

**Quilombo do Maracujá: diálogos entre narrativas e referencial teórico**  
**Quilombo do Maracujá community: dialogues between narratives and theoretical**  
**framework**

**Quilombo do Maracujá: diálogos entre narrativas y marco teórico**

Recebido: 08/11/2021 | Revisado: 06/12/2021 | Aceito: 17/12/2021 | Publicado: 17/12/2021

**Raiane Cordeiro de Araújo**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3983-3670>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: raianeacuneb@gmail.com

**Ivonete Barreto de Amorim**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9943-2118>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: ivoneteeducadora@gmail.com

**César Costa Vitorino**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4121-004X>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: vitorinoleitura66@gmail.com

**Resumo**

O presente artigo tem como objetivo contextualizar o percurso histórico e o processo de reconhecimento da Comunidade Quilombola do Maracujá, em Conceição do Coité-BA, tendo como base a transmissão oral dessas histórias por meio dos/os anciões/ãs e do referencial teórico pesquisado. A metodologia é de natureza qualitativa e caráter exploratório, com base em aspectos empíricos, tendo como instrumento os dados parciais das entrevistas narrativas feitas com as anciãs/griôs e as professoras da comunidade. Os resultados nos permitiram refletir que, embora o movimento negro brasileiro tenha impulsionado a luta organizada em prol das comunidades quilombolas e essas comunidades tenham alcançado importantes conquistas, muitos passos ainda

necessitam ser dados, sendo imprescindível a construção de um currículo escolar que articule os saberes científicos com os saberes tradicionais, visando a uma construção dialógica que envolva práticas e expectativas sobre a vida em comunidade.

**Palavras-chave:** História; Desenvolvimento; Quilombo do Maracujá; Narrativas dialógicas.

### **Abstract**

This article aims to present the historical path and the recognition process of the Quilombo do Maracujá Community, in Conceição do Coité-BA, based on the oral histories through the elders of these community and theoretical framework. The methodology used is qualitative and exploratory, based on empirical aspects, using data from the narrative interviews carried out with the elders/griots and the community teachers as an instrument. The results allowed us to reflect that, although the Brazilian black movement has driven the organized struggle in favor of Quilombo communities and these groups have achieved important goals, many steps still need to be taken, and it is essential to propose a school curriculum that articulates scientific knowledge and traditional knowledge, aiming to build up a dialogic relationship that involves practices and expectations about community life.

**Keywords:** History; Development; Quilombolo do Maracuja Comunnity; Dialogical narratives.

### **Resumen**

Este artículo tiene como finalidad presentar la trayectoria histórica y el proceso de reconocimiento de la Comunidad del Quilombolo do Maracujá, en Conceição do Coité-BA, a partir de la transmisión oral de estas historias por los ancianos y el marco teórico. La metodología es cualitativa y exploratoria, basada en aspectos empíricos, utilizando datos de las entrevistas narrativas realizadas con los ancianos y los profesores de la comunidad. Los resultados nos permitieron reflexionar que el movimiento negro brasileño ha impulsado la lucha organizada a favor de las comunidades quilombolas y estos grupos han logrado importantes beneficios, pero aún quedan muchos pasos por dar, y es fundamental construir un currículo escolar que mezcle conocimiento científico

y conocimiento tradicional, apuntando a una construcción dialógica que involucra prácticas y expectativas sobre la vida en la comunidad quilombola.

**Palabras clave:** Historia; Desarrollo; Quilombo do Maracujá; Narrativas dialógicas.

## **Introdução**

O lugar que o quilombo representa na sociedade atual engloba todo o processo de combate e resistência que perpassa os tempos pretéritos e alcança as relações sociais atuais. A luta pela posse da terra ultrapassa a lógica capitalista e envereda para um campo de significados, afirmações, resgate da memória, cultura e oralidade, que, muitas vezes, estão ameaçados de se perder no tempo junto com os seus antepassados. Por isso, ao longo da nossa discussão, entenderemos quilombo como sinônimo de bravura e resistência e, nesse aspecto, estamos nos referindo basicamente à bravura contra as adversidades sociais, à resistência contra a discriminação racial e à sobrevivência.

No que diz respeito às comunidades quilombolas do Brasil, o destaque para a luta em prol da memória, cultura e identidade do seu povo, assim como o seu reconhecimento ganharam evidência a partir de 1988, como resultado da força do movimento negro, e como afirma Gomes, (2017, p. 23), é um movimento que visa à “superação do racismo e da discriminação racial, da valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade”.

Dessa forma, essa Constituição se apresenta diferente das anteriores, já que dá abertura para o reconhecimento de grupos invisibilizados. Especificamente, em se tratando de terras quilombolas, o artigo 68 da Constituição brasileira passa a assegurar como de posse definitiva as terras ocupadas por remanescentes de comunidades quilombolas. No entanto, é significativo realçar que esse reconhecimento e titulação foram motivo de inúmeros embates e debates, afinal conferia direitos a um grupo de pessoas até então ignorados pelo Estado, abrindo espaço para vários entraves, desde quem deveria ser considerado quilombola até a definição do que e de como seria um quilombo.

