias sociais e educativas brasileiras. Além disso, a falta de organização dos órgãos públicos, nas esferas estadual e municipal, é um obstáculo para que a política atue no âmbito escolar.

Ao apresentar os principais documentos normativos que norteiam a escolarização nas escolas localizadas em comunidades rurais e urbanas remanescentes de quilombos, reconhecemos que o Estado passou a ter uma relação mais estreita com a população quilombola, o que não garantiu uma educação escolar diferenciada específica, como confirmam os textos legais. Quando apresentamos essas normativas na escolarização quilombola, registramos, ainda que de forma sucinta, o contexto de produção dos textos legais resultantes de uma ampla trajetória de influências, na década de 1980, que mobilizou o campo da educação em torno da

reconstrução social da escola – o que culminou na democratização da educação nos anos noventa. Paralelas a essas conquistas, outras influências foram comprometendo a política educacional, quando a educação passou a operar sob a lógica do mercado.

Assim, os novos rumos deliberativos, que aconteceram em um contexto econômico restritivo, trouxeram a insegurança da resposta do Estado para suas demandas que foram instituídas pelos planos normativos. Os passos diminuem de tamanho, pois, se, de um lado, temos as garantias do reconhecimento legal, de outro, sua efetivação se perde na emergência da efetividade.

De acordo com Jesus e Torres, a partir dos anos 90, a influência do neoliberalismo consolidado como ideologia, no sistema educacional brasileiro, trouxe a lógica do capital para as políticas públicas da educação, que passaram a ser compreendidas com base nos critérios de atendimento ao mercado financeiro. Essas influências comprometeram a articulação para ampliar os direitos sociais, o que desmobilizou, de forma generalizada, os espaços de mobilização (JESUS; TORRES, 2009).

No percurso investigativo de nossa pesquisa, entendemos que, no Brasil, as políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Quilombola devem partir dos contextos que influenciaram sua conjuntura e, conseqüentemente, seu lugar nessa trajetória tensional da qual emerge.

Stephen J. Ball, um estudioso da área da política em educação, em conjunto com outros colaboradores, como Bowe, Braun, Gold e Maguire, tem publicado relevantes estudos, desde a década de oitenta, sobre as origens, os desdobramentos e os efeitos das reformas que esse campo tem enfrentado. Suas pesquisas são produzidas com base nas reformas econômicas e nas políticas vivenciadas nas décadas de oitenta e noventa no Reino Unido e na Inglaterra (BALL, 2010).

Aqui no Brasil, seus estudos têm contribuído para entendermos as reformas e as mudanças que o sistema de ensino tem enfrentado, principalmente devido às restrições econômicas. Dentre suas ideias, o ciclo de políticas em contextos é uma abordagem amplamente utilizada pelos estudos e pelas pesquisas que são desenvolvidos sobre as políticas públicas por pesquisadores da área. Nas últimas décadas, esse campo investigativo vem ganhando espaço, quando se trata de analisar essa abordagem nos diversos espaços geográficos em que podemos situá-la. Ao explorar os contextos em que se desenvolvem as políticas, destacamos o argumento de Mainardes de que sua constituição é feita em um movimento de flexibilidade (MAINARDES, 2006).

Foi a partir do ciclo de políticas que passamos a direcionar nosso olhar para as políticas voltadas para a EEQ. Durante o trajeto do estudo, vimos que existem elementos que estão em contradição para que a referida política não seja aplicada na escola. Por essa razão, precisamos compreender os contextos nessa perspectiva para refletir sobre a educação escolar e suas normativas contextuais. Entendemos que as normativas estabelecidas, que foram inspiradas pelos movimentos sociais e pelos/as professores/as das diversas regiões do país, não garantem, no contexto da prática, o reconhecimento da pluralidade cultural e da maneira como os povos quilombolas pensam no âmbito de nossa pesquisa.

Considerando o legado de normativas que constituem a EEQ, por quais motivos, atualmente, é tão pequeno o número de escolas reconhecidas como quilombolas? Os indícios nos levam a refletir sobre a forma como as políticas são impostas por organismos internacionais, como as do Banco Mundial, devido à dependência financeira do Brasil a outros países, e como elas exercem influências no âmbito escolar.

