



ENTRE ESCOLA E TERRITÓRIO: ANCESTRALIDADE, TERRITORIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM OROCÓ (PE)

BETWEEN SCHOOL AND TERRITORY: ANCESTRY, TERRITORIALIZATION AND IDENTITY CONSTRUCTION IN QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN OROCÓ, BRAZIL

DOI: 10.5281/zenodo.22402760



Joabe da Silva Pereira¹

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da Educação Escolar Quilombola para o fortalecimento dos processos identitários no Território Quilombola Águas do Velho Chico, em Orocó, Pernambuco, considerando as relações entre territorialização, ancestralidade, memória, escola e saberes comunitários. Compreende-se a identidade quilombola como construção histórica, relacional e política, produzida nas experiências coletivas e nas relações de pertencimento ao território. A pesquisa, de abordagem qualitativa, configura-se como estudo de caso e utiliza análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas e grupo focal, com interpretação dos dados por meio da Análise de Conteúdo. A posição do pesquisador, pertencente ao território investigado, é assumida como dimensão constitutiva da produção do conhecimento, em diálogo com a escrevivência. Os resultados evidenciam que os processos identitários se fortalecem na articulação entre ancestralidade, memória coletiva, organização comunitária e práticas educativas territorializadas. Demonstram também que a efetivação da Educação Escolar Quilombola depende não apenas das iniciativas desenvolvidas no cotidiano da escola, mas da atuação do sistema de ensino na garantia de formação, currículo, acompanhamento e condições institucionais compatíveis com suas especificidades. Conclui-se que sua potência reside na mediação entre escola e território, reconhecendo sujeitos, experiências e saberes quilombolas como referências legítimas do processo educativo.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Identidade Quilombola; Territorialização; Ancestralidade; Escrevivência.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).





ABSTRACT

This article analyzes the contributions of Quilombola School Education to strengthening identity processes in the Águas do Velho Chico Quilombola Territory, located in Orocó, Pernambuco, Brazil, considering the relationships among territorialization, ancestry, memory, school, and community knowledge. Quilombola identity is understood as a historical, relational, and political construction produced through collective experiences and relationships of belonging to the territory. The qualitative research was conducted as a case study and used document analysis, participant observation, semi-structured interviews, and a focus group, with data interpreted through Content Analysis. The researcher's position as a subject belonging to the investigated territory is assumed as a constitutive dimension of knowledge production, in dialogue with the concept of *escrevivência*. The results show that identity processes are strengthened through the articulation of ancestry, collective memory, community organization, and territorialized educational practices. They also demonstrate that the implementation of Quilombola School Education depends not only on initiatives developed in everyday school life, but also on the education system's responsibility to ensure teacher education, curriculum, institutional support, and conditions compatible with its specificities. It is concluded that its potential lies in mediating relationships between school and territory, recognizing Quilombola subjects, experiences, and knowledge as legitimate references in the educational process.

Keywords: Quilombola School Education; Quilombola Identity; Territorialization; Ancestry; *Escrevivência*.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a Educação Escolar Quilombola implica reconhecer que a escola situada em território quilombola não começa em si mesma. Antes da instituição escolar existem territórios, memórias, ancestralidades, relações de parentesco, formas de organização comunitária, práticas produtivas, manifestações culturais e processos históricos de resistência que participam da constituição dos sujeitos e de seus pertencimentos. Compreender a educação destinada às comunidades quilombolas exige, portanto, deslocar o olhar da escola como centro exclusivo do processo educativo e situá-la no interior das territorialidades que lhe atribuem sentido.

O território, nesse contexto, não corresponde somente à extensão física delimitada ou ao lugar em que determinada população reside. Constitui-se por meio de relações históricas, culturais, políticas, econômicas e afetivas produzidas pelos sujeitos que o ocupam, significam e transformam. Para as comunidades quilombolas, território e identidade encontram-se profundamente relacionados, uma vez que as experiências de pertencimento são atravessadas





pela memória coletiva, ancestralidade, relações familiares, práticas culturais, trabalho, saberes tradicionais e lutas por reconhecimento e direitos.

Essa compreensão permite abordar a territorialização como processo. Mais do que identificar onde estão localizadas as comunidades, interessa compreender como os sujeitos constroem territorialidades, produzem vínculos e atribuem sentidos coletivos aos espaços vividos. Almeida (2008) demonstra que os territórios tradicionais não podem ser reduzidos a unidades espaciais definidas pelo Estado, uma vez que expressam formas próprias de apropriação, organização e reprodução social. Assim, territorialização envolve não apenas ocupação da terra, mas produção de pertencimentos e construção política do território.