Antes de tudo, é importante enfatizar que não podemos ter em mente a ideia de quilombo como um espelho da África. Munanga (2001) nos afirma que o quilombo brasileiro foi, sim, inspirado no quilombo africano, e por receber povos de vários lugares, conseqüentemente, com diferentes culturas, “é uma instituição transcultural” (MUNANGA, 2001, p. 63). Nessa perspectiva, é um local que, além de ter reunido grupos de negros e negras que resistiram à escravidão, é, hoje, acima de tudo, um local situado em áreas rurais ou urbanas habitadas por descendentes negros “[...] que teria por base os laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade” (ABA, 1994, p. 82), em terras doadas, compradas ou ocupadas há séculos pelo grupo, exatamente como acontece na Comunidade Quilombola do Maracujá.

Pensando nesse e em tantos outros aspectos, surgiu o questionamento: De que modo se deu o percurso histórico e o processo de reconhecimento da Comunidade Quilombola do Maracujá, em Conceição do Coité-BA?

Nessa perspectiva, não poderíamos falar da comunidade sem ouvir as narrativas dos moradores desse lugar, que são memórias vivas e fazem parte de toda a estruturação desta pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, Serrinha – Bahia. Diante disso, este artigo tem como objetivo contextualizar o percurso histórico e o processo de reconhecimento da Comunidade Quilombola do Maracujá, em Conceição do Coité-BA, tendo como base a transmissão oral dessas histórias pelas anciãs/griôs e pelo referencial teórico pesquisado.

Nesse sentido, é importante referendar que a metodologia desse estudo é de natureza qualitativa e caráter exploratório com base em aspectos empíricos, tendo como instrumento os dados parciais das entrevistas narrativas realizadas com as anciãs/griôs e as professoras da comunidade, primeiro porque a oralidade é fator predominante nessa localidade e segundo porque a intenção deste trabalho é estabelecer uma articulação com os colaboradores da pesquisa, como partícipes de todo o processo, especialmente porque em comunidades quilombolas os anciões são considerados enciclopédias vivas, por isso, não poderíamos negar as falas daqueles que vivenciam cotidianamente a realidade do processo histórico-cultural da comunidade.

Em tempo, é oportuno destacar os teóricos que sustentaram as discussões nessa investigação, incluindo Escobar (2005), Gomes (2005; 2017), Munanga (2001; 2014), Quijano (2005), Ribeiro (2017), Santos (2007), entre outros, que, por meio de seus escritos, validam e apresentam contribuições respeitadas sobre a temática que permeia a formação e a resistência desta e de tantas outras comunidades quilombolas.

Salientamos que o artigo ficou estruturado em cinco seções. A primeira seção consta destas Considerações Iniciais; a segunda trata do Caminho metodológico; a terceira seção explicita onde tudo começou e aborda a história e o desenvolvimento da Comunidade Quilombola do Maracujá através das narrativas dialógicas das anciãs/griôs da comunidade; e a quarta seção traz as narrativas das professoras tratando dos diálogos, itinerários e o papel da Escola Maria Rita Marcelina Silva na Comunidade Quilombola do Maracujá. E, por fim, as Considerações finais, em que foram apresentadas as análises conclusivas.

### **Caminho metodológico**

A metodologia desse estudo está fundamentada na pesquisa qualitativa de caráter exploratória, pois, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador pode analisar os indivíduos, averiguar atividades e aprender sobre a cultura de um grupo específico. Para (MINAYO, 2001, p. 32), a pesquisa qualitativa tem como propósito focar em “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, valorizando as particularidades, as experiências e o contexto pesquisado.

O instrumento de coleta das informações compreendeu os dados parciais das entrevistas narrativas com três anciãs/griôs e duas professoras da comunidade. Nas entrevistas, as transcrições não apresentarão páginas pelo fato de transcrever o que cada informante falou. As entrevistas foram transcritas pela pesquisadora, respeitando a forma de comunicação coloquial de cada representante, mantendo as marcas da oralidade. Em tempo, destacamos que as colaboradoras desta investigação tiveram seus nomes preservados, para isso utilizamos nomes de mulheres negras que, através das suas lutas, marcaram a história do nosso país. Por consequência, com vistas a garantir sigilo, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Destacamos que devido a pandemia da covid-19, as entrevistas seguiram todos os cuidados exigidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), ou seja, distanciamento e uso de máscara. Informamos, ainda, que por se tratar de uma Comunidade Quilombola, as pessoas acima de 18 anos já se encontravam imunizadas com as duas doses da vacina, situação que não impede o risco de infecção, mas diminui consideravelmente o risco de internações (casos graves) e morte.

A escolha pela entrevista narrativa deve-se ao fato de esse tipo de instrumento possibilitar que o colaborador da pesquisa conte sobre acontecimentos importantes de sua vida, como nos afirmam Jovchelovitch; Bauer (2002),

[...] contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Os autores mostram que as entrevistas narrativas proporcionam um emaranhado de emoções, além de possibilitar ao pesquisador a oportunidade de olhar através do prisma do colaborador da pesquisa e, posteriormente, fazer sua análise. No caso específico do contexto estudado, a Comunidade Quilombola do Maracujá, esse instrumento foi de suma importância, permitindo que o narrador (entrevistado), através de sua fala, deixasse a marca de suas experiências vividas, de acordo com seu contexto social e cultural, fazendo vivas suas memórias.

Outrossim, é oportuno destacar que, além destas narrativas, fizemos uma revisão de literatura tendo como estratégia a abordagem de Análise de Conteúdos proposta por Bardin (2016), que oportuniza interpretar as perspectivas propostas pelos teóricos utilizados.