Para Ball, “a educação inglesa tem cumprido um papel especial no desenvolvimento e na disseminação de um discurso global de educação, como um laboratório social de experimentação e de reformas” BALL, 2008, p.13). Com base nesse ponto de vista, o autor entende que seus estudos poderão atingir um público mais amplo, possivelmente de outros países.

Devido ao impacto de importantes normativas de inclusão para a sociedade, no que se refere à garantia de ampliar os direitos e as restrições de direitos sociais básicos, consequência de políticas socialmente indefinidas, esse contexto apresenta-se com um panorama problemático para os grupos sociais que dependem das políticas públicas para que seus direitos sejam assegurados, trazendo como ponto de referência a brasileira. Há alguns fatores que justificam essas transformações. Conforme aponta Ball (2010), cada vez mais, devido às restrições das políticas sociais resguardadas pelo setor público, percebemos que existem influências mercadológicas. Isso significa que é preciso pensar sob a ótica de que “a educação está cada vez mais sujeita aos processos de mercantilização e privatização” (BALL, 2010, p. 22). Essa influência é contraditória para a afirmação da EEQ, quando pensamos nessas arenas de disputas sociais, e nos leva a indagar: para quem são pensadas essas políticas? Em que bases pressupõem o sujeito, a sociedade e a educação nesse contexto?

No que diz respeito ao lugar do sujeito de direito ao qual nos referimos acima, Stavenhagen (1998) assevera:

As políticas sociais, culturais e educativas adotadas pelos Estados em relação aos diversos povos, nações e grupos étnicos que vivem nos seus territórios refletem diretamente essas tensões. Um dos principais papéis atribuídos ao ensino escolar, em muitos países, foi formar cidadãos respeitadores das leis, que partilhassem uma mesma identidade nacional e se mostrassem leais para com o Estado-Nação. Se esta atitude foi, sem dúvida, posta a serviço de nobres finalidades e foi até necessária em certas circunstâncias históricas, também deu origem, em muitos casos à marginalização - e até ao desaparecimento - de muitos grupos étnicos diferentes cuja cultura, religião, língua, crenças ou modo de vida não estavam em conformidade com o pertença ideal nacional. (STAVENHAGEN, 1998, p.248).

Considerando o que foi exposto, percebemos que a EEQ tem mais um elemento, no campo das políticas, que pode inviabilizar sua implementação nas escolas públicas brasileiras. Assim, para entendermos bem mais esse contexto e refletirmos sobre a atuação da política educacional nas escolas da Paraíba, elegemos as escolas rurais do município de Conde, na Zona da Mata paraibana, que estão inseridas nas comunidades quilombolas daquela cidade. Para compreender o contexto da prática a partir das ideias de Ball e de seus colaboradores, seguimos a trilha de quando ele indagou sobre a curiosidade de entender como as políticas se desenvolviam na prática cotidiana da escola em seus estudos de caso. A fim de se dedicar a esse contexto, o autor pensou na escola como uma arena teatral, termo que ele e mais duas autoras criaram em uma de suas pesquisas, que o levou a desenvolver, junto com seus colaboradores, uma teoria de atuação para a política que denominaram de Teoria da Atuação da Política (Theory of Policy Enactment), utilizada para desenvolver sua pesquisa em quatro escolas da Inglaterra. Em 2016, Ball, Maguire e Braun apresentaram novos elementos para compreender a política quando está em movimento na escola. A partir de cada ponto em que situa a política, novos atores, novas arenas e outras interpretações se constituem e outras trajetórias e artefatos se tornarão políticas mais visíveis (atuadas) em detrimento de outras (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

## **2 Percursos da pesquisa**

Na pesquisa desenvolvida, utilizamos a metodologia da pesquisa documental e de campo. A fim de entender a dinâmica da atuação da Educação Escolar Quilombola nas escolas em que realizamos nosso estudo, a pesquisa de campo foi fundamental para que nos aproximássemos dos atores que, todos os dias, estão encenando diversas políticas nas escolas. Ao adentrar o campo de estudo, dois objetivos foram primordiais: o de observar o contexto e o de vivenciar a atuação do trabalho com as políticas por meio das categorias de atuação e interpretação dada nesse contexto.



