# RAÍZES QUILOMBOLAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA, DA IDENTIDADE E DOS SABERES ANCESTRAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Zilma Josefa da Silva Cavalcante [1]

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do Projeto Pedagógico Raízes Quilombolas – Fortalecendo a Nossa Cultura para a valorização da memória, da identidade e dos saberes ancestrais na Educação Escolar Quilombola. Desenvolvido em 2025, na Escola Municipal Francisco Lourenço da Silva, situada na Comunidade Quilombola do Sambaquim, em Cupira, Pernambuco, o projeto resultou da articulação entre a Coordenação Municipal de Educação Escolar Quilombola e as professoras da instituição, assumindo caráter multidisciplinar. O estudo constitui um relato de experiência, fundamentado em abordagem qualitativa de caráter descritivo-reflexivo, a partir da análise dos registros produzidos durante as atividades pedagógicas. As ações envolveram pesquisas sobre a história local, rodas de conversa, aulas de campo e oficinas de mazurca, capoeira e conhecimentos tradicionais sobre plantas medicinais, com a participação de estudantes, famílias, lideranças e mestres da cultura. Os resultados evidenciam a aproximação entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos no território, ampliando a participação dos sujeitos da comunidade nas experiências educativas. Destaca-se a incorporação da capoeira ao currículo da Educação Integral, assegurando a continuidade de uma prática cultural para além das atividades pontuais do projeto. Conclui-se que a experiência contribuiu para reconhecer o território quilombola como espaço de produção e transmissão de conhecimentos, apontando possibilidades para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a memória, a ancestralidade e o pertencimento comunitário.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola, Memória, Ancestralidade, Saberes Comunitários, Currículo.

## INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Quilombola pressupõe práticas pedagógicas comprometidas com as especificidades históricas, culturais e territoriais das comunidades quilombolas. A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) constituem marcos para uma educação que reconheça a história, a memória, o território e os conhecimentos produzidos pelas populações negras. Nessa perspectiva, Nascimento (2021), Santos (2015, 2023), Gomes (2017) e Silva (2012) contribuem

[1] Mestranda do ProfHistória da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, zylmacavalcante@gmail.com

para compreender o quilombo como território vivo, marcado pela produção e pelo compartilhamento de saberes, questionando a posição secundária historicamente atribuída aos conhecimentos comunitários nos currículos escolares.

É nessa relação entre escola, comunidade e território que se insere a experiência desenvolvida na Comunidade Quilombola do Sambaquim, localizada no município de Cupira, Pernambuco. Reconhecida pela Fundação Cultural Palmares em 25 de março de 2005, a comunidade reunia 72 famílias, conforme levantamento realizado em 2015 e apresentado por Xavier Filho (2021). Marcado pela agricultura de subsistência, pela produção artesanal da farinha e por narrativas transmitidas entre gerações, o território reúne práticas e conhecimentos que constituem parte da história e dos modos de vida da comunidade. No território está situada a Escola Municipal Francisco Lourenço da Silva, que atende estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em oferta de tempo integral.

A partir das observações realizadas pela Coordenação de Educação Escolar Quilombola da Secretaria Municipal de Educação, constatou-se que, embora esses conhecimentos estivessem presentes na vida da comunidade, sua relação com as práticas curriculares da escola ainda ocorria de forma tímida. Foi a partir dessa percepção que surgiu, durante o ano letivo de 2025, o Projeto Pedagógico Raízes Quilombolas – Fortalecendo a Nossa Cultura, envolvendo estudantes, professores, famílias, lideranças, anciãos e mestres da cultura em pesquisas, rodas de conversa, oficinas de Mazurca e capoeira e ações de Educação Patrimonial.

Este relato de experiência tem como objetivo analisar as contribuições dessa vivência para a valorização da memória, da identidade e do pertencimento territorial. Sob uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-reflexivo, o presente estudo visa não apenas registrar as ações desenvolvidas, mas propor reflexões sobre caminhos práticos para consolidar a escola como um espaço vivo de continuidade dos saberes do território.

