

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: PERSPECTIVAS E DIMENSÕES A PARTIR DE UMA ANÁLISE DA LITERATURA

Pedro Léo Alves Costa, Horasa Maria Lima da Silva Andrade, Luciano Pires de Andrade

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4147>

Submetido em: 2022-05-19

Postado em: 2022-05-20 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: PERSPECTIVAS E DIMENSÕES A PARTIR DE UMA ANÁLISE DA LITERATURA

PEDRO LÉO ALVES COSTA ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9964-7204>

HORASA MARIA LIMA DA SILVA ANDRADE ²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5366-6610>

LUCIANO PIRES DE ANDRADE ³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5818-711X>

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo examinar a formação docente para atuar na educação quilombola. Para tanto, fez-se uma revisão sistemática da literatura em trabalhos indexados na *Scielo*, *Scopus* e *Web of Science*, nos últimos dez anos. Utilizou-se os descritores “educação” e “quilombola” e “*quilombola*” and “*education*”, totalizando 216 na busca geral. Após a seleção dos critérios de exclusão e inclusão, bem como a triagem final, restaram 14 artigos como amostragem. Analisando os trabalhos selecionados, pode-se concluir que a formação do docente na educação quilombola não foi uma temática de pesquisa comum ou primária nos estudos, mas sim um tema transversal a algum trabalho que abordou outras questões. Sendo necessário, portanto, diante das poucas pesquisas realizadas, um melhor aprofundamento da temática pelos estudiosos, precipuamente pela importância da Educação Escolar Quilombola (EEQ) e a necessidade de formação de professores para aí atuar, tendo em vista a mudança paradigmática da ciência da educação no cenário hodierno.

Palavras-chave: Educação escolar quilombola; formação docente; educação brasileira.

TEACHER TRAINING AND QUILOMBOLA EDUCATION: PERSPECTIVES AND DIMENSIONS FROM A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: The present study aims to examine initial and continuing teacher training to work in quilombola education. To this end, a systematic literature review was carried out in works indexed in Scielo, Scopus and Web of Science, in the last ten years. The descriptors “education” and “quilombo” and “quilombo” and “education” were used, totaling 216 in the general search. After the selection of exclusion and inclusion criteria, as well as the final screening, 14 articles remained as a sample. Analyzing the selected works, it can be concluded that teacher training in quilombola education was not a common or primary research theme in the studies, but a transversal theme to some work that addressed other issues. Therefore, given the few researches carried out, a better understanding by scholars is necessary, mainly due to the importance of Quilombola School Education and the training of teachers to work in this context, in view of the paradigmatic change of the science of education in the modern context.

Keywords: Quilombola school education; teacher training; Brazilian education.

FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN QUILOMBOLA: PERSPECTIVAS Y DIMENSIONES DESDE UN ANÁLISIS DE LA LITERATURA

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo examinar la formación docente para trabajar en la educación quilombola. Para ello, se realizó una revisión sistemática de la literatura en trabajos indexados

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT), Recife, PE, Brasil. E-mail: pedro.leo@ufrpe.br.

² Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT), Recife, PE, Brasil. E-mail: horasa.silva@ufrpe.br

³ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT), Recife, PE, Brasil. E-mail: luciano.andrade@ufape.edu.br

en Scielo, Scopus y Web of Science, en los últimos diez años. Se utilizaron los descriptores “educación” y “quilombo” y “quilombo” y “educación”, totalizando 216 en la búsqueda general. Después de la selección de los criterios de exclusión e inclusión, así como del cribado final, quedaron como muestra 14 artículos. Analizando los trabajos seleccionados, se puede concluir que la formación docente en educación quilombola no fue un tema de investigación común o primario en los estudios, sino un tema transversal a algún trabajo que abordaba otras cuestiones. Por lo tanto, dados los pocos estudios realizados, se hace necesaria una mejor comprensión por parte de los estudiosos, principalmente por la importancia de la Educación Escolar Quilombola y la necesidad de formar docentes para trabajar en ella, ante el cambio de paradigma de la ciencia de la educación en la modernidad.

Palabras clave: Educación escolar quilombola; formación de profesores; educación brasileña.

INTRODUÇÃO

A partir da redemocratização e após o trauma de uma ditadura militar, a Carta Política do país trouxe diversos preceitos fundamentais que regem a sociedade brasileira. Entre eles, a de que é competência de todos os entes federados proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (BRASIL, 1988).

Dessa ideia é que o pluralismo político, ou seja, a pluralidade de ideias e costumes no país (MARTINS, 2021, p. 201), se tornou fundamento do amplexo multicultural que é o Brasil, juntamente com a cidadania, a dignidade da pessoa humana e a vedação a preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Devendo (e não facultado) o Poder Público efetivar e proteger as comunidades tradicionais, as minorias e todos que estiveram, diante do percurso histórico brasileiro, à margem de direitos, políticas sociais e econômicas.

Dentre as comunidades especialmente protegidas pela Norma Maior estão os remanescentes quilombolas. Estes podem ser conceituados como os “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003).

Para Arruti (2006, p. 96) a definição de quilombo perpassa uma série de diálogos e interação destes povos com a ruralidade, sua forma de viver no campo, a terra para uso da coletividade, apossamento secular, adequação a critérios ecológicos de preservação da natureza, presença de conflitos e antagonismos vividos pelo grupo e, finalmente, mas não exclusivamente, uma mobilização política definida em termos de auto-identificação quilombola.

Neste sentido, é que o olhar sob tais grupos históricos, em diversos aspectos, deve congrega as idiosincrasias da formação histórica destes, como, por exemplo, quando se trata da análise do seu contexto educacional e formativo.

A educação em si se conjuga em um direito humano, notadamente de segunda geração/dimensão (RAMOS, 2019, p. 15), social (NOVAIS, 2010, p. 41), programático e fundamental, também garantido na Carta Política de 1988 e em diversas normas internacionais. Essas espécies de direitos, os sociais, já estavam preconizados em textos dos séculos XVIII e XIX, onde foram amplamente garantidos a partir dos primeiros anos do século XX na Rússia pós-revolucionária, na Alemanha da República de Weimar e em outras nações com forte presença do movimento socialista: eram os direitos preferenciais em Estado Marxista-Leninista e do *Welfare State* (DIMOULIS; MARTINS, 2014; ALEXANDRINO, 2011) e estão inseridos na obrigação prestacional ou de ação positiva do Estado, a do fazer (*favere*) (MIRANDA, 2015), portanto também dever do Poder Público e não uma mera faculdade.