A pesquisa de campo abrangeu todas as instituições localizadas em comunidades remanescentes de quilombo do município de Conde. São escolas de ensino fundamental, anos iniciais, anos finais e a modalidade de Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EJA -, localizadas nas comunidades remanescentes de quilombo de Gurugi (Escola José Albino Pimentel), Mituaçu (Escola Ovídio Tavares de Moraes) e Ipiranga (Escola Lina Rodrigues). A escolha desse *lôcus* foi definida pela especificidade do atendimento escolar de crianças, jovens e adultos afrodescendentes negros (as) que habitam nessas comunidades e da relação com o nosso objeto de estudo.

Os sujeitos da pesquisa foram dezessete - quinze professores (as), uma gestora e uma supervisora.

Ao adotar a técnica da constituição de grupos focais, demarcaram-se as discussões no cotidiano escolar sobre os questionamentos de não reconhecer a implementação das políticas educacionais *in lócus*, na concepção de atores que constituem o processo educativo e de estratégias pedagógicas de (des)valorização da diversidade étnico-racial, presente nos diversos níveis de ensino, no campo de investigação. Em sequência, foram aplicados questionários semiestruturados, como instrumento de apoio para obter informações e compor o perfil de formação dos docentes e especialistas participantes do estudo (APOLINÁRIO, 2012).

A pesquisa documental foi utilizada para coletar os documentos institucionais na busca de fenômenos observados (REIS, 2009). Nesse estudo, as análises da legislação que tratam da Educação para as Relações Étnico-raciais e dos documentos que comportam a Política Educacional de escolarização quilombola, foram fundamentais para compreendermos esta investigação.

Para tratar dos resultados obtidos no campo de pesquisa, partimos da organização da análise de conteúdo e seguimos os pressupostos teóricos de Bardin (2011): utilizamos as narrativas dos três grupos focais realizados nas unidades de ensino pesquisadas, analisadas por meio da técnica da Análise Proposicional do Discurso – APD, que é feita com a delimitação dos referentes-núcleos, palavras referenciais que compõem a relação de sentido textual. A partir delas, foi possível segmentar o texto em proposições, a fim de demarcar a materialidade discursiva presente a respeito do tema.

Para este artigo, delimitamos dez participantes dos grupos focais, cujos enunciados apresentados referenciam o recorte da dissertação que fizemos ao elaborar este texto, a partir de suas concepções sobre nosso objeto de estudo.

### 3 Os contextos situados: discutindo sobre os achados da pesquisa

Na visão de Ball, de Maguire e de Braum (2016), o contexto é uma tipologia de análise utilizada para se entender como as escolas atuam com suas políticas. Nesse sentido, o contexto é o cerne de suas análises nas pesquisas que desenvolvem. O autor e as autoras pensam que as escolas, por meio de suas políticas, interagem de forma diferente, porque nelas existem histórias específicas, edifícios, infraestruturas, perfis pessoais, orçamento, desafios de aprendizagem, entre outros fatores em que o contexto é capaz de mapear e sistematizar a política em sua atuação.

As dimensões contextuais da atuação da política, segundo o autor e as autoras, são constituídas por meio dos contextos situados - que se referem aos aspectos históricos, à localização geográfica e às matrículas escolares; e das culturas profissionais que se ligam aos valores, aos compromissos, às experiências dos professores e à gestão da política; assim como os que estão ligados à infraestrutura, aos aspectos físicos etc.; e dos contextos externos, que dão apoio às autoridades locais, e um contexto político mais amplo.

De acordo com o Censo Escolar, na Paraíba, o número de matrículas da Educação Quilombola, nos diversos níveis da Educação Básica, foi de 88, na Educação Infantil; de 2.328, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; de 930, na EJA Fundamental, e de 440, na EJA do Ensino Médio, de acordo com as informações do Inep obtidas em 2019. O elevado número dessas matrículas se deve à legislação da Educação Nacional o que está descrito na LDB, em seu Art.11, inciso V, de 1996, que transferiu a responsabilidade da oferta de educação infantil em creches e pré-escolas e ensino fundamental para o município como prioridade (BRASIL, 1996).

Em um universo de 31 unidades de educação (três ficam na zona urbana, e 28, na zona rural), nos territórios quilombolas do município de Conde, só existem três, que estão incluídas no total das escolas rurais e não apresentam especificidade quilombola. De acordo com o Censo Escolar do Inep (2019), nas inscrições de 2018, o município tinha, aproximadamente, 672 estudantes matriculados na rede regular, e na EJA, na zona rural. Nesse contexto, inserem-se as escolas dos territórios remanescentes de quilombos, chamados de Gurugi, Ipiranga e Mituaçu.