## METODOLOGIA

O estudo em tela caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, fundamentado em Godoy (1995), a partir das vivências do Projeto Pedagógico Raízes Quilombolas – Fortalecendo a Nossa Cultura, desenvolvido em 2025, na Escola Municipal Francisco Lourenço da Silva, na Comunidade Quilombola do Sambaquim, em Cupira-PE. Como material empírico, foram utilizados o projeto pedagógico e os registros produzidos durante sua realização, incluindo observações, portfólios, produções dos estudantes, fotografias e registros audiovisuais. As ações envolveram pesquisas sobre a história local, rodas

de conversa, oficinas de mazurca, capoeira e chás medicinais, participação de moradores e lideranças e aulas de campo pelo território. Para a sistematização do relato, os registros foram retomados e organizados em três dimensões articuladas: memória, ancestralidade e pertencimento; território como espaço educativo; e saberes comunitários e currículo quilombola.

O Projeto Pedagógico Raízes Quilombolas – Fortalecendo a Nossa Cultura foi desenvolvido por meio da articulação entre a Coordenação Municipal de Educação Escolar Quilombola e duas professoras da Escola Municipal Francisco Lourenço da Silva, sendo uma responsável pela turma multisseriada dos anos iniciais do Ensino Fundamental e outra pela Educação Infantil. A proposta assumiu caráter multidisciplinar, envolvendo estudantes, famílias, lideranças comunitárias, pessoas mais velhas e mestres da cultura, aproximando os conhecimentos escolares dos saberes produzidos no território.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a Educação Escolar Quilombola pressupõe compreender o quilombo para além de sua associação exclusiva ao passado escravista. Nascimento (2021), ao discutir a continuidade histórica das experiências negras, contribui para reconhecer os quilombos como formas de organização que atravessam o tempo, permanecendo e se reelaborando em diferentes contextos. A autora estabelece relações entre os territórios constituídos historicamente pelas populações negras e outras formas de organização social, afirmando ser possível reconhecer uma "linha de continuidade histórica entre os sistemas sociais organizados pelos negros quilombolas e os assentamentos sociais nas favelas urbanas" (Nascimento, 2021, p. 112).

A referência citada nos afasta da ideia do quilombo como experiência encerrada no passado e nos aproxima de sua existência no presente. No Sambaquim, essa continuidade pode ser percebida nas formas de organização comunitária, nas narrativas transmitidas entre gerações, nas práticas culturais e nos conhecimentos que permanecem vivos porque continuam sendo compartilhados e reelaborados pelos sujeitos do território. Não se trata, portanto, de buscar no presente a reprodução intacta de práticas do passado, mas de reconhecer permanências, transformações e modos próprios de produzir existência.

Antônio Bispo do Santos (2015, 2023) estabelece uma relação intrínseca entre território, ancestralidade, trabalho e produção de conhecimentos. Ao recordar os saberes construídos na relação com o lugar onde vivia, afirma: "detínhamos grande confluência de saberes. Sabíamos tudo o que era necessário para viver naquele ambiente" (SANTOS, 2023, p. 28). O

conhecimento, nessa perspectiva, não se encontra separado da vida. Ele se produz na relação entre as pessoas, o território, o trabalho, a natureza e as experiências compartilhadas.

Quando deslocamos essa compreensão para o contexto quilombola, práticas como a agricultura de subsistência, a produção artesanal da farinha, o conhecimento das plantas, a mazurca e as narrativas comunitárias deixam de ocupar uma posição periférica diante dos conhecimentos tradicionalmente legitimados pela escola. São conhecimentos construídos nas experiências coletivas e transmitidos entre gerações, fazendo do território também um lugar de produção e circulação de saberes.

É justamente a hierarquização entre diferentes formas de conhecimento que Gomes (2017) ajuda a problematizar. Ao analisar os saberes produzidos pela população negra e pelo Movimento Negro nas lutas por emancipação, a autora afirma:

> A comunidade negra e o Movimento Negro produzem saberes, os quais se diferem do conhecimento científico, mas em hipótese alguma podem ser considerados menos "saber" ou "saberes residuais". Nesse caso, o que estamos considerando como "saberes emancipatórios produzidos pelos negros e pelas negras e sistematizados pelo Movimento Negro"? Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. (Gomes, 2017, p. 50).

No contexto do Sambaquim, essa discussão nos leva a reconhecer famílias, lideranças, pessoas mais velhas e mestres da cultura não apenas como participantes convidados pela escola para falar sobre determinados temas, mas como sujeitos que produzem, preservam e compartilham conhecimentos. Reconhecer esses sujeitos implica também questionar uma lógica escolar que historicamente definiu quais conhecimentos poderiam ocupar o currículo e quais permaneceriam fora dele.