Ramos (2019, p. 218) leciona que o direito à educação trata da faculdade de usufruir todas as formas de ensino, transmissão, reflexão e desenvolvimento do conhecimento voltadas ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano. Este, por sua vez, englobando o direito ao ensino, retrata a realização do direito à educação por meio de instrumentos institucionalizados, sendo direito de todos e podendo ser exigido seu cumprimento tanto pelo Estado quanto pela família.

No Brasil, a educação, conforme se depreende do seu marco regulatório, pode ser estruturada na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) até a Educação Superior (BRASIL, 1996).

A educação básica, conforme suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), se traduz em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional. Tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola, bem como o estímulo a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola e a orientação dos cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais desse segmento.

Percebe-se que a capacitação docente, seja inicial ou continuada, forma a base sólida da educação básica de qualidade no país. Silva (2021, p. 14) traz que os professores são protagonistas do processo de democratização e estes devem receber não apenas só a formação teórica sólida necessária, mas também a formação nos âmbitos científico, cultural, tecnológico, pedagógico e humano. Sendo necessário, pois, que esta formação docente seja baseada na criticidade, como alguém que possa compreender os processos de ensino e aprendizagem e os processos sociais que envolvem o aluno, ou seja, uma formação que congregue teoria e prática.

Neste ínterim, é que as Diretrizes Nacionais também informam que a organização da educação básica deve observar a diversidade quanto a sujeitos com características que fogem à própria norma, notadamente os indígenas e quilombolas (BRASIL, 2010).

Assim, especificamente no que tange a educação quilombola, esta deve ser desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à cada especificidade étnico-cultural destes agrupamentos e formação específica de seu quadro de profissionais. Observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira, devendo ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2010), sua identidade e território.

Diante dessa perspectiva, é que, no ano de 2012, foram criadas diretrizes curriculares próprias para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) no ensino básico (BRASIL, 2012), com a intenção de organizar o ensino ministrado nas instituições educacionais das comunidades tradicionais, trazendo como eixos norteadores suas identidades, culturas e territorialidades.

Dentre os ditames específicos para a EEQ, está a que se deve garantir uma formação inicial e continuada de docentes que atuem nesse contexto. Essa formação profissional deve ser capaz de oportunizar o desenvolvimento na valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos por estas comunidades (BRASIL, 2012), mas não só isso.

A formação docente quilombola deve ser ofertada em cursos específicos, com participação dos professores na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades. Levando em consideração o paulatino processo histórico, político, econômico e sociocultural destas comunidades, bem como a percepção da realidade atual e necessidades dos mesmos.

Sendo necessário observar que os conhecimentos tradicionais, a ancestralidade e identidade, bem como as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais não podem se dissociar desta formação (BRASIL, 2012).

Vê-se, com isso, uma formação docente, que leve ao desenvolvimento escolar quilombola que busca ser emancipado e transformado em instrumento de luta coletiva (SILVA, 2012, p. 67), além de se portar como libertador (FREIRE, 1987; RUSCHEINSKY; COSTA, 2002) e interdisciplinar.

Uma educação que seja inserta em um conjunto de atributos conferidos pela natureza criativa que vincula o espaço a usos e ideias, ou seja, de representações sociais e culturais essenciais para a compreensão das territorialidades destas comunidades (HEIDRICH, 2013). Portanto, deve passar por uma organização própria que englobe diversos contingentes, para que se dê azo a efetivação da identidade ancestral, histórica e política destes agrupamentos.

Como ensina Arroyo (2008, p. 14), para o campo específico da formação docente e pedagógica e para a renovação teórica em educação, cabe defrontar-se como ponto de partida a diversidade, as diferenças e os processos históricos de produção das diferenças em desigualdades. É imprescindível ir propriamente a fundo na história política, econômica, social e cultural e também pedagógica dessa construção dos coletivos diversos em desiguais, como os são os quilombolas, consideradas muitas vezes como comunidades periféricas excluídas da sociedade global (NOVAIS, 2010, p. 23), nas quais historicamente são relegados direitos essenciais pelo Estado.

Assim, a EEQ e a consequente formação do docente para ali atuar é, antes de tudo, uma política pública complexa, ou seja, uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público e buscar o desenvolvimento social (SECCHI, 2016), através da efetivação do direito humano à educação, com um planejamento programático e efetivo do Poder Público. Arruti (2017, p. 117) defende que esta deve ser uma educação diferenciada, que ultrapassa uma visão do outro que o reduz ao pobre, ao deficitário, ao dominado.

Para Nunes (2006, p. 143) é na emergência da práxis que o pensar e o fazer se solidificam na forma de visões, pensamentos e ideias. A orientação em portar-se no mundo, no modo de vida, na forma de trabalho como atividade prática que não isola o pensar do fazer, resulta em um manter-se social. Portanto, a educação quilombola pode nos mostrar como um processo educativo confere aos sujeitos um localizar-se no mundo, observando as suas especificidades de raça, gênero, faixa etária e classe social.

À vista desse contexto de ideias e aceções, é que o presente estudo tem como objetivo examinar a formação docente para atuar na educação quilombola, através de uma revisão sistemática do estado da arte no Brasil. Pretende-se também, a partir dessa investigação, verificar o panorama minucioso desses estudos nos últimos dez anos, ou seja, como os pesquisadores, em diversos âmbitos, trataram a questão, seja a partir da pesquisa teórica ou empírica, qualitativa ou quantitativa.

MÉTODOS

Linde e Willich (2003) inferem que as revisões sistemáticas são consideradas as ferramentas mais confiáveis para resumir evidências existentes. Através de uma análise qualitativa de dados primários, sobre determinado assunto existente na literatura, é possível trazer à tona questões da pesquisa que convirjam, divirjam ou sejam lacunosas para uma pesquisa futura.

Os mesmos autores, com isso, concluem que os métodos sistemáticos são projetados para evitar vieses e tornar os resultados e conclusões os mais objetivos possíveis. No entanto, as revisões sistemáticas são retrospectivas e dependem fortemente da qualidade do material primário, por isso a importância da base de dados da pesquisa.