O caminho da observação nos levou a diversos lugares - o lugar da história da comunidade, onde estão localizadas a Escola José Albino Pimentel; a Escola Lina Rodrigues do Nascimento e a Escola Ovídio Tavares de Moraes, situadas em Gurugi, Ipiranga e em

Mituaçu, respectivamente na Comunidade Negra de Gurugi, na Comunidade Quilombola de Ipiranga e na Comunidade Quilombola de Mituaçu. Assim denominadas pelos moradores<sup>3</sup>, têm um legado histórico marcado por uma linha histórica de ampla relevância para os quilombos no Brasil.

A Comunidade Remanescente de Quilombo de Gurugi I fica entre a cidade do Conde e o Distrito de Jacumã, às margens da PB 018, Litoral Sul da Paraíba. A raiz etimológica de Gurugi advém do tupi *Guru*, cujo significado é caminho, e *gi* significa rio. Portanto, a palavra significa caminhos das águas. Os depoimentos revelam que as madeiras que eram cortadas no atual território escoavam pelos rios Gurugi e Gramame, que desembocam na Barra de Gramame e na Barra da Praia do Amor, onde existiam balsas que escoavam a madeira para a Baía da Traição, onde seguiam rumo a Portugal.

Os troncos mais velhos supõem a ocupação do território do Gurugi por negros fugitivos, especificamente Mãe Bu e Pai Caboclo, ambos comprovados na árvore genealógica feita no laudo antropológico, advindo do Quilombo dos Macacos que percorreram o Litoral Norte de Pernambuco, procedente da última resistência do grande Quilombo dos Palmares, no período do Brasil Império.

A Comunidade Remanescente de Quilombo de Ipiranga está situada, também, no município de Conde. Notadamente nessa cidade, está o distrito de Jacumã, às margens da PB 018, Litoral Sul da Paraíba. A toponímia oficial é Ipiranga, todavia, em alguns relatos, é apresentada a designação Piranga. Na língua tupi, a palavra significa rio de água vermelha, o que coincide com o Pitanguinha, rio cuja água tinha cor semelhante à de ferrugem (MONTEIRO, 2013).

O território de Ipiranga é conhecido como “terra de herdeiro”, graças às relações de matrimônio que se formam entre pessoas da mesma grande família e às posses validadas pelos laços sanguíneos. A principal atividade produtiva é a agricultura, além do funcionalismo público. É uma comunidade que vive sua cultura intensamente. Um exemplo dessa vivência é o apoio da associação em parceria com as famílias das Comunidades Quilombolas de Gurugi e Ipiranga, que preparam, no último sábado de cada mês, a festa do coco de roda, notadamente regida pela Família Nascimento.

A Comunidade Quilombola de Mituaçu localiza-se entre o rio Gramame e o rio Jacoca, com estradas de terra, e situa-se na zona rural de Conde. Seu principal acesso é pela ponte do

---

<sup>3</sup> As informações obtidas a respeito das comunidades quilombolas de Gurugi, Mituaçu e Ipiranga fazem parte da memória histórica cultivada pelos moradores, principalmente os mais antigos, cujo discurso perpassa a vida social e as suas práticas culturais na atualidade.

rio Gramame ou pelas estradas de Caxitu e do Município de Conde. Mituaçu limita-se, ao norte, com João Pessoa; ao sul, com Paripe; a leste, com Guaxinduba; e a oeste; com Caxitu. Das comunidades que visitamos, Mituaçu apresenta, em relação às demais, uma característica de quilombo tradicional, porque é muito afastado do município. Pode ser considerada uma comunidade de difícil acesso.

Sua história registra que ela foi habitada por indígenas, e a esse fato o nome da comunidade tem a origem indígena, que significa “ave grande”. Mituaçu é rica em matas frutíferas, e suas casas são distantes umas das outras. Certificada desde 2005 pela Fundação Cultural de Palmares, Mituaçu aguarda pela elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) do seu território, marcado pela relação com os rios Gramame e Jacoca. Mesmo não apresentando conflitos fundiários na região, a comunidade vem resistindo ao avanço do desenvolvimento do polo industrial das cidades de Conde e de João Pessoa, sobretudo devido à poluição depositada pelo sistema fabril no rio Gramame.