### **Onde tudo começou**

A Comunidade Quilombola do Maracujá, antes conhecida como Fazenda Maracujá, localiza-se a aproximadamente 20 quilômetros da sede do município, Conceição do Coité, cidade situada no semiárido baiano, a cerca de 210 quilômetros de

Salvador, capital do estado da Bahia. Há relatos de que a comunidade tenha surgido entre os anos de 1850 e 1860, no entanto, não constam registros oficiais. O que nos aproximou dessa informação, além desses relatos, foram alguns registros existentes nos livros de casamentos da paróquia Nossa Senhora da Conceição do Coité, referentes aos matrimônios dos ancestrais (filhos) de José de Souza, um dos primeiros moradores da localidade. Foi encontrado o registro de casamento de Severino de Souza Santos e Josefa Maria de Jesus, datado em 24 de novembro de 1872, livro de casamentos da paróquia de Nossa Senhora da Conceição do Coité, nº 01C, p. 043, verso. (BARRETO, 2007).

A localidade chama a atenção por diversas características, entre elas os aspectos étnico-culturais que permitiram o processo de certificação através da Fundação Cultural Palmares, em 17 de setembro de 2014, como consta em documento de certificação, dando a essa comunidade também o título de primeira Comunidade Quilombola certificada no Território do Sisal.

Ressaltamos que a Comunidade do Maracujá recebeu esse nome em função da existência de muitas árvores da referida fruta na localidade. Entre as histórias que permeiam seu surgimento, podemos afirmar que há poucos registros oficiais, muito do que se sabe é oriundo dos relatos orais dos antigos moradores da comunidade.

No entanto, o que podemos afirmar, com toda certeza, é que a comunidade é fruto da pós-colonialidade que segundo Bhabha (1998, p. 26) “é um salutar lembrete das relações "neocoloniais" remanescentes no interior da "nova" ordem mundial e da divisão de trabalho [...]”. Segundo o autor, essa concepção legitimou inúmeras histórias de exploração e a necessidade do desenvolvimento de estratégias de resistência/sobrevivência.

Situação que pode ser comprovada através do relato sobre o surgimento do Quilombo do Maracujá, que comunga de duas histórias, que diferem em alguns aspectos, como podemos perceber:

A história do Maracujá, o que eu sei foi ver o povo contar, que essa comunidade foi começada por quatro irmãos: um chamava Zé de Souza (meu tio), um chamava Sibirino (meu bisavô), um chamava Calixta (meu tio) e outro chamava Gregório (meu tio também), uns diz que eles compraram 400 tarefas de terras e dividiram entres eles, 100 pra cada um, usaram os galho de maracujá do mato pra fazer a divisão, que naquele tempo aqui tinha muito. Tem gente que fala que eles vierum fugidos, o que eu sei é que de um jeito ou

de outro forum eles que fundaram o Maracujá (GRIÔ RUTH DE SOUZA, 2021).

Como é possível observar na fala da entrevistada, há duas histórias que envolvem o surgimento da comunidade, uma que trata do surgimento da localidade pela compra das terras por intermédio de quatro irmãos e que durante a divisão, feita de maneira igualitária entre eles, utilizaram os galhos do maracujá do mato e assim se consolidou o nome da localidade, antes conhecida como Fazenda Maracujá. E outra história que conta que os irmãos vieram fugidos, ou seja, eram negros escravizados que conseguiram escapar e se refugiaram nas terras que deram origem à Comunidade do Maracujá. A partir de então, foi iniciado o processo de povoamento da comunidade que, ao que tudo indica, ocorreu entre os próprios descendentes dos quatro irmãos, como pode ser comprovado através da pesquisa de Parcero (2007), quando afirma que

A localidade tem uma população remanescente de quilombo formada inicialmente por quatro irmãos que adquiriram a terra, seus descendentes constituíram famílias casando-se entre si e, até então os habitantes guardam um tipo de relação fechada. De passado escravo, o local conta hoje com aproximadamente quatrocentos moradores em sua maioria lavradores [...] (PARCERO, 2007, p.11).

Percebemos que mesmo antes da certificação da comunidade já havia indícios de que a localidade poderia ser quilombola, cuja certificação se consolidou no ano de 2014, enquanto a pesquisadora sinalizou esses indícios em 2007. Um aspecto relevante citado por ela e que se confirma nos dias atuais é com relação à forma de sustento da população. Parcero (2007, p. 25) ressalta que “o que é produzido no local é estocado para consumo e, quando necessário, há troca dos produtos entre eles”.

A autora afirma ainda que este tipo de comércio é considerado uma prática primitiva, advinda, muito provavelmente, na comunidade, devido ao seu isolamento, ainda persistindo nos dias atuais. A comunidade conta com poucos moradores com renda fixa, dependendo das aposentadorias, bolsa família e da agricultura de subsistência, sendo cultivados milho, mandioca, feijão, entre outras culturas. Outra forma de sobrevivência de algumas pessoas do Maracujá é a confecção de esteiras de pindoba, que são comercializadas na feira livre da sede do município.

Essas peculiaridades da comunidade do Maracujá são apenas algumas características que as diferem das outras localidades do município de Conceição do Coité. E exatamente esses aspectos é que deram início a algumas discussões referentes à



possibilidade de a localidade ser remanescente de quilombo, sendo a resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, responsável por definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que apresentam em seu Art. 3º o seguinte conceito para quilombo:

Entende-se por quilombos: I - os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica [...] (BRASIL, 2012, p.4).