No caso do Território Quilombola Águas do Velho Chico, localizado em Orocó, Pernambuco, esse movimento articula as comunidades de Umburana, Vitorino, Remanso, Mata de São José e Caatinguinha. Mais do que comunidades geograficamente próximas, elas compartilham relações históricas, familiares, culturais e políticas que contribuíram para a construção de uma identificação territorial comum. A certificação das comunidades, a mobilização coletiva e as lutas pela regularização territorial participam desse processo de constituição do território enquanto referência política e identitária.

A Educação Escolar Quilombola deve ser situada no interior dessas dinâmicas. Sua institucionalização no Brasil resulta das reivindicações históricas do movimento negro e das comunidades quilombolas por uma educação que reconheça seus territórios, histórias, memórias, conhecimentos e formas próprias de existência. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, reconhecem como fundamentos da modalidade a memória coletiva, a ancestralidade, as práticas culturais, as territorialidades, os repertórios orais, as formas de trabalho e os conhecimentos historicamente produzidos pelas comunidades (BRASIL, 2012).

No município de Orocó, esse processo adquiriu dimensão particular com a instituição das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola, por meio da Lei Municipal nº 890/2020. A existência de uma normativa local representa importante conquista política, pois territorializa princípios construídos nacionalmente e procura adequá-los às especificidades das comunidades quilombolas do município (OROCÓ, 2020). Entretanto, a





existência da legislação não assegura automaticamente sua efetivação, tornando necessário compreender como seus princípios são apropriados, negociados e materializados no cotidiano escolar.

Essa problemática remete à relação entre uma base curricular de abrangência nacional e as especificidades da Educação Escolar Quilombola. A Base Nacional Comum Curricular estabelece conhecimentos e aprendizagens considerados essenciais à Educação Básica, mas, isoladamente, não contempla a complexidade histórica, territorial, cultural e epistemológica das comunidades quilombolas. A especificidade da modalidade exige que os conhecimentos de caráter mais amplo sejam colocados em diálogo com aqueles produzidos nos territórios, sem transformar as experiências locais em conteúdos periféricos ou complementares.

A questão não consiste em estabelecer oposição entre conhecimento científico e conhecimento comunitário. Trata-se de problematizar relações históricas de hierarquização dos saberes. Arroyo (2012) chama atenção para as disputas em torno dos sujeitos e conhecimentos presentes no currículo, enquanto Gomes (2017) evidencia que os movimentos negros produzem saberes capazes de interrogar currículos historicamente eurocentrados e de deslocar sujeitos negros da condição de objeto para a condição de produtores de conhecimento.

Nesse movimento, ancestralidade assume dimensão central. Ela não se restringe à evocação dos antepassados nem à preservação simbólica de tradições. Manifesta-se na transmissão intergeracional de memórias, conhecimentos, valores, práticas culturais e modos de relacionar-se com o território. Saberes das pessoas mais velhas, histórias familiares, manifestações religiosas, práticas agrícolas, conhecimentos sobre plantas medicinais e narrativas sobre a formação das comunidades constituem formas por meio das quais conhecimentos atravessam gerações.

A escola encontra-se no interior dessa circulação de experiências. Sua contribuição para o fortalecimento identitário não decorre simplesmente da inclusão de conteúdos referentes à população negra ou aos quilombos, mas da possibilidade de construir mediações entre conhecimentos escolares e processos educativos produzidos no território. Isso implica reconhecer que educação é mais ampla do que escolarização: aprende-se nas famílias, nas





organizações comunitárias, nas práticas produtivas, na oralidade, nas celebrações, nas lutas e nas relações estabelecidas entre gerações.

Essa perspectiva também exige problematizar a responsabilidade pela implementação da Educação Escolar Quilombola. Quando profissionais demonstram desconhecimento ou apropriação limitada das diretrizes que orientam a modalidade, a questão não pode ser interpretada exclusivamente como insuficiência individual do professor. É necessário indagar em que medida o sistema de ensino oferece formação continuada, materiais pedagógicos, acompanhamento, planejamento curricular e condições institucionais para que a política seja efetivamente implementada.

É nesse campo que se insere esta investigação, desenvolvida na Escola Municipal Quilombola Águas do Velho Chico. A escolha desse contexto não constitui apenas uma decisão acadêmica. A pesquisa é atravessada pela trajetória de quem investiga, pertencente ao território e participante de processos comunitários relacionados à organização quilombola e à construção da Educação Escolar Quilombola no município. Pesquisar esse espaço significa produzir conhecimento sobre uma realidade da qual também se participa.