Na trilha dos caminhos norteadores da pesquisa, no subtópico a seguir, apresentaremos o contexto situado das escolas investigadas, assentadas nas comunidades rurais da Zona da Mata Paraibana. Nesse contexto, buscam-se, através do campo empírico, respostas sobre como são pensadas as experiências de educação diferenciada na perspectiva de escolarização nas respectivas unidades.

*As Ilustrações das fachadas das escolas inseridas nos territórios quilombolas de Gurugi, Ipiranga e Mituaçu: tensões, permanência e resistência.*

As imagens da fachada das escolas onde foi feita a pesquisa de campo fazem parte do acervo documental de nossa investigação. A análise documental dessas ilustrações objetivou observar como o espaço é constituído como instituição escolar quilombola e se respaldou nos autores Carlos e Vicente (2011), que tratam da cultura visual, a fim de subsidiar melhor nossa análise. As imagens resgataram informações importantes sobre o espaço escolar e sua relação com a comunidade quilombola. Diversas políticas que estão em ação nas escolas podem definir o distanciamento da escola com a inclusão da política de escolarização quilombola ou aproximá-la. O contexto, as condições materiais, os valores e as experiências dos atores na escola e na gestão política local é que definiriam a relação contextual das políticas inclusivas, mesmo que em documentos oficiais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016 p.37).

A pesquisa realizada no campo, por meio de observações e ilustrações, revelou que as políticas de escolarização quilombola são desafiadoras no contexto da prática, apesar de serem fortemente consolidadas pelo contexto de influência e pela produção de textos. O contexto de prática nos instiga a analisar, sob diferentes formas de interpretar, a política nas escolas (BALL, 1994).

Por meio da leitura semiótica, delimitamos alguns conceitos-chave que constituem a lógica interna do texto imagético. Cada imagem de determinada escola traduz um referencial de instituição escolar que nos faz interpretá-la para ampliar os sentidos da escola quilombola e pensar na necessidade de acesso à educação formal para essa população das comunidades da Zona da Mata Paraibana com a inclusão do Ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana.

**Figura 1** – Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Lina Rodrigues do Nascimento (Fachada da Unidade Educacional – LRN (IPIRANGA))



Fonte: Arquivo pessoal - 2020

A escola **LRN** atende a um público bem diferenciado, composto de estudantes de afrodescendência quilombolas, negras, camponeses e indígenas, que residem nas agrovilas no entorno da Comunidade de Gurugi/Ipiranga. Quanto ao perfil dos professores, trata-se de um grupo de profissionais de licenciaturas específicas, já que a escola atende ao Ensino Fundamental - anos finais - e à Educação de Jovens e Adultos.

Em resposta ao nosso instrumento de investigação, na questão 03, sobre se **conheciam algum documento norteador para a Educação Escolar Quilombola**, os/as docentes das escolas LRN e OTM e a gestora da unidade JAP afirmaram não conhecer nenhuma leitura sobre o tema, o que contribuiu para entendermos que, no diálogo sobre as ações de organização nas referidas escolas, a educação quilombola não é problematizada nas instituições.

**Figura 2** – Escola Municipal de Ensino Fundamental Ovídio Tavares de Moraes (Fachada da Unidade Educacional – OTM (MITUAÇU))



Fonte: Arquivo pessoal - 2019

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Ovídio Tavares de Moraes (**OTM**), ao contrário da **LRN**, recebeu esse nome em homenagem a um grande proprietário de terras das redondezas da comunidade, que exercia forte influência política e econômica na região. Essa denominação sempre foi questionada pelos moradores da Comunidade de Mituaçu e pela comunidade escolar, que sugeriram que esse espaço escolar fosse chamado de Escola Municipal de Mituaçu.

A Figura 3, abaixo, é da fachada da escola, que foi inaugurada em 2001. Nos turnos da manhã e da tarde, oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, e no período noturno, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua infraestrutura física é bastante precária. No entanto, estava em reforma no segundo semestre, quando a visitamos pela última vez.