Outro elemento que não podemos deixar de mencionar diz respeito às diferentes nomenclaturas utilizadas no Brasil designadas para a palavra quilombo, primeiro devido a traços e resquícios históricos referentes aos primeiros quilombos e à sua forma original e natural de manutenção das tradições e costumes, a oralidade. E segundo, em virtude das diversas interpretações decorrentes do artigo 68 da Constituição Brasileira. Esses aspectos possibilitaram um leque de denominações para as terras quilombolas, sendo elas: remanescentes de quilombo, “terras de pretos”, “comunidades rurais negras” ou “comunidades tradicionais”, como nos assevera Silva (1999),

À luz da complexidade do que foi a experiência de aquilombamento no Brasil é que, possivelmente, pode-se entender a variedade de designações recebidas pelas *comunidades remanescentes de quilombos*: terras de preto, comunidades negras rurais, mucambo, quilombos e tantas outras. E são assim designadas pelos próprios protagonistas, porque encerram experiências particulares de lutas para se constituírem como grupos que, por diferentes meios, confrontaram os poderosos para sobreviver física e culturalmente (SILVA, 1999, p. 9-10, *grifos do autor*).

Dessa forma, utilizando-se das características comuns e de pesquisas feitas durante alguns anos por universidades e por outros setores e estudiosos ligados à temática, além de parcerias com a Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social do município, juntamente com o Departamento de Igualdade Racial, a Comunidade do Maracujá é reconhecida como a primeira comunidade do Território do Sisal a receber a Certificação Quilombola, sob a responsabilidade da Fundação Cultural Palmares, em 17 de setembro de 2014, quando passou a ser legalmente conhecida como Comunidade Quilombola do Maracujá, sendo, historicamente, um sinônimo de luta, resistência e um modelo a ser seguido por outras comunidades que comungam desse mesmo desejo.

É importante destacar que, ao receberem reconhecimento como remanescentes de quilombo, as comunidades devem passar a ter direito e acesso a inúmeros programas

do governo federal, como o Minha Casa Minha Vida Rural, o Luz para Todos, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e o Programa de Bolsa Permanência. Além disso, também podem solicitar ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a titularidade das terras em que estão localizadas. Infelizmente, todos esses benefícios chegam a passos lentos e causam insatisfação na população, como podemos perceber nas falas das entrevistadas Ruth de Souza, Carolina de Jesus e Laudelina de Campos (2021).

Hoje já tem muitas famílias morando aqui e vou lhe dizer que mesmo com todo sofrimento daqui da comunidade por causa da falta de água, que é algo que já dura a minha vida toda, foi aqui que me nasci e me criei, aqui é lugar de paz entendeu? Graças a Deus e não tenho vontade de sair daqui, é um lugar sofrido mais já sou acostumada (GRIÔ RUTH DE SOUZA, 2021)

A coisa que eu mais queria ver antes de eu morrer era uma água encanada aqui que nós não tem, porque já tem um bando de tempo que tem só a cunversa. É que nem essa história da gente ser quilombola, eu num entendo o que é isso direito, sei que tem, mas num posso mentir que num sei bem o que é. Antes nós num era, mais de uns tempos pra cá aqui todo mundo virou quilombola (GRIÔ LAUDELINA DE CAMPOS, 2021).

É possível perceber nas falas das entrevistadas que o dilema da falta d'água faz parte do contexto de vida dessa comunidade há muitos anos e perdura até os dias atuais, com a promessa da instalação da rede de água que alimenta os corações dos moradores e, ao mesmo tempo, causa indignação e descontentamento com as solicitações feitas quando do processo concernente à questão do reconhecimento da comunidade na condição de quilombola. Um dos elementos evidentes nas narrativas, além da urgência e do desejo pela água encanada, dizem respeito ao desconhecimento com relação ao fato de ser quilombola, ponto este que envolve inúmeras questões, uma vez que não basta somente garantir uma certificação, é necessário que o Estado esteja preparado efetivamente para reconhecer as necessidades diferenciadas para com estas comunidades. É preciso primeiro entender que a identidade quilombola é construída por um processo contínuo, não simplesmente imposta. Como percebemos na fala da entrevistada Ruth de Souza (2021),

O povo do Maracujá é muito sofrido. Depois que aqui virou quilombola, melhorou alguma coisa, mais só alguma coisa...ainda não veio nada pra aqui, só esse negócio da luz que a gente num paga, quando tiver água encanada a gente também num vai pagar e com essa pandemia que da semana passada pra cá que vacinaram o povo, e disseram que vacinaram logo porque a gente é quilombola, aí é lei. Eu sei que tem mais coisa que era pra vim, mais o povo

tem que se ajuntar pra cobrar, se cobrando já tá difícil minha fia, imagina sem cobrar. Tomara que melhore mais alguma coisa com o tempo (GRIÃO RUTH DE SOUZA, 2021).

Olhando pelo prisma da entrevistada, é possível identificar a visão que ela tem sobre o processo que envolve a certificação da comunidade como algo além do título, a anciã/griô relata que, mesmo a passos lentos, a certificação está garantindo alguns benefícios para a população, pois, como ela mesma afirma, com a certificação, alguns direitos estão assegurados por lei e precisam ser cumpridos. Nesse ponto, precisamos encarar de frente o que Santos (2007, p. 22) nos diz [...] que, “enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista [...]”.

Para o autor, é próprio do pensamento pós-abissal a busca pela criação de uma nova maneira de entender a sociedade contemporânea, onde a justiça intelectual global seja democrática, quebrando o paradigma de que o conhecimento é apenas produzido pelo ocidente, detentor do conhecimento hegemônico. É importante ressaltar que a exclusão social é presente nesse pensamento quando trata um lado da linha como majoritária, os brancos, enquanto o outro lado é a morada dos excluídos, daqueles que não devem ser ouvidos, os pretos.