Essa relação entre comunidade, território e currículo encontra aproximação com Silva (2012), ao analisar a experiência de educação diferenciada construída no território quilombola de Conceição das Crioulas. Sua pesquisa evidencia que uma educação comprometida com as especificidades quilombolas não podem ser construída sem a participação dos próprios sujeitos do território. Nesse sentido, a escola não se limita a ensinar sobre a comunidade, mas constrói suas práticas com ela.

No plano normativo, essa concepção encontra respaldo na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). No âmbito específico da Educação Escolar Quilombola, as Diretrizes reconhecem a história, a memória coletiva, as práticas culturais, as territorialidades e os conhecimentos tradicionais como referências para a organização dos processos educativos. Desse modo, aproximar

currículo e território não constitui apenas uma escolha pedagógica, mas integra os princípios que orientam essa modalidade educacional.

A memória ocupa lugar fundamental. As narrativas das pessoas mais velhas, os modos de fazer, as celebrações, os lugares e as práticas culturais constituem referências por meio das quais conhecimentos e experiências são compartilhados entre gerações. Essa compreensão dialoga com a Educação Patrimonial proposta por Horta, Grunberg e Monteiro (1999), que toma o patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e alfabetização cultural, permitindo que os sujeitos compreendam a história a partir de suas próprias referências locais. No contexto do Sambaquim, essa abordagem metodológica possibilitou que elementos do cotidiano — como a casa de farinha e a árvore centenária da baraúna — deixassem de ser vistos apenas como cenários da comunidade para se tornarem documentos vivos e geradores de novos saberes pedagógicos.

Ao aproximarmos essa discussão especificamente do Sambaquim, Xavier Filho (2021) oferece uma contribuição importante por construir sua pesquisa a partir das memórias e narrativas dos próprios moradores da comunidade. Entre elas, encontra-se a fala de Ulisses Francisco da Silva: "Se eu nasci aqui e me criei aqui, sou filho daqui [...] Desde que nasci. Filho da terra" (Silva apud Xavier Filho, 2021, p. 197).

A expressão "filho da terra" ultrapassa a ideia de residência ou localização geográfica. Ela expressa uma relação de pertencimento construída pela experiência de viver, produzir, recordar e estabelecer vínculos naquele território. No Sambaquim, território, memória e identidade aparecem, assim, profundamente relacionados, o que nos permite compreender que os conhecimentos comunitários não existem fora do lugar onde são produzidos e das relações entre os sujeitos que os compartilham.

O diálogo entre esses referenciais sustenta uma compreensão da Educação Escolar Quilombola na qual escola, comunidade e território não constituem espaços separados. Nascimento (2021) nos ajuda a compreender as continuidades históricas da experiência quilombola; Santos (2015, 2023) aproxima território, vida e produção de saberes; Gomes (2017) questiona as hierarquias que definem quais conhecimentos são legitimados; Silva (2012) evidencia a centralidade da participação comunitária na construção da educação quilombola; Horta, Grunberg e Monteiro (1999) possibilitam pensar o patrimônio como fonte de aprendizagem; e Xavier Filho (2021) nos aproxima das memórias e experiências produzidas no próprio Sambaquim. É a partir desse encontro que analisamos o Projeto Raízes Quilombolas – Fortalecendo a Nossa Cultura, compreendendo a comunidade não apenas como tema das atividades escolares, mas como participante da construção das experiências educativas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização das experiências desenvolvidas no Projeto Pedagógico Raízes Quilombolas – Fortalecendo a Nossa Cultura possibilitou perceber aproximações entre a escola e os conhecimentos, sujeitos e espaços da Comunidade Quilombola do Sambaquim. Para organizar a reflexão, os resultados foram reunidos em três dimensões articuladas: memória, ancestralidade e pertencimento; território como espaço educativo; e saberes comunitários e currículo quilombola.