**Figura 3** – Escola Municipal de Ensino Fundamental José Albino Pimentel - Fachada da Unidade Educacional – JAP (GURUGI)



Fonte: Arquivo pessoal - 2019

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Albino Pimentel (**JAP**) é uma instituição que atende às crianças dos anos iniciais da educação básica (do 1º ao 5º anos), e seu público é oriundo das Comunidades de Gurugi e Ipiranga. Situa-se às margens da BR 018.

Recebeu esse nome em homenagem a um proprietário de terras do Gurugi. A escola é contemplada por alguns projetos e programas da rede municipal, como, por exemplo, os Programas Educar pra Valer e Liga pela Paz e Família. Nenhum programa do governo federal foi identificado em 2019 nas escolas pesquisadas.

As unidades que visitamos em nosso estudo apresentam dificuldades de potencializar e elaborar conteúdos educacionais escolares condizentes com o que propõem as políticas públicas para essa modalidade. Um dos aspectos observados foi a dificuldade de articular o poder público, como a Secretaria de Educação do Município (SEMECE), por exemplo, para efetivar estratégias de valorização e reconhecimento das comunidades nas esferas públicas. Essa dificuldade foi abordada na questão 2 de nosso instrumento de pesquisa, em que indagamos os docentes, a supervisora e a gestora sobre **o direcionamento do currículo sob o olhar da SEMECE**. As respostas de negação e de isenção de resposta à pergunta foram unânimes por parte dos profissionais das escolas **LRN, OTM e JAP**.

Os processos cotidianos da escola **LRN** não elegem temas, em seu currículo escolar, que visem preservar a tradição oral, a identidade negra rural e a memória coletiva como protagonismo no espaço escolar. As escolas **OTM** e **JAP** não se apresentam como potencializadoras de elaboração de conteúdos escolares, com base nos referenciais de compreensão e problematização da realidade e da vida da comunidade, como prevê a Lei 10.639/2003, no âmbito das políticas educacionais, apesar de responder que têm **conhecimento sobre a escola como quilombola**. Todas as escolas responderam sim à questão 1 do instrumento.

Rodrigues *at. al.*(2017), ao discutir sobre o processo de nucleação das escolas do campo e sua relação com a negação da identidade campesina - escolas que têm características semelhantes às das quilombolas - afirmam que “As escolas do campo ainda sofrem com a falta de reconhecimento de sua identidade. Para que isso se inverta, elas precisam contextualizar o seu currículo a partir da realidade social em que estão inseridas (p.716)”. Esse fato nos encaminha a uma interpretação sobre nossas análises. A riqueza de lutas das histórias que compõem o espaço da **JAP** e o da **OTM** não é desvelada. Reconhecemos esse fato na primeira identidade da escola - o nome.

Portanto, pensar em pluralidade cultural, a partir de uma educação escolar diferenciada para (nas) as comunidades quilombolas da Messorregião Sul do Litoral paraibano, configura-se no desvelamento de tensões e um desafio que não é bem simples de enfrentar no cotidiano

escolar, porque se trata de desconstruir um padrão pré-estabelecido de educação que tem servido à educação brasileira.

*Análise de Conteúdo e Análise Proposicional do Discurso – APD – que vozes emergem dos sujeitos da pesquisa*

Nesta parte da pesquisa, analisamos o conteúdo dos questionários aplicados, para ter acesso às informações sobre nosso objeto, que versou sobre o objetivo de **investigar** a compreensão dos atores da política (docentes, supervisoras e gestoras) sobre a Educação Escolar Quilombola.

A categoria da educação quilombola se insere no debate sobre a escolarização para essas populações com a inclusão de movimentos de ações voltadas para a educação escolar e para melhorar o atendimento às demandas da população estudantil negra. Nesse sentido, temos um legado de conquistas legais e institucionais, o que nos faz compreender o percurso de construção da identidade negra na instituição escolar no Brasil, sobretudo, na Paraíba. Um exemplo importante de reivindicação nessa trajetória foi a Lei 10.639/03, que insere a relação étnico-racial na escola de forma mais efetiva. Conforme a leitura dos questionários, essa categoria veio explicitada por meio dos referentes-núcleo ‘educação étnico-racial’ e ‘formação identitária’.

