



PROFHISTÓRIA

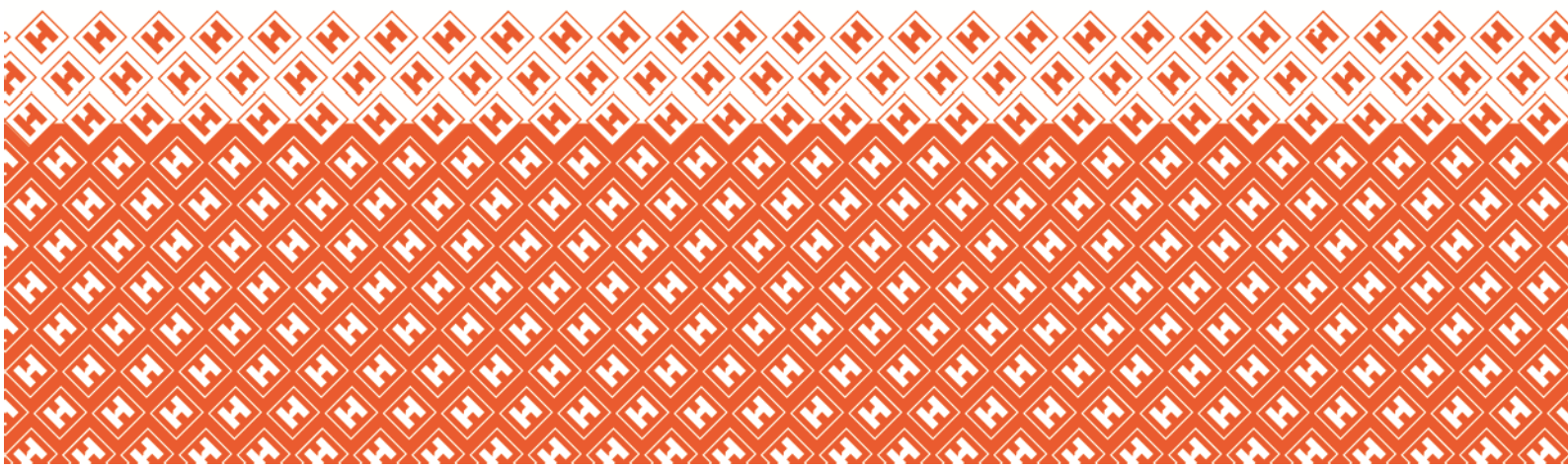
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARIA VANÚSIA QUARESMA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM QUESTÃO: VIVÊNCIAS NA ESCOLA
MUNICIPAL LUÍZ DE SOUSA CAVALCANTE NO MUNICÍPIO DE PIRIPIRI-PI**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Abril/ 2025



MARIA VANÚSIA QUARESMA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM QUESTÃO: VIVÊNCIAS NA ESCOLA
MUNICIPAL LUÍZ DE SOUSA CAVALCANTE NO MUNICÍPIO DE PIRIPIRI-PI.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual do Piauí - Campus Parnaíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Radamés de Mesquita Rogério.

PARNAÍBA - PI

2025

MARIA VANÚSIA QUARESMA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM QUESTÃO: VIVÊNCIAS NA ESCOLA
MUNICIPAL LUÍZ DE SOUSA CAVALCANTE NO MUNICÍPIO DE PIRIPIRI-PI.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de História –
PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual do
Piauí - Campus Parnaíba, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Ensino de
História.

Orientador: Prof. Dr. Radamés de Mesquita
Rogério.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

PRESIDENTE: Prof. Dr. Radamés de Mesquita Rogério
Universidade Estadual do Piauí

EXAMINADOR EXTERNO: Prof. Dr. Marcos Antonio de Oliveira – IFRR
Instituto Federal de Roraima

EXAMINADOR INTERNO: Prof. Dr. Gustavo de Andrade Durão
Universidade Estadual do Piauí

Dedico este trabalho à minha família, por acreditar que os meus sonhos poderiam se realizar. Para a família Quaresma, as jornadas sempre foram desafiadoras, mas a fé em Deus, a oração de minha mãe e as mãos entrelaçadas dos irmãos sempre foram sinônimo de superação.

AGRADECIMENTO

Agradeço em primeiro lugar a Deus, cuja luz e sabedoria me guiaram em cada passo desta jornada. Sem a Sua força e inspiração, nada disso seria possível.

À minha mãe, que sempre foi meu alicerce e fonte de amor incondicional, merece um agradecimento especial. Sua referência de determinação, dedicação e apoio foram fundamentais para que eu buscasse realizar meus sonhos.

Às minhas filhas, Maria Clara e Nina Maria, que iluminam minha vida com sorriso e alegria. Agradeço por me motivarem a ser uma pessoa melhor a cada dia, por me dizerem todos os dias que sou uma pessoa forte, disciplinada e amorosa. Por entenderem os dias de exaustão e me encherem de carinho, renovando minhas forças.

Agradeço de forma especial, ao professor Radamés Rogério, cuja orientação e paciência foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Ter o senhor como meu orientador foi um grande privilégio! Por acreditar na proposta desta pesquisa e sonhar juntamente com essa aprendiz; por valorizar meu empenho e validar minhas produções; por me corrigir de forma serena e assertiva. Sua expertise e conselhos foram valiosos em cada etapa do processo. Gratidão pela parceria.

À banca de qualificação: ao professor Marcos Antônio de Oliveira e o professor Gustavo de Andrade Durão, pelas contribuições que dedicaram ao meu trabalho, sendo de extrema importância todas as orientações e sugestões para construção da pesquisa.

Aos meus amigos, pelo incentivo, força e compreensão por todas as vezes que precisei me ausentar de nossos encontros.

Um agradecimento especial às comunidades quilombolas, pelo acolhimento e apoio dispensados, por acreditarem em minha pesquisa como ferramenta de contribuição na luta por uma educação antirracista.

Agradeço ao senhor José Maria (*in memoriam*), ancestral da comunidade quilombola Sussuarana, cujas histórias e ensinamentos enriqueceram minha pesquisa e minha vida.

Agradeço a Rosimeire e dona Rosário, da comunidade Marinheiro, ao senhor Veríssimo da comunidade Vaquejador, a Jane e Irismar da comunidade Sussuarana, pelo apoio nas rodas de conversas, por permitirem minha participação nas reuniões da Associação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Quilombolas de suas

comunidades, pela confiabilidade ao acesso a documentos pertinentes à história da comunidade.

À secretária municipal de educação de Piripiri-PI, Tânia Marilda Monteiro, pelo apoio dispensado a meu curso de Mestrado, permitindo minha liberação todas as quintas e sextas-feiras do ano de 2023, para que eu pudesse participar das aulas presenciais.

Agradeço ao meu amigo Gerson Lima, colega de trabalho na Seduc-Piripiri, por todas as vezes que me estendeu a mão, de forma especial por me incentivar a me inscrever no mestrado. Sua frase “Você consegue” foi fundamental nessa tomada de decisão.

Agradeço aos professores do curso Profhistória: Fernando, Fabrícia, Mary, Joseane e Renata, por compartilharem seus conhecimentos e paixão pela educação, contribuindo para minha formação acadêmica e pessoal.

Por fim, agradeço meus colegas de curso de mestrado do Profhistória, pelas vivências e experiências partilhadas nas aulas, por suavizarem e alegrarem nossas manhãs e tardes de estudo, com relatos relevantes ao cenário educacional, sempre de forma divertida e respeitosa.

Ao professor Francisco Menezes e à professora Marta Matos, pelo exímio trabalho de formatação e correção ortográfica.

A todos vocês, meu sincero agradecimento. Esta conquista é de todos nós!

“Quando nós falamos tagarelando
E escrevemos mal ortografado
Quando nós cantamos desafinando
E dançamos descompassado
Quando nós pintamos borrando
E desenhamos enviesado,
Não é porque estamos errando
É porque não fomos colonizados”.

Nêgo Bispo

RESUMO

A pesquisa empreendida consiste em refletir o papel social da escola no contexto da Educação Escolar Quilombola (modalidade de ensino que atende alunos dentro e fora das comunidades quilombolas), para além da formação tradicional de ensino, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica, ponderando sobre as realidades acerca do currículo e suas práticas pedagógicas como ferramentas que integrem os saberes universais e as práticas culturais das comunidades quilombolas, que valorizem e fortaleçam os processos identitários desses grupos populacionais, promovendo uma educação antirracista e libertadora. O estudo, conduzido pela perspectiva da linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, do curso de mestrado ProfHistória, tem como objetivo geral investigar o lugar da educação escolar quilombola nas práticas da escola regular de ensino da escola municipal Luíz de Sousa Cavalcante, na cidade de Piripiri-PI, que atende estudantes remanescentes das comunidades quilombolas, buscando identificar os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, específicos dessa realidade. No campo metodológico adotou-se a abordagem qualitativa do tipo empírica, e como procedimento técnico, a análise de conteúdo de Bardin (2011), por permitir uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados. A relevância desta pesquisa se evidencia por promover uma maior conscientização sobre a importância de adaptar currículos e práticas pedagógicas acerca da diversidade cultural e social dos estudantes quilombolas, buscando romper com modelos educacionais reprodutivistas pautados na manutenção das desigualdades sociais e raciais, com ênfase nas escolas inseridas no contexto EEQ. Como produto educacional, esta pesquisa apresenta um “Guia de implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica”, mostrando o caminho e a estrutura, os benefícios e os desafios dessa política pública para estudantes e comunidades quilombolas, localizadas em Piripiri-PI ou em qualquer município/estado brasileiro.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares; saberes históricos; comunidades quilombolas.

ABSTRACT

This research aims to reflect on the social role of the school within the context of Quilombola School Education (a teaching modality that serves students both within and outside quilombola communities), going beyond traditional teaching approaches. Grounded in the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education, the study considers the realities of curriculum development and pedagogical practices as tools to integrate universal knowledge and the cultural practices of quilombola communities. It emphasizes the importance of valuing and strengthening the identity processes of these population groups, fostering an anti-racist and emancipatory education. Conducted within the research line "Historical Knowledge in the School Space" of the ProfHistória master's program, the study's main objective is to investigate the role of quilombola school education in the practices of a regular municipal school—Luíz de Sousa Cavalcante School, located in Piripiri-PI—which serves students from quilombola communities. The study seeks to identify the specific challenges faced in the teaching and learning process within this context. Methodologically, a qualitative empirical approach was adopted, using Bardin's (2011) content analysis as the technical procedure, allowing for a deeper understanding of the phenomena studied. The relevance of this research lies in promoting greater awareness of the need to adapt curricula and pedagogical practices to the cultural and social diversity of quilombola students, aiming to break away from reproductive educational models that uphold social and racial inequalities, especially in schools within the Quilombola School Education (QSE) context. As an educational product, this research presents a "Guide for the Implementation of the Municipal Curriculum Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education," outlining the structure, benefits, and challenges of this public policy for students and quilombola communities in Piripiri-PI and potentially in other municipalities or states across Brazil.

Keywords: Quilombola School Education; curriculum guidelines; historical knowledge; quilombola communities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Instituto de Terra do Piauí (INTERPI).....	34
Figura 2 – Palestra educativa realizada pela SESAM sobre a prevenção de acidente de trânsito na associação da comunidade Vaquejador	39
Figura 3 – Resumo de fatos históricos que culminaram na conquista da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino específica	87
Figura 4 – Esquema do procedimento de coleta de dados	113
Figura 5 – Percurso da análise de dados produzidos nesta pesquisa	116
Figura 6 – Apresentação da pesquisa: Educação Escolar Quilombola em questão para a comunidade escolar	133
Figura 7 – Roda de Conversa com a Comunidade Quilombola Sussuarana.....	135
Figura 8 – Plenária Quilombola do V Festival Quilombola de Piripiri-Pi.....	138
Figura 9 – Reunião com as lideranças das comunidades quilombolas de Piripiri-PI	139
Figura 10 – Reunião sobre EEQ entre a secretária da educação e as lideranças quilombolas e indígenas de Piripiri-PI.....	140
Figura 11 – Análise das comunidades quilombolas sobre o protótipo das DCMEEQEB, em que 1 é a comunidade Marinheiro, 2 a comunidade Sussuarana e 3 a comunidade Vaquejador	141
Figura 12 - Análise da equipe técnica da SEDUC - PIRIPIRI sobre o protótipo das DCMEEQEB.....	141
Figura 13 – Análise com os estudantes quilombolas (6º ao 9º ano) da Escola Luíz de Sousa Cavalcante sobre o protótipo das DCMEEQEB	141
Figura 14 – Entrega do protótipo das DCMEEQEB à secretária municipal de Educação de Piripiri-PI, Tânia Marilda Monteiro Lima para análise final	142
Figura 15 – 1º Seminário sobre Educação Escolar Quilombola dos Cocais.....	144
Figura 16 – 1º Seminário sobre Educação Escolar Quilombola do Território Lagoas	144
Figura 17 – II Seminário de Educação para as relações Étnico-raciais – Equipes: Seduc-Piripiri e Seduc-PI	146
Figura 18 – Documentos relevantes para o processo de implementação das DCMEEQEB.....	146
Figura 19 - Assinaturas da Comunidade Marinheiro	168

Figura 20 - Assinaturas da Comunidade Sussuarana	168
Figura 21 - Assinaturas da Comunidade Vaquejador	169
Figura 22 - Aplicação do quiz quilombola pelos professores do 6º ao 9º ano nas aulas de História	208
Figura 23 - Aplicação da atividade pedagógica “Tesouro Quilombola	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Condensado das produções acadêmicas do curso ProfHistória (2016 - 2021)	105
Quadro 2 – Dados preliminares do quantitativo de alunos em área diferenciada da residência - Zona Rural	112
Quadro 3 – Seleção e organização dos instrumentos de coleta de dados	118
Quadro 4 – Codificação para análise de dados do PPP e planejamentos pedagógicos da Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante	120
Quadro 5 – Codificação para Análise de Dados do questionário socioeducacional aplicados aos professores da Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante.....	121
Quadro 6 – Etapa 3 - Tratamento de dados	123
Quadro 7 - Ações para implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola de Piripiri	196
Quadro 8 - Documentos essenciais para elaboração do parecer	214

LISTA DE SIGLAS

ADCT	Disposições Constitucionais Transitórias
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASQ	Agenda Social Quilombola
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas.
CRQ	Comunidade Remanescente Quilombola
DCH	Dicionário de Conceitos Históricos
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DCNEEQEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EF	Ensino Fundamental
ERER	Educação para a Relação Étnico-racial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTERPI	Instituto de Terras do Piauí
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAB	Programa Aquilomba Brasil
PAFOR	Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica
PBQ	Programa Brasil Quilombola

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola
PPAIC	Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pronaf-DAP	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar/ Declaração de Aptidão
SECAD	Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
TEN	Teatro Experimental Negro
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. COMUNIDADES QUILOMBOLAS.....	22
2.1 Quilombo: vertentes conceituais.....	22
2.2 Comunidade quilombola Marinheiro: contexto histórico.....	29
2.3 Comunidade quilombola Vaquejador: contexto histórico.....	39
2.4 Escola Municipal Luiz de Sousa Cavalcante: vivências no contexto escolar quilombola.....	42
3. CONTEXTO HISTÓRICO E PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA.....	46
3.1 Educação diferenciada: perspectivas, desafios e possibilidades.....	59
3.2 Educação étnico-racial: um caminho para a equidade.....	63
4. AS NORMATIVAS COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL	79
4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ)	83
4.2 Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola: Cenário Local	94
4.3 O currículo e o ensino de história no contexto da EEQ	99
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA APLICAÇÃO DA PESQUISA E SEUS RESULTADOS.....	104
5.1 Abordagem teórico-metodológico.....	108
5.2 Procedimento de análise	115
5.2.1 Pré-análise.....	117
5.2.2 Codificação.....	119
5.2.3 Tratamento dos dados.....	123
5.3 Sobre o produto educacional: relato de sua produção	131
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICE A – CARTA DE COMPROMISSO PÚBLICO PARA ARTICULAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM PIRIPIRI-PI.....	166
APÊNDICE B – ASSINATURAS DAS COMUNIDADES PACTUANDO COM A PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES	

CURRICULARES MUNICIPAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM PIRIPIRI-PI.....	168
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL DOCENTE	170
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	174
APÊNDICE E – PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	178
APÊNDICE F – PROPOSTA DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA PIRIPIRI – 2024.....	191
APÊNDICE G – PLANO MUNICIPAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA 2025 - 2028	196
APÊNDICE H – PROPOSTA DE PLANEJAMENTO COM PERSPECTIVA QUILOMBOLA ENVOLVENDO TODAS AS ÁREAS DE CONHECIMENTO	204
APÊNDICE I – ATIVIDADES PEDAGÓGICAS QUILOMBOLAS SUGERIDAS PARA AULAS DE HISTÓRIA NA ESCOLA LUIZ DE SOUSA CAVALCANTE.....	207
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	211
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO SEDUC.....	217
ANEXO C - PPP DA ESCOLA MUNICIPAL LUIZ DE SOUSA CAVALCANTE	218
ANEXO D - PLANEJAMENTOS MENSAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DA ESCOLA MUNICIPAL LUIZ DE SOUSA CAVALCANTE.....	248
ANEXO E - PARECER DO INTERPI SOBRE A REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLAS MARINHEIRO E VAQUEJADOR.....	251
ANEXO F - DECLARAÇÃO DE SEMINÁRIO.....	256
ANEXO G - OFÍCIO QUILOMBOLA.....	257
ANEXO H - RELATÓRIO DA RODA DE CONVERSA	259

1. INTRODUÇÃO

Minha experiência com ensino nas comunidades quilombolas que serão apresentadas nesta dissertação, um ensino, diga-se, tudo menos antirracista, me trouxe a esta pesquisa. Desejo este, que fora fortalecido principalmente após ter feito pós-graduação em História Afro-brasileira e da África, na UESPI, no município de Barras (PI), pela grandiosa contribuição dos autores estudados: Munanga, Ludimilla, Conceição Evaristo, Solimar, Elio Ferreira, dentre outros. Inclusive um dos pontos que mais me marcou foi conhecer Esperança Garcia. Como professora e como cidadã brasileira, venho procurando entender como as escolas da minha cidade, na contemporaneidade, vêm contribuindo para o estudo, a manutenção das memórias dessas comunidades, como mecanismo de fortalecimento de seus processos identitários.

É a partir desse contexto que exponho o processo de escolha de investigação sobre a Educação Escolar Quilombola como tema desta pesquisa. Por ser uma temática afro, da qual a história e contexto sociocultural de minha cidade demandam, em decorrência da existência de comunidades remanescentes quilombolas, fato determinante no processo de definição do “papel social de uma escola no contexto da EEQ”, como objeto de estudo. Essas escolhas decorrem das experiências que vivenciei no campo profissional e acadêmico. O tema considera os “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, linha de pesquisa usada para orientar este estudo, por ter um alinhamento com as perspectivas da pesquisadora e de seu orientador, e por nos permitir visualizar a Educação Escolar Quilombola como política educacional pertinente à formação de cidadãos que devem estar conscientes de seus direitos e valores culturais, e que sejam capazes de romper com os estigmas mantenedores das desigualdades.

Através da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), foi atribuído ao ensino de História integrar os conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira, destacando suas contribuições no cenário cultural de nosso país, e o caminho desafiador que esta normativa enfrentou e continua enfrentando no tocante à sua aplicação em sala de aula. Essas normativas me instigaram a buscar conhecer de forma aprofundada as comunidades quilombolas existentes na minha cidade (Piripiri-PI), averiguar como estava organizado o currículo das escolas que atendem alunos quilombolas, quais práticas pedagógicas eram realizadas que contemplassem a diversidade, qual seria a relação da comunidade com a escola e

qual seria o papel social de uma escola no cenário quilombola.

O estudo dessa temática possibilita discutir o cenário educacional dos sistemas de ensino nas escolas quilombolas no Brasil, no estado do Piauí e no município de Piripiri, a partir da análise dos currículos e suas abordagens nos espaços escolares, buscando mitigar as postulações tradicionais reprodutivistas e promover uma educação que permita que os indivíduos reflitam criticamente sobre suas próprias culturas e sobre culturas outras, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da diversidade cultural e social.

Ministrei aulas para estudantes quilombolas no Ensino Médio, entre 2010 e 2012, na zona urbana de Piripiri-PI, pois esta última etapa da Educação Básica não era ofertada no campo. Sempre houve dificuldades quanto ao atendimento de alunos da zona rural, por isso muitos desistiam, inclusive pela necessidade de trabalhar para ajudar a família. Não existia no currículo referências a contexto histórico-cultural dos alunos quilombolas atendidos pela escola, mesmo após o ano de 2012. Os estudantes quilombolas se sentiam desconfortáveis com o fato de, na maioria das vezes, ao invés de pronunciarem seus nomes, os chamavam de “quilombolas”, isso contribuía para que esses discentes se tornassem retraídos, tentando passar despercebidos. Já no Ensino Fundamental, ministrei aulas para alunos quilombolas na zona rural, mais precisamente na Escola Municipal “José Oliveira”, na comunidade Vereda dos Zezinhos, que não está localizada na comunidade quilombola, apenas recebia estudante oriundos de lá. Nessa experiência também não havia nas práticas pedagógicas inferência quanto à cultura dos alunos atendidos, nem formação sobre a temática, nem alimentação diferenciada, nem materiais, ou seja, infelizmente essas leis que buscam fomentar uma educação antirracista enfrentam muitas dificuldades em se efetivar. Percebe-se aqui um ar de omissão do poder público, das instituições educacionais, dos docentes, da sociedade, tal circunstância deve nos impulsionar a romper com essa inércia educacional.

O fato de atualmente está como técnica do departamento de formação da Secretaria Municipal de Educação de Piripiri - SEDUC, de 2022 até o momento, e não ter conhecimento de nenhuma formação com temas relacionados às leis 10.639/03 ou 11.645/08, sobre Educação Escolar Quilombola, sobre educação antirracista, também inferiu sobre a escolha em estudo. A única abordagem voltada para educação étnico-racial que se tem registro, contemplou as turmas de Educação Infantil e do

Ciclo de Alfabetização por exigência do PPAIC (Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa), em 2023.

No curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, doravante Profhistória, pude fortalecer ainda mais meu interesse em investigar esta temática, ao discutir e refletir sobre concepções no campo da Educação e do Ensino de História que me fizeram repensar sobre minha prática de chão de escola (muito eurocêntrica). Diante desse exercício reflexivo, fortaleço a defesa de quão importante é o ambiente escolar e a atuação do professor(a), com ênfase para o ensino de História no processo de ampliação do conhecimento e da atuação instrutiva dentro ou fora das comunidades quilombolas, mas que recebe tais alunos, através de uma abordagem pedagógica e curricular que contemple a diversidade e a inclusão, concebendo uma formação educacional autoimune ao racismo e produtora de transformação de suas realidades.

As proposições reflexivas que o curso me proporcionou contribuíram veementemente no fortalecimento de minha defesa por um ensino de História que viabilizasse aos estudantes, sendo eles quilombolas ou não, conhecer e valorizar as contribuições significativas dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. Desse modo, a pesquisa proposta é peculiar ao processo de ensino e aprendizagem, por favorecer a construção de uma educação étnico-racial a partir das percepções acerca da temática em foco, no contexto da sala de aula, refletindo de forma concreta a intencionalidade do curso Profhistória, que é a melhoria da qualidade do exercício da docência no ensino de História na Educação Básica.

No processo de abordagem dessa dissertação, sua estrutura foi organizada em quatro capítulos, sendo a introdução a primeira parte do estudo, cuja abordagem apresenta as motivações que impulsionaram a escolha da temática e aspectos gerais sobre a Educação Escolar Quilombola, com o objetivo de apresentar sua importância, desafios e potencialidades.

O **primeiro capítulo**, intitulado “As comunidades quilombolas – quilombo: vertentes conceituais”, apresenta as questões relacionadas às dificuldades conceituais acerca da palavra quilombo no contexto contemporâneo, a partir do artigo 69 da Constituição Federal, amparado pelas contribuições de Arruti quanto à ressemantização do tema. O entendimento desses conceitos permite uma análise mais realista do cenário das comunidades remanescentes de quilombo da cidade de Piripiri-PI, implicando a necessidade da apropriação dos seus contextos históricos para o

entendimento de suas lutas no contexto da terra e territorialidade, no anseio da manutenção dos seus processos identitários e reconhecimentos ancestrais, bem como o de políticas públicas que contribuam com práticas reparatórias de valorização e de uma melhor definição de quilombo, a partir do modo de ver dos quilombolas. Sendo assim, torna-se relevante para as comunidades quilombolas discutir e entender o papel da educação como meio de transmissão de valores e concepções libertárias de um povo.