Neste íterim, a presente análise sistemática adotou os seguintes passos (GALVÃO; SAWADA; TREVIZAN, 2004):

a) *construção do protocolo*: aqui houve o planejamento propedêutico do estudo, com a formação da pergunta da revisão, os critérios de inclusão, as estratégias para buscar as pesquisas, como as pesquisas serão avaliadas criticamente, a coleta e síntese dos dados;

b) *definição da pergunta*: a pergunta norteadora da presente revisão é: “Quais as dimensões e perspectivas para a formação inicial e continuada do docente no contexto escolar quilombola brasileiro?”;

c) *busca dos estudos*: os estudos escolhidos se deram a partir de artigos indexados nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online Brazil (SciELO)*, *Scopus* e *Web of science*. Como palavras-chave para a busca utilizou-se “Educação” e “Quilombola”, “*Quilombola*” and “*Education*”.

d) *seleção dos estudos*: para definir os critérios de exclusão, utilizaram-se: (a) publicações fora do período de 2012 a 2022⁴; (b) trabalhos em outras línguas, que não o português; (c) não revisado por pares; (d) não disponíveis na íntegra; (e) artigos que tratam de revisão de literatura e ensaios teóricos; (f) duplicados. Como critério de inclusão: (a) pesquisa com temática que abarque, de alguma maneira, a formação docente, inicial ou continuada, no contexto escolar quilombola brasileiro.

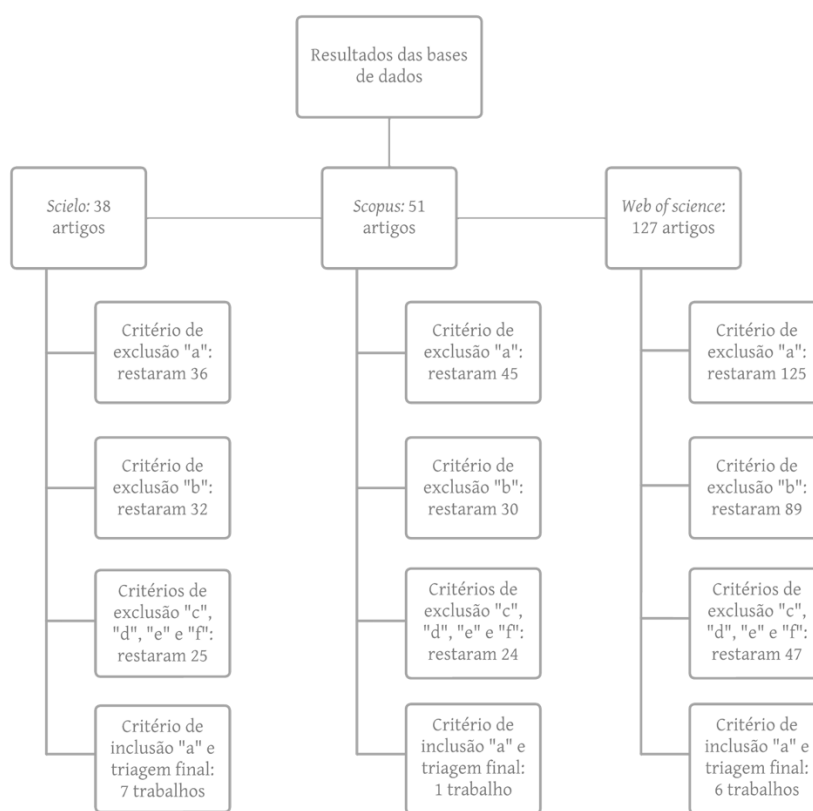
e) *avaliação crítica*: os estudos selecionados foram avaliados com rigor metodológico, no propósito de averiguar se os métodos e resultados das pesquisas são suficientemente válidos para serem considerados. Assim, a avaliação se deu conforme o objetivo central desta revisão.

f) *coleta de dados*: inicialmente foram encontrados 38 trabalhos na *SciELO*, 51 na *Scopus* e 127 na *Web of Science*, totalizando 216 na busca geral. Após a seleção dos critérios de exclusão e inclusão

⁴ A escolha da revisão nos últimos 10 anos (2012-2022) se justifica pelo nascedouro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que se deu em 20 de novembro de 2012. Entendemos que é a partir desse marco legal que os parâmetros básicos para a formação do docente no contexto quilombola, se tornaram mais claros e definidos para os trabalhos acadêmicos produzidos a partir desse espaço temporal.

citados, bem como a triagem final, com leitura total dos artigos, restaram 7 trabalhos na *Scielo*, 1 na *Scopus* e 6 na *Web of Science*, totalizando, assim, 14 trabalhos para a análise sistemática.

Figura 1. Fluxograma da coleta de dados



Fonte: elaborado pelo autores

g) *síntese de dados*: o fito desta fase é sintetizar os dados resultantes de cada estudo para fornecer uma estimativa da eficácia da intervenção investigada. Portanto, esta análise se caracteriza como uma revisão sistemática qualitativa, cujos dados obtidos serão pormenorizados de maneira descritiva quanto à classificação da revista publicada perante a CAPES, ano da publicação, objetivo dos estudos, aspectos da metodologia empregada e os principais resultados alcançados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, os trabalhos da triagem final foram organizados em uma tabela contendo a ordem numeral do trabalho, o(s) autor(es) e ano da publicação, título, objetivo, *link* para acesso do trabalho (doi), base de dados e classificação *Qualis* quadriênio 2013-2016 (em educação):

Quadro 1: Apresentação dos estudos após a triagem final da revisão

Nº	Autor/Ano	Título	Objetivo	Link do trabalho	Base de dados indexada e <i>Qualis</i>
1.	SOARES, D. G.; MAROUN, K.; SOARES, A. J. G. (2022)	A construção social de uma escola quilombola: a experiência da Comunidade Caveira, RJ	Descrever e analisar o processo de construção social de uma escola quilombola e seu currículo, identificando atores sociais, processos de agenciamento e disputas de sentido sobre Educação Escolar Quilombola	https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270011	<i>Scielo</i> – A1