### Memória, Ancestralidade e Pertencimento

As pesquisas sobre a história da comunidade, rodas de conversa, oficinas de mazurca e capoeira e a participação de pessoas mais velhas, famílias, lideranças e mestres da cultura ampliaram a presença das memórias comunitárias nas experiências escolares. Nesse processo, a memória não apareceu apenas como lembrança do passado, mas como conhecimento produzido, compartilhado e reelaborado entre gerações. Essa compreensão dialoga com Nascimento (2021), ao pensar as continuidades históricas das experiências negras, e com Gomes (2017), ao reconhecer os sujeitos negros como produtores de saberes.

As vivências mostraram também que o conhecimento não circulava exclusivamente pela relação professor-estudante. Quando moradores narravam a história da comunidade, pessoas mais velhas compartilhavam suas memórias e mestres da cultura conduziam as vivências, outros sujeitos passavam a ocupar o lugar de quem também ensina. Nesse sentido, observamos que o projeto se aproximou da perspectiva da professora e pesquisadora quilombola Givânia Maria da Silva (2012), que, guardadas as particularidades de cada território, reconhece a participação da própria comunidade como elemento fundamental da Educação Escolar Quilombola.

### O Território Como Espaço Educativo

As aulas de campo ampliaram os espaços de aprendizagem para além dos limites físicos da escola. Em uma dessas atividades, os estudantes realizaram um percurso saindo da escola, passando pela casa de farinha e seguindo pela comunidade em direção à associação quilombola. Durante o trajeto, assumiram a função de guias do próprio território: identificavam as famílias que residiam nas casas, narravam relações de parentesco e apontavam lugares conhecidos, entre

eles a Pedra da Lua, serra sobre a qual circulam narrativas acerca da existência de pinturas rupestres.

O percurso incluiu ainda um lanche coletivo sob uma antiga Baraúna que, segundo as pessoas mais velhas da comunidade, teria mais de cem anos. A experiência revelou que os estudantes já possuíam conhecimentos construídos nas relações familiares e comunitárias: a comunidade não estava apenas sendo apresentada a eles pela escola; eram também as crianças que apresentavam à escola o território que conheciam.

Essa experiência dialoga com Santos (2015, 2023), ao compreender os conhecimentos como produzidos nas relações entre sujeitos, território e modos de vida, e com Horta, Grunberg e Monteiro (1999), ao reconhecer o patrimônio cultural como fonte de conhecimento. Assim, a casa de farinha, a associação, a baraúna, as casas, os caminhos e as narrativas compartilhadas passaram a integrar o próprio processo educativo. Mais do que realizar uma aula fora da escola, a experiência mostrou que o caminho também ensinou.

**Saberes Comunitários e Currículo Quilombola**

Conhecimentos relacionados à agricultura, à produção artesanal da farinha, aos usos tradicionais das plantas, às narrativas locais, à mazurca e à capoeira integraram diferentes experiências pedagógicas. A participação das famílias e dos mestres da cultura ampliou tanto as fontes de conhecimento quanto os sujeitos reconhecidos como seus produtores. Esse movimento aproxima-se de Silva (2012), para quem a construção de uma educação territorializada pressupõe a participação dos próprios quilombolas.

Um momento particularmente significativo ocorreu durante a oficina de chás medicinais, quando mães e mulheres mais velhas da comunidade dividiram a voz com os estudantes na apresentação das plantas utilizadas pelas famílias. Durante a atividade, mulheres e crianças apresentaram cada planta, explicando suas utilidades e os modos de preparo dos chás a partir dos conhecimentos compartilhados na comunidade. A experiência evidenciou que esses saberes não estavam restritos a uma atividade previamente organizada pela escola, mas faziam parte das práticas e memórias familiares que atravessam gerações. Ao ocuparem conjuntamente o espaço da fala e do ensino, mães, mulheres mais velhas e estudantes tornaram visível uma forma de produção e circulação de conhecimentos construída nas relações comunitárias. Nesse movimento, a escola não apareceu como aquela que ensinava à comunidade sobre as plantas, mas como espaço que se abriu para escutar e reconhecer conhecimentos que já existiam no território.

Outro desdobramento significativo do projeto ocorreu no segundo semestre de 2025, quando a capoeira passou a integrar o currículo da Educação Integral, com aulas realizadas duas vezes por semana e conduzidas por um mestre da própria comunidade. A inserção da capoeira não se restringiu ao período de realização do projeto, mantendo-se na rotina escolar durante o ano letivo de 2026. Essa continuidade evidencia um movimento de aproximação entre o currículo e os conhecimentos produzidos no território, uma vez que uma prática inicialmente fortalecida no contexto do Projeto Raízes Quilombolas passou a ocupar, de forma contínua, o cotidiano da escola. Nesse processo, reconhece-se também o mestre de capoeira da comunidade como sujeito que ocupa o espaço educativo e compartilha seus saberes com os estudantes.