As docentes e a supervisora da escola **OTM** destacaram, em seus comentários, a relevância da educação étnico-racial na escolarização quilombola para valorizar o negro a partir do espaço escolar, ao responderem esta pergunta: “Por que considera importante trabalhar a temática da educação étnico-racial na instituição escolar?”

*Todos os dias devem ser trabalhados a **valorização do negro** (D01- O T M).*

*Com certeza, tendo em vista que alguns alunos **ainda não se aceitam** por motivos que ainda tem de ser trabalhado primeiro com a família (D02 - O T M).*

*Porque é uma forma de trazer melhor a **conscientização do que somos e nossos valores** (D03-OTM).*

*É muito importante tratar dos assuntos ligados à **comunidade quilombola**, pois muitos **desconhecem suas origens** (SE 04- O T M).*

*Muitos ainda têm **dúvidas quanto a sua origem, os seus direitos e seus deveres** (SE04- O T M).*



Nas respostas de todos os atores da política sobre o pensamento étnico e racial, é mencionada a necessidade de autoafirmação, valorização e conscientização da questão étnico-racial. No entanto, em nenhuma das respostas, percebeu-se uma aproximação com os documentos estatais que fomentam o discurso de afirmação afro-brasileira na escola. Na resposta da D06-OTM - *percebemos que antes não existia valorização do negro na escola e que agora haveria certa obrigação dessa valorização* - podemos inferir que, apesar do avanço normativo, há uma lacuna sobre a compreensão das resoluções e dos princípios que norteiam a educação diferenciada e, conseqüentemente, a Educação Escolar Quilombola.

A formação identitária foi trazida nas respostas dos participantes sobre a pergunta: Como os estudantes se percebem como membros de uma comunidade quilombola?

*Como todos são **formadores de opinião**, ainda existe uma rejeição de se aceitar como a característica de cabelos principalmente. (D16- O T M).*

*Alguns ainda tentam não se identificar por terem seus **próprios familiares que repassam não ser quilombola**. (D18- O T M)*

*Alguns ainda estão como todos ainda estão no processo de formadores de opiniões, ainda **existe uma rejeição de se aceitar** como característica de cabelo principalmente. (D19- O T M).*

*Devido ao trabalho realizado na escola; e as vivências dos alunos na comunidade perceberam que eles assumem sua **identidade** e valorização (G22-JAP).*

Nas respostas dos entrevistados, evidenciamos alguns enunciados que contemplam nosso campo referencial - a formação identitária na escola na perspectiva quilombola. A propósito desses enunciados, Silva (2011, p.50) enuncia que

os conflitos étnicos raciais perpassam pela existência do mito da democracia racial, que para a autora, é consequência de uma sociedade que, por não conseguir fugir da ‘negritude, conquanto diferença inscrita no seu corpo, na sua cultura, na sua história e na sua ancestralidade’.

Nesse sentido, refletir sobre a diversidade étnico-racial na escola é promover uma educação quilombola diferenciada, capaz de oferecer uma formação com bases pedagógicas nos *saberes identitários*, que a autora considera como um alargamento de saberes. Ainda sobre o assunto, ela assevera:

Os saberes identitários – as ações afirmativas recolocam o debate de ‘raça’ no Brasil, institucionalizam o uso das categorias de cor (preto, branco, pardo, amarelo, e indígena) nos formulários socioeconômicos dos candidatos aos exames vestibulares, nos censos educacionais, trazendo a autodeclaração racial para o universo dos

O referencial núcleo da formação identitária faz parte desse campo de saberes que está em constante tensão, devido ao seu lugar social, cuja maior força é o protagonismo ativista. Por outro lado, as respostas trazidas pelos os/as docentes demonstram que, nas comunidades, os/as estudantes têm dificuldades de interagir com outros grupos sociais, o que reflete a carência de se autoafirmar em relação aos temas sobre identidade negra no âmbito escolar. As questões que nortearam esta pesquisa nos fizeram constatar que as experiências pedagógicas não são significativas para promover uma educação diferenciada no âmbito das unidades de ensino que foram pesquisadas. Essas experiências se revelaram nos achados da pesquisa, que mostraram tensões e contradições no trato da atuação da política EEQ, na visão dos atores que põem as políticas educacionais em prática.