2.	CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. L. S. (2019)	Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino	Analisar materiais didáticos de Educação Escolar Quilombola (EEQ) da Educação Básica, produzidos especificamente por diferentes sistemas de ensino estaduais no país, confrontando-os com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).	https://doi.org/10.1590/0104-4060.62715	Scielo – A1
3.	SANTOS, E. S.; VELLOSO, T. R.; NACIF, P. G. S.; SILVA, G. (2019)	Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro	Apresentar o panorama de implantação das Escolas de Educação Escolar Quilombola (EEEQ) na região Nordeste.	https://doi.org/10.1590/2175-623681346	Scielo – A1
4.	CARRIL, L. F. B. (2017)	Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto	Analisar os desafios da educação quilombola no Brasil	https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927	Scielo – A1
5.	SANTOS, J. G.; SILVA, J. N. D. (2016)	A Influência da Cultura Local no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática numa Comunidade Quilombola	Averiguar e analisar o ensino da Matemática escolar em uma comunidade quilombola.	https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a07	Scielo – A1
6.	SCHWENDLE R, S. F.; SANTOS, A. N. D. (2021)	A Formação de Educadoras/es no Contexto da Diversidade Socioterritorial do Campo	Analisar o o desenvolvimento de uma proposta curricular original – a Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, que é organizada em diferentes territórios/turmas para viabilizar o acesso das comunidades assentadas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, de agricultores familiares à educação superior.	https://doi.org/10.1590/2175-6236117553	Scielo – A1
7.	MIRANDA, S. S. (2012)	Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências	Analisar a inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas de educação.	https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007	Scielo – A1
8.	SILVA, J. A.; RAMOS, M. A. (2019)	Conhecimentos tradicionais e o ensino de ciências na Educação Escolar Quilombola: um estudo etnobiológico	Identificar, com base na etnobiologia, como estudantes de uma escola pública e quilombola localizada no Município de Goiana, Estado de Pernambuco, Brasil, conhecem e representam a biodiversidade de sua comunidade, e descrever como esses conhecimentos contribuíram para o ensino de ciências através do diálogo intercultural.	http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2019v24n3p121	Scopus – A2
9.	FERREIRA, A. T.; RODRIGUES, H.; MOREIRA, G. E. (2021)	Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia	Investigar os desafios e as possibilidades da prática docente quilombola e, de forma mais restrita, refletir sobre a formação inicial e continuada de professores, e identificar os avanços na prática docente	http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13175	Web of Science – B2

			quilombola em tempos de pandemia.		
10.	SANTOS, D. A. T.; PEREIRA, D.; ZANARDI, T. A. C. (2020)	A alfabetização Matemática e as práticas de numeramento na Comunidade Quilombola de São Félix: a pedagogia crítica e o currículo em ação	Verificar as práticas de numeramento propostas aos estudantes em processo de alfabetização	https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp3.14442	<i>Web of Science</i> – A2
11.	CRUZ, C. M.; PEREIRA, C. F. G.; KOMARCHEHESKI; ROCHA, V. G. D. (2022)	Participação comunitária na educação escolar quilombola: a Carta de Anuência no quilombo João Surá (PR)	Analisar a adoção da Carta de Anuência na escola mencionada sob a perspectiva da participação comunitária.	https://doi.org/10.20873/uft.rbcc.e12409	<i>Web of Science</i> – B2
12.	CUSTÓDIO, E.S. (2019)	Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade.	Discutir sobre a educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade.	https://doi.org/10.5902/1984644430826	<i>Web of Science</i> – A1
13.	MOURA, A. P. M. D.; DOMINGUES, B. R. C.; NASCIMENTO, M. D. F.; ARAUJO, I. M.; BARROS, F. B. (2018)	As experiências de uma ecologia de saberes nos quilombos de Bairro Alto e Pau Furado, Ilha do Marajó – Pará, Brasil	Trazer um recorte das experiências vivenciadas pela equipe interdisciplinar responsável pela elaboração e execução do projeto de pesquisa e intervenção metodológica “Ecologia de Saberes na Ilha do Marajó: aprender-ensinar pela interdisciplinaridade e inclusão.	https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.7657	<i>Web of Science</i> – B1
14.	SILVA, J. A. D.; RAMOS, M. A. (2020)	A contextualização de conhecimentos prévios/tradicionais de alunos quilombolas: o que dizem os professores de ciências?	Analisa as concepções de professores de anos iniciais do ensino fundamental de uma escola quilombola a respeito do conhecimento prévio/tradicional dos alunos e a contextualização desses conhecimentos em suas atividades pedagógicas nas aulas de ciências, assim como propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.	http://doi.org/10.14483/23464712.14319	<i>Web of Science</i> – B2

Fonte: elaborado pelos Autores

Logo de início é perceptível que a questão da formação do docente com atuação no contexto educacional quilombola não foi uma temática de pesquisa comum ou primária nos trabalhos analisados, mas sim um tema transversal a algum trabalho que abordou outras questões.

No Quadro 1 depreende-se também que essa é uma temática relativamente nova, visto que os trabalhos se concentraram nos anos de 2019 (28,6% dos trabalhos), 2022, 2021 e 2020 (14,3% dos trabalhos cada ano) e 2018, 2017, 2016 e 2012 (7,1% dos trabalhos cada ano), não havendo trabalhos indexados nos anos de 2013, 2014 e 2015. No que tange à publicação em periódicos, 57,1% possuem *Qualis* A1, 14,2% *Qualis* A2, 7,1% *Qualis* B1 e 21,4% *Qualis* B2, demonstrando a qualidade das pesquisas e a importância da análise de dados primária.

Quanto aos procedimentos metodológicos empregados nas pesquisas avaliadas, houve uma variação entre pesquisas empíricas e teóricas, sendo visualizados trabalhos que se caracterizam, quanto à

forma de abordagem da pesquisa (GIL, 2018), como qualitativos, quantitativos e mistos (quali-quantitativos).

No que toca aos procedimentos técnicos empregados (GIL, 2018) foram analisados trabalhos com observações etnográficas, estudos de caso, entrevistas semiestruturadas a docentes, discentes e gestores de escolas quilombolas, bem como a gestores públicos, além da observação participante *in loco* do pesquisador nos locais da pesquisa. Foram vislumbradas três pesquisas-ação (apesar de uma delas não assim a caracterizar), com atividades práticas em escolas quilombolas, além de pesquisas documentais, variando a análise desde materiais didáticos de EEQ nos Estados brasileiro até a dados e relatórios de órgãos públicos.

Carril (2017) ao analisar o significado e as formas que a educação pode assumir no contexto da singularidade territorial quilombola, nos faz refletir que os processos educacionais que constroem ações de reconhecimento dos sujeitos que protagonizam a vida nos quilombos, devem buscar pedagogias significativas. Nos quais articulem “o enraizamento, a revelação do que somos e de como somos e não como deveríamos ser no horizonte da educação para a libertação” (HONNETH, 2003; FREIRE, 1986),

Nesta feita, são muitas as inseguranças presentes na educação quilombola, envolvendo a formação docente. Por exemplo, existem “13.196 funções docentes na educação básica em áreas quilombolas, indicando a concentração de 63,4% no Nordeste”; em geral, pouco mais de “50% dos professores que atuam nessa modalidade, no país, têm vínculo efetivo”, reafirmando a necessidade da efetivação por concurso dos docentes que atuem na EEQ, necessadide esta prevista nas Diretrizes Curriculares para EEQ (BRASIL, 2012).