A culminância ocorreu na Mostra Cultural Raízes Quilombolas e Vivência da Consciência Negra, reunindo experiências construídas ao longo do ano. A capoeira também esteve presente nesse momento e ganhou uma configuração especialmente significativa: a roda foi aberta à participação das pessoas presentes, e diferentes membros da comunidade entraram para jogar com os estudantes. A roda tornou-se, assim, um espaço de encontro entre escola e comunidade, no qual não havia uma separação rígida entre quem apresentava e quem assistia. Estudantes, mestre e demais participantes compartilhavam o mesmo espaço, os movimentos, o ritmo e o jogo. Essa participação coletiva reforçou a capoeira como prática cultural viva e como possibilidade de expressão dos corpos negros, que ocupavam aquele espaço não como corpos observados ou representados por outros, mas como corpos que jogavam, criavam, respondiam, interagiam e produziam sentidos.

O ponto alto da mostra foi a apresentação da roda de Mazurca do Quilombo Sambaquim, na qual pessoas mais velhas e mais jovens cantaram e dançaram juntas. Naquele momento, a mazurca não apareceu apenas como manifestação cultural apresentada pela escola, os mais velhos não estavam apenas contando aos jovens como a mazurca acontecia no passado, estavam cantando e dançando com eles no presente. Assim como na capoeira, a roda rompeu a posição de simples espectador e convidou os sujeitos a participarem da experiência. Corpo, música, movimento e oralidade tornaram-se formas de compartilhar conhecimentos, evidenciando que memória e ancestralidade também são vividas e transmitidas corporalmente.

A experiência indica, portanto, que territorializar o currículo ultrapassa a inserção de conteúdos locais nas práticas escolares. Implica estabelecer relações entre escola, sujeitos, memórias e conhecimentos produzidos no território. Por se tratar de um relato de experiência, não é possível afirmar mudanças permanentes na identidade ou no pertencimento dos estudantes; os registros permitem, contudo, reconhecer a criação de condições pedagógicas para que o Sambaquim ocupasse maior espaço nas práticas escolares, não apenas como tema de

estudo, mas como território produtor de conhecimentos e participante da construção das experiências educativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos as experiências desenvolvidas durante o Projeto Pedagógico Raízes Quilombolas – Fortalecendo a Nossa Cultura, compreendemos que aproximar escola e comunidade ultrapassa a inserção de conteúdos relacionados à história e à cultura quilombola no currículo escolar. Significa reconhecer que o território é constituído por sujeitos que produzem conhecimentos, guardam memórias, constroem formas próprias de ensinar, aprender e compartilhar saberes que atravessam gerações.

No percurso desenvolvido, observamos que esses conhecimentos chegaram à escola por diferentes caminhos. Estavam nas narrativas das pessoas mais velhas, nas experiências das famílias, nos saberes das mulheres sobre as plantas medicinais, nos caminhos conhecidos pelas crianças, na capoeira ensinada pelo mestre da própria comunidade, nos cantos e nos passos da mazurca. Assim, à medida que a comunidade ocupava os espaços educativos, também se ampliavam os sujeitos reconhecidos como capazes de ensinar.

A aula de campo pelo território foi especialmente significativa nesse processo. Quando os estudantes assumiram espontaneamente a função de guias, identificando as famílias que residiam nas casas, estabelecendo relações de parentesco e apontando lugares como a Pedra da Lua e a antiga baraúna, percebemos que não estávamos simplesmente apresentando a comunidade às crianças. Eram elas que apresentavam à escola o território que conheciam. Essa experiência nos fez refletir sobre quantos conhecimentos atravessam diariamente os portões da escola com nossos estudantes e quantas vezes permanecem invisíveis diante de um currículo que ainda privilegia outras formas de conhecer.