O **segundo capítulo**, “O contexto histórico e as problematizações acerca do papel social da escola”, põe em evidência reflexões acerca das metodologias pedagógicas utilizadas nas escolas quilombolas, analisando como elas se adaptam às especificidades culturais e sociais das comunidades. Abordará as considerações apresentadas pelos teóricos que fundamentaram esta pesquisa, arguindo que, embora a educação seja reconhecida como ferramenta de promoção da igualdade social, ela tem apresentado resultados contrários a essa perspectiva. Desse modo, este estudo embasou-se nas concepções de Pierre Bourdieu (1992; 1998), Paulo Freire (1995), Bernard Charlot (2020), Kabengele Munanga (2005), José M. Arruti (1997), Nêgo Bispo e alguns teóricos do pensamento decolonial, dentre outras referências para fundamentar as argumentações acerca da importância da Educação Escolar Quilombola, suas implicações e desafios no cenário educacional brasileiro como possibilidade de transformação do ser humano em sujeitos críticos e conscientes de seu papel, tanto como educador, quanto como educando.

No **terceiro capítulo**, “As normativas como possibilidade de transformação educacional”, serão discutidas as principais diretrizes e políticas públicas que regem a Educação Escolar Quilombola, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica. O capítulo examinará como essas normativas buscam garantir o direito à educação de qualidade e a valorização da identidade cultural dos alunos quilombolas. Aqui também será abordada a importância da construção das Diretrizes Curriculares Municipais para EEQ, visando atender às necessidades educacionais das comunidades quilombolas locais e promover processos educacionais igualitários.

No **quarto capítulo**, “Procedimentos Metodológicos da Aplicação da Pesquisa e seus Resultados”, será apresentado o processo de execução da pesquisa a partir do contato com a gestão, professores, alunos e pais da Escola Municipal Luíz de

Sousa Cavalcante, localizada na comunidade Bela Vista, zona rural do município de Piripiri-PI. Foram relatadas todas as etapas vivenciadas no processo da pesquisa, as observações do ambiente escolar, a análise dos documentos internos da escola, os diálogos com docentes e discentes, a escolha da metodologia e o método de aplicação, bem como a decisão pelo produto educacional proposto, parte fundamental desse processo formativo.

Nesse capítulo, estão inclusos todos os passos da construção do produto educacional, resultados desta pesquisa, um “guia” para a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola em Piripiri-PI, entendido como política afirmativa relevante como garantia de uma educação mais inclusiva e respeitosa com a identidade e a cultura das comunidades quilombolas locais. Esse guia contém os procedimentos para que se implemente a Educação Escolar Quilombola no município/estado, conforme orientação das DCNEEQEB (Resolução nº 08/2012, parágrafo 58, alínea III, letra “f”). O guia contém orientações pertinentes no processo de elaboração das diretrizes municipais, expõe uma sugestão de currículo diferenciado, propõe planejamentos nas diversas áreas de conhecimento, atividades pedagógicas e avaliação contextualizada, mantendo em todas as suas proposições o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial e o combate ao racismo, valorizando a ancestralidade e a luta por direitos. O guia tem como parâmetro o alinhamento à realidade local, porém permite adaptações a qualquer município/estado que deseje implementar a Educação Escolar Quilombola, na busca de garantir uma aprendizagem significativa e contextualizada para os estudantes quilombolas.

O produto educacional propõe práticas pedagógicas inovadoras que integram saberes tradicionais e conhecimentos acadêmicos e valoriza a formação continuada dos profissionais da educação, promovendo ações sensíveis e conscientes, bem como a produção de materiais didáticos alinhados à pedagogia quilombola local. Assim, a escola torna-se espaço de valorização da identidade quilombola, fortalecendo a equidade, a cidadania e o protagonismo das comunidades no processo educativo.

2. COMUNIDADES QUILOMBOLAS

2.1 Quilombo: vertentes conceituais

A abolição da escravidão no Brasil, por ocorrência posterior a outras experiências no território americano, deveria ter se encaminhado para uma ruptura expressiva no processo de desigualdades sociais e raciais no território brasileiro, porém o que se efetivou foi a adoção de uma prática racista como justificativa da manutenção dos privilégios de uma elite branca, cujas influências reverberam até os dias atuais. Tal contexto fica explícito na organização pós-abolição da população negra, exigindo readaptações sociais e econômicas, por consequência de serem impedidos da condição de cidadão, renegados no campo do trabalho e refreados do acesso à educação. Esse grupo social fora empurrado para as periferias, para as terras que foram ocupados por seus antepassados e/ou ainda para as terras que os reconectou com seus processos identitários, ocasionando nesses espaços uma forma de lutar contra a manutenção das relações de brancos e negros hierarquizadas numa projeção que os divide em superiores e inferiores.

Ao falarmos desses espaços de reconexão, estamos nos referindo aos quilombos como espaços de transumância, onde homens e mulheres negros escravizados resistiram ao sistema escravista no Brasil por mais de trezentos anos, lutando em defesa do reconhecimento dos seus direitos e dignidade. Em nosso país, em consequência da prática colonial, esses espaços eram locais de apoio às fugas e de reconexão com suas referências identitárias, tanto de negros como de outros grupos étnicos, como indígenas e mestiços. Era uma verdadeira instituição transcultural com participações e contribuições de vários povos e culturas. Arruti (2005), aponta que as discussões acerca da terminologia remanescente, em referência à constituição de quilombos que atualmente lutam por seu reconhecimento como tal, implicam apropriação de conversões conceituais, que devem unir as contribuições históricas, antropológicas e sociológicas utilizadas na construção dessa concepção. Assim, conforme a Constituição Federal de 1988, determinou-se no Art. 68: “Aos remanescentes das

comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Foi, portanto, a partir da Constituição Federal de 1988, em seus artigos 68, 215 e 216, que se garantiu aos quilombolas o direito à titulação de suas terras e à manutenção de sua cultura, determinando ao Estado a proteção das manifestações culturais afro-brasileiras, como também reconhecer seu patrimônio cultural brasileiro e os bens material e imaterial produzidos pelas comunidades negras.

A partir da Constituição Federal (1988), houve uma suavização quanto ao significado ou uso do termo quilombo ou comunidade remanescente quilombola. Esses espaços passaram a ser vistos como “áreas de terras comunitárias” e não mais espaços atrelados somente ao contexto de conflitos e violências, não que isso tenha deixado de ocorrer, porém percebe-se que o nosso olhar se abre para outros espectros, como o de entendê-los como espaços coletivos culturais, ultrapassando a fronteira de espaço periférico e se encaminhando para uma posição central, onde a sensibilização e mobilização acena para o viés de pertencimento. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência. (Munanga, 1996, p. 63).

Segundo Munanga (1996), a palavra quilombo é uma transformação portuguesa da palavra kilombo cuja referência originária está na língua bantu, precisamente da língua Quimbundo de Angola. Conforme o autor, a palavra quilombo não poderia originalmente ser atribuída pelos portugueses ao contexto dos escravizados fugitivos das fazendas brasileiras, no período colonial, a não ser por eles mesmos que sabiam o que significava.

Na língua bantu, quilombo não significava habitação dos negros fugitivos das senzalas, mas sim uma sociedade ou organização de guerreiros. Portanto, em nosso país, podemos afirmar que houve uma imitação do modelo africano de quilombo, porém com novas especificidades, ou seja, aqui esses espaços foram transformados em práticas de resistências, cuja prefiguração atende aos anseios plurirraciais.

Expressões como “remanescentes”, “contemporâneos”, “quilombos históricos”, passaram a referenciar as comunidades quilombolas da atualidade. Arruti (2005, p. 27) em seu livro “Mocambo”, nos apresenta que tais expressões podem contribuir ou desfavorecer as populações organizadas nessas comunidades, mediante o interesse que tal conceito venha a atender, tendo em vista que a priori, o conceito atendeu aos

pressupostos políticos cuja objetividade atendiam apenas a laudos de reconhecimento étnico-territorial (1992 a 2003) e reconhecimento territorial (2003). Sob esse viés, o autor nos apresenta a dificuldade na construção do(s) conceito(s) acerca das comunidades ocupadas por quilombolas no contexto contemporâneo, com ênfase para seu objeto de estudo que é o termo “remanescente”. Como resolução para tal questão, o autor nos propõe aplicar o processo de nominação, conforme orienta as determinações da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2011), que toma por base instituir uma população diversa com elementos comuns, ressaltando nela traços coletivos. Torna-se necessário a essas comunidades, sendo elas parte de um *habitus*¹, receberem o reconhecimento legalizado pelo Estado, que segundo Bourdieu (1989), é quem detém o poder de nomeação.

Arruti (1997) nos leva a refletir quanto ao devir e o porvir das comunidades quilombolas na atualidade, instigando-nos a discutir novas formas de conceituá-las no contexto contemporâneo, para além de um espaço de resistência, que se encaminha para um espaço de resiliência. E, é a partir dessa resiliência que se percebe que estas comunidades estão buscando a construção e o fortalecimento de sua identidade ao lutar pela manutenção da história de seu quilombo.

No contexto contemporâneo pode-se ponderar sobre o fato das comunidades remanescentes quilombolas referenciarem novas perspectivas quanto a seu papel de resistência. Somente a titulação seria suficiente? É claro que não. Não é suficiente ter um pedaço de chão para plantar, ter moradia, realizar atividades coletivas, rituais religiosos, segurança alimentar – sendo estes, direitos importantes e fundamentais para a vida individual e principalmente coletiva – e não ter acesso a outros benefícios essenciais, como saúde, saneamento, educação de qualidade, qualificação profissional, estabilidade financeira, cultura, religiosidade.

Apesar das exigências do termo, os “remanescentes” não são sobras de antigos quilombos prontos para serem identificados como tais, presos aos fatos do passado por uma continuidade evidente e prontamente resgatada na “memória coletiva” do grupo (Arruti, 1997, p.23).

O termo “remanescente” pode criar em nosso imaginário a ideia de que a população que hoje se encontra nas comunidades quilombolas e que ainda sofre a sina

¹ O *habitus*, segundo Bourdieu, determina-se pela posição social do indivíduo na sociedade, posição esta que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações (Ferreira, 2013).

da invisibilidade, não teria uma identidade histórica, o que poderia ameaçar a existência dos quilombos contemporâneos. Arruti nos faz refletir e entender que existe complexidade inerente à constituição identitária, e não podemos exigir que as pessoas que hoje compõem as comunidades quilombolas possuam as mesmas perspectivas de outrora, pois embora a luta seja a mesma, os anseios, enquanto práticas coletivas e individuais, correspondem ao contexto do tempo presente.

A ressemantização do termo quilombo, proposto pelo historiador, nos mostra uma significativa transformação de um conceito classificado em categoria exclusivamente histórica para um processo de afirmação política, onde os processos reivindicatórios passam a ser associados aos direitos socioculturais dos grupos remanescentes rurais de referência negra. Esse contexto permite entender os processos identitários das populações quilombolas a partir da organização do *ethos*² rural. Segundo Arruti, o *ethos* rural torna-se referência para a comunidade, favorecendo e fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo remanescente, pois implica a instituição de tal coletividade, simultaneamente, como sujeito de direitos e como fonte de pertencimento identitário de uma coletividade (Arruti, 2005, p. 201).

Na comunidade quilombola, o coletivo e o individual têm papel fundamental na reelaboração de suas narrativas, é o espaço onde o conhecimento se transporta dos mais velhos aos mais jovens, de forma que essa conexão permite a construção do sentimento de pertencimento, como defende Arruti (2005).

Conforme Bourdieu (1989), é nesse processo que se constitui o *ethos*, condição onde a relação coletivo-indivíduo implica diretamente na transmissão de valores, histórias e culturas de um povo, através das gerações. O *ethos* comunitário traz em sua bagagem as referências culturais do povo quilombola, porém para que ocorra sua manutenção, a relação coletivo-indivíduo necessita manter uma constância, caso contrário pode ocorrer o desvanecimento do envolvimento comunitário nas manifestações representativas do grupo, principalmente pelos mais jovens, que podem por consequência do mundo moderno, vivenciar desapegos culturais voltados ao seu processo identitário. Diante do exposto, fica evidente a relevância de práticas que colaborem com o fortalecimento do vínculo cultural das novas gerações.

² *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (Bourdieu, 1998, p. 42).

Outra referência sobre o conceito de quilombo que nos é pertinente analisar é a apresentada por Lifschitz (2011), que conceitua esse fenômeno como neocomunidades, como espaços que passam a ser organizados por agentes modernos, objetivando desenvolver projetos voltados para o contexto da reconstrução de saberes e práticas tradicionais que fazem parte no próprio espaço da comunidade. Assim, nas neocomunidades, a identidade e a diferença se inscrevem no mesmo espaço de interação constituindo uma modalidade de contato intercultural (Lifschitz, 2011, p. 30).

Para o autor, esses são espaços de cultura tradicional, cuja identificação ocorre por meio da ancestralidade, dos laços de parentesco e da cultura material, onde ocorre a ressignificação da territorialização pelos agentes modernos, interessados principalmente, nas produções de caráter imaterial, como saberes e práticas.

Nesses espaços, o autor destaca três pontos importantes: 1. as tradições do passado são ativadas no contexto moderno, 2. as tradições são recriadas como tática política de legitimação e controle, e 3. existem possibilidades de múltiplas trajetórias no processo de construção de uma mesma tradição. Pois Lifschitz aponta que na neocomunidade quilombola, a tradição é projetada em meio ao contexto da modernidade, com ênfase para a singularidade de suas trajetórias, principalmente através dos agentes externos, onde ocorre uma ressignificação dos quilombolas como “novos” sujeitos políticos, visibilizados agora como referências étnicas positivas.

Essa concepção apresentada por Lifschitz (2011) se materializa nas comunidades remanescentes de Marinheiro e Vaquejador no município de Piripiri, no Piauí (nosso lócus de pesquisa), visto que se propõem como forma de fortalecimento e divulgação de suas tradições, um festival quilombola anual, onde as citadas comunidades se juntam à comunidade quilombola Sussuarana e expõem seus acervos culturais atraindo uma mescla significativa de ativistas, pesquisadores, acadêmicos, grupos indígenas, simpatizantes, sem falar do número considerável de políticos, cuja observância mostra uma maior inclinação para as representações imateriais.

Nesse sentido, percebe-se que a preocupação com a transmissão das referências ancestrais tornou-se uma constante no seio das comunidades remanescentes. Por conseguinte, as comunidades vislumbram nos agentes modernos parceiros propositivos a essa questão. As comunidades pressupõem na educação um caminho viável à reparação dos processos históricos e culturais do povo negro, ao tencionar

em suas propostas pedagógicas e currículos escolares a abordagem dos conhecimentos específicos das comunidades, unindo os saberes universais aos saberes locais, colaborando diretamente para uma educação antirracista.

Após análise de tais conceitos, esta pesquisa tomará como referência conceitual as postulações de Moura sobre quilombo, por conjugar com ele a mesma concepção de serem esses espaços, marcos de resistência, para além de lutas e embates, transformando-se em espaços de resiliência, incluindo atualmente outras formas de luta e esforço na defesa da valorização e preservação de suas referências. Segundo Clóvis Moura, a primeira referência à existência de quilombos em documentos oficiais portugueses data de 1559, mas somente em 1740, o Conselho Ultramarino, define-o como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (Moura, 1981, p.16). Para o autor, quilombo é uma forma de organização sociopolítica, ligado ao conceito de resistência, para além da escravidão, tendo como menção suas dinâmicas de territorialização étnica do período pós-abolição.

Reconhecida como temática contemporânea, o estudo sobre as comunidades quilombolas tem preenchido a agenda política, econômica e social em nosso país, levando-nos a refletir sobre a contínua luta secular do povo negro que ganha novo combustível no combate ao racismo, cuja prática se torna cada dia mais propositiva no seio da sociedade brasileira. Essa nova proposta é resultado de um conjunto de ações afirmativas ocorridas a partir do início do século XXI, a exemplo a Lei de Cotas, a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08, Estatuto da Igualdade Racial, objeto da Lei nº 12.288, de 2010, dentre outros pareceres e diretrizes que contemplam a expressa temática.

Cada comunidade quilombola possui suas referências históricas, culturais e religiosas, mas enfrentam dificuldades semelhantes: a ausência de documentos que assegurem a propriedade da terra, por entender não ser necessário uma comprovação escrita para provar a pertença da terra a eles, como também manter suas tradições pautadas na tradição oral.

Essas comunidades vivem constantes ameaças, perda de territórios, falta de acesso à participação política, ausência de políticas voltadas para a juventude quilombola, desassistências públicas no campo da saúde e educação. Munanga (2001), evidencia que na luta do movimento negro há a defesa da ideia de uma nova abolição

realizada através da aplicação de políticas públicas afirmativas. Sendo assim, percebe-se que mesmo com o fim do movimento escravista, o negro permanece no contexto da marginalização.

(...) as políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista. Nos países onde foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Nova Zelândia, Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítima de racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “*equal opportunity policies*”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias (Munanga, 2001, p.31).

As políticas compensatórias, como deixa claro Munanga (2001), são fundamentais no processo reparatório social, histórico e cultural do povo negro. Após 150 anos da realização do primeiro censo no Brasil, a comunidade quilombola é inserida pela primeira vez nesse projeto. Mesmo sabendo que os quilombos existem desde o século XVI, foi somente no censo de 2022, segundo dados publicados pelo IBGE, que se confirmou que cerca de 1.327.802 (um milhão trezentos e vinte e sete mil e oitocentas e duas pessoas) se identificaram como quilombolas, após a inserção da pergunta no questionário do censo de “autodeclaração”. No censo e em outras pesquisas, como o PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, a raça e a cor são autodeclaradas, ou seja, as pessoas são perguntadas sobre como se definem dentre cinco opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. Essa ação permite ao poder público a aquisição de dados sobre o universo quilombola, para que a partir dessas análises as agendas políticas possam inserir políticas públicas que atendam as demandas das comunidades.

As comunidades remanescentes representam parte fundamental na “tapeçaria cultural e social” de nosso país. No Brasil contemporâneo, há uma releitura dos quilombos quanto à sua simbologia significativa de espaços de resistências, de luta contra a negação de direitos sociais e raciais e sua relação com espaços de resiliências, onde as comunidades manejarão situações de superação permanente, incluindo o reconhecimento e a manutenção de sua identidade cultural no contexto atual, em um processo de autossuperação.

Por excelência, as comunidades remanescentes de quilombo desempenham papel significativo na promoção da justiça social e na luta contra práticas discriminatórias e marginais. Ao longo do processo histórico, os quilombos enfrentaram uma

série de desafios, incluindo a luta pela titulação de suas terras ancestrais e a resistência contra a exploração econômica e a degradação ambiental em seus territórios.

Reiteradamente, fica evidente que, seja em consequência da ressemantização do termo quilombo, seja por apropriação dos agentes externos no campo de seu estudo, as comunidades remanescentes de quilombo ainda carecem de força para se autoafirmarem. Podemos considerar o artigo 68 da Constituição Federal (1988), uma mola propulsora para o movimento negro e rural como forma de possibilidade de alcance a outras demandas que não fosse apenas a terra.

As normativas avançaram principalmente no campo educacional, a Lei de Cotas, as Diretrizes para uma educação étnico-racial, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola são exemplos de políticas aliadas aos anseios das comunidades remanescentes, mas que ainda não garantem efetividade de suas aplicações.

Assim sendo, a educação é apontada como ferramenta social capaz de promover transformações através do pensamento crítico e moral dos indivíduos. Através da educação se produz conhecimento, desenvolvem-se valores éticos para o exercício pleno da cidadania. A prática educativa, em sua proposta crítica, deve humanizar as pessoas, deve socializar e valorizar saberes importantes dentro de uma sociedade plural, promovendo a autoconsciência de forma crítica, libertadora e transformadora entre seus membros.

Pensar o papel da escola no contexto das comunidades remanescentes nos permite refletir sobre as contribuições que esta instituição pode e deve realizar, exercendo não somente a transmissão de conteúdo, mas na formação de uma postura política clara e atuante, onde o estudante se apropria de forma consciente e significativa do seu papel transformador da realidade social na qual está inserido.

2.2 Comunidade Quilombola Marinheiro: contexto histórico

A formação da comunidade Marinheiro gira em torno do personagem José Rosa do Nascimento, que chegou por estas terras aos 22 anos, após ser expulso da casa de sua mãe. Ali construiu casa e constituiu família com a dona Izabel Maria da Conceição. O casal vivia da cultura agrícola e da criação de animais. Uma das principais referências culturais da comunidade, à época, era o Terecô, religião de matriz africana com características da umbanda e quimbanda e praticada pela comunidade,

onde existia um salão que ficava ao lado da casa do senhor José Rosa. Pode-se afirmar que os primeiros processos de territorialização se deram a partir da perspectiva religiosa (Almeida, 2022, p.135).

Os rituais do Terecô, conforme pesquisa de Almeida (2022), necessitam de espaços considerados sagrados, profanos e mundanos. Em virtude desse fato, a territorialização torna-se elemento fundamental para condicionar e assegurar realização de tais práticas religiosas.

As autoridades da época tomaram conhecimento do que vinha acontecendo na Comunidade Marinheiro e, na década de 1960, fizeram uma invertida covarde contra a população residente, principalmente, para os membros da família de José Rosa. Esse episódio de repressão é conhecido pela população como revolta (Almeida, 2022, p.142).

Segundo a pesquisadora, a partir desse triste episódio, onde policiais agrediram e prenderam todos que estavam presentes no ritual, e posteriormente perseguiram os membros que não se faziam presentes no dia fatídico, o salão de Terecô foi fechado passando a atuar na comunidade de forma restrita nas casas de alguns dos moradores. Rechaçada, essa manifestação obrigou-se a endereçar-se para outra comunidade. O Terecô é uma manifestação religiosa afro-brasileira desenvolvida sobretudo nas regiões centrais do Maranhão e também praticada em outras cidades do Brasil, nos estados do Piauí e do Pará. Tal prática é conhecida como festa do Tambor da Mata, Brincadeira, Brinquedo de Barba, encantaria de Barba Soeiro, Verequete ou Berequete. Segundo Ferretti (2003), “[...] apesar de exibir elementos jêje e alguns nagôs, a identidade do Terecô está mais vinculada à cultura banto (angola, cambinda) e sua língua ritual é, principalmente, o português”.

As religiões de matriz africana foram incorporadas à cultura brasileira desde a época que os negros escravizados desembarcaram no país para desempenharem as mais diversas tarefas, principalmente o trabalho em lavouras durante o período colonial e mais tarde no império. As religiões de matriz africana são religiões de (re)afirmação das identidades culturais dos povos negros presentes no Brasil, frente a uma sociedade preconceituosa e racista, onde a importância das identidades culturais dos chamados “povos brancos” recebe maior valor. Etimologicamente, o significado da palavra Terecô, segundo a doutora em Línguas Yeda Pessoa de Castro, citada por Mundicarmo Ferreti em sua obra *Encantarias de Barba Soeira: Codó capital da magia negra*, e comentado por Centriny (2015), pode ser uma onomatopeia referente aos

sons de tambores produzidos nos rituais religiosos, “(...) ou pode vir do Bantu teelo ou teelekô deverbal ou derivação de teleso, que quer dizer celebrar, abençoar com os tambores” (Centriny, 2015, p. 11).

A origem precisa dessa religião é obscura. O que se tem certeza é que surgiu dentro das matas codoenses, e foi sendo repassado por meio da oralidade entre escravos praticantes da religião. Os primeiros toques de Terecô eram estrategicamente organizados no meio dos babaçuais (grandes concentrações de palmeiras de coco babaçu). Eles vinham de localidades diferentes e se juntavam, eliminando as pistas nas matas para não serem descobertos, as “eiras” (roça, espaço de dança do Terecô) eram rotativas, os assentamentos eram enterrados de forma improvisada e alguns até descartáveis (...) (Centriny, 2015, p. 103). Na sua manifestação contemporânea, as festas ocorrem dentro de barracões onde os brincantes dançam adornados com as roupas e os apetrechos (cordões, colares, pulseiras) peculiares do Terecô. As mulheres usam vestidos grandes e saias e os homens camisa e calça, ambos dançam em rodas, girando e cantando até muitos entrarem em transe e receberem suas entidades.