O autor defende ainda haver uma urgência gritante de ouvirmos a voz dos excluídos, e olhando para as falas das anciãs/griôs da Comunidade Quilombola do Maracujá, fica notória a necessidade real de uma escuta sensível<sup>1</sup> por parte dos governantes e da sociedade como um todo, na condição de uma forma de entender quais são os desejos e dificuldades que afligem essa comunidade, para eles essa escuta é de grande importância, visto que passaram anos vivendo sob imposições, situação que não pode ser repetida com as questões que envolvem suas identidades e sua comunidade. Nessa perspectiva, Ribeiro (2017, p. 19) ressaltava que “as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimentos de outros”.

Diante disso, falando sobre o processo de construção de identidade, Gomes (2005) destaca que

---

<sup>1</sup> Escuta atenta, que perceba os detalhes e entrelinhas.

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

Constatamos que os indivíduos são formados por identidades que se transformam ao longo de suas vidas, o que significa dizer que elas não são fixas e permanentes, ao contrário, elas são construídas e reconstruídas ao longo das vivências e experiências. Complementando esse aspecto, Bhabha (1998) faz uma análise das identidades culturais através de uma perspectiva subjetiva, o autor defende que a complexidade da modernidade amplia e exige um maior leque de necessidade de organização dos grupos subordinados frente ao poder e as estratégias de conquista. Essas situações se tornam geradoras do que o autor chama de “entre-lugar”, uma espécie de fronteira que surge a partir das situações de conflitos (afastamentos) e aproximações ocasionadas pelas diferenças culturais. Quem está na fronteira enxerga de forma mais transparente os jogos de poder e, conseqüentemente, apresenta uma visão mais aprofundada acerca das subjetividades que assolam as identidades dos povos subordinados.

No caso da identidade negra, ainda de acordo com Gomes (2005, p. 43), ela permeia um processo de “[...] construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

Ou seja, se relacionamos a identidade negra apenas a fatores negativos, a sofrimento, preconceito e se essas associações forem internalizadas pelas pessoas negras, a predisposição é que a pessoa seja ou se sinta rejeitada. E o contrário também acontece, quando há uma valorização positiva de características de pessoas negras e ocorre esse processo de internalização, a tendência é que a pessoa se sinta aceita por ela mesma e pelas outras pessoas. Podemos citar um exemplo explícito para essas situações aqui mencionadas a função cultural e ideológica presente nos livros didáticos. Como os negros são vistos na grande maioria desses materiais? Qual o papel da escola nessa discussão?

### **Diálogos, itinerários e o papel da escola**

Antes de falar da escola ou do currículo, apresentaremos a liderança histórica da Comunidade Quilombola do Maracujá, que, desde 2018, nomeia a escola desta localidade, Maria Rita Marcelina Silva. A merecida homenagem se deve a quem foi essa mulher, guerreira, líder comunitária e professora, que durante muitos anos dedicou sua vida à educação da população do Maracujá. Maria Rita, como era conhecida pelos moradores, nasceu em 02 de dezembro de 1948 no distrito de Juazeirinho em Conceição do Coité e ainda jovem se mudou para o Maracujá e de lá não saiu até o dia do seu falecimento em 2 de junho de 1998. Os anciões contam que Maria Rita ministrava suas aulas à luz do candeeiro e que um dos seus maiores sonhos era ver a energia elétrica instalada na comunidade, porém esse feito só aconteceu após sua partida, que se deu de forma precoce, com apenas 50 anos de idade, por conta de complicações da doença de chagas.

Durante o ano de 2020, a Escola Maria Rita Marcelina Silva recebeu uma assessoria pedagógica do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI – Serrinha, por intermédio da pesquisadora e professora da escola, sua orientadora e outras duas estudantes do programa de mestrado, em parceria com a então diretora, Edna Barbosa Almeida e as professoras da referida escola. O intuito maior era promover uma atualização e ressignificação do Projeto Político- Pedagógico (PPP) da escola. A proposta inicial foi cumprida, ficando a segunda etapa, que seria o momento de ouvir a comunidade e compartilhar ideias, em razão de acreditarmos que uma pedagogia quilombola deva ser construída com os quilombolas, para ser desenvolvida no período pós-pandemia, visto que a comunidade, por ter dificuldades de acesso à internet, não pode ser contactada virtualmente, muito menos presencialmente por causa das orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Isto posto, abordaremos a importância da tomada de consciência por acreditar que ela sozinha não é capaz de alterar as condições de vida dos sujeitos, não sendo, por isso, uma garantia na íntegra de autonomia e emancipação, necessitando, portanto, de alguns aliados de cunho científico e empírico. Nessa lógica, em se tratando de comunidades tradicionais, é conveniente a construção de uma escola que escute os sujeitos e que organize e incorpore no seu currículo as vozes, as vivências, as histórias e

as memórias do seu povo, dando um sentido ao mundo, assim, fazendo do processo de conscientização uma via para a criticidade, investigação e para o desejo por melhores condições de educação para suas vidas.

Enfatizamos que a comunidade quilombola é um espaço de riqueza pedagógica que deve ser aproveitado no cotidiano das salas de aulas, onde inúmeras questões podem ser problematizadas e várias vivências compartilhadas, servindo como uma oportunidade de formação subjetiva e única para os/as educandos/as. É urgente que a escola, situada no perímetro quilombola, considere as características que envolvem e fazem parte das tradições, devendo a comunidade e a escola falar uma mesma língua. Como nos afirma Freire (2008), a transformação social passa pela escola e ela deve ser um agente vivo do processo de ensinar e aprender com o propósito principal da educação que é formar cidadãos conscientes de seu papel que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e incluyente.