### **Considerações finais**

Nesta investigação, dialogou-se, em uma rede de saberes e de vozes, sobre os caminhos para implementar a escolarização quilombola, para que, no presente e no futuro da escola, o conhecimento sobre as populações tradicionais, inclusive as quilombolas, não seja uma obrigação para essas unidades.

Ao constatar o avanço normativo da Política de Escolarização Quilombola, entende-se que a inclusão de temas dedicados aos quilombolas, no currículo escolar, é marcada por visões eurocêntricas – o que pode ser constatado nas comemorações alusivas ao Dia da Consciência Negra, no mês de novembro, nas unidades investigadas.

Pensar na escola rompendo com essa perspectiva é um desafio nas discussões sobre uma escola diferenciada de fato, que não encontra espaço no contexto escolar, o qual atua à mercê da decantação de saberes e dificulta o fortalecimento de outros modelos de educação, contrariando os termos do Art. 6º da Constituição brasileira de 1988, quando declara que a educação, nessa Federação, é um direito de natureza social. Isso nos faz pensar que a educação proclamada por essa Lei maior está relacionada ao direito fundamental de natureza social e universal e que, segundo esse termo, não deve excluir as populações quilombolas do direito a uma educação diferenciada (BRASIL, 1988).

Como temos visto nas escolas que observamos, sozinhas, dificilmente elas darão conta da atuação da escolarização quilombola com base em sua normativa. A educação quilombola,

específica para o município do Conde, necessita de um plano de ação próprio para essa especificidade, com base no Plano de Ação para inserir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2010.

Percebemos que, mesmo sem uma atuação política, em algumas das escolas por onde passamos, flagramos a educação quilombola, ainda que timidamente, nas unidades de Mituaçu e de Ipiranga. Trazemos esses flagrantes para a análise deste texto. Cabe registrar, também, que as comunidades quilombolas procuram representar seu povo por meio da arte e da história. Na Comunidade de Ipiranga, temos: a dança do coco de roda e o museu quilombola; e na Comunidade de Mituaçu, a Lapinha. Nessas comunidades, são evidentes os traços culturais de identidade quilombola. No entanto, é uma identidade quebrada pelo silenciamento prolongado na incorporação da diversidade cultural quilombola nas políticas educacionais locais, sobretudo a curricular.

Por fim, os estudos que se pautam na Lei 10.639 são fundamentais para que a cultura e a história quilombola continuem atuando na prática escolar. E apesar das tensões que existem, o Estado precisa ser mais efetivo em relação aos problemas sociais e educacionais, já que a escola, como extensão desse Estado, que é seu instrumento regulador, deve apontar outros passos para superar seus desafios e tensões. Mediante a atual conjuntura, suprime o lugar de diálogo conferido às comunidades - a materialização das políticas continua sendo uma questão preocupante.

## Referências

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BALL, S. J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. *The Education Debate*, Bristol, UK: The Polite University of. Bristol, 2008.

BALL, S. J. *Vozes/Redes Políticas e um Currículo Neoliberal Global*. In: PEREIRA, Maria Zuleide *et al.* (Orgs.). **Diferenças nas Políticas de Currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**. Tradução de Janet Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edição 70, 1977.

BONIN, T. I. Educação escolar indígena. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Menino de Freitas (Org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1998**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. **Lei Federal/ nº 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9394, de 20/12/1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e indígena”. Brasília – DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução CEB n. 08/2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SEPPPIR, 2004a. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2020.

CARLOS, E. J.; VICENTE, D. S. (Org.). **A importância do ato de ver**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadoreseducacionais>. Acesso em: 20 set. 2019.

JESUS, Sônia Meire S. A. de Jesus; TORRES, Lianna de Melo. Educação e Movimentos sociais: tensões e aprendizagens. *In*: FREITAS, Anamaria G. Bueno de; SOBRAL, Maria Neide. **História e Memória: o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (1968-2008)**. São Cristovão: Editora UFS, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MONTEIRO, K. S. **As mulheres quilombolas na Paraíba**: terra, trabalho e território. Dissertação (MESTRADO). Universidade Federal da Paraíba – UFPB: João Pessoa, 2013.

REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva *et al.* Nucleação de escolas no campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, jun. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362017000200707&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000200707&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 24 jun. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STAVENHAGEN, R. Educação para um mundo intercultural. *In*: DELORS, J. *et al.*, **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa, 1998. p.247, 248.