Tal posição aproxima-se da reflexão proposta por Conceição Evaristo (2007) ao desenvolver a noção de escrevivência, entendida aqui como chave epistemológica e reflexiva que possibilita reconhecer as relações entre experiência vivida, memória e produção da escrita. A escrevivência não substitui os procedimentos metodológicos adotados, mas contribui para explicitar o lugar de enunciação do pesquisador e reconhecer que a produção de conhecimento não ocorre a partir de uma posição de exterioridade absoluta.

A partir dessas questões, o artigo orienta-se pela seguinte pergunta: como a Educação Escolar Quilombola, situada nas relações entre escola e território, contribui para o fortalecimento dos processos identitários no Território Quilombola Águas do Velho Chico e quais condições institucionais são necessárias para sua efetivação?

O objetivo consiste em analisar as contribuições da Educação Escolar Quilombola para o fortalecimento dos processos identitários, considerando as relações entre territorialização, ancestralidade, memória, saberes comunitários e práticas escolares, bem como a responsabilidade do sistema de ensino na materialização dessa modalidade.





A relevância do estudo reside na possibilidade de compreender a Educação Escolar Quilombola para além da presença de conteúdos específicos no currículo ou da simples localização da escola em território tradicional. Argumenta-se que sua especificidade reside na construção de uma educação territorialmente referenciada, capaz de reconhecer os sujeitos quilombolas como produtores de conhecimentos e participantes da definição dos processos educativos que lhes dizem respeito.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Identidade, ancestralidade e escrivência

A compreensão da identidade quilombola exige afastar-se de perspectivas que a tratam como condição fixa, homogênea ou determinada exclusivamente pela origem dos sujeitos. Hall (2013) compreende as identidades como construções históricas e relacionais, continuamente produzidas nos processos de identificação e representação. Nessa perspectiva, pertencimento não corresponde simplesmente àquilo que se herda, mas àquilo que também se constrói e ressignifica nas relações estabelecidas entre sujeitos, história, cultura e coletividade.

Essa compreensão mostra-se especialmente relevante para as comunidades quilombolas. Arruti (2006) demonstra que a categoria quilombo passou por processos contemporâneos de ressignificação, articulando memória histórica, reconhecimento étnico, luta territorial e mobilização política. A identidade quilombola, portanto, não corresponde somente a uma ligação com um passado distante, mas constitui categoria social e política mobilizada no presente.

Nesse processo, ancestralidade e memória ocupam lugar estruturante. A ancestralidade não corresponde apenas a relações genealógicas com os que vieram antes, mas envolve a continuidade de ensinamentos, práticas, valores e conhecimentos que atravessam gerações. A história dos antepassados, a oralidade, as relações familiares, os saberes relacionados à terra, à agricultura, às manifestações religiosas e às práticas de cuidado participam da construção dos modos contemporâneos de ser e reconhecer-se quilombola.





Beatriz Nascimento (2021) contribui para essa interpretação ao deslocar o quilombo de uma representação exclusivamente associada ao passado escravista para uma experiência histórica de continuidade, organização e resistência negra. A continuidade histórica não significa imobilidade cultural. As experiências quilombolas transformam-se ao longo do tempo ao mesmo tempo em que preservam referências capazes de articular gerações e produzir sentidos de pertencimento.

A perspectiva contracolonial de Antônio Bispo dos Santos (2015) amplia esse debate ao reconhecer que os povos tradicionais produzem conhecimentos próprios a partir das relações estabelecidas com seus territórios, com a natureza e com suas formas coletivas de existência. A produção de conhecimentos não se encontra restrita aos espaços acadêmicos ou escolares, pois também emerge das experiências comunitárias e das práticas territoriais.

É nesse campo de relações entre experiência, memória e produção do conhecimento que a escrevivência de Conceição Evaristo oferece contribuição relevante. Ao refletir sobre os lugares de nascimento de sua escrita, Evaristo (2007) evidencia a presença das experiências vividas, das memórias familiares e das marcas históricas na produção textual. Escrever, nessa perspectiva, não significa apagar o sujeito que escreve, mas reconhecer que a produção da narrativa é atravessada pelo lugar social, pela trajetória e pela memória.

A entrevista concedida pela autora em 2017 reforça esse entendimento ao destacar que sua escrita é atravessada por sua condição e experiência de mulher negra (EVARISTO, 2017). Para esta pesquisa, tal compreensão contribui para problematizar a ideia de neutralidade como exterioridade absoluta do pesquisador.

A incorporação da escrevivência neste estudo não significa redefinir retrospectivamente o desenho metodológico da investigação. Sua utilização ocorre como chave epistemológica e reflexiva para explicitar o lugar de quem pesquisa. O pesquisador não chega ao Território Quilombola Águas do Velho Chico como observador externo: pertence ao território e participou de processos comunitários anteriores à investigação acadêmica.