A partir de 1980, foi construída por intermédio dos frades franciscanos, ordem que atua na liderança religiosa de Piripiri, a capela de São Pedro e São Paulo, com o apoio da Paróquia Nossa Senhora dos Remédios, introduzindo como referência a religião cristã. Essa construção tornou-se importante referência territorial, por unir a comunidade, tanto para as questões religiosas como para encontros acerca de outras demandas coletivas.

Diante do exposto, fica claro que a base política da Comunidade Marinheiro se organiza em torno de duas esferas: a família e a religião (Almeida, 2022). Essas duas instâncias de organização social exercem forte interferência sobre a população local. Através delas, a comunidade vem buscando um direcionamento que perpassa pelas mais variadas atividades econômicas e culturais realizadas pelo grupo.

O casal negro Zé Rosa e Isabel Maria fundaram a Comunidade Marinheiro, que recebeu essa denominação em consequência do lugar ficar alagado no período de inverno, e como tinha uma estrada que dava acesso à Teresina, capital do Piauí, muitos viajantes passavam por lá, dentre eles alguns marinheiros que sugeriram o nome, sendo acatado pelos moradores. A partir do casamento de seus filhos com pessoas de regiões vizinhas, a população da comunidade cresceu. O senhor Zé

Rosa sempre foi um líder forte e determinado, que muito lutou pela prosperidade e união da comunidade.

O cultivo de mandioca, direcionado para a produção de farinha, manteve durante muito tempo os rituais coletivos de técnicas ancestrais de produção na comunidade, cujo processo envolvia todos da família, amigos e simpatizantes da citada técnica. O ritual da farinhada é uma verdadeira festa que proporciona encontros e reencontros, degustação de beijus e tapiocas, despertando a atenção desde o canto da retirada da casca até o queimar da farinha. Geralmente a Casa de Farinha era construída em lugar à parte da casa, pois tinha função comum a todos, porém com o passar do tempo essa prática acabou sofrendo mudanças. Essa atividade também é vista como instrumento de territorialidade, segundo Almeida (2020):

Assim como a religião, a produção de farinha sofreu um deslocamento do espaço público e/ou doméstico. Logo, os processos de territorialização, que foram proporcionados nessas duas dimensões da vida social, ainda estão presentes na memória coletiva e fazem parte do reconhecimento territorial da comunidade (Almeida, 2022, p.139).

Na comunidade, além da produção agrícola, também existe como prática econômica a criação de animais e algumas mercearias e bares, com caráter de subsistência. À frente da Associação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Quilombolas da Comunidade Marinheiro, atualmente presidida por duas mulheres: Maria do Carmo, como presidente e Verônica, como vice, esse fato demonstra a força da mulher no cenário político da comunidade.

Evidencia-se entre as mulheres quilombolas do Marinheiro um acentuado e marcante protagonismo quanto à tomada de decisões nas deliberações coletivas. Na agenda da Associação está a luta por políticas públicas assistenciais de caráter urgente, como posto de saúde, escola que atenda a demanda da Educação Básica, as especificidades de um currículo escolar quilombola e políticas culturais que valorizem e incentivem a manutenção identitária desse povo.

Outra manifestação significativa na defesa do processo de territorialização organizada pela Comunidade Marinheiro foi a utilização dos seus espaços para fortalecimento de sua cultura através de um projeto denominado Encontro Cultural Quilombola da Comunidade Marinheiro, criado pela própria comunidade em 2018, cujo objetivo é celebrar o Dia da Consciência Negra, como forma de resgatar, valorizar e

manter as manifestações culturais quilombolas, em prol do fortalecimento identitário da comunidade.

A vivência do reconhecimento da comunidade como remanescentes quilombolas, assegura a identidade e as tradições culturais desse segmento, mas a Titulação das terras para uso e ocupação representa resistência e luta pela permanência. (Almeida, 2022, p.145)

A luta pelo reconhecimento da Comunidade Marinheiro inicia-se em 2007, quando a coletividade instaurou um processo administrativo junto à Fundação Palmares, requerendo a certificação como Comunidade Remanescente Quilombola (CRQ). O reconhecimento de uma comunidade como quilombola ocorre por meio do processo de autodeclaração, a partir das representações e interpelações nas quais os sujeitos em questão estão inseridos, suas identificações com os valores e significados construídos coletivamente. Para o reconhecimento desses territórios, é necessário que os grupos passem por um criterioso processo de análise e, assim, recebam titulação das terras. Esse critério segue a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989), que trata sobre povos indígenas e tribais, e diz no artigo 1º que “A autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições da presente Convenção.”

Em 2016, a Comunidade recebeu o selo de certificado de autodefinição, passando pelas etapas de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e finalmente titulação das terras ocupadas pela CRQ. Conforme Arruti (2005), essa ação refere-se a quatro processos indissociáveis: nominação, identificação, reconhecimento e territorialização.

A regularização da terra quilombola Marinheiro foi transferida do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para o Instituto de Terras do Piauí (INTERPI) que, em 08 de setembro de 2021, entregou para a comunidade o título definitivo das terras coletivas. Sendo promulgado no fim do mês de setembro e publicado no Diário Oficial do Estado do Piauí a regulamentação das terras da referida comunidade.

Figura 1 – Instituto de Terra do Piauí (INTERPI)



Fonte: Gonzaga (2021)

A constituição do quilombo Marinheiro se organizou à luz de uma nova teoria de territorialidade – a Nova Cartografia Social (Almeida, 2022, p.132). Segundo a pesquisadora, a cartografia apresentava diversas ramificações que geralmente são utilizadas para realizar a análise das comunidades quilombolas: a Cartografia Tradicional, que atende aos interesses do Estado e está a favor da elite (Landim et al., 2016, p.62), visto que neste tipo de análise fica clara a forte intencionalidade do poder político sobre a comunidade. A outra ramificação é a Cartografia Social, um instrumento usado para compreensão das diferentes formas de territorialidade e constituição de espaços comunitários, levando em consideração as contribuições diretas da comunidade na forma de ocupar o território. Nesta proposta, os grupos sociais da comunidade participam ativamente do processo, permitindo-lhes poder e visibilidade quanto às suas representações; quanto ao tipo tradicional, são os especialistas que realizam essa análise, baseados em práticas objetivas, mapas e estatísticas, sem levar em consideração as proposições sociais da comunidade.

No caso da comunidade em pesquisa, a perspectiva adotada fora a Nova Cartografia Social. A Comunidade Marinheiro está localizada na zona rural do município de Piripiri, no Estado do Piauí, cerca de 40km de distância da cidade, banhada pelo Rio Corrente, limite natural entre Piripiri e Capitão de Campos. Segundo relatório de consulta prévia do INTERPI, a Comunidade Quilombola Marinheiro possui, hoje, cerca de 100 (cem) famílias que residem no território. O grupo é formado em sua maioria por idosos, que representam as maiores referências de luta pela existência e manutenção das referências ancestrais desse povo. Segundo relato de alguns

membros da comunidade, a parcela jovem, quando completam 18 anos ou terminam o Ensino Médio, migram para as cidades metropolitanas em busca de oportunidades de emprego. Podendo ocorrer o processo inverso após anos de trabalho fora da comunidade. Esse relato contempla o contexto das três comunidades quilombolas.

Conforme relatório do INTERPI, a geração de renda na região é empreendida pelo Projeto Sertanejo no apoio a produção de mandioca e feijão. Alguns moradores se beneficiam do Programa Bolsa Família e linha de crédito do Pronaf-DAP. O relatório explicita que alguns moradores utilizam o barro para fabricação de materiais de argila na comunidade, sendo esta, uma fonte de renda local. A agricultura, a criação de animais e o artesanato representam as atividades comerciais, juntamente com alguns poucos bares e mercadinhos. Embora pertencente a Piripiri, a comunidade busca para resolução de suas necessidades bancárias, de saúde e de comércio em maior porte, a cidade de Capitão de Campos, por esta se encontrar apenas a 10km de distância.

A Comunidade Marinheiro reconhece os desafios nos quais estão inseridos quanto à manutenção identitária do seu grupo. Destacam a carência de políticas públicas que contribuam com a valorização da cultura, mas também com os campos social e educacional, sendo estes segundo a comunidade, os campos de maior relevância, tendo em vista a possibilidade deles aplicarem exercícios de sensibilidade e atingirem o grupo social mais jovem, introjetando neles a subsistência cultural necessária no processo de conhecimento e envolvimento com as referências do povo quilombola, incitando ao desenvolvimento de uma consciência política capaz de atuar em prol do próprio grupo. Percebeu-se, através de diálogos com alguns representantes da comunidade, certa dificuldade nos processos interativos entre os mais velhos e os mais jovens, ocasionando como consequência uma certa apatia ou aversão quanto aos parâmetros identitários da comunidade.

Outro grande desafio à manutenção do processo narrativo histórico e cultural da comunidade é a perda das referências orais do grupo para a morte. O falecimento dos griôs³ ou griots tem sido motivo de preocupação para a comunidade, haja vista

³ Relativo à pessoa que pertence a uma casta profissional de depositários da tradição oral africana, exercendo funções de poeta, cantor, contador de histórias e músicos a quem são frequentemente atribuídos poderes sobrenaturais (PRIBERAM, 2024).

a importância desses personagens na transmissão de seus conhecimentos aos mais jovens, pois através de suas narrativas suscitam o pertencimento comunitário. Os idosos têm papel estratégico nas referências ancestrais para e na comunidade. Os griôs guardam e passam memórias e ensinamentos que unem idosos, adultos e crianças, interligando passado, presente e futuro. De acordo com o intelectual malinês Amadou Hampaté Bâ (1982), os griôs são indivíduos de considerável inteligência, que desempenham relevante papel como agentes ativos do comércio e da cultura humana.

A comunidade não conta com posto de saúde para resolver questões acerca dessa demanda, a população precisa se dirigir para outras comunidades ou, em casos mais graves, para a cidade de Piri-piri. Na comunidade, a escola funciona em tempo integral que atende aos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º e 2º anos). Já os estudantes do Ensino Fundamental (3º ao 9º ano) são destinados para uma escola da comunidade vizinha.

Os desafios não acabam, eles se reestruturam e ganham força, por consequente, a comunidade precisa estar preparada nas mais variadas esferas de organização social que regem os grupos. Reiteradamente, ressalta-se o crucial papel da educação no processo formativo da comunidade, com ênfase para os jovens estudantes, subsidiando-os com conhecimentos que valorizem o seu processo histórico cultural.

A Umbanda, o Reisado, a Capoeira, a Roda de São Gonçalo são exemplos de manifestações culturais mantidas pelos mais idosos, como forma de resistência aos processos culturais os quais estão imbuídos na comunidade. Dentre as manifestações citadas, a umbanda é a menos discutida. Sua evidência se restringe ao festival, que ocorre anualmente, e aos momentos em que a comunidade se torna palco de pesquisas acadêmicas e/ou de profissionais dedicados à temática. Na luta pela manutenção de tal manifestação, a comunidade deixa claro o orgulho da referência que ela provoca e a mantém viva, por enxergar nela as raízes de sua ancestralidade.

O reisado é uma manifestação cultural e religiosa introduzida pelos portugueses no Brasil em meados do século XVI. É realizado em diferentes regiões brasileiras, possuindo particularidades que variam de acordo com os costumes de cada região. É uma tradição passada de geração a geração praticada por pessoas comuns, sendo o ritual da festa de reis entendido como um fato folclórico:

Ela é persistência cultural popular, é uma tradição muito antiga do catolicismo. É anônimo o ritual, não tem autor ou dono, embora cada companhia tenha seu mestre, embaixador ou chefe. A festa é um complexo rito coletivizado. (Brandão, 2004, p.24).

No entanto, o reisado funcionou como um processo de aculturação⁴ nas terras brasileiras, ao provocar uma modificação cultural que acarretou uma enorme perda identitária para a população que residia nos trópicos, que possuía suas próprias manifestações culturais, religiosas e sociais. Dentre as peculiaridades da manifestação popular da festa de reis, destacam-se a presenças de enfeites e trajes que embelezam os personagens, dentre eles fitas coloridas e chapéus ricamente ilustrados. Os brincantes são constituídos por três a quatro caretas, um mandador, o boi, duas cantadeiras, sanfoneiro, burrinha rei, mestre-sala, a burrinha, o boi, o Jaraguá, a arara, o cai-pora e a ema, que dá existência, alegria e reboição à folia. No Piauí, o reisado é uma folia inerente à cultura local, realizando-se a partir de apresentações de grupos que possuem suas próprias características.

Cada grupo que se apresenta tem suas próprias características, seja modificando ou mandando como interprete. Geralmente é composto por três caretas, mas esse número pode variar de lugar para lugar, podendo ser composto de dois a cinco. Eles sempre usam máscaras e usam vestidos de palha. (Lima, 2018, p, 21).

Os caretas são elementos de grande significado, representando os três reis magos, também conhecidos como palhaços, compondo três ou quatro componentes. Os caretas expressam uma narrativa bíblica, que está ligada à história da vinda do Messias no período Natalino, que é considerado o rei dos reis, ressignificando assim narrações bíblicas que fazem parte dos ensinamentos cristãos, que revelam a jornada divina até ao encontro de Cristo. De acordo com Dias (2017, p.41),

Da descrição dos magos nasceu a descrição das três caretas. O careta velho representa o rei Melquior, que devido sua idade e experiência de vida era tido como chefe e conselheiro. Tal qual o caretavelho é o líder do grupo e

⁴ Ver GOMES, Leandro. Fragmento das dinâmicas culturais. Rev. Interd. em Cult. e Soc. (RICS), São Luís, v. 5, n. 1, p. 98-110, jan./jun. "a aculturação refere-se às relações existentes entre as demais culturas e aos efeitos que derivam do seu contacto." (Bernardi, 2007, p. 110).

encaminha as brincadeiras e cantigas. O careta do meio representa o rei Baltasar. E o careta caçulinha representa o rei Gaspar (Dias, 2017, p. 41).

O sanfoneiro é um personagem presente na maior parte da Romaria, em virtude do ritual dos cânticos terem início com ele, em companhia das cantadeiras, nas residências populares, conforme enfatiza Lima (2018). Verifica-se que o boi levanta quando a sanfona é tocada. Além disso, o sanfoneiro é o único componente que participa ativamente da folia desde o seu início até o término. As máscaras utilizadas pelos caretas simbolizam uma gozação à figura real e uma proteção à sua identidade, afastando os espíritos malignos e atraindo energias positivas. A função das cantadeiras é iniciar o ritual com a chegada do boi nas casas, por meio de canções que remetem a passagem bíblicas. Segundo Dias (2018), “as músicas iniciatórias da dança do boi, as quais o levam do final do terreiro até os pés dos patrões, são as mais lindas e as mais tradicionais”. Expressando sentimentos de melancolia, saudade, alegria entre outros.

Todo esse ritual é conduzido pelas promessas feitas geralmente por devotos que se encontram em situação de “desespero”, recorrendo assim a Santo Reis. Que alcançar a benção tem a obrigação de pagar a mesma, que são cumpridas com enorme devoção. Devem ser pagas em três anos, simbolizando cada ano a um rei mago. Várias pessoas auxiliam os pagadores de promessas, celebrando na comunidade suas graças alcançadas, pois é através desse momento que ocorre uma comunhão entre os lados físico e espiritual, conforme explica Pereira (2007, p.55).

Stuart Hall (2003) destaca que a mobilização das comunidades remanescentes representa experiências diaspóricas, onde elas reconstróem em territórios fora do continente africano, uma África idealizada, reafirmando seus valores identitários, sob novas referências culturais e políticas, fortificando o movimento de resistência. É nessa perspectiva que a Comunidade Marinheiro se projeta, demonstrando ser formada por um povo aguerrido, que não se entrega facilmente aos desafios que lhes são impostos diariamente. Ao lembrarem sua trajetória, reconhecem que a prática da resistência foi uma grande aliada na conquista de direitos e resiliência, uma fonte importante de sabedoria, necessária para enfrentar os processos de adaptação ao contexto contemporâneo.

2.3 Comunidade Quilombola Vaquejador: contexto histórico

A Comunidade Quilombola Vaquejador está situada cerca de 36km do município de Piripiri. Sua denominação recorre ao fato de a região ser uma área de passagem de vaqueiros que transportavam gado para as fazendas, sendo local adequado para parada por possuir sombra de faveira e pequi, alimentos consumidos pelos animais. O primeiro morador do local foi o negro Raimundo Mota, que construiu uma casa e passou a morar com sua esposa sozinho nessa região, por volta da década de 1950. Porém, cinco anos depois ele foi embora, em virtude da morte da esposa. Tempos depois, veio a morar na mesma casa Raimundo Duarte em virtude do laço de parentesco, permanecendo até sua morte. Aos poucos, foram chegando pessoas de outras regiões que não tinham onde morar e vieram construir suas casas na região, por serem “terras devolutas”.

Figura 2 – Palestra educativa realizada pela SESAM sobre a prevenção de acidente de trânsito realizada na associação da Comunidade Vaquejador



Fonte: Arquivo da Comunidade Vaquejador (2023).

O quilombo Vaquejador luta pelo direito de sua terra desde 1997. Com a força da luta do povo negro e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a comunidade recebeu o certificado através da Fundação Cultural Palmares, em 20 de maio de 2016.

Segundo nota técnica do relatório do INTERPI, para análise do processo 00071.005924/2019-87, realizou-se uma reunião de Consulta Prévia, em 25 de maio de 2021, quando foi realizada entrevistas com três membros da comunidade, e em 03 de junho de 2021, uma reunião virtual para confirmar o interesse coletivo da comunidade pela titularidade. Assim, em 2021, após conclusão do processo em ação

discriminatória, foi concluído o processo de Titulação Coletiva da Comunidade Quilombola Vaquejador.

A comunidade possui atualmente cerca de 70 (setenta) famílias, formadas a partir da ocupação do território dos primeiros integrantes, como também de pessoas de outras localidades que passaram a morar na região, interligadas por laços de parentesco ou por união matrimonial. Cerca de 21 (vinte e uma) dessas famílias, embora possuam casa na comunidade, estão em outros estados em consequência da busca por trabalho. Elas retornam em períodos esporádicos ou quando se aposentam.

Os agrupamentos familiares vivem da produção agrícola, com destaque para o cultivo do milho, feijão e arroz e criação de animais, como porcos, gado e principalmente galinhas. O trabalho agrícola é voltado para subsistência ou pequenas vendas comerciais dentro da comunidade ou com as cidades de Piripiri e/ou Capitão de Campos. O complemento da renda é proveniente de comércios locais de pequeno porte, de projetos federais e estaduais, de atividades como costuras ou diaristas, que podem receber como pagamento dinheiro ou alimentos.

O Rio Corrente banha a região, ocasionando no período de inverno as cheias, que dificultam a mobilidade para as cidades próximas, em consequência de existirem pontes de madeira nas estradas que colocam em risco os transportes e as pessoas que trafegam por elas.

No momento, a Associação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Quilombolas tem como presidente José Veríssimo de Oliveira, e como vice Francisco Carlos de Oliveira. Na comunidade Vaquejador a atuação masculina tem se destacado. A comunidade se organiza junto aos quilombos Marinheiro e Sussuarana, para juntos fortalecerem o movimento de valorização e fortalecimento das referências culturais do povo negro.

No Quilombo Vaquejador, as Rodas de Terreiro, o Reisado, a Capoeira, a Roda de São Gonçalo, são exemplos de manifestações culturais mantidas pela população mais velha. O dia de Reis é uma festa tradicional da comunidade. A religião predominante é a Cristã, existindo igrejas católicas e evangélicas na região. E alguns moradores participam da Umbanda.

Assim como o Quilombo Marinheiro, a Comunidade Vaquejador também enfrenta carências de equipamentos e políticas públicas, visto que não possuem posto de saúde, saneamento básico e a única escola que a comunidade possuía foi

fechada. Todos os alunos, da Educação Infantil e Ensino Fundamental, precisam se deslocar para as comunidades vizinhas, em virtude do fechamento da única escola que existia na localidade.

Os desafios parecem se repetir. Os mais jovens dessa comunidade também apresentam resistência ao convite para se envolver nos diálogos narrativos da história de seu grupo. Diante deste desafio, a comunidade Vaquejador também acredita na educação como ferramenta de transformação, que tem o poder de contribuir no processo de valorização cultural do povo negro.

As comunidades remanescentes de quilombo Marinheiro e Vaquejador, entendem a necessidade da intersecção cultural entre as gerações. Elas percebem que as memórias de suas histórias somente serão perpetuadas se as narrativas forem contadas pelo mais velho e absorvidas pelo mais jovem, resultando em uma mescla entre o individual e o coletivo, gerando assim, o que Halbwachs (2006) denomina memória coletiva, construída através dos grupos sociais, cuja funcionalidade se atribui definir o que é memorável e o lugar onde será guardado. Para o sociólogo, a memória individual passaria a ter existência quando o sujeito passasse a fazer parte de um grupo. Ou seja, as situações e os contextos julgados por nós como relevantes e que guardamos na chamada memória oficial, resulta da íntima ligação entre o um e o todo de uma comunidade. Pollak, por sua vez, aponta que:

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. (Pollak, 1989, p.5).

O autor exprime uma perspectiva de ligação entre a memória e a identidade social, em consequência do forte vínculo entre o indivíduo e o coletivo. Nesse sentido, fica claro que a memória é um processo flutuante e se transforma conforme o tempo. Portanto, fica evidente que nas comunidades remanescentes quilombolas, a memória é o mecanismo utilizado na construção e apresentação para os seus e para os outros, materializando através de suas narrativas a significação histórica e cultural de seu povo.

A identidade nunca é estática, conforme destaca Hall (2006), ela torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente pelas interferências culturais que nos rodeiam. Nesse ensejo, a Educação Escolar Quilombola representa,

em meio a esse movimento, ferramenta fundamental no processo de transformação e fortalecimento do conhecimento, construindo em cada ser quilombola, gerando um sentimento de valorização de suas origens.

Hall enfatiza que a formação identitária dos indivíduos não é gerida por herança, mas construída a partir das relações vivenciadas no contexto cultural e social, resultante dos diálogos e trocas presentes no grupo.

2.4 Escola Municipal Luiz de Sousa Cavalcante: vivências no contexto escolar quilombola

A escola representa recinto vultoso para discussões pertinentes ao processo de aquisição de conhecimento e de suas formas de aplicação no meio social. Porém, em nosso país, a educação escolar tem se caracterizado como reprodutora de desigualdades a serviço da classe dominante, conforme pensamento de Bourdieu (1992), endossado por Paulo Freire (1995). Diante do exposto, o estudo em questão busca fortalecer a defesa de uma educação diferenciada, no contexto escolar quilombola, que promova a construção de uma sociedade emancipada de fato e de direito, capaz de consolidar conhecimentos que produzam transformação e deem combate às práticas das desigualdes, as quais o nosso país insiste em manter.

Segundo orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola “(...) as escolas devem estar inscritas em suas terras e ter uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico- cultural de cada comunidade, bem como reconhecer e valorizar sua diversidade cultural” (BRASIL, 2012, p. 42).

Embora as normativas orientem as secretarias de educação nos procedimentos administrativos e pedagógicos a serem aplicados nas comunidades remanescentes, existem muitos entraves a serem vencidos. O desconhecimento acerca das normativas relacionadas à pedagogia quilombola, a rotatividade de professores lotados na escola, o fato de muitos discentes pertencerem a outras cidades e desconhecerem as referências histórico-culturais dos quilombolas atendidos, o distanciamento entre escola e comunidade, a carência de formação continuada que atenda as orientações da Lei 11.645/08, a ausência de um currículo que proponha uma pedagogia para a diversidade e para educação étnico-racial são alguns exemplos relevantes dos desafios vivenciados pelas instituições educacionais que atendem os estudantes remanescentes.

Na comunidade Marinheiro, a Escola Municipal José Rosa do Nascimento, atende estudantes de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º e 2º anos) pertencentes à comunidade local e vizinhas, inclusive do Quilombo Vaquejador. Mesmo tendo sua estrutura ampliada no ano de 2023, ela não possui espaço físico para atender o número de educandos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Em virtude dessa logística, os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II são direcionados para a escola municipal Luíz de Sousa Cavalcante, na comunidade Bela Vista, que fica cerca de 3km das comunidades quilombolas.

Em virtude de buscar, através da pesquisa, entendimento do papel social da escola no contexto escolar quilombola, e sob uma perspectiva de obter respostas que demonstrem o nível de consciência política dos discentes quilombolas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental das comunidades Marinheiro e Vaquejador, os estudos serão realizados na Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, em consequência do nível de maturidade dos educandos e de suas matrículas estarem vinculadas a essa escola.

A Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante situa-se na localidade Bela Vista, zona rural de Piripiri-PI, a 32 km da cidade. A escola de CNPJ 11.187.411/0001-54 e INEP 22009930, funciona em prédio próprio e tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Piripiri. Tem como equipe gestora: José Castelo Branco Filho (diretor), Lúcia Maria de Oliveira (coordenadora pedagógica) e Maria Irene dos Santos (secretária). Atende alunos da referida localidade e regiões vizinhas (Marinheiro, Vaquejador, Deus da Vida, Bela Vista, Marrecas, Saco da Au-zenda, Carnaúbas, Umburana, Muricí, Boqueirão, Maluguim, Assentamento Cacho-eira, Cujubeira, Terra Preta, Vereda, Vazéa-I e Vazéa-II).

Foi inaugurada em 23 de agosto de 1986 visando suprir a demanda educacional local. No ano de 2023, essa escola, considerada de grande porte, funcionava em regime regular, seguindo orientações curriculares da base comum, atendendo 212 (duzentos e doze) alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde, sendo 54 (cinquenta e quatro) alunos provenientes das comunidades quilombolas Marinheiro e Vaquejador. O quadro de funcionários da escola é formado por um diretor, um coordenador, um secretário, um supervisor, catorze professores, quatro zeladoras e três vigias.

A Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante não se intitula “Escola Quilombola”, em seu Projeto Político Pedagógico, e por consequência, carece de uma proposta pedagógica que atenda às especificidades históricas e culturais dos sujeitos ali matriculados. Em visita à escola, apenas com o objetivo de observá-la, foi perceptível, nos diálogos dos profissionais que ali trabalhavam, a ausência de práticas pedagógicas que demonstrassem a utilização das referências culturais das comunidades quilombolas no contexto escolar. Sondando superficialmente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica registrou-se o seu desconhecimento por todos os profissionais de cunho pedagógico. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a escola deve:

(...) ter como referência valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para tal, a escola deverá se tornar um espaço educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorize o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território. Portanto, a escola precisa de currículo, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola para que o direito à diversidade se concretize (BRASIL, 2012. p.13).

Por solicitação do Conselho Municipal de Educação, o Projeto Político Pedagógico da escola municipal Luíz de Sousa Cavalcante passa por uma reformulação, em virtude de ter passado dois anos de sua última alteração. Na análise desse documento não foi observado nenhuma meta, ação ou projeto que contemplasse menções dos saberes locais associados aos universais. Como referência normativa, em sua bibliografia, identificou-se as orientações para uma educação étnico-racial e a citação do projeto do festival quilombola realizado pela comunidade Marinheiro, em parceria com Vaquejador e Sussuarana.

Sendo a escola referência de territorialidade para as comunidades quilombolas, recai sobre ela assumir uma projeção educacional que englobe a interculturalidade⁵. Nesse caso, mesmo estando geograficamente fora da terra dos quilombos, a escola em estudo deve realizar um trabalho pedagógico em interface com a comunidade.

⁵ A interculturalidade é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade e a ambivalência ou o hibridismo dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) deve subsidiar os debates no espaço escolar, nos variados campos do conhecimento, que enfoquem a diversidade. Diante disso, o currículo deverá considerar as especificidades locais e inseri-las na mescla dos conhecimentos universais. Embora saibamos que o currículo aberto não é uma particularidade das EEQ, em razão do seu cenário, ela se torna um espaço propício para sua realização. O currículo aplicado pela escola em pesquisa, ainda que faça referências à questão étnico-racial, demonstrou certa timidez em exercitá-la. Evidenciou-se que existe certa dificuldade por parte dos professores, de todas as áreas de conhecimento, com ênfase para o professor de História, em aplicar no currículo de suas áreas de estudo, a educação étnico-racial. Seja por falta de conhecimento da temática, por carência de aprofundamento, por resistência, por discordar, enfim, por estar ausente do processo ele fragiliza a mediação. Haja vista, ser o professor personagem importante no exercício de uma prática educacional que rompa com as negligências reprodutivistas das desigualdades sociais e raciais.

Um dos grandes desafios para a escola é a formação de seu quadro docente, tendo em vista, em sua maioria, ser composto por profissionais da cidade de Piripiri e/ou de outras cidades vizinhas, mas que não possuem conhecimento, conexão com as referências das comunidades rurais. Nas citadas comunidades, não existem professores graduados ou pós-graduados nas diversas áreas do conhecimento educacional que possam ser contratados pela rede municipal de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola determinam a urgência nos processos formativos docentes e nas reformulações curriculares, com envolvimento direto das comunidades quilombolas, para que juntas, escola e comunidade, fortaleçam parcerias fundamentais na construção de uma educação libertadora, antirracista e principalmente que reflita na formação dos estudantes, o surgimento de uma consciência política que promova a valorização e o reconhecimento de si e de seus pares, como elementos essenciais, na ressignificação histórica e cultural de suas comunidades, para que possam atuar ativamente na transformação de suas realidades.

3. CONTEXTO HISTÓRICO E PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

As discussões abordadas neste capítulo propõem pensarmos aspectos da educação acerca do papel social da escola no contexto da Educação Escolar Quilombola, construindo um diálogo entre Pierre Bourdieu, Paulo Freire e Bernard Charlot, em colaboração com outros autores, levando em consideração as propostas teóricas que esses pensadores apresentam acerca dos sistemas de ensino como mecanismos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

O papel social da escola tem sido alvo de intensas reflexões e debates ao longo da história, revelando-se uma questão complexa e multiforme. Como produtos desses debates, surgiram várias teorias pedagógicas como a Tradicional, a Progressivista, a Escola Nova, a Tecnicista (Teorias não-crítica/liberais) e a Libertadora, libertária e Crítica-social dos conteúdos (Teorias críticas), direcionadas a conduzir a formação humana no contexto escolar.

Construiu-se, assim, conceitos sobre o papel da escola, as relações entre professor e aluno, escolha dos conteúdos, metodologias aplicadas, processos de aprendizagem, cada uma buscando responder aos anseios dos contextos históricos e ideológicos de cada época. Estudos recentes mostram, entretanto, que essas tendências demonstraram ineficiência no processo de construção da democratização escolar, no geral inviabilizando aos estudantes a potencial emancipação.⁶

Em nosso país, as teorias pedagógicas encontraram espaços de aplicação, sendo absorvidas pelos sistemas de ensino e colocadas em práticas por professores como possibilidade efetiva de uma educação de qualidade. Essas orientações foram relevantes na construção do trabalho educacional brasileiro e sempre foram pauta das discussões dos professores no cenário escolar, tendo em vista os desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em nosso país. Se pararmos para refletir sobre para que serve a escola? É para ensinar e/ou aprender? Para respondermos a tais questões nos deparamos com a necessidade de entendermos claramente o papel que a escola deve projetar dentro de uma sociedade. Bernard Charlot (2023) em seu manuscrito “O ser humano é uma aventura”, nos incita a pensar uma projeção pedagógica que seja capaz de produzir uma intersecção entre o tradicional

⁶ Ver artigo de Bagestero, Roos e Puntel (2024).

e o novo, e oferte para a escola, a partir dessa simbiose, uma nova forma de educar, apta a formar sujeitos preparados no enfrentamento dos desafios contemporâneos e futuros.

Segundo Charlot (2020), não existe uma pedagogia contemporânea, mas sim uma bricolagem de sobrevivência. No espaço escolar, segundo sua pesquisa, 80% dos estudantes não vão à escola para aprender. O mero objetivo é ter acesso a um diploma que lhe possa garantir algum emprego, com alguma remuneração, ou seja, não existe sentido entre o que é ensinado e suas vivências. Para Charlot (2020, p. 62), em seu livro: "Educação ou Barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea", em primeiro lugar, "não há saber senão para um sujeito", porque implica em relação consigo mesmo e com os outros, em atividade deste sujeito; e, em segundo, "não há saber em si mesmo". Para o autor, faz-se necessário *a priori*, para que seja construído o conhecimento, que haja uma intrínseca relação entre o sujeito e o saber, e conseqüentemente, também com o desejo de aprender. Outro ponto pertinente apontado pelo autor refere-se à questão de que "não há sujeito de saber e não há saber, senão em uma certa relação com o mundo" (p. 63), aqui a pedagogia contrai uma dimensão identitária do aprender.

Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo deve ser objeto de uma educação intelectual, e não a acumulação dos conteúdos; se esse não é puramente cognitivo ou didático, mas também identitário, deve considerar que a escolarização, sobretudo a prolongada e para as camadas populares, implica em emancipação social e cultural, em distanciamento das origens, com ou sem rupturas no plano simbólico; "implica sempre a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros" (Charlot, 2020, p. 64).

Quando Charlot põe em evidência o saber das classes populares, apontando a relevância da pedagogia identitária, ele revela de forma sensível, um olhar compreensível sobre a vida escolar de estudantes que fazem parte das estatísticas dos grupos marginalizados. Aqui o autor constrói para si preceitos que os indivíduos não são apenas objetos de pesquisa, mas sujeitos com capacidade de subverter a lógica dominante, a partir de seus espaços de vivências, construindo em si, no outro e no coletivo, o conhecimento necessário para transformar seus contextos, princípio este já defendido por nosso patrono da educação Paulo Freire (2018). Enfaticamente, Charlot (2020) argumenta que a educação é uma escolha decisiva para o futuro da

humanidade e que seu papel vai além da simples transmissão de conhecimento; ela é um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Sendo a educação esse pilar, incumbida de produzir um processo social que permita ao ser humano aprimorar-se como sujeito integrante da sociedade, é preciso conceber ser a escola, um espaço de construção e fortalecimento de todos, que a ela estão destinados esse direito. Nesse ensejo, vale salientar que a escola, enquanto espaço de transmissão de saberes e formação cidadã, está sujeita a ideologias. Nesse sentido, entender o contexto histórico em que a escola se desenvolve é essencial para problematizar as suas funções e desafios.

Ademais, todo projeto de Educação, seja ele do país, de uma rede ou de uma escola, reflete o projeto de educação de uma sociedade. Se na proposta está imbuído autoritarismo, manutenção de privilégios e hierarquias, reproduziremos desigualdades, exclusão e marginalizações. Se o projeto estiver voltado para a prática da democracia, da autonomia, da formação cidadã e da construção de uma consciência política crítica, a educação dará importante contribuição gerar uma sociedade capaz de transformar sua realidade.

Na conjuntura da educação escolar quilombola, o sistema de bricolagem se revela essencial no campo da compreensão de como os alunos articulam os saberes de suas comunidades e culturas com os conhecimentos sistematizados orientados pela escola, pois em sua proposta o aluno deverá ser o centro, é para e com ele que o ensino deverá se constituir, sem visões e versões homogeneizadas, com uma estrutura capaz de englobar o mundo plural no qual vivemos.

A articulação entre os saberes universais e locais, tornam-se indispensável na organização de projetos pedagógicos de ressignificação de referências históricas e culturais, com ênfase, para as comunidades quilombolas piripirienses. Porém, essa articulação, enfrenta inúmeros desafios decorrentes do modelo de educação dominante proposto pelo sistema de ensino vigente. Como exemplo, temos o fato da construção dos programas de ensino realizada pelos técnicos da secretaria municipal, sem articulação com as comunidades, a carência de materiais didáticos e/ou paradidáticos que possam subsidiar o trabalho docente, a inexistência de um calendário de formações para professores, em obediência à Lei 10.639/03, ou seja, a falta de uma agenda política que possa debater e consolidar os direitos educacionais do povo negro, de modo específico os quilombolas, através de políticas públicas capazes de concretizar

tais anseios, este cenário tem como consequência a marginalização das contribuições culturais afro-brasileiras, africanas e de modo específico das comunidades quilombolas citadas.

Em 2024, ocorreu no Senado, em Brasília, em 21 de agosto, uma audiência pública que visava discutir a implementação da educação escolar quilombola no Brasil, abordando a precarização das escolas em territórios quilombolas e a necessidade de melhoria na oferta educacional e nas condições de trabalho de professores. Essa ação busca fortalecer a política pública lançada para promover a equidade e valorizar a diversidade cultural das comunidades quilombolas. Diante do debate, é notável que o maior de todos os desafios é a implementação das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombolas a nível estadual e municipal.

A quem interessa não ter educação escolar quilombola nas comunidades quilombolas, a quem interessa não ter titulação dos territórios quilombolas? Não existe luta coletiva dissociada de escola quilombola (Shirley Pimentel – Representante do coletivo de Educação do CONAQ – audiência pública no senado, 2024) ⁷

Nesse sentido, o papel social da escola é desafiado a se transformar em uma ferramenta que não apenas transmita conhecimentos, mas que também possibilite a valorização e a ressignificação dos saberes locais. É o que Charlot denomina de natureza dialógica da educação, prática em que professores e alunos participam de um processo de construção conjunta do conhecimento, respeitando as experiências prévias e os contextos sociais dos sujeitos. Segundo defesa da ativista e representante do Coletivo de Educação do CONAQ, Shirley Pimentel, a escola com sua funcionalidade pedagógica e formativa, passa a ser local de organização das associações e de fortalecimento da luta das comunidades, ao gerar conhecimento necessário para resoluções de tarefas ligadas ao domínio da leitura e escrita, exigidas no mundo atual. Para a educação escolar quilombola, isso implica uma mudança paradigmática: a escola deverá se constituir como um espaço de diálogo intercultural, capaz de acolher as narrativas, práticas e epistemologias das comunidades quilombolas, e ao mesmo tempo garantir o acesso a conhecimentos que permitam ao estudante intervir no meio em que vivem de forma eficiente e construtiva.

⁷ Ver audiência pública sobre a Educação Escolar Quilombola em Brasil (2024).

Romper com as amarras que dificultam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na cidade de Piripiri-PI, implica entender qual projeto o sistema educacional, proposto pela Rede Municipal de Educação, estabelece sobre as escolas existentes nas comunidades remanescentes quilombolas, como também nas escolas inseridas no contexto da EEQ, que recebem estudantes oriundos delas, com ênfase na Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, escola em pesquisa.

Ao visitar a escola *lócus* da pesquisa, em outubro de 2023, para solicitar a autorização para realizar o projeto de pesquisa em questão e para explicar sobre a proposta e a relevância da temática “Educação Escolar Quilombola” a ser desenvolvido na escola, estando ela inserida nesse contexto, fui muito bem acolhida pelo diretor da escola, que se identificou como quilombola, mas esclareceu não morar na comunidade. Em nosso diálogo, ele demonstrou entusiasmo pela temática abordada na pesquisa, embora reconhecesse não entender direito o seu conceito.

Os documentos apresentados (PPP, regimento interno, calendário de eventos)⁸ permitiram perceber algumas referências relacionadas à Lei 10.639/03. No item 4 do Projeto Político Pedagógico (PPP) – Contextualização Histórica e Organização da Escola, foram citadas as festas de São Gonçalo, apresentação do boi de Reisado, dança de São Benedito e a realização anualmente do Festival Cultural Quilombola, promovido pela Comunidade Quilombola Marinheiro. No item 6, do PPP, denominado “Intencionalidade Educativa da Escola”, composto pela missão, visão, valores e princípios, contempla-se a educação inclusiva, a gestão democrática, a solidariedade, a liberdade, a participação docente, a valorização dos profissionais e a capacidade de aprendizagem. Nesse ponto, senti falta do item “diversidade”. Da mesma maneira procede os objetivos gerais e específicos e a metodologia de ensino adotada.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 5/2009), a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Currículo do Piauí (2019) e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, fundamentam a base teórica e legal do PPP.

⁸ Dentre os documentos apresentados, o PPP estará disponível em anexo.

Dentre os objetivos propostos no documento, estão os sete apontados pela BNCC para as áreas de conhecimento, de modo específico para a disciplina de História. Não fora construído nenhum objetivo que contemple as referências históricas e culturais das comunidades quilombolas as quais os estudantes pertencem. Com exceção para o objetivo 4, onde está expressa, no ensino de História, uma proposta de contextualização no campo da diversidade, incitando os estudantes a identificarem referenciais de produção de conhecimentos de cultura e povos variados e suas contribuições no campo do conhecimento, a exemplo da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, temas obrigatórios nos currículos escolares a partir da Lei 10.639/03:

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante – 2023, p. 36).

Na composição do PPP que trata dos “Temas Transversais”, o documento inicia expondo o conceito do Conselho Nacional de Educação (CNE) que abordou amplamente sobre a transversalidade no Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010, e reconhece que nas escolas os temas transversais representam significado importante para o aluno, pois fazem parte do contexto vivido pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e também pelos professores, no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional.

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2010, p. 24).

No PPP também são citadas outras resoluções do CNE que estabeleceram diretrizes específicas para os alguns temas contemporâneos que afetam a vida

humana e que, segundo o documento em análise, são reconhecidas como fundamentais no processo de construção de uma educação de qualidade, são elas:

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Resolução CNE/CP Nº 1/2004;

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - Resolução CNE/CP Nº 1/2012; e

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Resolução CNE/CP Nº 2/2012. (Escola Luís de Sousa Cavalcante – 2023, p. 38)

Para importante abordagem encontra-se nas orientações de incorporação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), a escola acatou para subsidiar o trabalho dos professores e gestores, as sugestões metodológicas da BNCC, a fim de guiar a sua abordagem nos currículos e nas práticas pedagógicas realizadas pela instituição. Para tanto, a metodologia de trabalho com os TCTs estará baseada em quatro pilares: problematização da realidade e das situações de aprendizagem, superação da concepção fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica, integração das habilidades e competências curriculares à resolução de problemas e promoção de um processo educativo continuado e do conhecimento como uma construção coletiva.

Buscando obedecer a tais orientações, a escola, segundo o PPP, afirma:

[...] tem desenvolvido projetos voltados para a discussão dos TCTs, com o intuito de promover a conscientização a respeito de meio ambiente, cidadania e saúde em busca de desenvolver uma consciência que perceba a importância da atuação humana no meio em que vive, outro ponto importante ao trabalhar os TCTs é o fato de que temas de cunho social contribuem para a formação integral e cidadã do indivíduo, favorecer e estimular uma educação em que o estudante ressignifique a informação procedente desses diferentes saberes disciplinares e transversais, integrando-os a um contexto social amplo, identificando-os como conhecimentos próprios. (Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, 2023, p. 39)

Na década de 1990, os Temas Transversais, através dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) orientavam as disciplinas a abordarem temáticas relacionadas a Ética, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Saúde, juntamente com os conteúdos, isso não demandava imposição, mas sugestão. O fato de não serem matérias obrigatórias não minimizava sua importância, mas os potencializava por não serem exclusivos de uma única área do conhecimento, devendo perpassar todas elas. Ou seja, os conhecimentos científicos deveriam ser

trabalhados de maneira alinhada à vida social e cidadã dos estudantes. As disciplinas curriculares deveriam girar em torno deles, tornando-se instrumentos de desenvolvimento da capacidade dos estudantes para pensar, compreender e manejar o mundo. Essa essência, com a BNCC, ganhou força.

A partir da constituição da BNCC, houve algumas mudanças significativas no campo da abordagem dessas temáticas. A primeira mudança diz respeito à introdução do termo “Contemporâneo” aos Temas Transversais, evidenciando um caráter de atualidade desses temas e seu caráter de importância para a Educação Básica. Segundo orientação das DCNs para Educação Básica, essas temáticas tornam-se abordagens obrigatórias no ambiente escolar, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, promovendo reflexões sobre questões da vida cidadã (BRASIL, 2013). A segunda mudança diz respeito à ampliação dos temas, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordavam seis Temáticas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta seis macro áreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) englobando 15 Temas Contemporâneos⁹ “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2017, p. 19).

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter sensibilidade para perceber como os processos constituintes da nossa formação humana se manifesta na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (Gomes, 2005, p. 147)

Cabe salientar que as mudanças propostas produzem dúvidas quanto à implementação dos TCTs, questionamentos sobre como fazer a articulação dos temas com os demais conteúdos. Conforme destaca Gomes (2005), é preciso ter um olhar empático sobre como realizar uma abordagem contextualizada, como mostrar a relevância desses temas para a formação do cidadão. Torna-se fundamental produzir

⁹ Os Temas Contemporâneos Transversais abordados na BNCC são Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; Trabalho e Vida Familiar e Social. (BRASIL, 2017).

orientações com maior detalhamento sobre a abordagem dessas temáticas, para esclarecer como esses temas podem ser inseridos no contexto da Educação Básica de forma a contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ética.

Para esta pesquisa, a análise do PPP da Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante representa relevância no campo desse debate, por ser este documento referência na condução da proposta curricular construída por esta instituição, bem como a definição de seu papel social no campo educacional. Estando ela no contexto da Educação Escolar Quilombola, torna-se crucial um olhar crítico sobre a inserção e abordagem das TCTs e seu impacto no processo de aprendizado do educando, sendo este estudante quilombola ou não. A questão é que não ficou claro no PPP quais as inferências realizadas na prática pedagógica que contemplassem a “Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras”.

Ademais, o PPP aborda os processos avaliativos, a inserção de estudantes com deficiência e a matriz curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais e finais, obediente ao cronograma curricular nacional, explicitando algumas observações, a exemplo: os temas relacionados à Cultura Afro-brasileira e Africana serão trabalhados junto à grade de História (01 – aula). O Plano de ação da escola está inserido no final do PPP, cuja ações analisadas não foi possível identificar uma perspectiva multicultural.¹⁰

Embora seja perceptível que a Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante (Piripiri-PI), através do seu Projeto Político Pedagógico faça referências a orientações no campo da diversidade e cultura local, evidencia-se a carência de uma pedagogia própria voltada para os aportes culturais dos estudantes quilombolas. A necessidade deste fato é compreendida a partir das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola para Educação Básica (2012), que nos propõe discutir igualdade, qualidade educacional e diversidade para além da abstração. A gestão da escola informou não conhecer o documento.

No primeiro contato com o grupo de professores que compunham o quadro discente 2023, buscando sondar de que maneira a Educação Escolar Quilombola era entendida e aplicada em suas práticas pedagógicas, foi evidenciado também o desconhecimento dos docentes das DCNEEQEB. Os professores alegaram não ter uma relação com a comunidade, exceto nos encontros de reunião mensal com os pais ou

¹⁰ Ver matriz curricular e plano de ação nos anexos.

responsáveis dos estudantes quilombolas, para discutir sobre informações educacionais, resultados de aprendizagem, práticas comportamentais dos estudantes. A maioria dos professores reconheceu desconhecer as referências históricas e culturais dos estudantes quilombolas.

Os professores relataram também que os momentos dedicados às discussões acerca das temáticas culturais dos quilombolas ocorrem em junho, em consequência do projeto integrador “Saberes e Sabores”, proposto pela Rede Municipal de Ensino e no 20 de novembro – Dia da Consciência Negra, faz-se referência ao negro, à escravidão, à abolição, ao racismo, através de uma ação interna da escola. Ao aplicar o questionário sócio educacional com os professores, dentre os 10 do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º), apenas 06 aceitaram participar da pesquisa e somente 01 informou conhecer as DCNEEQEB. Todos reconheceram que suas práticas pedagógicas ainda não contemplam suas orientações. Admitem ser adeptos da concepção pedagógica tradicional, justificando ser esta a tendência pedagógica que continua atendendo aos anseios do processo de ensino e aprendizagem.

Diante da constatação de como estava organizado o cenário pedagógico na escola Luíz de Sousa Cavalcante, este processo investigativo se propõe a construir um debate utilizando a teoria reprodutivista de Pierre Bourdieu, a partir de alguns conceitos elementares de seu estudo, a exemplo o *habitus*, e do *ethos*. Segundo Bourdieu (1999, p.76), o *habitus* é “a história inscrita nos corpos individuais sob a forma de esquemas mentais e corporais de pensamento, percepção e ação” e o *ethos*, os valores interiorizados que orientam a conduta de um indivíduo. Segundo o sociólogo, esses elementos constroem o gosto cultural e a maneira dos sujeitos de se relacionarem com tais práticas culturais que implicam direta ou indiretamente em seus processos identitários.