No entanto, para isso acontecer é de extrema importância a formação dos/as docentes que trabalham nessas escolas, mas o que vemos, frequentemente, são professores que não são da comunidade e atuam na comunidade, esse não seria o ideal, mas, muitas vezes, é o real, então, o mínimo a ser feito é que os/as docentes, gestores/as e coordenadores/as que atuam em tais comunidades recebam subsídios epistemológicos para pensarem suas práticas com significados para estes educandos, incorporando conteúdos que afluam questões identitárias, de pertencimento e que sejam itinerantes entre os saberes pedagógicos e os saberes da tradição quilombola. Situação que, lamentavelmente, não está acontecendo na Comunidade Quilombola do Maracujá, como pode ser observado na narrativa da professora.

Com relação à articulação entre cultura e educação, a escola procura fazer, principalmente em datas comemorativas, existe essa questão de enaltecer a cultura local, o que não é suficiente, seria interessante que fosse cotidianamente, porém falta formação específica para os professores nesse aspecto. Há uns 10 ou 11 anos que trabalho aqui e nunca participei de nenhuma formação específica para essas questões de Currículo Quilombola, nem mesmo no período da jornada pedagógica não existem momentos voltados para esses conhecimentos (PROFESSORA ANTONIETA DE BARROS, 2021).

É perceptível na fala da entrevistada e mesmo na vivência da pesquisadora como professora que há muitas fragilidades envolvendo o currículo da Escola da Comunidade Quilombola do Maracujá. A ausência de atenção para esse aspecto é algo intermitente,

há quase sete anos a comunidade foi certificada, no entanto, não foi dada a devida atenção para a importância e o peso por trás dessa certificação, principalmente no que diz respeito aos reflexos no currículo escolar.

Até o presente momento, a escola é tratada como uma escola do campo, não sendo observadas suas especificidades, ficando a cargo de cada professora a busca por práticas que reverberem os saberes e fazeres da comunidade e suas contribuições, afinal, é nesse espaço que surgem os primeiros conflitos, as desigualdades múltiplas, os preconceitos. Por isso, especificamente no caso dessa escola, onde os alunos são em sua maioria negros, é necessário um trabalho de valorização da identidade e dos saberes tradicionais.

É urgente discussões que envolvam a criação de um currículo aberto, flexível, interdisciplinar, que seja considerado um processo de tematização de conteúdos voltados para as práticas culturais de forma concreta, que tenham relação não apenas com o global, mas também com o glocal. Contribuindo com esse pensamento, Ribeiro (2017, p. 39) enfatiza que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”. Concordando com a autora, Escobar (2005) nos certifica que é importante considerar temáticas

[...] que promovam uma política cultural em defesa do lugar e da natureza. Estas glocalidades poderiam propiciar reorganizações visíveis do lugar de baixo para cima e a reconquista do espaço partindo do próprio lugar em que operam [...] os lugares estão sendo progressivamente submetidos às operações do capital global [...]. (ESCOBAR, 2005, p. 80).

Desta forma, pensar um currículo para escolas quilombolas implica selecionar conteúdos que abordem os elementos culturais que fazem parte do cotidiano dessas crianças e que devem ser validados pela escola como saberes tradicionais, não menos importantes do que os conteúdos enrijecidos dos livros didáticos, muitas vezes descontextualizados, por isso, sem significado para os educandos. Defendendo esse propósito, Giroux (1998) acredita

[...] ser necessário reconsiderar e reconstruir a escola como esfera pública democrática, onde os estudantes aprendam as habilidades e o conhecimento de que precisam para viver e lutar por uma sociedade democrática viável. Dentro dessa perspectiva, a escola deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas

diárias. Igualmente importante é a necessidade de a escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos. (GIROUX, 1988, p. 102).

Nessas circunstâncias, construir um currículo escolar quilombola engloba pensar sobre as noções de cultura, identidade e diversidade. Conforme Hall (2006, p.26), cultura significa “o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica”, fazendo parte de todo esse contexto os saberes e fazeres tradicionais e populares que, muitas vezes, estão além dos muros da escola.

Destacamos que a seleção dos conteúdos deve ser feita visando à sua efetivação ao longo de todo o ano letivo, fazendo valer o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Portanto, trabalhar as questões étnico-raciais apenas em datas comemorativas não é o suficiente, assim como não traduz uma visão crítica e contextualizada. Nessa perspectiva e observando as narrativas das professoras, identificamos alguns hiatos existentes na aplicabilidade das Diretrizes Curriculares.

Acho que alguns conteúdos tenho que trabalhar mais por conta dessa questão da valorização quilombola. Inserir mais, tipo: o dia da consciência negra, utilizar mais... esse fato de essa comunidade ser quilombola, acho que a gente devia fazer mais, utilizar mais nas aulas, mas também não é todo assunto que engloba. Então quando puder, quando tiver um assunto que encaixe, encaixar, né? (PROFESSORA MARIA FIRMINA, 2021).