Essa condição exige reflexividade permanente. A experiência do pesquisador não pode ser confundida com a totalidade da experiência comunitária nem substituir as falas dos participantes. Ao contrário, sua explicitação fortalece a transparência metodológica,





permitindo reconhecer as condições sociais e históricas a partir das quais as perguntas são formuladas e os dados interpretados.

A escrivência dialoga, assim, com a ancestralidade presente nas narrativas dos participantes. As histórias dos mais velhos, as memórias familiares e os conhecimentos transmitidos entre gerações demonstram que identidade e conhecimento são produzidos em temporalidades que articulam passado e presente. A ancestralidade não permanece somente na lembrança; ela participa da forma como os sujeitos vivem, narram e interpretam o território.

2.2 Território e territorialização quilombola

Território constitui categoria fundamental para compreender a experiência quilombola. Almeida (2008) evidencia que os territórios tradicionais não são simples parcelas de terra definidas administrativamente, mas espaços de reprodução social, cultural e política dos grupos que os constroem historicamente. Relações de parentesco, trabalho, religiosidade, memória, práticas produtivas e formas próprias de organização constituem dimensões dessas territorialidades.

A territorialização, por sua vez, permite compreender o caráter processual dessa construção. Não se trata apenas de possuir ou ocupar um espaço, mas de construir coletivamente relações de pertencimento, formas de apropriação e sentidos atribuídos ao território. Nesse processo, reconhecimento jurídico e organização política podem fortalecer formas já existentes de identificação territorial e produzir novos sentidos sobre experiências anteriormente vividas.

No Território Quilombola Águas do Velho Chico, a articulação entre Umburana, Vitorino, Remanso, Mata de São José e Caatinginha constitui expressão desse movimento. A construção de uma referência territorial compartilhada relaciona experiências históricas, relações familiares, mobilização comunitária e reivindicação de direitos.

A identidade territorial não elimina as especificidades de cada comunidade, mas possibilita construir uma unidade política capaz de articular demandas coletivas. Desse modo, territorialização também corresponde a processo de produção política de pertencimento.





A Escola Municipal Quilombola Águas do Velho Chico precisa ser compreendida nesse contexto. Sua própria denominação expressa relação com uma territorialidade anteriormente constituída. Não é a escola que inaugura o território ou produz originalmente a identidade quilombola. A instituição passa a integrar um processo de organização, reconhecimento e reivindicação que a antecede.

Essa inversão analítica é importante: os processos de construção identitária não nascem dentro da escola para posteriormente alcançar a comunidade. As evidências indicam movimento inverso e relacional: referências produzidas no território chegam à escola, são reinterpretadas pedagogicamente e, ao retornarem às comunidades através das novas gerações, podem fortalecer os processos identitários.

A luta por uma educação diferenciada integral, desse modo, os processos de territorialização. Reivindicar currículo específico, calendário adequado, professores quilombolas e reconhecimento dos saberes locais também significa reivindicar o direito de organizar instituições públicas em diálogo com os modos de vida construídos no território.

2.3 Educação Escolar Quilombola entre escola e território

A distinção entre educação e escolarização constitui chave importante para interpretar a Educação Escolar Quilombola. Educação corresponde a processo mais amplo que aquele realizado no interior das instituições escolares. Nos territórios quilombolas, conhecimentos circulam através da oralidade, da convivência, do trabalho, das manifestações culturais, das relações familiares, da agricultura, da religiosidade e das experiências de organização coletiva.

A escola constitui espaço específico desse processo. Possui responsabilidades relacionadas ao ensino sistematizado e ao acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade. Entretanto, quando se encontra em território quilombola, sua prática não pode ocorrer em ruptura com os processos educativos construídos nas comunidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais reconhecem essa particularidade ao estabelecerem território, memória, práticas culturais, repertórios orais e formas de trabalho





como referências da modalidade (BRASIL, 2012). A Educação Escolar Quilombola torna-se, assim, possibilidade de mediação entre os conhecimentos sistematizados e aqueles territorialmente produzidos.

Essa mediação não significa substituir conhecimento científico por conhecimento tradicional. Significa questionar a concepção segundo a qual somente a escola ou a ciência produzem saberes legítimos. Walsh (2010), ao discutir interculturalidade crítica, demonstra que o diálogo intercultural exige problematizar as estruturas de poder responsáveis pela hierarquização dos conhecimentos.

Essa perspectiva possibilita compreender o território como espaço de produção de experiências, memórias, pertencimentos e conhecimentos; a escola como instituição que organiza processos de ensino e formação; e a Educação Escolar Quilombola como possibilidade de mediação entre esses espaços, sujeitos e conhecimentos.