O entendimento desses elementos no cenário educacional nos permitirá compreender melhor a formação das identidades no ambiente escolar, pois Bourdieu declara que as instituições educativas desempenham papel central na reprodução das desigualdades sociais, uma vez que o *habitus* dos estudantes é moldado por suas origens sociais, influenciando diretamente o desempenho escolar e suas trajetórias educacionais. Não dá a devida atenção a esse conceito no ambiente escolar, permitenos naturalizar a valorização de certas formas de *habitus*, que na escola se expressa

através das disposições cognitivas e comportamentais que os alunos trazem de suas experiências prévias, em detrimento de outras, reforçando as desigualdades sociais.

Podemos perceber a relevância das contribuições de Pierre Bourdieu nas escolas inseridas no contexto da Educação Escolar Quilombola, ao identificarmos a formação das práticas pedagógicas incisivas na marginalização histórica das contribuições africanas e afro-brasileiras no currículo escolar e, conseqüentemente, das referências das comunidades quilombolas. Seus estudos oferecem uma lente crítica acerca da reflexão e compreensão do papel social a ser realizado pela escola. Ponderar sobre isso, permite-nos entender que embora a escola possa atuar como espaço de reprodução das desigualdades sociais e culturais, também pode ser espaço de resistência. A proposta conceitual que Bourdieu nos apresenta, nos direciona ao campo analítico sociológico da produção dos bens simbólicos e sua distribuição tanto no contexto social, como e principalmente para esta pesquisa, na conjuntura educacional contemporânea.

A forma das relações que as diferentes categorias de produtores de bens simbólicos mantêm com os demais produtores, com as diferentes significações disponíveis em um dado estado do campo cultural e, ademais, com sua própria obra depende diretamente da posição que ocupam no interior do sistema de produção e circulação de bens simbólicos e, ao mesmo tempo, da posição que ocupam na hierarquia propriamente cultural dos graus de consagração, tal posição implicando numa definição objetiva de sua prática e dos produtos dela derivados. (Miceli, 2007, p.154)

O sistema educacional frequentemente legitima e perpetua as relações de poder existentes, ao valorizar capitais culturais e simbólicos de grupos dominantes, enquanto desconsidera e marginaliza os saberes de grupos subordinados, como destaca Miceli (2017), em seu estudo sobre a obra literária de Pierre Bourdieu “A economia das trocas simbólicas.” No caso da Educação Escolar Quilombola, isso se manifesta na dificuldade de incorporar os valores e saberes quilombolas no currículo oficial, subjugando ser essas referências desnecessárias no processo formativo dos educandos, é o que o sociólogo denomina violência simbólica. Para reverter este cenário, o caminho citado pelo próprio estudioso será dotar a classe dominada de poder.

Diante do exposto, torna-se crucial desvendar as imposições simbólicas arbitrárias para romper com a ordem estabelecida. Como ferramenta desse processo, o papel social, projetado numa escola, tem o poder de destruir tal realidade, a partir da construção de uma formação que permita a tomada de “consciência do arbitrário”

pelos estudantes, ou seja, é preciso desconstruir a crença inculcada entre os dominados quanto a hierarquia cultural ensinada, pois somente com um discurso que se oponha ao senso de legitimação da violência simbólica, teria como se rever tal contexto.

Ao refletir sobre as perspectivas defendidas pelo modelo escolar desde o século XIX, identifica-se no cenário internacional, uma proposta educacional pautada no fortalecimento do Estado-nação, onde a escolarização obrigatória emerge como instrumento de homogeneização cultural, de controle social e de produção de mão de obra qualificada. No Brasil, a educação assume um caráter elitista, privilegiando um seleto grupo social, em alguns momentos representados pela Igreja, aristocracia ou burguesia emergente. As camadas populares representadas por mulheres, população negra e indígenas ficaram à margem dos benefícios educacionais, refletindo seu caráter seletivo e excludente.

No século XX, com a ampliação das democracias e os avanços dos direitos humanos, a escola passa a ser vista como um direito universal e um instrumento de promoção da igualdade social. Essa visão, no entanto, é acompanhada por uma série de problematizações. Por um lado, a massificação da educação pública permitiu maior acesso à escola. Por outro, os sistemas de ensino se apresentaram ineficientes quanto à sua capacidade de reduzir as desigualdades estruturais de acesso à aprendizagem.

Sendo a escola espaço de desenvolvimento e aprendizagem, caberá a ela, envolver todas as experiências que devem ser contempladas no processo educativo, de forma sensível e significativa, desde os aspectos culturais, cognitivos, sociais, afetivos e históricos, resultado das vivências e experiências das relações ali construídas, de modo a assegurar o direito à educação escolar em igualdade de condições, não somente de entrada, mas de permanência pela oferta de ensino público e gratuito e de qualidade em todos os níveis de ensino. Esse continua sendo um dos maiores desafios da educação atual, mesmo que tais questões já sejam amparadas pela Lei 9.394/90 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB (BRASIL, 1996).

Com o advento do século XXI, a escola continua enfrentando antigos e novos dilemas, decorrentes das transformações tecnológicas, da globalização e das demandas por educação inclusiva. Questões como o racismo estrutural, a violência, a inclusão de alunos com deficiência e a qualidade da formação dos professores ganham

centralidade nos debates. Aliás, o questionamento acerca do currículo escolar como reprodutor de valores eurocêntricos e excludentes reforça a necessidade de uma educação plural, capaz de valorizar diferentes culturas e saberes. Ao permitir que essas culturas e saberes se conectem, os sujeitos do conhecimento – o aluno – são levados a conhecer e respeitar a diversidade. Nesse momento, o papel social da escola se efetiva.

Portanto, cabe entendermos que o papel social da escola vai além da mera transmissão de conteúdo. A instituição escolar pode e deve ser um espaço que reflita e reproduza as contradições da sociedade, que tem o potencial de ser um local de resistência, transformação e emancipação. Para que a escola cumpra esse papel de forma efetiva, é imprescindível que ela esteja ancorada em princípios democráticos e compromissada com a construção de uma sociedade mais equânime e consequentemente mais justa.

Nesse cenário, surge em nosso país políticas educacionais com perspectivas de reverter tais desigualdades, invisibilidades e silenciamentos os quais ficaram sujeitos à população negra. Este trabalho visa abordar a modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola como um campo de reflexão que articule história, direitos e resistência. Inserida em um contexto de luta por reconhecimento e justiça social, esta modalidade de ensino tem como objetivo primordial atender às especificidades das comunidades quilombolas, promovendo a valorização de suas culturas e saberes.

Na defesa de Evanilson Tavares de França¹¹, especialista em educação quilombola e professor da comunidade Mussuca (Sergipe), a consolidação da Educação Escolar Quilombola encontra desafios históricos, a saber a negligência do poder público sobre as especificidades das comunidades remanescentes de quilombo, fato que demanda valorização dos conhecimentos tradicionais locais e da cultural oral, a construção do currículo e da dinâmica escolar que considere a comunidade, acolhendo-a, e não sendo mais um fator de hostilização, como a instituição escolar ao reproduzir o racismo frequentemente faz.

Com o avanço das lutas por direitos civis e pela democratização da educação, especialmente na segunda metade do século XX, o movimento quilombola passou a reivindicar uma educação que respeitasse suas particularidades. Essa demanda culminou no reconhecimento oficial da Educação Escolar Quilombola como uma

¹¹ Ver o projeto *Alma Africana*, de França (2023).

modalidade específica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Esses avanços normativos refletem o compromisso com uma educação que promova a igualdade e o respeito à diversidade cultural.

Precisamos de uma escola que converse da nossa cultural, que ensine nossos fios a ler, a contar, a história do povo poderoso, mas também a riqueza de nossas heranças, da nossa cantiga, nossa dança de São Gonçalo, nosso Reisado, nossas coisas. Mas, nós não sabe como exigir isso. Nós pede, mas nós não é ouvido. (Comentário de Maria Francisca da Conceição, conhecida como “*Dona Rosário*”, mestre do Saber, da comunidade quilombola Marinho, na roda de conversa em que apresentei a relação do tema da pesquisa do mestrado com a comunidade).

Para que a escola, no contexto da educação escolar quilombola, cumpra seu papel social, é imprescindível que essa modalidade seja fortalecida como um instrumento de empoderamento comunitário e ressignificação histórica. Isso implica não apenas garantir o direito à educação, mas também assegurar que essa educação diferenciada seja permeada pelos valores, saberes e práticas das comunidades quilombolas, que seja construído junto à comunidade, fortalecendo os processos identitários das crianças e jovens quilombolas, como elementos também centrais da formação cultural de nosso país. Implica também contribuir com a comunidade quilombola no seu fortalecimento identitário, mas principalmente emancipatório, tanto do aluno, como da comunidade em geral, pois a libertação dos oprimidos somente se daria a partir de sua conscientização dessa realidade, acompanhada de uma “práxis” – ação e reflexão sobre o mundo para sua transformação – voltada para esse sentido (Freire, 2018).

3.1 Educação diferenciada: perspectivas, desafios e possibilidades

Art. 9º A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira (BRASIL, 2010, p. 4).

A observância do distanciamento entre os valores históricos e culturais das comunidades quilombolas e os valores hegemônicos estabelecidos pela rede pública de ensino básico brasileiro, demandou a necessidade da construção de uma educação diferenciada, que se proponha a valorizar os aspectos culturais, territoriais e

simbólicos, e que aproxime o cotidiano escolar às suas especificidades regionais e locais, como forma de materializar de forma democrática o acesso ao conhecimento. O Estatuto da Igualdade Racial infere sobre a criação de políticas de reparação para os povos quilombolas, através de ações afirmativas e programas de inclusão social e econômica. Essas medidas visam compensar os séculos de discriminação e exclusão enfrentados por essas comunidades.

A defesa da construção de uma Educação Escolar Diferenciada se sustenta em ações afirmativas previstas pelo Programa Aquilomba Brasil (PAB – Decreto nº 11.447/23)¹², pela Agenda Social Quilombola (ASQ) e pelas demandas levantadas pelo movimento negro. Da luta e resistência das comunidades quilombolas, resultou na elaboração de um documento regulamentador das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola respaldado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012).

As escolas localizadas nas comunidades quilombolas piripirienses, assim como todas as escolas da zona rural, no tempo presente, estão regulamentadas como escolas do campo, por ainda não existir no município uma política educacional de atendimento à Educação Escolar Quilombola. A Educação do Campo (PL nº 4.215/2021) enuncia-se efetivamente como um projeto de Educação Diferenciada, preconizando a superação da hegemonia da cidade sobre o campo e revertendo esse antagonismo, já que esses espaços passam a ser vistos como complementares e de igual valor, admitindo-se variados modelos de organização da educação e da escola. A Educação do Campo valoriza os saberes e práticas agrícolas, enquanto a educação escolar quilombola busca resgatar a cultura e história afro-brasileira. Diante do exposto, torna-se entendível o fato das comunidades quilombolas lutarem pela regulamentação de suas escolas como “quilombolas”.

A educação diferenciada no contexto da educação escolar quilombola é fundamental para a promoção da equidade, da justiça social e do reconhecimento da diversidade cultural. Essa modalidade educativa busca responder às especificidades históricas, sociais e culturais das comunidades quilombolas, garantindo que seus saberes, práticas e tradições sejam valorizados e incorporados no currículo escolar.

¹² O Programa Aquilomba Brasil (Decreto 11.447 de 21 de março de 2023) substituiu o Projeto Brasil Quilombola (Decreto 6.261, de 20 de novembro de 2007.) No âmbito da administração pública federal, tem a finalidade de promover medidas intersetoriais para a garantia dos direitos da população quilombola no País.

Diferentemente de um modelo homogêneo e universalista de ensino, a educação diferenciada parte do princípio de que as populações possuem trajetórias únicas que precisam ser respeitadas e contempladas no processo educativo.

Os povos quilombolas reivindicam por uma educação que garanta, além da formação básica comum, o direito à sua identidade, à sua memória social, aos etnométodos, ao respeito aos modos de ser e ver o mundo. Assim, compreendemos que as questões da identidade quilombola são encaradas por aquele grupo como primordiais dentro de uma pedagogia própria para sua educação escolar. (Souza, 2015, p. 100).

Torna-se necessário entender como se aprende e se ensina a pedagogia quilombola¹³, como ser um transmissor de conteúdos simbólicos que represente, segundo Santana (2005, p. 15) “um desejo coletivo de resistir a um modo de vida excludente, aliado à garantia de sua própria sobrevivência.” Cabe ressaltar que a dinâmica dos processos educativos das comunidades, onde o conhecimento é passado de geração para geração, os laços culturais que sustentam a comunidade. Apropriar-se das concepções de como os quilombos se entendem, como se reconhecem, se organizam, requer construir um envolvimento com esses sujeitos, para que a partir dessa relação seja construído um processo de aprendizagem real e coletiva.

A educação escolar quilombola diferenciada é regulamentada por diretrizes específicas, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essas diretrizes reconhecem a necessidade de adaptar os currículos e as práticas pedagógicas para que reflitam os saberes, as práticas culturais e as demandas das comunidades quilombolas. Além disso, essa modalidade de educação valoriza o território como espaço pedagógico, destacando a relação entre educação, identidade e território.

Não há dúvida que uma parte importante dos fatores que impedem a melhorias das condições de vida e oportunidades dos negros se encontra na educação ofertada em padrões limitados e insuficientes devidos à naturalização social da condição de subalternos dessa população. (Jaccoud, 2008, p. 59)

¹³ Sousa (2019) conceitua a pedagogia quilombola como práticas curriculares que entrecruzam três dimensões em seus saberes/fazeres/dizeres na escola. A pedagogia quilombola se constitui pela possibilidade de articular três dimensões em suas práticas curriculares na perspectiva do diálogo e das negociações entre os saberes locais e os conhecimentos científicos, a partir de um fazer inspirado nos fazeres cotidianos do quilombo e comprometidos com as lutas políticas dos povos quilombolas e seu protagonismo social.

A importância da educação diferenciada também está associada ao fortalecimento da autoestima e da identidade cultural dos estudantes. Ao reconhecer e valorizar as histórias e as contribuições das comunidades, a escola atua como um espaço de empoderamento e ressignificação histórica. Isso contribui para que os alunos não apenas se sintam pertencentes ao ambiente escolar, mas também compreendam a relevância de sua cultura na construção da sociedade brasileira. Como afirma Jaccoud (2008), esse é o grande desafio da Educação Escolar Quilombola, que precisa utilizar diferentes interlocutores, dando-lhes vez e voz, para mudar as regras do jogo e permitir que as comunidades quilombolas também ocupem lugar de destaque nos mais diversos campos nos quais está inserido a sociedade.

No trabalho intitulado “Movimento social quilombola de Santa Rita do Bracuí: aprendizados na militância e a urgência de um currículo diferenciado”, cujo objetivo principal é identificar caminhos para um possível currículo para uma educação escolar quilombola, em especial de História, na Escola Áurea Pires da Gama, Silva (2018) constata a necessidade de uma pedagogia própria/pedagogia quilombola no processo educacional de Bracuí. Essa pedagogia seria o instrumento capaz de tornar o currículo escolar um dispositivo articulador dos saberes e fazeres docentes orientados pelos fazeres quilombolas, pois não há relação cultural sem troca. A experiência de Bracuí reafirma os anseios vivenciados por todas as comunidades quilombolas espalhados por nosso país, onde os sujeitos marginalizados pelo processo histórico, passariam através dessa prática pedagógica a serem agentes propulsores de suas referências culturais. Outra constatação que o pesquisa evidencia e que também está inserida na realidade educacional quilombola de todo o Brasil, inclusive na escola Luíz de Sousa Cavalcante (Piripiri-PI), é que a educação escolar “tradicional” não dá conta dessas demandas porque nega a necessidade de um currículo diferenciado, exigindo um conhecimento distante da realidade social dos quilombolas, e ainda, em alguns casos, reforçando o preconceito sobre os saberes tradicionais e silenciando outros saberes (Silva, 2018, p.128).

[...] a educação é constituída por três dimensões: “formal (escolas), não formal (práticas educativas de formação voltadas para a construção da cidadania) e informal (socialização dos indivíduos no ambiente de origem).” (Silva apud Gohn, 2011, p.346)

Outro aspecto crucial que faz parte da construção da educação diferenciada é a formação de professores para atuar em contextos quilombolas. Essa formação deve contemplar a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e históricas das comunidades, além de oferecer subsídios para a criação de práticas pedagógicas que valorizem a interculturalidade e o diálogo. De acordo com Gohn (2011), a educação ocorre em sociedade, e é nessa relação que o ser humano aprende o que é, e o que não é conteúdo escolar. Isso o permite adentrar na educação não formal e, quando socializados nas escolas (educação formal), essas aprendizagens podem ser reforçadas, valorizadas, negadas, negligenciadas. Estar preparado para abordar e debater essa diversidade de aprendizagem, em especial no ensino de História, contribui para a construção de uma formação plural, onde etnia, classe, gênero, religião, precisam estar presentes, para que haja uma projeção formativa emancipatória de corpos e mentes negras, e assim materializar de forma concreta a educação antirracista.

Portanto, a Educação Escolar Quilombola é uma educação diferenciada essencial para transformar a escola em um espaço de inclusão, pluralidade e justiça social, sem ocasionar o distanciamento dos direitos dos educandos ao acesso ao que se propõe a Educação Básica. Ao respeitar as especificidades das comunidades quilombolas, essa modalidade educativa não apenas corrige desigualdades históricas, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e diversa, onde as vozes de todos os grupos sociais sejam reconhecidas e valorizadas, barrando o racismo institucional.

3.2 Educação étnico-racial: um caminho para a equidade

A questão racial tem permeado os debates nos campos político, social e educacional no contexto contemporâneo brasileiro. Apesar dos avanços conquistados ao longo das últimas décadas, a exemplo da Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras (2004), a Lei 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (2012) e a Lei de Cotas (2012), o racismo ainda persiste de forma enraizada em diversas instituições e práticas sociais, incluindo o sistema educacional. Desse modo, a promoção de uma educação antirracista emerge como ferramenta fundamental na luta pela igualdade e pela construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, pois como assevera Jacooud, as desigualdades

entre brancos e negros é hoje reconhecida como uma das mais perversas dimensões do tecido social no Brasil (Jacooud, 2008, p.131).

Buscando compreender a relevância da educação antirracista, torna-se crucial analisar as raízes históricas do racismo no Brasil. Assim, para Jaccoud (2008), nosso país sofre as agruras das sequelas deixadas pelo processo escravista. É necessário mergulhar nas profundezas da história de nosso país, onde encontraremos uma teia intrincada de eventos e estruturas que moldaram as relações raciais em nosso território.

Seguramente, quando falamos de racismo, remetemo-nos ao período colonial, estrutura funcional da prática escravista, cuja serventia baseava-se em “coisificar” pessoas negras, transformando sujeitos em objetos, desumanizando-os. Em um processo de cerceamento de direitos políticos, econômicos, sociais, educacionais, a exploração acometida aos africanos trazidos forçadamente ao Brasil estabeleceu as bases para uma hierarquia racial profundamente arraigada em nossa história, e que perdura até os dias atuais.

Após a abolição da escravidão, em 1888, o Brasil embarcou em um processo de modernização que visava criar uma nação “branca” e “civilizada”. Esse projeto ficou conhecido por branqueamento, promoveu políticas de imigração europeia e incentivou a miscigenação como forma de “clarear” a população. A tese do projeto de branqueamento do Brasil, construída pelo antropólogo médico João Baptista de Lacerda, defendia a crença de que a miscigenação com pessoas brancas poderia “melhorar” a raça brasileira, construindo uma sociedade mais civilizada e desenvolvida. Lacerda participou, em 1911, do Congresso Universal das Raças, em Londres, onde houve um debate acerca de questões sobre racismo e sua relação das raças com o progresso das civilizações. Em seu artigo *Sur les métis au Brésil* (Sobre os mestiços do Brasil) defendeu de forma positiva a miscigenação branca sobre a negra e a indígena (Lacerda, 1911). O citado projeto tem como base fundamentações eugênicas, cuja perspectiva previa, em nosso país, a extinção da população negra em um período de 100 anos. Essa discussão também esteve presente nas defesas de Abdias do Nascimento em sua obra “Genocídio do povo negro brasileiro”.

Este cenário evidencia que o racismo surge a partir do processo de escravidão, mas se intensifica a partir da abolição, ao reforçar, com a citada política, as noções de superioridade branca e de inferioridade negra, corroborando com a persistência das desigualdades raciais.

No final do século XIX e início do século XX, os pensadores brasileiros Gilberto Freyre, Nina Rodrigues, Sílvio Romero, João Batista Lacerda objetivavam teorizar e explicar a situação racial do país na construção de sua nacionalidade. Para estes pensadores, existia uma grande dificuldade em construir este conceito por causa da diversidade racial existente.

O que estava em jogo, neste debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes de identidades tão diversos, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação, num só povo. (Munanga, 1999, p.52)

O trecho citado de Kabengele, retirado da primeira edição de seu livro “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil”, expõe a situação do cenário nacional no final do século XIX, onde o autor critica as teorias que fundamentaram as concepções dos pensadores brasileiros pautadas na influência europeia, cuja defesa era que raça seria um conceito biológico e não social e político, como defende o antropólogo. Para Munanga, a miscigenação é algo natural entre os povos. Além disso, pensar este conceito a partir da sua estruturação no Brasil Império, podendo relacioná-lo aos dias de hoje, permite-nos evidenciar que ainda não nos assumimos e não nos reconhecemos como um país plural.

Discutir as questões étnico-raciais no Brasil não foi um processo fácil em nenhum momento. As razões dessas dificuldades são explicadas por Munanga, pois as raízes desse problema decorrem, não da incapacidade discursiva ou organizacional do movimento negro, mas da forma como a ideologia racial foi elaborada a partir do século XIX e início do XX pela elite brasileira. O antropólogo destaca que a ideologia racial construída foi pautada a partir do ideário do branqueamento¹⁴, esse fato contribuiu para alienar o processo identitário de negros e mestiços, provocando ao invés da união, uma divisão. Por consequente, a classe dominante tinha convicção que o processo de miscigenação proposto anularia a superioridade populacional negra e alienaria seus descendentes mestiços, evitando possíveis conflitos raciais. Para Munanga, no trio étnico da mestiçagem, o negro sempre foi visto como elemento inferior,

¹⁴ A ideologia do “branqueamento” tem como referência Thomas E. Skidmore: a teoria brasileira aceita pela maior parte da elite de 1888 a 1914 e a “Tese do branqueamento” (Skidmore, 1976).

o branco, mesmo que mestiço, reconhece-se e se legitima como superior e o índio sem capacidade de se adequar ao contexto cultural europeu.

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca às vezes, pelo uso dos eufemismos raças 'mais adiantadas' e 'menos adiantadas' e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro - a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca, por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo - a miscigenação produzia 'naturalmente' uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte em parte devido as pessoas procurassem parceiros mais claras do que elas. (A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca) (Skidmore, 1976, p. 81).

Com a projeção feita por Skidmore (1976), é possível compreender como a ideologia racista se estruturou em nossa sociedade e como elas alimentam as práticas racistas produzidas, identificando as imposições hegemônicas no campo do poder e do saber, é preceito social que cabe a todos nós. Precisamos desconstruir concepções preconceituosas e discriminatórias impostas por essas relações ao longo do processo histórico. Cabe a cada um de nós assumirmos uma postura ativa na construção do combate ao racismo, esfacelando os estereótipos que contribuem para a manutenção da desigualdade em nosso país.

Durante décadas, o mito da democracia racial¹⁵ foi amplamente difundido no Brasil, popularizando a ideia de que as relações raciais eram harmoniosas e que o país era livre de preconceito e discriminação. Porém, a realidade é bem diferente. A população negra enfrentava e enfrenta barreiras sistemáticas em diversas áreas, como acesso à educação, emprego e justiça, refletindo as estruturas profundamente enraizadas de racismo e desigualdade.

O século XXI projetou-se sob a perspectiva de conquista de direitos, de revoluções e evoluções tecnológicas, de superação de contextos sociais estratificados, da redução das desigualdades. É inegável que vivenciamos experiências positivas e que avançamos em muitos campos, nas mudanças de paradigmas e na comunicação em tempo real, no combate a doenças. Porém, em um período de tantas transformações, evidencia-se de forma latente e vergonhosa, a manutenção e o fortalecimento do processo de desigualdades sociais pautados na raça, no gênero e na etnia. Superar tal

¹⁵ Ver artigo de Lima (2017).

contexto nos incita a refletir e agir sobre os fatores que ao longo do processo histórico projetaram e continuam projetando as estruturas propulsoras dessas desigualdades.