Nesse contexto, enquanto educadores, sustentamos a necessidade de uma proposta curricular que aborde uma interculturalidade de saberes múltiplos, diversos e tão presentes nestes territórios ancestrais, articulando essas singularidades aos conteúdos escolares. Portanto, pensar de forma intercultural é como trazer para perto aquilo que é próprio da vivência das comunidades e dos sujeitos quilombolas, sendo diante dessa postura que se assume uma educação dialogada, abrindo espaço para as culturas tradicionais e a valorização da ecologia dos saberes, como nos assevera Santos (2007, p. 25) “na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias [...]”. O autor, em sua expertise, defende que a ecologia de saberes abre espaço para um aprendizado não apenas com perguntas e respostas, mas, sobretudo, com as incompletudes vivenciadas em todo o processo, uma vez que são esses hiatos



que nos instigam a buscar o conhecimento e que nos incentivam a trilhar novos e diferentes caminhos.

Nesse contexto, as discussões que envolvem as relações étnico-raciais no quesito educação são recentes, principalmente no que se refere aos quilombolas. Talvez por isso ainda existam dificuldades de avançar neste debate, pois temos raízes históricas e profundas de invisibilidade, intolerância e preconceito, que vivem escondidas no mito da democracia racial, mas que são visíveis nos materiais didáticos utilizados nas diferentes regiões do nosso país, incluindo nas escolas quilombolas.

Por isso, é de extrema importância, nós, enquanto professores da educação básica, lutarmos pelo direito a uma educação contextualizada. Luta essa que está distante da defesa pela padronização da escola, o que queremos é exatamente o contrário, queremos que os educandos sejam capazes de refletir através das diferenças. Precisamos ir ao encontro ao que nos sinaliza Quijano (2005, p. 121) “[...] como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”. Ou seja, mais do que nunca é necessário munir os nossos alunos de diferentes saberes para que eles sejam capazes de quebrar o controle cultural, ideológico e de produção do conhecimento que, infelizmente, está por trás de algumas especificidades da educação do Brasil, país que aumenta a taxa dos livros e diminui a das armas.

Como nos afirma Munanga (2014, p.41), “a saída está numa educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares”. A verdade é que precisamos pensar a Educação Escolar Quilombola com base nos contextos da etnicidade, dos territórios, da memória e da oralidade, ouvindo os sujeitos que têm narrativas tão fortes e denunciante. O intuito deve ser construir metodologias que proporcionem aprendizagens referentes às realidades locais, rompendo com anos de história baseada na alienação de transferências de conhecimento e na exclusão étnica e racial existentes em nosso país desde o período da formação da sociedade brasileira.

Reiteramos que a Educação Escolar Quilombola, mesmo sendo obrigatória e assegurada por lei, ainda não é uma modalidade implementada de maneira efetiva nas

escolas dentro de comunidades quilombolas ou que recebem estudantes remanescentes de quilombo:

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e a terra (BRASIL, 2013, p. 440).

É possível compreender, porém, não aceitar que a implementação efetiva da Educação Escolar Quilombola desestabiliza alguns grupos sociais que enxergam a população negra como aquela que deve ser sempre subalternizada em todos os setores, inclusive na educação. Contudo, apesar da existência da lei e da sua regulamentação, as comunidades tradicionais, quando têm escolas, geralmente as tem em péssimas condições físicas e pedagógicas, nos fazendo experimentar o racismo estrutural que encara uma política pública obrigatória como algo secundário e passível ou não de efetivação. Nessa direção, apresentamos a fala da professora Antonieta de Barros sobre as necessidades e ausências sentidas por ela com relação à Escola Municipal Maria Rita Marcelina Silva

Se eu tivesse o poder de mudar algo aqui, eu melhoraria a estrutura física, derrubava aquela cisterna que tá obsoleta, tem muita coisa pra ser feita. uma área verde, parquinhos para as crianças. Transformaria em uma escola que vá proporcionar ao aluno um bem-estar, um lazer, porque não tem para os meninos. Colocaria ar condicionado nas salas, porque aqui faz muito calor. aqui falta muita coisa. Em termos didático-pedagógicos, se eu falar vou mexer em um vespeiro, deixa quieto (risos), hoje o que tem estamos tentando fazer a trancos e barrancos, tentando transformar as informações em conhecimentos para poder ajudar de alguma forma os nossos alunos (PROFESSORA ANTONIETA DE BARROS).

A fala da professora nos leva à reflexão de como é lastimável a apatia do poder público no que se refere à preservação da cultura dessas comunidades. Pensamos que se essas crianças não gostam de sua escola ou se elas aprendem sob o viés de um currículo hegemônico, das duas uma, ou sairão da escola por não se sentirem bem acolhidas por verem negadas suas heranças e histórias, ou sairão reproduzindo discursos racistas, preconceituosos e muito provavelmente serão cidadãos que não saberão seu lugar de direito e muito menos seu lugar de fala. Diante disso, é necessário romper com esse ciclo hegemônico de invisibilidade das culturas da Comunidade Quilombola em evidência, com vistas a imprimir marcas de resistências e de luta, sobretudo em defesa do direito de fala, que, de acordo com Ribeiro (2017, p. 36), esta fala “não se restringe

ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social”.

Essa perspectiva de Ribeiro nos é cara, pois instiga a pensar em possibilidades de autonomia dos sujeitos e das culturas tradicionais, legitimando o seu lugar na história com base no direito de existir, de pensar, de falar e de expressar o conhecimento de si, do outro e da sua comunidade, com vistas a romper com as abissalidades que tangenciam as perspectivas curriculares minimizadoras e excludentes.