E dos professores “48,3% apresentam o nível superior, mas há ainda uma quantidade considerável que leciona apenas com ensino fundamental, médio e até com o fundamental incompleto”. Nesse sentido, percebe-se “a insuficiência da formação dos professores na área rural, onde estão mais de 90% dos estabelecimentos escolares quilombolas e 78,8% dessas matrículas, o que remete a processos mais longos de escolarização e enraizamento dos afrodescendentes”.

Embora os dados estatísticos oficiais demonstrem um aumento de 194 escolas localizadas em comunidades de remanescente de quilombos, esse número ainda é desproporcional ao quantitativo de comunidades existentes em todo território nacional (CUSTÓDIO, 2019).

Santos *et. al.* (2019) ao também analisar a oferta de educação quilombola, a partir dos registros por município e estado no Nordeste, concluem que os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas, além de existir problemas estruturais físicos nas escolas quilombolas e as condições de infraestrutura, sendo este último ponto um verdadeiro desafio também para a educação brasileira (CUSTÓDIO, 2019).

Para os pesquisadores, há uma clara falha do sistema escolar quilombola, visto que não seria suficiente apenas a mudança do currículo, pois a manutenção de diversos problemas, tais como a preparação inadequada dos professores reforçam, na verdade, a permanência da estrutura social hierárquica vigente (GIROUX, 1997), confirmando esses problemas como uma das marcas proeminentes do racismo institucional.

Quanto aos materiais didáticos na EEQ, Custódio e Foster (2019) verificam que os materiais atuais produzidos pelos estados brasileiros não representam uma versão fiel do processo de produção e elaboração do conhecimento científico quanto a educação quilombola e que há um índice muito baixo de produção de recursos e/ou materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino no Brasil.

Além disso, há uma invisibilidade de políticas públicas de ações afirmativas por parte da maioria dos estados brasileiros, o que vem sendo ratificado pela própria limitação da historiografia da resistência escrava nestes materiais. Portanto, os pesquisadores refletem que muitas vezes o docente desconhece ou nunca ouviu falar sobre essa temática, sendo necessário assegurar uma formação docente apropriada, com o amparo de um material escolar eficiente e adequado à temática, com participação ativa do professor nessa construção, conclusão também feita por Custódio (2019).

Em Minas Gerais, Miranda (2012) mostrou que um dos desafios a ser enfrentado na implantação da modalidade de educação quilombola refere-se à formação de professores(as) que lecionam nas comunidades. Reiteradamente se encontram referências à desconsideração da singularidade

das populações quilombolas pelos(as) profissionais da educação que atuam em escolas localizadas nessas áreas.

Segundo a pesquisadora foi constatado empiricamente com moradores das comunidades remanescentes de quilombo e lideranças políticas nessas comunidades, que a formação dos(as) professores(as) está muito aquém da realidade e da necessidade da população quilombola. Considerou-se que, quando não pertence à comunidade⁵, dificilmente o(a) professor(a) consegue compreender o universo diferenciado dos(as) estudantes. Houve relatos de casos de racismo no tratamento dos estudantes e de menosprezo, fato que ratifica a conclusão do racismo institucional outrora citado na pesquisa de Santos *et. al.* (2019).

Todavia, não é desprezível o número de municípios que sinalizam a necessidade de ações de formação específica para atuação em comunidades quilombolas, demonstrando uma preocupação social quanto à questão. Concluindo que as propostas de formação docente no contexto quilombola devem pautar-se por uma análise conjuntural e estratégica da realidade dos territórios que perpassa dos currículos à organização de espaços e tempos de formação (MIRANDA, 2012), em uma clara definição que esta é uma política pública a ser efetivada pelo Poder Público (SECCHI, 2016).

Soares, Maroun e Soares (2022), analisando o processo de construção social de uma escola quilombola municipal no estado do Rio de Janeiro e de seu currículo, denotam que, apesar do esforço da gestão da escola e dos docentes, era notável o fraco movimento de “quilombização” das práticas pedagógicas. Em entrevista com gestores os mesmos afirmaram que “o fato de o prédio estar em uma comunidade quilombola não fazia a escola ser quilombola.”

Na pesquisa, não só a formação docente para lidar com a questão quilombola era precária, como também a formação dos próprios gestores escolares: “sem conhecimentos e sem formação teórica sobre o tratamento da temática quilombola, a direção, com o corpo docente na época, tomava decisões de maneira discricionária e, como vimos, com base em ações conciliadoras e assimilacionistas. “

Os mesmos concluem, assim como Moura *et. al.* (2018), que ainda não existe, por parte do Estado, políticas públicas que forneçam as devidas condições salariais, formativas e materiais para que professores de escolas quilombolas tenham dedicação especial à construção social dessas escolas, sequer políticas de conscientização, voltadas para o contexto de comunidades tradicionais. A EEQ se transmuta hoje em um “aprendizado de educação diferenciada em processo inacabado, envolto em avanços e retrocessos que compõem os desafios presentes na implementação da EQQ no país, o que reflete na formação docente”.

Trazer a intersecção da etnomatemática, numeramento, etnobiologia e o ensino de ciências em escolas quilombolas também foi objeto de análise de alguns pesquisadores (SANTOS; SILVA, 2016; SILVA; RAMOS, 2019; SILVA; RAMOS, 2020; SANTOS; ZANARDI, 2020).

Santos e Silva (2016) abordando alguns elementos que compõem a discussão sobre a recente inclusão da modalidade de EEQ no contexto da Educação Básica brasileira, utilizando-se da etnomatemática, chegam a refletir sobre a necessidade imperiosa de uma formação específica aos profissionais que atuam nessas comunidades. No quadro do ensino de matemática, foi reconhecido que uma formação na perspectiva da etnomatemática é bastante necessária no sentido de fazer valer as propostas que são recomendadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ e nos demais documentos que regulamentam essa modalidade de ensino. Essa necessidade também ficou clara ao analisar os relatos apresentados pelos discentes.