A diversidade de nossa sociedade deveria nos permitir verdadeiramente sermos cidadãos democráticos que atuam em prol de uma sociedade equidosa. Podemos considerá-la como importante instrumento de combate ao racismo e as desigualdades que tocam a todos, brancos, negros e indígenas. Por isso, o momento atual é propício para a proliferação de discussões relevantes acerca do tema.

Para rompermos com a ideologia racista, é preciso primeiro nos apropriarmos do conceito de racismo, e ao nomeá-lo, questionar práticas do nosso cotidiano que permitem reforçar tal prática. No arquivo de dissertações do Profhistória, existem 60 (sessenta) exemplares de produções voltadas para a questão do racismo, no período de 2016 a 2022, para um período de sete anos, pouco se pesquisou e debateu sobre o tema no cenário acadêmico. Em um país como o nosso, que foi o último a abolir a escravidão, que criou uma série de dispositivos legais para criação e manutenção¹⁶ de desigualdades sociais e raciais após a assinatura da Lei Áurea, como a Primeira Lei de Educação (14/01/1837), que proibia a matrícula de escravo e pretos nas escolas públicas, Lei de Terra (1850), as defesas do republicano e tímido antiescravista Silvio Romero, grande defensor da imigração europeia como fator constitutivo de uma “raça” brasileira, enfim, projetos que viabilizaram impedimentos à população negra alijando-a de uma série de direitos, gerando como base da relação social entre brancos e negros, uma prática vil, denominada racismo, mas que foi e continua sendo amplamente negado em nosso país. Diante do exposto, fica evidente que o Brasil é um grande laboratório, palco para amplas discussões racistas, porém o caminho escolhido, na maioria das vezes, é o esquivamento. Torna-se perceptível que debater sobre o racismo não é tarefa fácil.

O racismo estruturou todas as relações sociais em nosso país e em outras partes do mundo, por onde o colonialismo disseminou a escravidão, ele ganhou forma. O racismo se apresenta de várias formas e permeia várias dimensões de uma sociedade. No Brasil, ele (o racismo) se naturalizou no discurso, na violência, nas desigualdades, na falta de representatividade, na política, na educação, nas relações de trabalho, no meio social como um todo, e embora não tenha sido legalizado em nosso

¹⁶ Ver artigo de Marigoni (2011).

país, como sistematicamente ocorreu na África do Sul, com o Apartheid¹⁷, ou como a exemplo dos Estados Unidos, que vivenciou a Segregação Racial, onde regidos pelas leis “JIM CROW”¹⁸, negros não poderiam usufruir dos mesmos espaços que os brancos; ele também não fora velado, mas se expressou de forma escancarada, se consideramos os aspectos estruturais e institucionais de nossa sociedade relacionados ao mercado de trabalho, distribuição de renda, percentual carcerário, de acesso a moradia. Diante do exposto, evidencia-se que a população branca estruturou uma vida social para que pudesse continuar como a “raça” dominante. Nesse ensejo, torna-se relevante os debates acerca do racismo e suas variadas formas de atuação, como também sobre a negritude, a branquitude, salientando de forma crítica as relações étnico-raciais a partir do lugar social que esses componentes estão.

No Brasil, pós-abolição, não foram pensadas políticas de reparação para a população negra, que permitissem a esse grupo oportunidades de romper com o ciclo de exclusão. Estudar sobre nosso processo histórico permite construir uma linha de raciocínio que nos faça entender como a estrutura racista, que promove as desigualdades, se constituiu, como funciona e como ganha força para se manter viva no cenário atual. Cabe nesse contexto, refletirmos sobre os conceitos de “raça” e “racismo”, entendendo ser estes elementos intimamente imbricados em suas práticas e reverberações. No Dicionário de Conceitos Históricos (Silva, 2009, p.346), há atualmente duas discussões em torno do conceito de raça no Brasil: a *discussão acadêmica*, que tende a considerar a inexistência de diferenças raciais, esvaziando a ideia de raça como conceito; e o *imaginário social*, para o qual a raça é uma realidade, ainda que o discurso dominante nesse imaginário seja o da miscigenação.

Entende-se, portanto, que sobrepor o pensamento primeiro ao segundo, será um grande desafio, em consequência, do entendimento de que se a raça é hoje uma noção inexistente, o racismo seria um preconceito baseado em uma diferenciação inexistente (DCH, p.347). Porém, o preconceito de raça é uma realidade. Outra questão que cabe reflexão é o da miscigenação, pois se não existem raças, como elas podem se misturar? As pesquisas realizadas pelos antropólogos Maggie, Rezende e Peter Fry entendem raça não mais como um conceito biológico, mas como uma

¹⁷ Ver artigo de Pereira (2008).

¹⁸ Ver artigo Morris e Treitler (2019).

construção histórica e discursiva, ou seja, nas suas defesas, raça existe como discurso social e não como realidade fisiológica (p.349). Diante dessa perspectiva, podemos afirmar que raça existe apenas em sociedade, como um qualificativo de desigualdade social ou identidade cultural.

Embora a Biologia conteste veementemente a existência da raça negra, tanto a sociedade brasileira quanto os próprios negros se reconhecem como tais, reafirmando a crença na raça como forma de identificar o grupo social ou cultural, aproximando-se hoje do conceito de *etnia*. A diferença é que *etnia* é uma construção conceitual dos acadêmicos e *raça* é um termo internalizado pelo senso comum, embora relativos. No Manual Quesito Cor-Raça e Etnia do Senado Federal, o quesito cor ou raça é uma classificação usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desde 2020 para denominação étnica ou racial das pessoas no Brasil (BRASIL, 2023). Essa classificação inclui os termos: preta, parda, amarela, indígena ou branca. Cada uma dessas categorias é autoatribuída, ou seja, a própria pessoa se autodefine como pertencente a algum desses termos. Esse quesito cor/raça é importante por contribuir com a visibilidade e a representatividade das maiorias minorizadas e/ou de minorias étnicas e raciais na sociedade. O manual explica que utiliza a categoria “raça” porque no século XX, a partir das contribuições da antropologia, compreendeu-se que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos. No entanto, raça ainda é um fator político importante, compreendido como um marcador social da diferença. (BRASIL, 2023, p.7)

Para justificar o racismo seria fundamental encontrar um motivo que sustentasse sua existência. Superado o conceito biológico, houve a necessidade de reinventá-lo. As reflexões do período moderno, com ênfase para os teóricos defensores do pensamento decolonial, mais especificamente do grupo “Modernidade/Colonialidade”, trouxeram para o debate, a partir do final dos anos 90, conceitos-chaves significativos acerca do “giro decolonial”¹⁹, propondo uma reflexão acerca da *Colonialidade* e suas derivações, a qual eles denominaram “Colonialidade do poder”, “Colonialidade do saber” e “Colonialidade do Ser” (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007)²⁰.

¹⁹ “Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, a lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade.

²⁰ Ver artigo de Ballestrin (2013).

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342).

Para Quijano, a formação do capitalismo mundial-colonial moderno, a partir do século XVI, foi pautada na raça, gênero e trabalho. Essas instâncias mantiveram as relações de exploração/dominação/conflito, a sua observância entre os povos é o que acentua “a diferença colonial, produzida e reproduzida pela colonialidade do poder – em particular, o poder colonial (Ballestrin apud Mignolo, 2003, p. 39) –, do saber e do ser” (Ballestrin apud Maldonado-Torres, 2008, p. 147). O que o conceito de colonialidade do poder traz de novo é a leitura da *raça* e do *racismo* como “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (Grosfoguel, 2008, p. 123).

Para melhor entendermos o conceito de raça e racismo, conforme pressupostos do movimento Modernidade/Colonialidade, precisamos aprofundar nossos estudos sobre a colonialidade do ser, conceito criado por Walter Mignolo (2003) e desenvolvido por Maldonado-Torres (2007), é fruto da colonialidade do poder e do saber. Ela representa os efeitos da colonialidade sobre os sujeitos subalternos. Portanto, a “colonialidade do ser” refere-se à experiência vivenciadas pelos seres tomados como “inferiores”, no processo que naturaliza as violências físicas e simbólicas, ou seja, essa dimensão simbólica surge como uma perspectiva para diferenciar povos em relação ao gênero, a raça e a sexualidade, possibilitando a reprodução da dominação.

Frantz Fanon, em sua obra “Pele Negra e Máscaras Brancas (1952)”, apresenta o racismo como fenômeno social, de onde advém os conceitos de raça, superioridade e inferioridade pautadas numa construção artificial, cultural e social, capaz de produzir desigualdades a partir das relações de poder, numa sociedade obcecada pela branquidão. O filósofo e militante na luta contra o colonialismo/racismo defende que há a necessidade de uma “descolonização do pensamento”, para que ocorra “a desalienação do negro”, ou seja, torna-se necessário que o negro tome consciência das realidades econômicas e sociais, nas quais sempre estiveram inseridas e se libertem dos complexos gerados pelo processo colonial, dentre eles o da inferioridade. Segundo

Fanon, o racismo e o colonialismo são dimensões que nos conduzem a forma de ver e viver o mundo, pois

quando a civilização europeia entrou em contacto com o mundo negro, com esses selvagens, todo o mundo concordou: esses pretos eram o princípio do mal. (...) No inconsciente coletivo do homo occidentalis, o preto, ou melhor; a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome.” (Fanon, 2008, p.161).

Fanon, na sua condição de psiquiatra, sempre desejou libertar o homem negro do complexo de inferioridade, para então devolver-lhe a condição humana. O autor evidencia em sua obra “Pele Negra e Máscara Brancas (1952)”, os mecanismos pelos quais a sociedade colonialista estabelece, para além da disparidade econômica e social, a internalização nos corpos negros, é o que ele denomina “epidermização da inferioridade”, ou seja, processo que rejeita a diferença e elimina o outro enquanto outro. As defesas de Fanon, sobre raça e racismo, influenciaram vários intelectuais no Brasil, a exemplo Lélia Gonzales em seu artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira (1984)”, Paulo Freire com sua obra “Pedagogia do Oprimido (1968)”, Abdias Nascimento em seu livro “Genocídio do negro brasileiro - Processo de um Racismo Mascarado escrito em 1977”. E no cenário internacional podemos citar Achile Mbembe filósofo e professor camaronês autor de *Crítica da Razão Negra* e Grada Kilomba, da psicanalista e filósofa portuguesa, autora de *Memórias da Plantação*, autores relevantes no cenário do debate acerca das questões raciais.

No Brasil do tempo presente ecoam, e com muita força, as narrativas negacionistas quanto à existência do racismo em meio a nossa sociedade. Segundo Fanon, o racismo está sempre se reinventando, e novas formas de silenciamento e invisibilidades são projetadas, impedindo o acesso a saberes não hegemônicos, relegado ao esquecimento desde a colonização. É o que a filósofa e militante Sueli Carneiro denomina de epistemicídios.

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo,

destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (Carneiro, 2005, p. 97)

O racismo epistêmico, abordado por Carneiro, tem sido um instrumento operacional que se projeta fortemente para a consolidação das hierarquias raciais e se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro. Assim, é no campo da educação que o racismo epistêmico associado à visão de mundo moderno, encontra espaço para a reprodução dos dispositivos de dominação e hierarquia racial. Diante do exposto, pensar uma educação antirracista é conceber que o Brasil adotou, de forma sistêmica, um projeto para silenciar e omitir as discussões raciais. Faz-se necessário instruir estudantes sobre relações raciais, para que consigam perceber o quanto o racismo faz parte de nossa estrutura social e tenham a capacidade crítica para se colocar contra esse sistema.

Apesar das adversidades, o processo histórico de nosso país também é marcado pela resistência e luta do povo negro contra o racismo e a opressão. Em 1979 foi apresentado no Congresso Nacional o primeiro Projeto de Lei nº 643, que inseria a temática no currículo. A partir do ano 2000, no Brasil, ocorrem mudanças significativas no contexto das relações étnico-raciais. O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) coletou dados sobre a questão das desigualdades raciais reconhecendo perante a Conferência de Durban, em 2001, na África do Sul, que existia racismo em nosso país. Diante do exposto, passou a existir um comprometimento na implementação de políticas de ações afirmativas que pudessem combater e superar esse fenômeno perverso.

Aprovaram-se leis objetivando munir o sistema educacional com referências histórico-culturais da população afrodescendente no Brasil, com ênfase para a lei 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, concatenada ao Decreto 4.887/03 que regularizou o procedimento de reconhecimento das terras e territórios quilombolas em atendimento ao artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e a Resolução (2004) do CNE (Conselho Nacional de Educação), implementando de forma obrigatória, no currículo do Ensino

de História do Ensino Fundamental e Médio, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse mesmo ano, criou-se a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), responsável pela superação do racismo e da Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), sob responsabilidade do MEC (Ministério da Educação).

Os avanços, porém, em um campo tão conflituoso, são marcados por vitórias e derrotas que podem se suceder muito rapidamente, assim foi o caso dessas duas medidas de grande relevância construídas para garantia de políticas de igualdade e de equidade racial, principalmente no campo da educação, pois aos poucos perderam apoio e foram descaracterizadas, sendo extintas posteriormente.

Incluir a temática racial na agenda política e social contemporânea é assumir o compromisso com o processo reparatório quanto ao conhecimento da história dos povos africanos e afro-brasileiros que foi invisibilidade e silenciada em virtude da manutenção dos privilégios da classe dominante. Segundo o sociólogo Hasenbalg (2005), discutir as temáticas raciais está para além do currículo e do conteúdo. Esses debates tornam-se relevantes ferramentas no processo de combate ao preconceito e à discriminação racial no Brasil, em consequência da manutenção do racismo nas estruturas sociais, culturais e econômicas de nossa sociedade, que se materializam nos discursos dos espaços acadêmicos e da educação escolar.

A partir da Lei 10.639/03, foram articulados novos aparatos legais que passaram a garantir e subsidiar a sua implementação. Tal como o Parecer CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo como participantes a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Ministério da Educação, movimentos sociais, intelectuais negros e sociedade civil organizada. Como também, a Resolução CNE/CP 01/2004, responsável pelo detalhamento dos direitos e obrigações dos entes federados.

É importante destacar que a Lei e todos os aparatos legais por si só não conseguem produzir mudanças nos contextos políticos, econômicos, sociais e educacionais aos quais os grupos negros estão ou deveriam estar inseridos. Requer sensibilidade, conhecimento e cobrança por parte de todos sua efetivação. Além disso, os espaços escolares e os centros acadêmicos precisam tomar para si a

responsabilidade que lhes cabe no processo de construção de uma educação étnico-racial real, atuante e transformadora.

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, a escola tem um papel ainda mais crucial no combate ao racismo e na promoção da diversidade e inclusão, pois sendo a escola espaço de saber e formação, entende-se que este é um lugar privilegiado para a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais.

Ao proporcionar uma educação antirracista, os alunos têm a oportunidade de questionar e refletir sobre as representações negativas e estigmatizadas associadas às pessoas negras, desafiando assim as estruturas de poder e opressão que sustentam o racismo, promovendo a construção de novos caminhos. Isso inclui não apenas reconhecer a contribuição histórica, cultural e intelectual dos povos afrodescendentes, mas também incorporar essa diversidade nos currículos escolares, nas atividades extracurriculares e nos espaços de convivência. Ao aprender sobre a história e a cultura afro-brasileira, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver empatia, respeito e valorização pela diversidade étnico-racial. Assim, conforme Munanga:

(...) a finalidade deste livro consiste, por um lado, em mostrar o racismo como um dos graves problemas de nossa sociedade e, por outro lado, em mobilizar todas as forças vivas da sociedade para combatê-lo. Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (Munanga, 2005, p. 17/18)

Munanga (2005) endorsa em seu livro que o espaço escolar passa a ser terreno fértil no fortalecimento da luta que há muito tempo vem sendo travada com e para o povo negro. Os avanços colhidos no campo das políticas públicas que atendam a esse grupo, ainda são tímidos, todavia o importante é que elas existem no Brasil e mesmo fluindo lentamente, conseguimos caminhar quanto a essa questão. Precisamos utilizar esses espaços para mostrar aos estudantes a importância do respeito às diferenças, isso permitirá a construção de um convívio mais saudável neste ambiente. Respeito, empatia e solidariedade são alguns dos valores essenciais para ajudar no combate ao racismo, fazem parte das chamadas competências socioemocionais.

Em abril de 2023, o Geledés, Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana,

com apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), parceria estratégica da Imaginable Futures e elaboração da Plano CDE, detectou que 71% das secretarias municipais de ensino do país não colocam em prática as orientações da lei 10.639/03.

Tendo em vista que em 2023 a lei completou 20 anos, importa refletir sobre as causas de tal contexto. A pesquisa revela que 5% dos municípios brasileiros implementaram uma agenda contemplando a educação para relações étnico-raciais e somente 8% das secretarias dizem ter orçamento específico para o tema. Nos municípios, há a defesa de que foi inserido em seus currículos o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Porém, o Instituto constatou que houve uma inserção de 58% da temática na creche, 68% na pré-escola, 86% no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, os dados coletados não foram suficientes, pois apenas 2% das redes responderam à pesquisa.

Segundo análise do Instituto Geledés (2023), é notável uma significativa resistência das secretarias em realizar investimentos em ações educativas sobre a população negra. Ao abordar o item Segmentação das Secretarias em relação à implementação da lei 10.639/03, o Instituto, no campo Principais Achados, a pesquisa “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, nos apresenta que a maioria das Secretarias Municipais de Educação não acompanha indicadores de desempenho dos estudantes por raça (Geledés, 2023, p.69).

Na região Sul, por exemplo, apenas 22% dos municípios que responderam à pesquisa consideram o fator raça no processo de aprendizagem. Os dados nos permitem, ainda, encontrar estratégias curriculares que já acontecem, na prática, por meio dos temas comumente abordados para a implementação da lei em questão: diversidade cultural, literatura, alimentação e cultura alimentar. (Geledés, 2023, p.73)

Neste caminho, romper com a capa subliminar a qual está imposto o sistema educacional brasileiro deve ser compromisso de todos. É inerente a prática cidadã denunciar o que precisa ser melhorado, evidenciando as limitações, os desafios a serem superados, bem como proposições de alternativas que possam levar a caminhos de resoluções. Não há dúvidas que para se resolver tais questões se faz

necessária a identificação dos desafios acerca da temática que precisam ser enfrentados.

Petronilha da Silva, pós-doutora, professora, relatora e conselheira da Lei 10.639/03, na condição de notório saber, defendeu a adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação as Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É importante destacar que as diretrizes curriculares não dizem respeito somente à população negra, mas a toda população brasileira. Isso reflete um projeto de sociedade no qual todas as raízes étnico-raciais devem ser reconhecidas e respeitadas. A Lei proporciona uma oportunidade para a ampliação do conhecimento e para o estabelecimento de diálogos (Petronilha, 2023).

Petronilha tem uma vasta experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação, envolvendo as temáticas de relações étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos, políticas curriculares e direitos humanos, defendendo que a escola como um todo precisa conhecer e aplicar a Lei. Os professores precisam estudar, discutir e interpretar as determinações legais a partir de sua própria realidade, construir intervenções que respondam a suas demandas e promovam transformações reais a seus contextos quanto às questões étnico-raciais.

Em 2023, a professora evidenciou em uma aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Juíz de Fora (UFJF), “Conquistas e Desafios na Promoção da Educação para Relações Étnico-raciais: 20 anos após a Lei 10.639”, que embora tenha ocorrido avanço com a Lei e no campo das novas normativas que fortalecem a luta contra o racismo, os debates replicados no cenário educacional apontam como desafio a necessidade de pensar criticamente formas de implementar a história da cultura afro-brasileira e africana nos espaços escolares e acadêmicos. É indispensável romper com a limitação do tempo de abordagem das temáticas, que se restringem geralmente ao período específico do mês de novembro. Percebe-se ainda que as abordagens estão relacionadas apenas aos eixos de história, arte e literatura.

Outro grande desafio apresentado pela professora é a presença de grupos e indivíduos que insistem em manter padrões hierárquicos entre diferentes identidades étnico-raciais. No geral, os currículos ainda permanecem essencialmente eurocêntricos, reforçadores das práticas de visões unilaterais e dos privilégios da

branquitude, sendo estes comportamentos propulsores das desigualdades sociais e raciais. A carência das formações continuadas multiculturais ou pluriétnicas para professores sobre a citada temática também é um ponto que merece atenção, tendo em vista que outrora essas discussões não contemplaram as graduações e/ou pós-graduações. Por essa razão, é importante que estejamos munidos de conhecimentos étnicos variados para conduzir os debates em sala de aula.

Piletti e Praxedes (2010, p.134), apontam em seus estudos, ao tratar da questão racial na educação escolar, que os alunos de baixa renda, em sua maioria os negros, apresentam grandes índices de insatisfação escolar, demonstrando que o problema educacional relacionado aos negros não é apenas uma questão de exclusão social; o maior problema, afirmam os autores, é que nossa cultura está centrada nos modelos europeus.

Nas primeiras linhas das diretrizes, o documento apresenta de forma clara as intenções e o alcance da incorporação da temática racial no corte interdisciplinar:

Não se trata de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeu, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2004, p. 17).

Maurício Silva, em seu artigo “Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução” (2021), reforça que em vez de centralizar o processo educacional a partir de uma matriz cultural específica, dever-se-ia fazer um esforço no sentido de descentralizar os saberes, de modo a romper o paradigma da hegemonia cultural assumida por determinadas culturas, em especial a europeia. Como afirma o autor, as consequências por optar por uma intersecção entre os saberes universais e os locais é a condição de se aplicar, de forma democrática um currículo pluralista, que contemple conhecimentos variados, formando indivíduos mais críticos e reflexivos, capazes de respeitar as diferenças, promotores da inclusão social e da justiça educacional.

Diante das argumentações, cabe refletirmos se há uma aplicabilidade epistêmica da educação das relações étnico-raciais em nosso país. A função epistêmica das diretrizes se daria em consequência do seu poder de (re)organizar todo o contexto escolar, a partir da modificação e adequação do currículo, levando em consideração o que se estuda, como se estuda, para quem se estuda, ela teria o

poder de desconstruir o conceito de subserviência que nos foi transmitido pela ótica europeia sobre os povos negros, passando a olhar as contribuições desse povo para além da escravidão, reconhecendo que já existia uma história antes de sua chegada ao Brasil. As diretrizes teriam o poder de orientar claramente uma prática educativa interdisciplinar desfragmentada, articulando uma conexão em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica ao Ensino Superior e em todas as áreas do conhecimento. Mas, tudo isso realmente acontece?

Assim sendo, precisamos entender que, para que ocorra uma transformação social e epistêmica no cenário da educação para relações étnico-raciais, é essencial que se reestruture a organização dos currículos adotados, tanto nos centros acadêmicos quanto nos espaços escolares. É preciso aprofundar os conceitos de racismo, preconceitos, práticas discriminatórias e estereótipos, motivando os setores educacionais a planejarem e realizarem práticas que questionem as representações relacionadas ao imaginário social étnico-racial. Torna-se inescapável a nossa compreensão de que a construção de um currículo antirracista, que não permita misoginia, que não reproduza hierarquias de classes, para tal, precisamos entender que esse é um processo não pode ser pontual, mas contínuo. Tal prática deverá contribuir para dirimir a perpetuação do arbítrio cultural que, segundo Bourdieu (1992), age como instrumento de dominação.

Em suma, converte-se como função precípua a construção de uma consciência política e histórica para a diversidade que atinja todos os elementos envolvidos aos processos educativos e que permita trazer à luz, a participação direta de negros e negras que rompam o essencialismo e protagonizem a constatação de suas histórias, suas contribuições, valores e perspectivas pautadas em suas referências diversas e específicas de cada povo. Pois, como defende Apple (2017), a questão racial não deve ser homogeneizada em consequência do seu nível de complexidade. Por fim, é importante nos certificarmos e defendermos a ideia de que a educação não é, e nem pode sozinha, se responsabilizar por tamanha pauta. Deve-se construir uma rede de apoio ao contexto da educação étnico-racial, para se sensibilizar todas as instâncias políticas, sociais e educacionais a se comprometer na luta contra o racismo.

4. AS NORMATIVAS COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL

“Aprender mesmo a gente aprende quando o saber não é mercadoria. Quando é com mestres e mestras, eles não cobram”. (Bispo, 2023).