### **Considerações finais**

Tendo como base as reflexões efetivadas no bojo desse texto, com destaque para a legítima contribuição das lutas encampadas pelo Movimento Negro Brasileiro, que tanto tem impulsionado os enfrentamentos organizados em prol das comunidades quilombolas, muitos passos ainda necessitam ser dados. Ao longo desse texto, tratamos de situações relevantes para a Comunidade Quilombola do Maracujá, localizada na cidade de Conceição do Coité, Bahia. Caminhamos por alguns pontos cruciais, o primeiro deles por meio das narrativas dos *griôs* da comunidade, nas quais percebemos a importância da escuta sensível que reitera através de suas memórias as lutas, resistências, conquistas e desejos presentes entre os moradores mais antigos, que são os detentores dos saberes e fazeres das tradições ancestrais de seu povo.

Neste sentido, é oportuno destacar que os *griôs* são personalidades imprescindíveis para as comunidades quilombolas, pois essas pessoas são consideradas enciclopédias vivas e, através da sua representatividade, referência e da sua oralidade, carregam o importante ofício de transmitir e recontar as histórias de seu povo, assumindo um papel intergeracional, carregado de significados e saberes ancestrais, que precisam ser preservados, recontados e guardados na memória, como nos diz Amadou Hampâté Bâ (1968), cada ancião que morre é uma enciclopédia viva que se perde.

O segundo ponto se refere às narrativas das professoras da escola, que nos impregnam com uma sensação de revolta, incompletude e incapacidade diante do não cumprimento das leis que regem ou deveriam reger os direitos à educação quilombola, assim como pela sinalização da necessidade que a escola tem em instituir, construir e

re-significar seu currículo, com vistas a romper com as invisibilidades das culturas nos materiais didáticos disponibilizados. Para tanto, reivindicam formação continuada em atendimento a essa realidade objetiva de professores e estudantes que vivem nessa escola quilombola.

Diante dessas reflexões, é mister defender o conceito de quilombo que aqui consideramos como sinônimo de luta, resistência, solidariedade e como uma instituição transcultural (MUNANGA, 2001). Assim, a conquista do território, embora primordial, muitas vezes não é suficiente para manter ou ampliar as necessidades específicas das comunidades quilombolas, sendo essencial um trabalho de base, efetivado com a comunidade e com as crianças através da escola.

Com efeito, a importância da construção de um currículo escolar que articule os saberes científicos com os saberes tradicionais conduz a uma construção dialógica que envolve práticas e expectativas sobre a vida em comunidade, respeitando as suas subjetividades e peculiaridades, incorporando conteúdos que aflorem questões de identidade e de pertencimento, valores constituídos em comunidade, mas que devem ser reconhecidos pela escola.

Ademais, é necessário que sejam feitos resgates históricos relacionados ao negro como parte formadora da sociedade brasileira, não apenas como aqueles que foram feitos de escravos, sendo imprescindível que a escola exerça seu papel de formadora e conciliadora de cidadãos heterogêneos e que têm direitos. É fundamental também que a escola consiga elaborar um currículo coletivo que prepare os estudantes quilombolas para serem capazes de conhecer, criticar e transformar as suas realidades.

Portanto, é igualmente importante que aconteçam formações continuadas para professores/as, coordenadores/as, gestores/as e demais funcionários/as das escolas quilombolas com o intuito de possibilitar a todos a capacidade de vencer os desafios impostos pela educação quilombola e para isso a ponte pedagógica está na formação epistemológica e dialógica, reconhecendo e lutando contra todo tipo de preconceito e práticas discriminatórias que possam surgir no ambiente escolar.

Outrossim, devemos combater os discursos e as práticas eurocêntricas e hegemônicas tão presentes nos livros didáticos, promovendo, dessa forma, o contato com novos materiais e novas leituras que contribuam para que esses estudantes se enxerguem como protagonistas de suas histórias, sem perder de vista a riqueza presente

nos conhecimentos ancestrais que fazem parte da vida cotidiana e das histórias da comunidade.

Destarte, e não menos importante, é nossa obrigação como professoras de escolas quilombolas mostrar aos nossos estudantes que ser quilombola é ser guerreiro e mestre, sustentado por uma luta que reverbera há séculos e nos ensina a cada dia que devemos lutar pelos nossos direitos e não mais permitir que os desejos sejam apenas meras imposições.

## Referências

ABA. Documentos do Grupo de Trabalho sobre as Comunidades Negras Rurais. *In*: **Boletim Informativo NUER**, n. 1, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Orlando Matos. **Conceição do Coité da colonização à emancipação 1730-1890**. Conceição do Coité - BA: Nossa Editora Gráfica, 2007.

BDDT. **Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 27 de abril. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 15 abr. 2014. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

CAPES. **Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005. p.133-168.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Brasília. Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, Rio de Janeiro, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In:* BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Andrea de Carvalho. **Relatório final da produção do material paradidático: “LUCINDA: minhas escolhas me fizeram retornar ao quilombo”.** 2019. 118 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo, Cachoeira, 2019.

MOROSINI, Marília. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo em África. *In:* MOURA, C. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil.** Maceió: EDUFAL, 2001. p. 21-31.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Revista de Cultura Política**, v. 4, n° 1, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/26989>. Acesso em: 27 abr. 2021.

PARCERO, Lúcia Maria de Jesus. **Fazenda Maracujá: sua gente, sua língua, suas crenças.** 2007.192 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 227-278.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos estudos**, n. 79, 2007. p.3-46.

SILVA, Valdélío Santos. Rio das Rãs à luz da noção de quilombo. **Revista Afro - Ásia**, n. 23, 1999, 267-295.