O território não deve aparecer somente como conteúdo da aula. Transformá-lo exclusivamente em objeto a ser estudado ainda preserva a escola como lugar único de produção do conhecimento. Reconhecer o território como espaço educativo significa admitir que nele existem sujeitos capazes de ensinar e conhecimentos capazes de participar ativamente da formação escolar.

2.4 BNCC, currículo e responsabilidade do sistema de ensino

A organização curricular constitui um dos principais desafios da Educação Escolar Quilombola. A existência de uma base curricular nacional responde à garantia de aprendizagens comuns, mas não esgota as demandas de modalidades educacionais vinculadas a territórios e sujeitos específicos.

No contexto quilombola, a contextualização não pode ser compreendida como simples adaptação ocasional dos conteúdos. A especificidade precisa atravessar planejamento, práticas, materiais, formação, calendário, participação comunitária e organização institucional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais cumprem papel fundamental nesse movimento, pois oferecem fundamentos específicos capazes de dialogar com as referências





curriculares gerais. O desafio consiste em transformar diferentes documentos em uma orientação curricular coerente para o cotidiano escolar.

Essa articulação não pode ser transferida exclusivamente aos docentes. Se uma política específica é instituída pelo sistema educacional, cabe ao próprio sistema criar condições para sua implementação. Formação continuada, acompanhamento pedagógico, materiais específicos, participação comunitária e espaços de planejamento constituem responsabilidades institucionais e não apenas escolhas individuais dos profissionais.

Essa mudança de perspectiva mostra-se essencial para interpretar os resultados da pesquisa. O desconhecimento das Diretrizes por parte de alguns profissionais não deve ser analisado somente como lacuna formativa pessoal. Ele também revela a necessidade de avaliar os mecanismos de circulação, formação e acompanhamento criados pelo sistema de ensino.

3. METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa e foi orientada pela perspectiva da pesquisa social crítica, configurando-se como estudo de caso desenvolvido na Escola Municipal Quilombola Águas do Velho Chico, no município de Orocó, Pernambuco.

A instituição está inserida no Território Quilombola Águas do Velho Chico, formado pelas comunidades de Umburana, Vitorino, Remanso, Mata de São José e Caatinguinha.

Participaram da investigação 12 sujeitos, selecionados de forma intencional, considerando sua atuação na escola e/ou participação na dinâmica sociocultural do território. Sete participaram de entrevistas semiestruturadas, contemplando profissionais da educação, lideranças quilombolas, coordenação pedagógica e sujeitos relacionados aos saberes tradicionais. O grupo focal reuniu cinco profissionais vinculados ao cotidiano escolar.

A produção dos dados ocorreu por meio de análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. A análise documental contemplou documentos normativos e institucionais, com destaque para a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, a Lei Municipal nº 890/2020, o Projeto Político-Pedagógico e demais registros relacionados à organização da modalidade.





A observação participante possibilitou acompanhar o cotidiano escolar e as relações estabelecidas entre escola e território. As situações consideradas relevantes foram registradas em diário de campo, que também incorporou notas reflexivas sobre a posição do pesquisador e as implicações decorrentes de sua inserção prévia no campo.

As entrevistas semiestruturadas buscaram compreender trajetórias, experiências e percepções relacionadas à identidade quilombola, ao território, às práticas pedagógicas e à implementação das Diretrizes. O grupo focal favoreceu a produção coletiva de sentidos, possibilitando identificar convergências, tensões e diferentes perspectivas acerca da Educação Escolar Quilombola.

Os materiais foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), envolvendo organização do corpus, leitura, codificação, construção de categorias e interpretação dos sentidos emergentes.

A triangulação entre documentos, observações, entrevistas e grupo focal possibilitou confrontar aquilo que é normativamente proposto, narrado pelos participantes e observado no cotidiano escolar.

A posição do pesquisador constituiu dimensão relevante desse percurso. Seu pertencimento ao território e sua participação em processos comunitários anteriores à investigação exigiram exercício permanente de reflexividade. Nesse sentido, a escrevivência de Evaristo (2007) é mobilizada como chave epistemológica capaz de contribuir para explicitar as relações entre experiência, memória e produção do conhecimento, sem substituir os instrumentos e procedimentos metodológicos efetivamente utilizados.

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Vale do São Francisco (CEP/HU-UNIVASF), sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 93660225.9.0000.0282 e Parecer Consubstanciado nº 8.272.260, emitido em 10 de março de 2026, em conformidade com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. A produção dos dados foi iniciada somente após a aprovação ética. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com garantia





de anonimato, confidencialidade e liberdade de desistência. A cópia do certificado de aprovação deverá acompanhar a submissão à OWL Journal como arquivo suplementar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 “Não é só pela nascer. É pela vivência”: identidade, ancestralidade e reconhecimento

Os resultados demonstram que a identidade quilombola não é compreendida pelos participantes como condição determinada exclusivamente pelo nascimento. Ancestralidade, relações familiares e pertencimento territorial constituem referências fundamentais, mas ganham sentido nas experiências pelas quais os sujeitos conhecem sua história, participam das organizações comunitárias e reconhecem-se enquanto coletividade.