No cenário educacional, as normativas são instrumentos relevantes para orientar e transformar a educação, visando garantir direitos e promover a igualdade. Diante das desigualdades históricas e dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro²¹, as normativas são apontadas como ferramentas que possibilitam caminhos para uma educação de qualidade²², ao orientar as práticas dos espaços acadêmicos e escolares, com o propósito de alcançar a todos de maneira equitativa e eficiente.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação, colocada em evidência, se consagra direito social de todos. Nesta normativa, entre os artigos 205 a 214, foram estabelecidos objetivos e diretrizes para o sistema educacional brasileiro que prevê a educação como direito fundamental de todos, um dever do Estado e da família, e deve ser promovido e incentivado, através de investimentos financeiros e aplicação de programas que atendam às demandas educacionais identificadas e divulgadas em nosso país pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Censo Escolar. Essas informações contribuem para o melhor direcionamento na construção de políticas públicas educacionais em nosso país.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

²¹ A organização do sistema educacional iniciada em 1942 é assegurada com a publicação das leis orgânicas do ensino primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946) e do ensino normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946).

²² O conceito de educação de qualidade, ao longo do processo histórico, apresentou caráter interpretativo, levando em consideração o momento político e econômico vivenciado. De acordo com a Agenda 2030, a Educação de Qualidade, que representa o quarto Objetivo do Desenvolvimento Sustentável, é entendida como processo onde todas as pessoas tem o direito de acessar o conhecimento, permitindo-lhes uma melhor leitura e intervenção no mundo.

Foi na década de 80, mais precisamente a partir da Constituição Federal de 1988, que a Educação ganha *status* constitucional. O papel social da escola foi revitalizado para além de um espaço formativo e de socialização, ele se tornou um campo protetivo de direitos, uma arena para atuação democrática. Em uma sociedade marcada pela diversidade, a implementação de diretrizes padronizadas, torna-se uma oportunidade para reduzir disparidades através de práticas que materializem a equidade, fomentando uma educação voltada para uma perspectiva que atenda à interculturalidade.

É assim que, conforme defende Candau et al. (1995), a educação intercultural e a leitura crítica da variedade prática de preconceitos, estigmas e formas de discriminação, constituem componentes da educação que precisam estar presentes no debate escolar.

Construir políticas e normativas educacionais em nosso país reflete a tentativa de promover uma educação mais acessível, inclusiva e de qualidade, onde marcos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se destacam pela sua contribuição estruturante. Instituída em 1996, a LDB é um dos principais pilares que definem a organização e os objetivos da educação no país. Essa lei estabelece os fundamentos sobre os quais se baseiam a educação nacional, desde a Educação Infantil até o ensino superior, com o propósito de garantir que todos os brasileiros tenham direito à educação de qualidade.

A LDB é um grande marco para a área educacional brasileira, responsável por definir as responsabilidades do Estado, das famílias e das próprias instituições de ensino, buscando garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Essa legislação aborda para além das questões estruturais, o incentivo à promoção de uma educação democrática e plural, garantindo que as escolas ofereçam um ensino adaptado à diversidade na qual está inserida a sociedade brasileira.

A partir da LDB foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1987) e a Base Nacional Comum Curricular de 2017, que oferecem diretrizes mais específicas para a formação dos estudantes. Além dessas normativas, novas políticas foram formuladas para atender às demandas emergentes da sociedade contemporânea, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e Indígena da

Educação Básica (2012) e Educação Inclusiva (2015), personalizando a educação para o melhor desenvolvimento dos estudantes com ou sem deficiência, contemplando e valorizando a cultura dos povos originários e tradicionais, guiadas por uma educação antirracista.

A escola é um espaço de formação e socialização, onde o processo formal se materializa. No desempenho de sua funcionalidade, ela sempre esteve sujeita a ideologias, tanto de cunho tradicional com caráter reprodutivista social capitalista, como de cunho emancipacionista, buscando resistir ao *status quo* do modo de vida do capital.

Em 1942, o Ministro Gustavo Capanema criou vários decretos-lei visando organizar a educação, denominadas de Leis Orgânicas do Ensino. As propostas centralizaram-se na reestruturação do currículo do ensino industrial (Decreto no. 4.073/1942), secundário (Decreto no. 4.244/1942), comercial (Decreto no. 6.141/1943), normal (Decreto no. 8.530/1946) e agrícola (Decreto no. 9.613/1946). Houve modificação também nos ciclos de estudo (Decreto no. 4.244/1942). (Melo, 2012, p. 51).

O modelo elaborado pelo ministro Capanema foi construído dentro do terceiro governo da Era Vargas (1937-1945), em meio ao Estado Novo, conforme nos apresenta Melo (2012), e tinha como proposta apaziguar a relação conflituosa entre as classes empresarial e operária, ofertando dois tipos de ensino: um para a formação de condutores do povo e outro para transformar os trabalhadores em indivíduos passivos no processo produtivo e no processo social. Neste modelo, fica clara a intervenção ideológica do modelo capitalista, marcada por controvérsias e resultados que não conseguiram romper com o elitismo disseminado no contexto social e político da época.

Como exemplo de modelo emancipatório, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), organizados em 1997. Esse referencial curricular e metodológico direcionava a *práxis* dos educadores voltada para formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Os PCNs auxiliavam o educador a rever os conteúdos, as formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem, a maneira de avaliar, a refletir sobre sua prática pedagógica e sua coerência com os objetivos propostos.

Essa normativa possibilitou dinamizar o papel da escola em nosso país, tornando-a cenário de debates e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar

e aprender, desenvolvendo expectativas positivas em relação à aprendizagem, porém era preciso entender que as pessoas aprendiam de maneira diferente, e esse olhar do professor foi fundamental para promoção de um processo de socialização e desenvolvimento dos educandos realizado a partir do respeito às suas diferenças.

Promover uma educação de qualidade representa um grande desafio no Brasil e em diversos outros países. Em 2015, foi lançada pela ONU (Organização das Nações Unidas) a agenda 2030²³, com o propósito de mudar essa situação por meio de objetivos aplicáveis em diversas áreas. As metas criadas consideraram desde todas as etapas da Educação Básica e o Ensino Superior. A educação está inserida no quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável - ODS 4: Educação de Qualidade, que é “garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou privação de liberdades. (GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030, 2023)

Podemos destacar que em nosso país existem várias leis e projetos que buscam sanar e, em uma proposta mais ousada, erradicar deficiências da educação brasileira. Contudo, chama-nos atenção o desejo por resultados mais efetivos de tais propostas, possibilitando fechar o abismo entre o texto legal e o real. Embora conscientes de que tal panorama é lento, pois envolve questões que somente serão resolvidas a longo prazo, priorizar a causa educacional, exigindo celeridade na realização do processo é papel de todos: Estado, família, sociedade civil organizada, movimentos.

Questões estruturais, ineficiência na aplicação dos recursos financeiros na área educacional, escassez ou inadequação dos recursos materiais e pedagógicos, falta de valorização dos professores, impedimentos ao acesso à educação de qualidade para pessoas inseridas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por questões

²³ A Agenda 2030 é um plano de ação global para o desenvolvimento sustentável, criado em 2015 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Ela possui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Disponível em: <https://movimentoods.org.br/agenda-2030/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

de cor/raça e gênero, essas são exemplos de situações que materializam a complexidade no contexto educacional brasileiro. Tal cenário dificulta que o Brasil supere a herança de uma educação deficiente e excludente, projetada por nosso país desde os primórdios de sua organização.

Em suma, é notável que nosso país possui uma série de evidências que podem e devem ser utilizadas para subsidiar políticas públicas educacionais que promovam melhoria na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem dos educandos. Como caminho estratégico para efetivar o poder e a eficiência de uma normativa educacional, pode-se apontar o planejamento e o monitoramento de ações que levem em consideração os dados, suas análises e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, as especificidades educacionais, os investimentos adequados no campo estrutural, tecnológico e formativo.

4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ)

Antônio Bispo dos Santos (1959-2023), é e eternamente será uma das principais vozes do pensamento das comunidades tradicionais do Brasil”²⁴. “Lavrador, poeta, escritor, professor, ativista político, militante do movimento social quilombola e de direitos pelo uso da terra”, conforme descrição na Plataforma Ancestralidade. Nêgo, lutava por uma escola baseada nos saberes e tradições do povo quilombola, que respeitasse suas especificidades e combatesse o colonialismo.

Nêgo Bispo (como era conhecido) nos incita, em seu pensamento, a refletir sobre a importância do conhecimento como formação humana, que seja acessível e significativo, que seja epistemológico, em especial para as comunidades quilombolas defendidas e representadas por ele. Porém, pautado em sua própria experiência escolar, repudia os discursos educacionais que tentam convencer da existência de um modelo padrão da unidade nacional, no geral pautado no currículo eurocêntrico, cujo acesso, em alguns casos, necessita-se pagar. Em sua defesa, dá ênfase ao valioso saber cultural da comunidade quilombola para quem é e para quem não é quilombola. Assim, este saber que é proclamado pelos mestres e mestras da comunidade, cuja funcionalidade é imediata ao modo de vida do povo negro, é riquíssimo e gratuito.

²⁴ Biografia de Antônio Bispo dos Santos. Disponível em: <https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/nego-bispo>. Acesso em: 20 nov. 2024.

Segundo Bispo, existem diversas formas de vida e saberes, com valores singulares para a história de nossa nação, por este motivo, permitir que a conheçamos é dar real reconhecimento e valorização à pluralidade cultural que existe em nosso país.

A Constituição Federal de 1988 trouxe para a comunidade quilombola, através do artigo 68, o critério fundiário para que ocorresse a institucionalização da posse das terras, exigindo do povo negro conhecimento para efetuar as tramitações burocráticas das negociações fundiárias. Conhecimento este que, no geral, a comunidade não possuía. Nêgo Bispo revelou em uma entrevista à Revista Revestres nº 50, que

Os contratos orais, pelo qual eram guiados em sua comunidade, estavam sendo substituídos por contratos escritos, o pessoal branco começou a nos impor determinadas normas e nós não dominávamos a escrita. Então fui pra escola pra fazer a tradução desses contratos. (Santos, 2024, p.12)

O domínio da escrita e da leitura permitiu a Nêgo Bispo intermediar as negociações e ajudar o seu povo a ter acesso a direitos para além da titulação da terra. Evidencia-se no cenário do relato desta experiência a importância dos saberes universais propostos nos sistemas educacionais de ensino tradicional, no processo de formação dos educandos quilombolas ou não, para que as leituras de mundo se materializem de forma consciente e eficaz.

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. (Cavalleiro, 2005, p. 11).

Algumas normativas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que tem como princípio a igualdade, o respeito e a valorização da diversidade, foram construídas no intuito de valorizar os conhecimentos do povo negro, buscando quebrar a visão etnocêntrica, cuja defesa propõe enxergar a superioridade de uma cultura sobre a outra e coloca em pauta a valorização da diversidade cultural e étnica das pessoas. Porém, mesmo diante do exposto, a comunidade quilombola ainda não se sentia contemplada no debate escolar. Como afirma Cavalleiro (2015), o silêncio adotado pela maioria das escolas sobre a temática étnico-racial, possibilita a pretensa “superioridade branca” no campo da educação, dissemina no cotidiano escolar a naturalização da inferioridade negra. No tocante a esta questão, cabe

refletirmos se no cenário educacional brasileiro inexistia uma pedagogia antirracista que permitia aos docentes adoção de práticas eficientes de combate ao racismo.

Em nível local, este estudo é importante por indicar a relevância da construção de uma proposta pedagógica que atenda aos anseios da comunidade quilombola em conformidade com o disposto nas Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola. As diretrizes orientam a totalidade dos sistemas de ensino, e também, as escolas responsáveis pela educação dos remanescentes de comunidades de quilombos, para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que valorizem a realidade social, histórica e cultural dessas comunidades. (Silva, p. 100, 2022)

Conforme abordagem de Silva (2022), em seu livro “Educação Escolar Quilombola: Das resistências negras aos contornos pedagógicos na Comunidade Quilombola de Casca (RS)”, torna-se pauta emergente a proposição de uma educação que alargue os horizontes a partir das realidades dos indivíduos, cuja criticidade seja capaz de despertar nas pessoas a necessidade do engajamento em contexto de lutas, na busca pela garantia dos direitos sociais. A perspectiva, no contexto atual, por uma educação, que contemple a realidade das comunidades remanescentes de quilombos, envolve esforços de vários segmentos sociais e educacionais para que a participação dos atores principais nas propostas de construções pedagógicas se efetive.

As comunidades quilombolas reconhecem, na escola, uma parceira fundamental quando esta assume o papel social de valorização da cultura negra e de combate ao racismo. Todavia, cabe destacar que o currículo tradicional proposto pelo sistema de ensino brasileiro mantém-se enxertado de visões eurocêntricas, mantendo silenciadas as contribuições dos povos tradicionais na construção cultural dos brasileiros. E como resultado de um audacioso debate por políticas públicas educacionais promovido pelo movimento negro, e em especial, pelas comunidades remanescentes de quilombolas, por uma educação diferenciada, que contemple suas referências históricas e culturais, foram construídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica (DCNEEQEB).

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola para Educação Básica (2012) se apresenta como caminho a ser percorrido no fomento de naturalizar o saber cultural quilombola no espaço escolar, através de uma proposta educacional voltada para a diversidade, a interculturalidade e a equidade.

O Ministério da Educação (MEC) define as diretrizes como normas que orientam o planejamento curricular de escolas e sistemas de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e definem princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Básica. Elas são obrigatórias e guiam os currículos e conteúdos mínimos das escolas.

A diretrizes são diferentes das leis, elas são menos rígidas e podem ser adaptadas, já as leis possuem sanções em caso de descumprimento. As diretrizes orientam ações e decisões, podendo passar por modificações de acordo com a necessidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é um exemplo de lei que estabelece diretrizes para a educação nacional. A LDB garante o direito à educação gratuita e de qualidade, estabelece o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública e trata da formação do professor. As leis são mais prescritivas, as diretrizes mais descritivas, possibilitando maior margem de interpretação e adaptação às diferentes situações.

As diretrizes têm como objetivo principal orientar a ação dos envolvidos e garantir a qualidade e eficiência na realização das atividades. Elas definem princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Dentre seus maiores desafios está a sua implementação, que vão desde resistências institucionais e/ou docentes, perpassando por escassez de recursos e questões estruturais.

Sendo a construção das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica resultado de uma sucessão de ações promovidas pelo debate incitado pelo movimento negro, torna-se salutar lembrar, esses episódios.

Figura 3 – Resumo de fatos históricos que culminaram na conquista da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino específica



Fonte: Autoria própria, (2024).

A “Constituição Cidadã” (1988), assim denominada por estabelecer uma série de direitos fundamentais e garantir a liberdade de pensamento, é considerada um marco central na redemocratização do Brasil e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Através do seu artigo 68, do Ato das Disposições Transitórias Constitucionais e do Decreto Federal nº 4.887/2003, as comunidades quilombolas passaram a ter o direito à titulação de suas terras, as suas práticas de territorialidade e foram incentivadas a adotar o critério de autoafirmação.

Na festa dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 20 de novembro de 1995, em Brasília, o movimento negro juntamente com as comunidades negras rurais, realizou a Marcha do Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. Esse movimento marca o início da articulação das comunidades quilombolas em nível nacional, chamando a atenção do cenário político e social brasileiro para reivindicações por uma educação diferenciada nos territórios quilombolas. Dessa ação, resultou a criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ-1996)²⁵ entidade de classe de âmbito nacional representativa das comunidades quilombolas, com o objetivo de reivindicar direitos no âmbito nacional e internacional e articular as políticas públicas de abrangência nacional para as comunidades.

Em 2004, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgou em forma de legislação em nosso país, através do Decreto 5.051, reconheceu os direitos territoriais e educacionais povos tradicionais, sendo sempre

²⁵ Coordenação Nacional De Articulação Das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ. *Biografias e trajetórias: CONAQ*. Disponível em: [https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/coordenacao-nacional-de-articulacao-das-comunidades-negras-rurais-quilombolas-\(conaq\)](https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/coordenacao-nacional-de-articulacao-das-comunidades-negras-rurais-quilombolas-(conaq))

mobilizada frente à ameaça aos direitos desses grupos. O apoio da OIT fortaleceu o movimento. Neste mesmo ano, é lançado o Programa Brasil Quilombola (PBQ) colocando em evidência uma agenda de políticas públicas voltadas para estas comunidades, coordenadas pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com participação de onze órgãos do governo. Ao MEC coube a responsabilidade de incluir reforma e construção de escolas, formação continuada de docentes e distribuição de materiais didáticos.

Queremos uma escola que respeite as especificidades de cada quilombo, com uma educação contextualizada, onde possamos ter a comunidade mais presente no dia a dia, participando, intervindo, somando e onde educadores/as e educandos/as sejam valorizados/as. (CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE, 1995, p.30).

Dentre as ações seguintes, ocorre em 2008, a apresentação da carta com os “Princípios da Educação Quilombola”²⁶ pela Comissão Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco que representou um grande marco no caminho para a elaboração das diretrizes, tornando-se um dos principais instrumentos utilizados para reivindicação da inclusão da modalidade de Educação Escolar Quilombola, pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010. Neste ano, a CONAE inclui em seu documento final a Educação Quilombola como modalidade da Educação Básica, demandando a necessidade para a construção de uma legislação própria e um plano nacional para a sua implementação. A partir deste fato, realizou-se o primeiro Seminário Nacional de Educação Quilombola pelo MEC, iniciando o debate sobre o Plano Nacional de Educação Quilombola e as Diretrizes Curriculares para a essa modalidade.

Em 2012, após várias audiências e consultas públicas, o Conselho Nacional de Educação aprova, sob a relatoria da professora Nilma Lino Gomes, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012, para orientar a construção de currículos escolares que tenham como referência as pedagogias próprias das suas histórias, culturas e saberes tradicionais.

²⁶ Em 2008, a Comissão Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco publicou a *Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola*, com diretrizes sobre currículo, formação docente e identidade. Disponível em: <https://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/principios-da-educacao-quilombolas.pdf>.

A nível estadual, a Bahia já articulava desde 2010, através de audiências e consultas com as comunidades, sendo o primeiro estado a regulamentar a modalidade EEQ (Resolução CEE nº 68/2013). Na sequência, os estados do Espírito Santo (2014), Amapá (2016), Mato Grosso (2016), Minas Gerais (2017), Maranhão (2020) e Pernambuco (2023) possuem alguma norma que implementa a modalidade em seus territórios. Quanto aos municípios, as redes municipais que se destacaram em aprovar e implementar as diretrizes próprias se localizam no estado da Bahia, conforme dados do MEC (06 diretrizes até 2023) e no estado de Pernambuco (04 até 2022). Custódia – PE – foi o primeiro município a aprovar as DCMEEQ por meio da Lei nº 1033, de 22 de novembro de 2013.

Ainda em 2013, cabe destacar a criação do Coletivo Nacional de Educação Quilombola, ligada à CONAQ, importante segmento na luta por avanços na implementação da EEQ. Dentre suas ações, destaca-se a realização de cursos de formação de professores, realização de pesquisas e publicações e contribuições nos processos de elaboração de políticas públicas e práticas educacionais.

Em 2020, as Diretrizes Operacionais para Garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas foram organizadas e aprovadas, sendo reexaminado no ano de 2021 pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2021. Seu objetivo era destacar o papel dos entes federados na oferta das condições para implementação da EEQ, para a necessidade de formação docente e de uma infraestrutura adequada com recursos pedagógicos específicos para as escolas quilombolas, porém sem a participação de representantes das comunidades. Esse fato tencionou a CONAQ a reivindicar, junto ao Ministério da Educação, a sua não homologação.

Somente a partir de 2023, é que a EEQ volta a ter destaque no cenário do Ministério da Educação. Foram criadas a Diretoria de Políticas de Educação Étnico-racial e Educação Escolar Quilombola e a Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola²⁷, para articular junto às comunidades quilombolas o seu envolvimento no processo de construção da Política Nacional de Educação Escolar Quilombola.

Em 2024, o Ministério da Educação estabelece, por meio da Portaria nº 470, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), apresentando pela primeira vez uma estrutura orçamentária para consolidação da modalidade EEQ. Tiveram início também os cursos de

²⁷ Ver portaria em Brasil (2023).

Licenciatura em Educação Escolar Quilombola em instituições públicas de Ensino Superior com fomento direto do MEC e da CAPES, através do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PAFOR EQUIDADE – Edital nº 23/2023).

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar (Adichie, 2019, p. 13).

Diante da trajetória apresentada no processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e sob a perspectiva defensiva de uma educação antirracista, transgressora de uma proposta pedagógica pautada na predominância cultural europeia, cujo modelo é apresentado e reforçado como padrão de referência, cabe fomentar, no sistema de ensino brasileiro, alternativas que possam romper tal prospecção. Permitir que os estudantes tenham acesso a um currículo de única visão ideológica é muito arriscado, ineficiente e conforme sempre defendeu Chimamanda (2019). Não discutir as contribuições das etnias que formam a sociedade brasileira, dando a cada uma delas a mesma visibilidade, impede o debate sobre a questão racial como realmente merece, pois não basta fazer a inclusão das temáticas africana, afro-brasileira e indígena nos currículos, mas construir estratégias pedagógicas que materializem o acesso a essas informações, para que o combate real contra o racismo estrutural ocorra.

Em face do exposto, torna-se fundamental, além da inserção das orientações obrigatórias da lei 10.639/03 e 11.645/08 (artigo 26-A da LDB), atender as peculiaridades das comunidades quilombolas e indígenas, abordando nos currículos as referências culturais e históricas locais. Essa mudança no tratamento da legislação, atendendo para o critério da especificidade, permite construção de um currículo com foco nos sujeitos e nos territórios quilombolas, a partir de suas epistemologias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola da Educação Básica apresentam um conjunto de temáticas pedagógicas relevantes no processo de orientação para a construção do projeto político-pedagógico das escolas que atendem estudantes oriundos das comunidades remanescentes quilombolas, dentro ou fora de seus territórios. A resolução aborda desde o conceito de quilombo, apoiado no decreto 4.887/03, que regulamenta o procedimento para identificação,

reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, passando por indicações dos eixos temáticos, formação continuada para docentes, alimentação, transporte, material didático e participação dos mestres dos saberes no processo de ensino dos alunos.

De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2010, p. 131-132)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2012, p. 42)

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se, conforme patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país, organizando o ensino a partir dos eixos:

a) memória coletiva; b) marcos civilizatórios; c) práticas culturais; d) tecnologias e formas de produção do trabalho; e) acervos e repertórios orais; f) festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; g) territorialidade. (BRASIL, 2012, p. 3).

Na Educação Escolar Quilombola, a Educação Básica, em suas etapas e modalidades, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica.

Art. 1º O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações: I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução; II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos; 70 III - atendimento às demandas políticas, socio-culturais e educacionais das comunidades quilombolas; IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2012, p.70)

O projeto político-pedagógico (PPP), proposto pelas DCNEEQEB, é aquele em que os estudantes quilombolas ou não, presentes nas escolas dentro do contexto da EEQ, possam estudar a respeito das realidades quilombolas, de forma aprofundada, ética e contextualizada. O PPP deverá possibilitar o avanço nas etapas e modalidades da Educação Básica e na Educação Superior, onde os estudantes quilombolas deverão se sentir respeitados e valorizados, percebendo em suas relações que seus corpos e mentes não serão diminuídos por decorrência de sua cor, suas tradições, suas preferências, suas referências.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. (BRASIL, 2012, p. 13)

A construção do currículo proposto pelas DCNEEQEB volta-se totalmente para a prática do coletivismo, entendendo ser esta ferramenta fundamental no forjar das concepções formativas dos indivíduos no espaço escolar. O currículo EEQ corresponde ao modo de organização dos tempos e espaços escolares no desenvolvimento

de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo, ele deverá ser interdisciplinar e guiado por questões sociológicas, políticas, epistemológicas, conforme Moreira & Silva (1994).

As DCNEEQEB também destacam a importância da produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos para a Educação Escolar Quilombola.

[...] uma educação que traga envolvimento com a história desses sujeitos sociais para que se reconheçam e queiram ser cada vez mais reconhecidos na sociedade em geral. “O currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história” (Sacristán, 2000, p. 202)

A educação escolar quilombola deverá, em sua perspectiva educacional, respeitar o princípio de compartilhamento dos conhecimentos e saberes ancestrais do seu povo. Sendo assim, a EEQ deverá partir de processos educativos que recuperem a ancestralidade, reconhecendo a terra e o território como ferramenta educativa e parte do processo. Esse deve ser o parâmetro dessa educação diferenciada. Segundo Sacristán (2000), o currículo tem papel essencial no ato significativo de sua funcionalidade, no seu processo de materialização, no contexto da EEQ, deverá se apropriar, discutir, valorizar as referências socioculturais das comunidades. Diante do exposto, evidencia-se a relevância de materiais didáticos que permitam desenvolver na *práxis* o envolvimento e o autorreconhecimento dos estudantes quilombolas como sujeitos sociais do processo histórico, reconhecendo-se e desejando reconhecimento da sociedade em geral.