Na mesma proposta, Santos e Zanardi (2020) visando conhecer as práticas matemáticas cotidianas de uma comunidade quilombola e como estas dialogavam com os conteúdos curriculares matemáticos na escola, inferem que a EEQ, apesar de toda normatização, ainda é um desafio no que tange à qualidade, especialmente quando fatores como acesso à escola, qualificação docente, recursos financeiros e espaço físico adequados (CUSTÓDIO, 2019; SANTOS *et. al.*, 2019). Tais fatos são agravados em virtude das políticas públicas que não se efetivam na garantia dos direitos assegurados pela

⁵ Segundo as Diretrizes Curriculares para EEQ: “a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas”(BRASIL, 2012).

disposição legal regida pela Constituição Federal (1998), ECA (1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Em entrevistas, os pesquisadores, entre 2016 a 2018, tiveram contato com 3 docentes que afirmaram não terem recebido formação específica para o trabalho com estudantes quilombolas, ainda que a secretaria de educação local afirmasse o contrário. Os mesmos reconhecem a falta de formação para o atendimento aos estudantes quilombolas, fazendo “malabarismos” na tentativa de diversificar as práticas em sala buscando aspectos da cultura local para a sala de aula e que, apesar dos esforços, nem sempre obtém êxito diante de um currículo imposto, e acabam por cumprir o oficial, sem grande significado cultural para os estudantes.

Na pesquisa-ação de Silva e Ramos (2019), com o objetivo de identificar, com base na etnobiologia, como estudantes de uma escola pública e quilombola localizada em Pernambuco, conhecem e representam a biodiversidade de sua comunidade, e descrever como esses conhecimentos contribuíram para o ensino de ciências através do diálogo intercultural, estes trazem ao debate o desafio do pedagogo com relação as diversas áreas do conhecimento que precisam lecionar em sala de aula.

O que retrata a necessidade de ações efetivas para sua formação, buscando melhorias para prática pedagógica, como também, trazer reflexões para os professores que ensinam ciências e que são licenciados em biologia apontando caminhos significativos para esses docentes, em uma clara alusão da necessidade imprescindível de uma formação docente, inicial e continuada, para atuar no contexto quilombola.

Em 2020 os mesmos autores, ao fazer o questionamento sobre o que dizem os professores de ciências, numa contextualização de conhecimentos prévios/tradicionais de alunos quilombolas, demonstram que os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental geralmente atestam a dificuldade de promover práticas contextualizadas com a cultura quilombola, fato ratificado por Trindade e Aragão (2016) que em pesquisa empírica com docentes da EEQ, estes informaram não “terem estudado, em sua formação inicial, os conteúdos sobre a História da África e dos africanos e que não se sentem preparadas para abordar o tema em sala de aula”.

Para os pesquisadores, os professores reconhecem sua importância no processo de produção de novos saberes, porém, também argumentaram não possuírem uma formação específica para tratar da contextualização desses conhecimentos nas aulas de ciências no contexto quilombola, mesmo percebendo que é possível interligá-los com os conteúdos do livro didático e reconhecendo a importância do conhecimento produzido no contexto em que estão os discentes.

Necessária ainda é a pesquisa de Schwendler e Santos (2021) que analisa o desenvolvimento de uma proposta curricular original – a Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), da UFPR, curso organizado em diferentes territórios/turmas para viabilizar o acesso das comunidades assentadas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, de agricultores familiares à educação superior, sendo forçoso concluir que a Educação do Campo, também com Diretrizes Curriculares próprias (BRASIL, 2002), é indissociável da Educação Escolar Quilombola, visto que quilombolas são, por definição e maioria, povos do campo (MOURA, 2006, p. 330; OLIVEIRA; D’ABADIA, 2015).

Tratando de uma formação docente específica, as autoras informam que a Licenciatura em Educação do Campo “atende à demanda de formação de educadoras/es que já atuam nas escolas do campo e possibilita o acesso à educação como direito das populações do campo à educação superior”, englobando as comunidades quilombolas. A formação docente específica tem o potencial de constituir um corpo docente nas escolas do campo que pertença e compreenda de forma crítica a realidade do campo e se envolva na construção de projetos coletivos que dialoguem com as demandas das comunidades camponesas.

Trazendo para o debate, a própria autora (SCHWENDLER, 2017), em outra pesquisa, informa que a formação docente envolve tanto o direito de acesso das populações do campo ao conhecimento produzido historicamente, quanto a necessidade de questionamento do lugar social e do método de produção e apropriação desse conhecimento, por isso a Licenciatura em Educação do Campo trata de atender a demanda de formação preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas e a garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na EEQ.

Uma lógica reducionista e que não traz a educação em um novo paradigma, para as autoras, não concebe a prática social, o “chão do povo camponês, quilombola, como espaço de construção de saberes legítimos a serem aprendidos”. A alternância traz presente a intencionalidade pedagógica de estabelecer um diálogo entre os saberes de “experiência feito” (FREIRE, 1996) e os saberes “acadêmicos existentes”, e ressignifica a possibilidade de sua produção.

Tal movimento de transformação e do currículo acadêmico deixa para trás a concepção do conhecimento científico como única forma de conhecer, ou como único método de compreensão de determinado objeto e contribui para decolonizar a formação para a docência, passo importante e necessário para a própria EEQ, pensamento similar de Moura *et. al.* (idem) e Ferreira, Santos e Moreira (2021), constatado na revisão da literatura presente.

Por fim, duas pesquisas deste estudo trazem a EEQ em um contexto atual e diferenciado. Cruz *et. al.* (2022), por exemplo, em uma pesquisa-ação em uma Associação e escola quilombola no Paraná, analisam a adoção da CA (Carta de Anuência), instrumento único utilizado naquele Estado, sob a perspectiva da participação comunitária e como se dá o processo de concessão da CA, quais os critérios utilizados pela Associação e quais os limites e potencialidades que este instrumento apresenta.

Já Ferreira, Santos e Moreira (2021) investigam os desafios e as possibilidades da prática docente quilombola e refletem sobre a formação inicial e continuada dos professores, identificando se houve avanços ou atrasos na prática docente quilombola em tempos de pandemia.

No primeiro trabalho, os autores demonstram que no Paraná, um dos instrumentos adotados para garantir que as comunidades possam participar dos processos decisórios no campo educacional é a Carta de Anuência (CA), documento utilizado como objeto de pesquisa em duas escolas estaduais localizadas especificamente em territórios quilombolas.

O documento emitido pelas Associações Quilombolas é dirigido a profissionais que pretendem assumir cargos nestas escolas, sendo de apresentação obrigatória por estes à Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR) no ato da contratação (quando se trata de contratos temporários) ou de ordem de serviço (quando se trata de servidores estatutários). Assim, a pessoa que tem a intenção de trabalhar em uma destas escolas deve dirigir-se à Associação da comunidade onde a escola se localiza e solicitar a anuência, a qual é (ou não) concedida por meio de uma carta, havendo deliberação sobre o pedido.