Não é só pela nascer. É pela vivência (EI1-P1).

A expressão revela que pertencimento é produzido na experiência. Nascer no território constitui referência importante, mas não esgota o significado de ser quilombola. Participação comunitária, reconhecimento dos antepassados, conhecimento da história e envolvimento com os processos coletivos também aparecem nas narrativas como elementos fundamentais.

Essa compreensão dialoga com Hall (2013), para quem as identidades não constituem essências fixas, mas são continuamente produzidas nas relações sociais. No contexto analisado, as narrativas demonstram que determinados sujeitos passaram a compreender mais profundamente sua identidade quilombola por meio da participação em reuniões, formações e processos de organização política.

O movimento indica que territorialização e identidade se constituem simultaneamente. À medida que as comunidades se organizam e constroem coletivamente sentidos para o território, os sujeitos também reinterpretem suas próprias histórias.

A ancestralidade aparece nesse processo como relação viva entre gerações. Memórias familiares, conhecimentos dos mais velhos, religiosidade, práticas agrícolas, ervas medicinais





e manifestações culturais não constituem elementos isolados. Funcionam como formas de transmissão de conhecimentos e referências identitárias.

Esse achado permite aprofundar a análise inicialmente desenvolvida na pesquisa: mais do que preservar manifestações culturais, a Educação Escolar Quilombola participa de processos de continuidade intergeracional. Quando saberes comunitários entram em diálogo com a escola, estabelecem pontes entre gerações e reafirmam a legitimidade das experiências produzidas no território.

4.2 Territorialização e produção do pertencimento

As narrativas evidenciam que o reconhecimento quilombola se fortalece em processos coletivos de organização. Reuniões, movimentos comunitários e reivindicações de direitos contribuíram para que participantes compreendessem suas histórias particulares como parte de uma trajetória coletiva.

Nesse sentido, territorialização também constitui processo educativo. A luta pelo reconhecimento territorial produz conhecimento acerca da história das comunidades, das relações sociais e dos direitos coletivos.

Nós tivemos que lutar pelo calendário escolar quilombola, pelos professores quilombolas e por uma educação que respeitasse o nosso jeito de viver (EI4-P1).

O depoimento demonstra que a educação diferenciada não surge como concessão administrativa, mas como parte das reivindicações construídas pelos sujeitos do território. Currículo, calendário, profissionais e formas de organização escolar passam a integrar as lutas pelo reconhecimento das especificidades quilombolas.

Isso permite compreender que a Educação Escolar Quilombola também participa dos processos de territorialização, pois representa a tentativa de aproximar uma instituição do Estado dos modos de vida e das demandas construídas territorialmente.





4.3 Entre escola e território: quem educa?

Um dos achados centrais da pesquisa consiste na compreensão de que os processos educativos não se restringem à escola.

No território, familiares, lideranças, agricultores, pessoas mais velhas, benzedadeiras, rezadeiras e detentores de diferentes saberes comunitários participam da produção e circulação de conhecimentos. Aprende-se por meio da oralidade, observação, trabalho, práticas culturais, convivência e participação coletiva.

A escola possui papel específico, mas não exclusivo. Sua contribuição reside em criar condições para que os conhecimentos territorialmente produzidos estabeleçam diálogo com os conhecimentos sistematizados.

Essa relação aparece nas práticas pedagógicas descritas pelos participantes, sobretudo quando moradores mais velhos são convidados a compartilhar memórias e conhecimentos.

Quando a gente trouxe uma pessoa mais velha para falar das ervas medicinais e da história da comunidade, os alunos perceberam que aquilo que existia aqui também era conhecimento (EI3-P1).

A fala revela deslocamento epistemológico importante. Não é somente a incorporação de novo conteúdo ao currículo. O que se modifica é o estatuto atribuído aos saberes comunitários: aquilo que antes poderia ser compreendido como experiência informal passa a ser reconhecido como conhecimento.

A escola atua, nesse caso, como espaço de legitimação, mas também é deslocada pelo território. Ela deixa de ser compreendida como única origem da aprendizagem e passa a compartilhar a produção educativa com outros sujeitos.

4.4 Saberes ancestrais e currículo: o território como espaço educativo

As experiências relacionadas às plantas medicinais, agricultura, histórias locais, manifestações religiosas e culturais e narrativas dos moradores mais velhos demonstram possibilidades concretas de construção de um currículo territorialmente referenciado.