Na mesma perspectiva, a oficina de chás medicinais nos mostrou a força dos conhecimentos compartilhados entre gerações. Mães e mulheres mais velhas dividiram a voz com os estudantes para apresentar as plantas, explicar suas utilidades e ensinar os modos de preparo dos chás. Não se tratava de um conhecimento que a escola estava levando para a comunidade, mas de saberes que já existiam e circulavam entre suas famílias. Coube à escola, naquele momento, abrir espaço para ouvi-los e reconhecê-los. E, ao fazê-lo, reconhecer também aquelas mulheres como produtoras de conhecimento.

Apontamos ainda como um dos resultados mais significativos do projeto a incorporação da capoeira ao currículo da Educação Integral, passando a acontecer duas vezes por semana sob

a condução de um mestre do saber da própria comunidade. Sua permanência na rotina escolar ultrapassou, portanto, o caráter pontual de uma oficina ou de uma apresentação cultural. Por meio da capoeira, ritmo, musicalidade, jogo, ancestralidade e resistência passaram a compor as experiências educativas, possibilitando também que os corpos negros encontrassem no espaço escolar outras formas de expressão. Durante a culminância, quando a roda se abriu e diferentes pessoas da comunidade entraram para jogar com os estudantes, vimos desaparecer, ainda que naquele momento, a separação entre quem ensina e quem aprende, quem apresenta e quem assiste.

Também na roda conduzida pela Mazurca do Quilombo Sambaquim, pessoas mais velhas e mais jovens cantaram e dançaram juntas. Ali, compreendemos a ancestralidade não como algo imobilizado no passado, mas como uma experiência que permanece porque continua sendo vivida, compartilhada e reelaborada. Os mais velhos não estavam apenas contando aos mais jovens como se dançava a mazurca de outros tempos. Estavam dançando com eles no presente. Corpo, voz, música e movimento também se constituíram, portanto, como formas de produzir e transmitir conhecimentos.

Diante dessas experiências, compreendemos que territorializar o currículo não significa simplesmente acrescentar conteúdos sobre o quilombo às práticas pedagógicas já existentes. Exige reconhecer o território, seus sujeitos e seus conhecimentos como parte do próprio processo educativo. A casa de farinha, a associação, os caminhos, as plantas medicinais, a capoeira e a mazurca ganharam espaço no currículo porque carregam consigo histórias, relações, memórias e conhecimentos produzidos pelas pessoas que vivem no Sambaquim.

Contudo, reconhecemos os limites deste trabalho. Por se tratar de um relato de experiência construído a partir dos registros produzidos durante o desenvolvimento do projeto, não podemos afirmar que as ações realizadas tenham provocado mudanças permanentes na identidade ou no sentimento de pertencimento dos estudantes. Tal afirmação exigiria acompanhamento por um período mais longo e instrumentos específicos de investigação. Podemos afirmar, entretanto, que a experiência criou possibilidades para ampliar a presença da memória, do território e dos conhecimentos comunitários nas práticas escolares.

Nesse sentido, entendemos que o maior desafio talvez esteja justamente na continuidade. A Educação Escolar Quilombola não pode estar condicionada à realização de um projeto específico, tampouco concentrar suas ações no mês de novembro. A incorporação da capoeira ao currículo da Educação Integral aponta um caminho possível, pois uma prática inicialmente fortalecida no contexto do projeto passou a fazer parte do cotidiano escolar.

Por fim, ao olharmos para o caminho percorrido pelo Raízes Quilombolas – Fortalecendo a Nossa Cultura, percebemos que talvez tenhamos iniciado o projeto pensando em aproximar a comunidade da escola. As experiências vivenciadas, entretanto, nos ensinaram algo maior. A comunidade já chegava à escola todos os dias. Chegava com as crianças que conheciam seus caminhos e suas famílias; com as mulheres que guardavam conhecimentos sobre as plantas; com o mestre que ensinava capoeira; com os mais velhos que compartilhavam suas memórias; com os corpos que cantavam, jogavam e dançavam. O desafio, portanto, não era trazer o Sambaquim para dentro da escola, mas aprender a reconhecer o Sambaquim que já estava dentro dela.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. [Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. [Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012]. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57–63, 1995.

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

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriana Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 1999.

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

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

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

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

XAVIER FILHO, José Luiz. **Quilombo Sambaquim**: memórias, narrativas e identidade negra na contemporaneidade. Formiga, MG: Editora Real Conhecer, 2021.