Desse modo, a CA possibilita uma maior participação da comunidade no processo de organização da educação nestas instituições, havendo a possibilidade de esta exercer influência no processo de constituição do grupo de servidoras/es que irão atuar na escola, de modo que venha a ter maior afinidade com o seu Projeto Político Pedagógico e, ao mesmo tempo, com os projetos da própria comunidade.

Os autores reforçam a necessidade de uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada grupo quilombola e de formação específica para seu quadro docente, tendo como base o reconhecimento e a valorização de sua diversidade cultural, sem deixar de observar as normas educacionais. Desta forma, o documento, objeto de estudo, se transmuta em um verdadeiro parâmetro de escolha e participação social, onde há um melhor controle de escolhas de docentes, ou seja, daqueles que tenham um mínimo de formação e capacitação em EEQ e possam, com isso, atuar nesses grupos remanescentes.

O segundo trabalho (2021), trazendo a EEQ em um contexto pandêmico, nos mostra a importância da formação continuada do docente que atue em escolas quilombolas, já que esta garante um trabalho exitoso em sala de aula, pois além da formação ser “intrínseco ao trabalho docente, deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada” (SANDES; MOREIRA, 2018). Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2021, p. 25).

Especificamente, quanto à formação docente quilombola para atuação em aulas sob o ERE (ensino remoto emergencial), devido a pandemia, os autores informam que 57% dos professores que estão atuando no ensino remoto na região quilombola, local da pesquisa, possuem dificuldades para

utilizar recursos tecnológicos, revelando a necessidade de formação continuada voltada para manuseio, uso e recursos neste momento pandêmico para garantir prática docente satisfatória.

Essa relação professor, formação continuada e a eminente demanda das tecnologias na educação é uma discussão que está aclamada pela escola que virá no futuro. Para os autores (*idem*) “a pandemia escancarou a necessidade de investimento na formação continuada e na preparação do profissional para atender a demanda dos estudantes que vivem um mundo virtual cada vez mais crescente”.

Isto posto, a COVID-19 mostrou que a EEQ também deve passar por mudanças, principalmente no que tange ao uso de recursos tecnológicos pelo docente, sendo tal giro efetivado pela formação continuada, um verdadeiro plus à formação inicial já existente nas Diretrizes Curriculares para EEQ.

Moreira e Manrique (2019) inferem que esta formação continuada deve ser uma exigência profissional, contribuir para uma prática investigativa, reflexiva e que seja capaz de capacitar o professor para as demandas políticas e sociais. Esta profissionalização é uma exigência da atividade profissional no mundo de hoje.

O conhecimento adquirido na formação inicial se “reelabora e se especifica na atividade escolar, para atender diversos âmbitos como a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas”, como o é a própria EEQ. Assim, o professor sujeito da ação, “valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no cotidiano” (FERREIRA; SANTOS; MOREIRA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ciências modernas, conforme ensina Caporal (2009, p. 8), citando a concepção *kubniana* de mudança de paradigmas (KHUN, 2013), estão em um movimento novo ao contrário do padrão convencional, pelas quais buscam ser integradoras com o rompimento do isolacionismo das disciplinas, gerado pelo paradigma cartesiano e reducionista do positivismo eurocêntrico. E esse giro não foi diferente com a ciência da educação.

A EEQ deu outro parâmetro de análise à educação tradicional, ao trazer novos enfoques e acepções para os estudiosos da área. Apesar da importância indiscutível da temática para o atual momento social e político brasileiro, é perceptível, com a sistematização aqui apresentada, que há desafios, ausências, barreiras e incertezas no que toca à sua concepção.

Três fatos podem ratificar tal constatação: i) o baixo quantitativo de pesquisas sobre a questão, reafirmando a “(in)visibilidade” dos quilombos na academia (OLIVEIRA; D’ABADIA, 2015); ii) as conclusões similares e imbricadas dos pesquisadores que tiveram suas produções aqui sistematizadas, mesmo com objetos e em locais de pesquisa diferentes; iii) a não adequação da Educação Escolar Quilombola e a formação inicial e continuada dos docentes, dentro dos parâmetros de ações e princípios que exigem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) e, precipuamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012).

Dentro da estruturação de uma EEQ de qualidade, pelo qual deveria ser apresentado como uma política pública eficiente cogente do Estado, encontra-se a formação inicial e continuada dos professores que atuam nesse contexto escolar. Apesar de uma série de requisitos necessários para uma formação docente quilombola plural, interdisciplinar e humana, inserida em um contexto histórico e político dessas comunidades tradicionais, ficou demonstrado que não há a efetivação dos meios apropriados para a formatação necessária dos profissionais que estão inseridos nesta conjuntura.

Não obstante haver críticas quanto ao método da revisão sistemática, se conclui, com a pesquisa aqui construída, a validação de uma constatação há muito tempo sabida pelos pesquisadores da área, no sentido de que apesar de haver uma normatização ampla no Brasil para a implementação da EEQ, esta na prática não se concretizou de maneira compatível com o percurso histórico e importância das comunidades tradicionais para a formação da tessitura social do país.

Por conseguinte, diante da relevância desta temática, torna-se mais que necessário e urgente o desenvolvimento de mais pesquisas sobre a EEQ, em especial no que tange a formação docente inicial e continuada dos docentes ali inseridos. Há nesse cenário uma perspectiva distinta do professor, já que o mesmo se encontra intercalado em determinado contexto diferente do olhar da escola tradicional.

Portanto, deve-se entender que esse profissional é um sujeito sociocultural e plural, que não está em um lugar “comum” da relação clássica ensino-aprendizagem, mas sim um sujeito marcado por questões que vão além, que englobam raça, etnia, ancestralidade, identidade, cultura e território(s).

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, J. M. *Direitos Fundamentais: Introdução Geral*. Cascais: Principia Editora, 2011.

ARROYO, M. G. *Introdução: Os coletivos diversos despolitizam a formação*. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e LEÃO, G. Quando a diversidade interroga a formação docente. Rio de Janeiro: Grupo Autêntica, 2008.

ARRUTI, J. M. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru/São Paulo: Edusc. 2006.

ARRUTI, J. M. *Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola*. Revista Contemporânea de Educação, v. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. 2017.
<<https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3454>>

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. *Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília, 2012.

CAPORAL, F. R. *Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis*. Brasília: 2009.