O desafio, contudo, consiste em evitar que esses conhecimentos sejam incorporados apenas de maneira episódica. A abordagem restrita a datas comemorativas ou atividades específicas pode reforçar uma perspectiva folclorizante, na qual a cultura aparece como exceção dentro de um currículo cuja estrutura permanece inalterada.

A territorialização curricular exige movimento mais profundo: história, saberes, sujeitos e experiências locais precisam participar da organização permanente das práticas de ensino.

Essa concepção não significa abandonar conhecimentos de caráter universal ou científico. Ao contrário, amplia as possibilidades de aprendizagem ao possibilitar relações entre diferentes formas de conhecer.

Nesse processo, ancestralidade adquire dimensão educativa. A presença de pessoas mais velhas na escola não representa apenas homenagem ou valorização simbólica. Significa reconhecer sujeitos que desempenham funções de transmissão, preservação e reelaboração dos conhecimentos coletivos.

A memória deixa, assim, de constituir somente registro do passado e passa a integrar a produção contemporânea do currículo.

4.5 “Caminhos paralelos”: BNCC e Educação Escolar Quilombola

A relação entre currículo oficial e especificidade quilombola aparece nas entrevistas como uma das principais tensões da implementação.

Os professores não sabem exatamente como encaixar a Educação Quilombola dentro do currículo da BNCC (GF2-P3).

Na rede estadual ele já vem embasado, já vem engessado. Você vai tentando quebrar um pouco o sistema para incluir a questão quilombola (EI1-P1).

Eu não diria conflito. Eu diria caminhos paralelos (EI1-P1).

A imagem dos “caminhos paralelos” sintetiza uma tensão estrutural. De um lado estão as exigências curriculares gerais; de outro, a necessidade de construir práticas adequadas às





especificidades territoriais. O problema não é necessariamente a existência de uma base curricular comum, mas a ausência ou insuficiência das mediações capazes de articulá-la a uma modalidade específica.

A Educação Escolar Quilombola não pode funcionar como conteúdo adicional que o professor procura “encaixar” em um currículo já fechado. Sua especificidade precisa participar da concepção curricular desde o planejamento.

É nesse ponto que a discussão ultrapassa a sala de aula. Se os professores precisam construir individualmente as conexões entre diferentes referenciais curriculares, existe uma questão institucional a ser enfrentada.

4.6 Da responsabilidade docente à responsabilidade do sistema de ensino

As entrevistas evidenciam que parte das dificuldades de implementação tem sido enfrentada individualmente pelos profissionais.

Eu tive que pesquisar, eu tive que estudar (EI1-P1).

Acho que realmente falta trazer mais formações para cá (GF1-P2).

Se tivesse mais formações especificamente para os professores, seria um apoio enorme (GF2-P3).

Essas falas não devem ser interpretadas apenas como demonstração de uma deficiência formativa dos docentes. Elas revelam uma dimensão institucional da política.

Quando uma modalidade específica é instituída, o sistema de ensino assume responsabilidade por criar condições para sua efetivação. Isso inclui garantir que os profissionais conheçam os documentos orientadores, tenham acesso a processos formativos, recebam acompanhamento pedagógico e disponham de materiais e tempos de planejamento compatíveis com as demandas da política. Esse resultado converge com Carvalho Junior et al. (2026), em estudo publicado na própria Revista OWL, que identificam uma fricção entre a densidade normativa das políticas de equidade e as condições concretas de implementação,





destacando a necessidade de suporte institucional contínuo para a Educação Escolar Quilombola.

A pesquisa registra também participantes que afirmaram não ter acesso sistemático às próprias Diretrizes Municipais. Essa constatação evidencia distância entre institucionalização normativa e implementação concreta.

Nesse sentido, perguntar exclusivamente o que falta ao professor limita a análise. A questão precisa ser deslocada para perguntar o que o sistema de ensino precisa garantir para que a Educação Escolar Quilombola seja efetivamente materializada.

Esse deslocamento constitui uma das principais contribuições analíticas do estudo. A implementação deixa de ser compreendida como responsabilidade individual e passa a ser tratada como política pública que exige articulação entre escola, comunidade e gestão educacional.

4.7 Escola, território e sistema de ensino: uma síntese analítica

A articulação dos resultados permite propor três dimensões interdependentes para compreender a Educação Escolar Quilombola.

O território constitui espaço de produção de identidades, memórias, saberes e experiências educativas. A escola constitui instituição responsável pela sistematização do ensino e pela mediação entre diferentes conhecimentos. O sistema de ensino possui responsabilidade política e institucional de criar as condições necessárias para que essa mediação aconteça.

Quando uma dessas dimensões se fragiliza, a efetivação da Educação Escolar Quilombola também se torna limitada.

Se a escola se distancia do território, corre o risco de reproduzir um currículo descontextualizado. Se as experiências territoriais não encontram mediação pedagógica, podem permanecer apartadas dos conhecimentos escolares. Se o sistema de ensino não oferece condições formativas e institucionais, a implementação passa a depender excessivamente da iniciativa individual de professores e lideranças.





A especificidade da Educação Escolar Quilombola reside justamente na possibilidade de estabelecer relações entre essas dimensões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que a identidade quilombola não nasce na escola nem pode ser atribuída exclusivamente à ação pedagógica. Ela é historicamente construída nas relações entre ancestralidade, memória, território, organização comunitária e experiências coletivas.

A escola encontra processos identitários já em movimento e pode fortalecê-los quando reconhece essas experiências como constitutivas da formação dos sujeitos.

A territorialização revela-se fundamental para essa compreensão. O território não constitui apenas o local no qual a escola está situada, mas espaço social e educativo onde conhecimentos, memórias, relações e pertencimentos são produzidos.

A ancestralidade mostra-se especialmente relevante quando compreendida como relação viva entre gerações. Os saberes transmitidos pelas pessoas mais velhas, as histórias familiares, as práticas produtivas, religiosas e culturais e as experiências comunitárias articulam passado e presente e participam da construção contemporânea das identidades quilombolas.

A Educação Escolar Quilombola encontra sua potência na capacidade de estabelecer mediações entre esses processos educativos territorialmente produzidos e o ensino escolar institucionalizado. Essa mediação exige superar tanto uma escola fechada aos conhecimentos comunitários quanto abordagens que reduzem a cultura quilombola a atividades ocasionais.

Os resultados também demonstram limites na articulação entre currículos oficiais e especificidades da modalidade. A imagem dos “caminhos paralelos” sintetiza a dificuldade encontrada pelos profissionais para relacionar as exigências curriculares gerais a uma educação territorialmente referenciada.

Nesse ponto, a investigação avança de uma análise centrada nas dificuldades dos docentes para uma compreensão da responsabilidade institucional. A implementação da Educação Escolar Quilombola não pode depender predominantemente da iniciativa individual dos professores ou das lideranças comunitárias. Cabe ao sistema de ensino garantir formação,





acompanhamento, planejamento, materiais e condições efetivas para materialização das Diretrizes.

A questão que orientou este estudo pode ser respondida afirmando-se que a Educação Escolar Quilombola contribui para o fortalecimento dos processos identitários quando reconhece que o território também educa e estabelece relações permanentes entre conhecimentos escolares, ancestralidade, memória e experiências comunitárias.

Sua efetividade, contudo, depende de políticas institucionais capazes de transformar esse princípio em prática permanente.

Mais do que uma educação sobre os quilombolas, os resultados apontam para a necessidade de consolidar uma educação construída com os sujeitos quilombolas e a partir de seus territórios, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos, memórias e projetos coletivos.

Nessa perspectiva, escola e território não constituem polos separados. A Educação Escolar Quilombola torna-se precisamente o espaço de mediação entre eles, enquanto o sistema de ensino assume a responsabilidade de assegurar as condições políticas, pedagógicas e institucionais para que essa relação se efetive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas. 2. ed. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2008.

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.





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

CARVALHO JUNIOR, Valdomiro Vale de; GONÇALVES, Janaína Pinheiro; RODRIGUES, Ingrid Rayane Dias; CORDEIRO, Adriana Leite de Melo; SILVA, Divino Rogerio Cardoso; ARAÚJO, Fabrícia Couto; RIBEIRO, Marineide Gomes; CORDEIRO, Yvens Ely Martins. Racismo estrutural, heranças eugênicas e subcidadania na educação pública das periferias amazônicas à luz da PNEERQ. Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação, v. 4, n. 5, p. 1-31, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.20192846.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: “minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra”. Entrevista concedida a Juliana Domingos de Lima. Nexo Jornal, 26 maio 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/conceicao-evaristo-minha-escrita-e-contaminada-pela-condicao-de-mulher-negra>. Acesso em: 16 fev. 2021.

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

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 103-133.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OROCÓ (PE). Lei nº 890/2020, de 13 de julho de 2020. Dispõe sobre a criação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola - DCMEEQ do Município de Orocó/PE, seus objetivos, atribuições e dá outras providências. Orocó, PE, 2020.

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



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (org.). Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

Recebido em: 03/08/2026

Aprovado em: 18/08/2026

Publicado em: 05/09/2026

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 9 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