CARRIL, L. D. F. B. *Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto*. Revista Brasileira de Educação [online]. 2017, v. 22, n. 69, pp. 539-564. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>>

CRUZ, C. M.; PEREIRA, C. F.; KOMARCHESKI, R.; ROCHA, V. G. Participação comunitária na educação escolar quilombola: a Carta de Anuência no quilombo João Surá (PR). Revista Brasileira De Educação Do Campo, 2022, 7, e12409, pp 1-26. <<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12409>>

CUSTÓDIO, E. S.. *Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade*. Educação. 2019, 44, e15, pp. 1–21. <<https://doi.org/10.5902/1984644430826>>

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. D. L. S. *Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino*. Educar em Revista [online]. 2019, v. 35, n. 74, pp. 193-211. <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.62715>>

DIMOULIS, D.; MARTINS, L. *Teoria Geral dos Direitos Fundamentais*. São Paulo: Atlas, 2014.

FERREIRA, A. T. R. J.; SANTOS, H. R., MOREIRA, G. E. *Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia*. Revista Brasileira De Educação Do Campo, 6, e13175, 2021. <<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13175>>

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. *Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem*. Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 549-556, 2004. <<https://doi.org/10.1590/S0104-11692004000300014>>

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HEIDRICH, A. L.; DA COSTA, B. P.; PIRES, C. L. Z. P. (org.). *Maneiras de ler: geografia e cultura*. Porto Alegre: Compasso Lugar Cultura, 2013.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

KHUN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LINDE, K.; WILLICH, SN. *How objective are systematic reviews? Differences between reviews on complementary medicine*. J R Soc Med. 2003; 96:17-22. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC539366/>> Acesso em 18 abr. 2022.

MARTINS, F. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2021.

MIRANDA, J. *Manual de Direito Constitucional*. Coimbra: Coimbra Editora, 2015.

MIRANDA, S. A. D. *Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências*. Revista Brasileira de Educação [online]. 2012, v. 17, n. 50, pp. 369-383. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007>>

MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A, L. *Educação Matemática Inclusiva: diálogos com as teorias da atividade, da aprendizagem significativa e das situações didáticas*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

MOURA, G. *Quilombos contemporâneos no Brasil*. In: CHAVES, R; SECCO, C.; MACÊDO, T. (Orgs.) Brasil África: como se o mar fosse mentira. São Paulo: Editora UNESP; Luanda, Angola: Chá de Caxinde, 2006.

MOURA, A. P. M. D.; DOMINGUES, B. R. C.; NASCIMENTO, M. D. F.; ARAUJO, I. M.; BARROS, F. B. As experiências de uma ecologia de saberes nos quilombos de Bairro Alto e Pau Furado, Ilha do Marajó – Pará, Brasil. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 11(27), 113-128, 2018.
<https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.7657>

NOVAIS, J. R. *Direitos Sociais: Teoria Jurídica dos Direitos Sociais enquanto Direitos Fundamentais*. Coimbra: Coimbra Editora, 2010.

NUNES, G. H. L. *Educação quilombola*. In: Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf.> Acesso em 18 abr. 2022.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. Universidade de Lisboa: Repositório, 2021.

OLIVEIRA, F. B. ; D'ABADIA, M. I. V. *Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros*. *Élisée - Revista de Geografia da UEG*, v. 4, p. 257-275, 2015.
Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/3712/2822>> Acesso em 18 abr. 2022.

RAMOS, A. D. C. *Curso de Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2019.

RUSCHEINSKY, A; COSTA, A. L. *Educação Ambiental e Paulo Freire*. In: RUSCHEINSKY, A. (Org.). Educação Ambiental: abordagens múltiplas. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2002.

SANDES, J. P.; MOREIRA, G. E. Educação matemática e a formação de Professores para uma prática docente significativa. *Revista @mbienteeducação*, 11 (1), 99-109, 2021.
<<https://doi.org/10.26843/ae19828632v11n12018p99a109>>

SANTOS, G. G. D.; SILVA, J. N. D. D. *A Influência da Cultura Local no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática numa Comunidade Quilombola*. *Bolema: Boletim de Educação Matemática* [online]. 2016, v. 30, n. 56, pp. 972-991. <<https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a07>>

SANTOS, E. S.; VELLOSO, T. R.; NACIF, P. G. S.; SILVA, G. *Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro*. *Educação & Realidade* [online]. 2019, v. 44, n. 1, pp. 1-22.
<<https://doi.org/10.1590/2175-623681346>.>

SANTOS, D. A. T.; ZANARDI, T. A. C. *A alfabetização Matemática e as práticas de numeramento na Comunidade Quilombola de São Félix: a pedagogia crítica e o currículo em ação*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2350–2368, 2020.
Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14442>> Acesso em: 26 abr. 2022.

SILVA, J. A. D; RAMOS, M. A. *Conhecimentos tradicionais e o ensino de ciências na educação escolar quilombola: um estudo etnobiológico*. 2019, v. 24, n. 3, pp. 121-146.
Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1351>> Acesso em: 26 abr. 2022.

SILVA, J. A.; RAMOS, M. A. *A contextualização de conhecimentos prévios/tradicionais de alunos quilombolas: o que dizem os professores de ciências?*. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 15(1), pp. 152–170, 2019. <https://doi.org/10.14483/23464712.14319>

SECCHI, L. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2ª. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVA, G. M. D. *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

SILVA, G. B. *Formação Docente e Teoria dos Campos Conceituais*. Ijuí: Unijuí, 2021.

SILVA, J. A.; RAMOS, M. A. *Conhecimentos tradicionais e o ensino de ciências na educação escolar quilombola: um estudo etnobiológico*. *Revista Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)*. v. 24, n. 3, pp. 121-146, 2019. <<http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2019v24n3p121>>

SOARES, D. G.; MAROUN, K.; SOARES, A. J. G. *A construção social de uma escola quilombola: a experiência da Comunidade Caveira, RJ*. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2022, v. 27, e270011, pp. 1-23. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270011>>

SCHWENDLER, S. F. *Políticas Públicas da Educação do Campo na Atualidade: avanços e contradições*. In.: SAPELLI, M.; SILVA, J. (Org.). *Uma Face da Hidra Capitalista: crítica às políticas educacionais para a classe trabalhadora*. Curitiba: Prismas, 2017.

SCHWENDLER, S. F.; SANTOS, A. N. D. *A Formação de Educadoras/es no Contexto da Diversidade Socioterritorial do Campo*. *Educação & Realidade* [online]. 2021, v. 46, n. 4, e117553, pp. 1-24. <<https://doi.org/10.1590/2175-6236117553>>

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autor 1 – Participação ativa na análise dos dados, escrita do texto e revisão da escrita final.

Autor 2 – Participou da análise dos dados e escrita do texto, bem como de sua revisão.

Autor 3 – Participou da análise dos dados e escrita do texto, bem como de sua revisão.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.