Enfim, as DCNEEQEB representam uma política pública educacional de reparação ao contexto histórico e cultural da população negra no Brasil, é um mecanismo fundamental no processo de desarticulação do racismo institucional e do fortalecimento de uma educação antirracista, que ganha força e avança com o amparo da EREER, das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no caminho de uma educação libertadora. Com sua política diferenciada, em consequência de sua especificidade, anseia através do seu processo formativo, realizar o que poderíamos denominar “fagocitose educacional”²⁸ como uma proposta anacrônica ao ato de autoproteção e enfrentamento a

²⁸ A expressão “fagocitose educacional” propõe uma metáfora entre o processo biológico da fagocitose e a educação libertária de Paulo Freire, sugerindo que o conhecimento atua como um “anticorpo” na absorção crítica

situações de racismo, preconceito e discriminação, da negação de corpos e mentes, a partir da aquisição de conhecimentos que fundamentem a construção de uma consciência crítica e politizada, pautada nas defesas de nosso patrono da educação, Paulo Freire, em uma de suas grandes obra a “Pedagogia do Oprimido” (2015), permitindo ao negro sua autoimunização, seja relacionado a espaços/lugares, seja relacionado a pessoas, impedindo-o de ser (re)atingido por ações/situações propensos ao desenvolvimento de complexos de inferioridades, produzidos pelos deletérios impostos pela branquitude, buscando romper com a patologia social²⁹ a qual este grupo encontra-se inserida.

4.2 Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola: Cenário Local

A Educação Escolar Quilombola deve ser projetada para além da manutenção das disciplinas pedagógicas e que se torne capaz de possibilitar a transmissão da cultura quilombola aos estudantes remanescentes. Faz-se necessário, na construção de sua proposta pedagógica, o intercâmbio cultural entre a escola e a comunidade, permitindo que o amálgama das vivências e experiências históricas, culturais, epistêmicas desse povo sejam sistematizadas nos espaços escolares.

A luta das comunidades quilombolas, no tocante à questão educacional, se entrelaça com a questão da terra. A partir da década de 90, percebeu-se no movimento das comunidades um entendimento para além do direito ao território e sua territorialidade, da necessidade do fortalecimento das referências culturais do povo negro, e que os espaços com poder de formação dos indivíduos seriam excelentes colaboradores. A certificação possibilitou aos quilombolas um importante passo rumo à proteção de seus territórios, possibilitou o resgate de suas tradições e seu fortalecimento, construindo caminhos para evitar o seu esfacelamento, para evitar que o quilombola não se reconheça no espaço escolar e não desenvolva o sentimento de pertença ao seu local de origem, fato constatado através do depoimento de uma professora da escola em pesquisa.

e transformação de realidades marcadas pelo racismo e discriminações.

²⁹ A noção de “patologia social”, segundo Honneth (2011), refere-se à exclusão ou lesão da possibilidade de participação igualitária na cooperação social. Essa concepção é discutida por Thiago Aguiar Simim no trabalho *De Honneth a Durkheim: uma interface a partir da concepção de normalidade e patologias sociais*, apresentado no I Colóquio de Filosofia e Teoria Social (UFMG, 2013).

“O grande desafio é fazer com que os próprios alunos das comunidades quilombolas, entendam sua origem, o porquê da busca por reconhecimento e valorização. Percebe-se a falta de interesse dos mesmos, com relação a sua história e suas tradições. O preconceito e o racismo muitas vezes parte deles mesmos, quando não querem participar das atividades dentro das comunidades ou criticam os colegas que participam.” (Professora A do EF – Anos Finais, da Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, 2024)

As comunidades remanescentes de quilombolas sempre buscaram construir alternativas de combate à opressão, omissão e exclusão de suas histórias, permitiu a elas, encontrar formas de organização voltadas para a resistência e a insistência de manter viva suas referências culturais, transmitidas de geração para geração, evitando o esquecimento. Nesse processo de fortalecimento do pertencimento dos quilombolas às suas comunidades, a parceria formada com a escola é reconhecida pela comunidade como uma ferramenta relevante no tocante à questão da sensibilização para a autoidentificação e para a discussão da temática quilombola no ambiente escolar como forma de fortalecer e valorizar a cultura afro, combater o racismo e promover uma educação antirracista. Na escola Luíz de Sousa Cavalcante, os estudantes quilombolas apresentam uma timidez, no entanto é importante considerar, conforme declaração da Professora A, que a timidez ou negação apresentada por parte dos estudantes quilombolas pode ser um reflexo de fatores como a falta de autoestima, o preconceito e a discriminação enfrentada por eles.

O cenário escolar é um caminho relevante no processo de entendimento cultural e histórico do povo quilombola. Como exemplo positivo de tal parceria (escola + comunidade), podemos citar a comunidade remanescente de quilombo “Conceição das Crioulas”³⁰, em Salgueiro-PE, cuja luta teve como resultado a implantação de uma educação específica e diferenciada e a conquista de um concurso específico para a categoria quilombola, que serve de inspiração para outros quilombos pernambucanos e brasileiros. Outro exemplo significativo na construção de uma educação desenvolvida no campo das relações étnico-raciais e com abordagem voltadas para as especificidades quilombolas encontra-se na comunidade remanescente de Casca – RS, cuja referência de luta por políticas públicas educacionais se destaca no território gaúcho e traz um significativo afirmativo para comunidades quilombolas de todo Brasil.

³⁰ Projeto Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil – Fascículo 6: Quilombolas de Conceição das Crioulas, Salgueiro – Pernambuco: Disponível em <https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2017/10/06-Quilombolas-Conceicao-Crioulas.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2024.

Segundo o Censo Demográfico 2022 (IBGE), existem 1.327.802 pessoas quilombolas no Brasil. Deste número, o Estado do Piauí apresentou 31.686 pessoas quilombolas, o que representa cerca de 0,97% da população.

Além disso, somente 12 comunidades afirmaram que a escola constante no local leva em consideração a prática das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, observando-se, assim, que mesmo naquelas comunidades em que há estrutura física de escola, falta representatividade e uma educação contextualizada. (PIAÚÍ, 2023, p. 23)

Uma importante comunidade remanescente piauiense, a Mimbó, localizada a 18 km de Amarante, Centro-Norte do Piauí, foi reconhecida como a primeira comunidade remanescente de quilombola do nosso estado, registrada pela Fundação Palmares desde 2006. Desde sua chegada ao local da comunidade até os dias atuais, a comunidade continua arduamente lutando para que suas tradições sejam mantidas e que se evite o êxodo juvenil e ocorra o esvaziamento da comunidade. Mimbó é uma grande referência no campo das conquistas de direito, organização comunitária e valorização cultural. Sua luta por uma educação diferenciada tem produzido resultados significativos, porém ainda existe a lacuna de uma orientação educacional a nível das secretarias de estado e município que possam regulamentar a proposta curricular a ser aplicada na escola da comunidade. Durante muito tempo, com exceção de Delzuita Paixão, considerada professora leiga (sem formação acadêmica), a maioria dos professores da comunidade pertenciam a outras localidades, e este fato tinha como principal consequência a ausência da inclusão das referências culturais do povo Mimbó no currículo. Os planejamentos são elaborados mediante orientação dos planos de ensino da rede municipal e recebem intervenção da coordenadora quilombola. No entanto, o fato de a comunidade contar atualmente com alguns professores quilombolas, esse quadro vem se transformando aos poucos.

“Se hoje a gente pode trabalhar dentro da nossa cultura, mas antes os professores que vinham de fora não faziam esse trabalho. Eles trabalhavam de outra forma. Hoje a gente trabalha mais buscando o conhecimento de nossa comunidade. Pra gente é muito importante tá ensinando e incentivando os mais novos a cultivar a nossa cultura.” (Depoimento da professora Leonarda Carvalho – da escola Pedro Rabelo da Paixão, Mimbó, 2022)³¹

³¹ Mimbó. Documentário produzido pelo Canal Futura, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R36JXDImxso>. Acesso em: 20 dez. 2024.

As diretrizes curriculares municipais para Educação Escolar Quilombola nos apresentam, em seu caráter específico, ações coordenadas capazes de guiar os processos educativos de modo a atender aos anseios das comunidades quilombolas no campo da escolarização. Vale salientar que esta normativa é um maravilhoso exemplo de ação afirmativa proveniente de um também grandioso movimento, que é o quilombismo de Nascimento (1980), onde as referências ao multiculturalismo, relações étnico-raciais, de gênero, dentre outras abordagens de cunho relevante à história do povo negro é apresentada, defendida e valorizada, para além da escravidão. A EEQ desempenha um papel central no soerguimento do movimento quilombola, transcendendo a luta pela terra, ela se apresenta com uma perspectiva de promoção da valorização cultural, das resistências e da conquista da autonomia do povo quilombola. Mais do que um espaço de ensino, a escola quilombola é um território de reafirmação identitária, sendo seu papel social, comprometer-se na construção de uma educação capaz de formar sujeitos alicerçados e politizados em uma concepção antirracista e libertária.

Ao incorporar a história, os saberes e as práticas culturais das comunidades em seu currículo, a escola rompe com a invisibilidade histórica e empodera novas gerações para compreenderem seu papel no fortalecimento da luta contra as desigualdades. A transmissão de saberes, como as tradições orais, o uso sustentável da terra e os rituais comunitários, não apenas preservar a herança cultural, mas também fomenta o engajamento político, essencial para enfrentar os desafios contemporâneos, como o racismo e a negação de direitos.

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 à terra (BRASIL, 2013, p. 440).

Na trajetória do povo negro, o direito à educação em nosso país foi marcado por grandes desafios. O Brasil escravocrata negou ao povo negro o acesso ao estudo formal. A primeira lei da educação brasileira, a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837: “São proibidos de frequentar as escolas públicas. Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”. O negacionismo educacional auxiliava, como ferramenta de domínio, perpetuando o ciclo de submissão e desigualdades. A presença dos grupos

escravizados na escola era entendida como ameaça ao equilíbrio social da época. O objetivo era manter a “ordem social”, evitando que os escravos ao compartilharem os seus saberes, exercessem influência “negativa” no espaço escolar (Fonseca, 2001).

A educação colonial era um privilégio reservado às elites brancas em nosso país, como deixa claro a Lei 01/1837, a primeira lei de educação de nosso país, a população negra estava excluída desse direito. O processo de alfabetização, visto como um instrumento de emancipação, também foi negada aos escravizados. Cabe ressaltar que a margem de tais legalidades, existiram negros que conseguiram aprender a ler, escrever, contar, pois em meio à opressão, esses grupos buscaram formas de resistir, criando caminhos para que ocorresse a educação informal.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (BRASIL, 2004, p. 7)³².

Mesmo após a abolição da escravidão em 1888, a exclusão educacional persistiu. O Brasil manteve o caráter insipiente, não implementou políticas de inclusão para a população negra libertada, dando continuidade aos desafios estruturais no acesso à educação formal. A relação entre educação e raça, em nosso país, foi permeada por práticas marginalizadoras no sistema educacional por décadas, consolidando as desigualdades sociais e raciais.

Entendendo ser a Educação Escolar Quilombola importante ferramenta na luta para superar históricos de exclusão e invisibilidade social, promovendo uma formação integral pautada na valorização e nas experiências e vivências das comunidades quilombolas. E, sendo as diretrizes curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, uma normativa cuja função é estabelecer um marco regulatório que assegure uma educação contextualizada, respeitando as especificidades culturais e sociais das comunidades quilombolas locais, fica evidente a realza de sua implementação nas cidades inseridas no exposto contexto.

Sendo assim, a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica tem sua relevância no cenário

³² Ver Suanno, Chaves e Rosa (2020).

educacional da cidade de Piripiri-PI, por existirem no município três comunidades remanescentes de quilombola certificadas e tituladas e outras em estudo, por ser uma política pública educacional voltada exclusivamente para atender as especificidades e valorização dos saberes e fazeres ancestrais das comunidades quilombolas, conforme orienta a Lei 10.639/03, e por ser uma proposta educacional pautada no princípio antirracista e da diversidade. Essa educação diferenciada possibilita um direcionamento pedagógico do “como” reagirmos de forma reparativa ao processo histórico de invisibilidade e exclusão das contribuições culturais da população negra em nosso país.

4.3 O currículo e o ensino de história no contexto da EEQ

“Somos professores do século XX, trabalhando conteúdos do século XIX, ensinando alunos do século XXI.” (Libâneo)

O pensamento de Libâneo exposto nessa citação expressa os anseios no cenário educacional surgidos com o ideário da Escola Nova, cuja crítica atingia os moldes tradicionais da educação. Ao propor a teoria crítico-social dos conteúdos, o educador nos incita a refletir sobre práticas pedagógicas que observem as transformações que ocorrem no mundo, ressignificando os conhecimentos a partir dos universos em que são e/ou estão sendo discutidos, tornando o discente sujeito do processo de ensino e de aprendizagem e não apenas objeto, e principalmente permite que a escola assuma seu papel na luta contra as desigualdades e nas práticas exclusivas. Libâneo defende, como fundamental, que no século XXI, os conhecimentos produzidos nos cenários escolares, materializados em seus currículos, deveriam ter relevância e aplicabilidade na vida dos alunos. Mesmo com a introdução de um novo movimento educacional a partir do fim do século XIX e início do século XX, que propunha uma nova compreensão de educação. O sistema educacional brasileiro permaneceu com sua maior força voltado para os parâmetros tradicionais e eurocêntricos nas várias áreas de conhecimento, inclusive no ensino de História.

Na trajetória da estruturação do ensino de História em nosso país, buscando vencer as dificuldades iniciais, a partir de sua regulação em 1838, o ensino foi inserido nos currículos, a partir da sexta série (Nadai, 1993). Em sua projeção inicial, o ensino de História, sob influência francesa, centrou sua base de ensino nas referências europeias. De lá para cá, o ensino de História percorreu caminhos difíceis, passou pela

sabatina da aprovação científica ao se discutir sua fenomenologia, absorveu e repassou ideologias políticas, econômicas e sociais visando a manutenção do poder e privilégios da classe dominante.

E foi somente a partir do decreto nº 293, de 22 de maio de 1895, que a História do Brasil passa a se juntar com a História Universal no currículo brasileiro, de forma tímida e com valor secundário. Com o objetivo de construir a ideia de nação, de cidadã e de pátria, o currículo brasileiro centrou-se inicialmente em apresentar as contribuições do colonizador português, em seguida do imigrante europeu e somente depois, dos africanos e indígenas. Segundo a historiadora Nadai (1993, p.149), o desejo era negar a condição de país colonizado, as diferenças nas condições de trabalho e posição social. É evidente que a abordagem aos povos africanos e indígenas que aqui foi disseminada, contribuiu para o fortalecimento dos estereótipos pautados na escravidão, na sujeição e na reducionista colaboração mediante trabalho compulsório nos ciclos econômicos em nosso país.

A partir da década de 1934, com a introdução do ideário escolanovista no Brasil, pelos educadores progressistas, a exemplo de Anísio Teixeira³³, surge nas universidades os primeiros cursos para formação de professor secundário. Nesse momento, foi introduzido no cenário acadêmico, por professores estrangeiros, a pesquisa científica em diversas áreas nas Ciências Humanas, nas Ciências Biológicas e Exatas. As contribuições de Fernand Braudel, Lucien Febvre, Jean Gagé, Pierre Deffontaines, dentre outros, proporcionaram ao docente novas oportunidades no campo profissional. Entre fim dos anos 50 e início dos anos 60, houve o aprofundamento nos fundamentos científicos do ensino de História, diante dos avanços na qualidade formativa dos profissionais, esse fato viabilizou a superação da prática meramente voltada para a memória para uma postura formal-crítica, embora o conteúdo ainda era homogêneo e eurocentrista.

Para vencer o restrito conceito, ao qual o ensino de História estava sujeito, que é o de contar apenas o passado, retirando de sua funcionalidade o elo de projeção com o presente, em perspectiva com o futuro, determinar a definição do método não era suficiente, faltava a clareza do objeto. A partir da Segunda Guerra Mundial, com a disseminação da ideologia marxista, introduziu-se no ensino de História abordagens

³³ Ver *Anísio Teixeira e a democratização da escola brasileira*. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/anisio-teixeira-e-a-democratizacao-da-escola-brasileira>. Acesso em: 15 de novembro de 2024

voltadas para as diferenças de organização social, formação educacional, lutas e resistências. Nesse ínterim, no Brasil, por consequência do período ditatorial, o ensino de História passou por mudanças, perdendo sua autonomia curricular, sendo retirada do Primeiro Grau, primeiro estágio da educação escolar até 1971, obrigatório para as crianças de 7 a 12 anos de idade e gratuito na escola pública (BRASIL, 1942).

Somente com o fim da ditadura em nosso país, é que surgiram novas propostas curriculares. A partir da década de 90 o ensino de História retoma seu caráter autônomo, em meio a muitas manifestações dos profissionais da área, que reivindicavam a participação nos processos de construção de um currículo que atendesse ao cenário histórico, propondo uma perspectiva de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, e não mais engessada pelo poder público educacional. Este fato contribuiu para a construção de um novo papel no processo formativo do ensino de História, levando os estudantes a se projetarem como sujeitos históricos, capazes de serem agentes transformadores de suas realidades.

Conhecer a trajetória da estruturação do ensino de história em nosso país nos permite entender melhor o arraigamento das postulações tradicionais presentes até o momento no cenário educacional brasileiro. Mesmo depois de tantas transformações e inovações nesse cenário, como mudanças no contexto histórico e político de nosso país (redemocratização) e da adoção de referenciais no campo educacional (LDB, PCNs, BNCC), ainda é desafiador romper com as narrativas que centralizam o projeto hegemônico instaurado com a colonização e que perdura no tempo presente. No caso brasileiro, dou ênfase para as comunidades remanescentes de quilombo, de forma específica, as do estado do Piauí, onde segundo informações da SEDUC-PI, as comunidades quilombolas ainda não possuem uma proposta curricular que reflita seu contexto; e de forma mais criteriosa, ao município de Piripiri-PI, onde as comunidades quilombolas Marinheiro, Vaquejador e Sussuarana, anseiam por uma educação que contemplem e valorizem suas referências culturais.

Reconhecendo a diversidade brasileira e no combate às narrativas eurocêntricas, na promoção de ações convergentes com as políticas de promoção de igualdade racial no âmbito da Educação, a partir de 2003, firmou-se protocolos de intencionalidades entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura

afro-brasileira e da Lei 10.639/03. A partir desse contexto, direcionou-se para a disciplina de História o compromisso das abordagens sobre a História e Cultura da África e afro-brasileira em seus currículos, bem como a realização de debate acerca do racismo e suas reverberações.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira.

§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003)

Neste ensejo, o ensino de História passa a desempenhar um importante papel na articulação dessas temáticas, tornando-se um grande aliado no projeto da Educação Escolar Quilombola, permitindo articular através de suas abordagens pedagógicas, o fortalecimento da identidade étnico-cultural, com a valorização das memórias coletivas, com o crescimento da representatividade negra no cenário local, entretanto, cabe salientar que essa responsabilidade perpassa por todas as áreas de conhecimento, tornando-se necessário realizar uma prática pedagógica quilombola de forma interdisciplinar.

O professor de História, visto como mediador do processo, torna-se peça fundamental para o sucesso dessa modalidade, na exigência de seu compromisso com a promoção de uma educação antirracista, que construa caminhos que levem o educando a uma formação sólida e capaz de se autoafirmar por onde ele passar, tanto na vida pessoal, como na profissional.

A História, quando ensinada a partir das trajetórias das comunidades quilombolas, permite a ressignificação do conhecimento para além da manutenção dos privilégios da população branca, e nos incita a questionar e tencionar para um estudo que possibilite a descolonização e a contracolonização, conforme defendia Nêgo Bispo.

[...] chegaram então os portugueses com as suas humanidades, e tentaam aplicá-las às cosmologias dos nossos povos. Não funcionou. Surgiu assim o

contracolonialismo. O contralolonialismo é simples: é você querer me colonializar e eu não aceitar que você me colonialize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo. (Bispo, 2015, p.58)

É inegável que houve avanços no campo das políticas educacionais voltadas para o fortalecimento das contribuições dos povos tradicionais, entretanto precisamos avançar de forma mais efêmera neste cenário. No processo de materialização desse pensamento construiu-se as DCNEEQEB, normativas que permitiram às comunidades quilombolas a proposição de um caminho possível, no campo pedagógico, a ser desenvolvido nos espaços escolares, embora ajustes ainda precisam ser feitos.

[...] direcionar o ensino de História em um território quilombola, requer *a priori* uma reflexão sobre o ensino de história local. Esse tipo de abordagem da história, que é simultaneamente social e cultural, não deve ser desvinculado de um contexto social mais abrangente, senão cai por terra a problematização histórica e entra em cena unicamente a procura pela curiosidade e pelo lúdico. (Lima, 2020, p. 32 - 33)

No contexto da Educação Escolar Quilombola, é fundamental que as aulas de história não se limitem a contar a trajetória oficial ou eurocêntrica, mas sim que abordem a riqueza cultural e a resistência dos quilombos, valorizando os conhecimentos, as experiências e as lideranças negras que marcaram a formação do país e da comunidade. Nessa prática, o quilombo pode ser “a sala de aula”, o planejamento, “o território”; o conteúdo, “as vivências e experiências da comunidade.” Torna-se necessário realizar processos formativos de acesso às referências culturais das referidas comunidades locais, preconizadas pelos mestres dos saberes, construir e organizar os documentos que representem a identidade escolar (PPP/CURRÍCULO), produzir materiais pedagógicos e, principalmente, promover a participação direta da comunidade nesse processo e/ou na atuação da própria escola, como orienta a normativa.

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar. (Candau, 2008, p.253).

Conforme afirma Candau (2008), ao incluir no currículo escolar histórias como a dos quilombos, a trajetória de Zumbi dos Palmares e de outros líderes negros, gera nos estudantes quilombolas, através da representatividade, o sentimento de pertencimento a suas referências culturais. A autoestima e a identidade dessas comunidades se fortalecem, mostrando que elas não foram apenas vítimas da escravidão, mas sim protagonistas de uma história de resistência, com valores, conhecimentos e modos de vida próprios que enriquecem a diversidade cultural brasileira.

Além disso, o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana tem como missão combater o racismo e a discriminação, promovendo o respeito e a valorização das diferenças. Ele ajuda a questionar estereótipos, a desnaturalizar visões preconceituosas e a mostrar que o racismo tem raízes históricas, que podem e devem ser desconstruídas. A educação antirracista, assim, não apenas representa um dever moral, mas também uma estratégia poderosa para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente.

A valorização do ensino de História nas escolas quilombolas, permite que o conhecimento e a cultura afro-brasileira sejam reconhecidos e ensinados como elementos centrais da identidade nacional. Ao transmitir as histórias de luta, resiliência e inovação das comunidades negras, cria-se uma narrativa mais plural e representativa, na qual todos os estudantes, independentemente de suas origens, aprendem a valorizar e respeitar a diversidade.

O ensino de História, portanto, vai muito além de uma ferramenta educativa: ele é um instrumento de transformação social. Ele ajuda a construir uma educação mais inclusiva e respeitosa, ao passo que empodera as comunidades quilombolas e contribui para a formação de uma sociedade que reconhece, valoriza e respeita todas as suas raízes.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA APLICAÇÃO DA PESQUISA E SEUS RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos os procedimentos teórico-metodológicos que alicerçam esta pesquisa. Partindo da compreensão de que

“o pesquisador, o estudioso da área da Educação tem como temas, questões

socialmente importantes, problemas que não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos, permitindo intervenção na realidade [...]” (Soares, 2011, p. 83).

É sobre pensar em intervenções que possam produzir transformações, tomando para si o compromisso com o impacto social gerado pelas pesquisas que realizamos, demarcando de forma singular nossa adesão ao campo teórico-metodológico.

Para construção dessa investigação científica, será realizada inicialmente a pesquisa bibliográfica com o propósito de fortalecer o embasamento teórico, apoiada em uma abordagem de caráter qualitativa, do tipo empírica, cuja proposição será analisar o contexto da Educação Escolar Quilombola, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola da Educação Básica na Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, tendo em vista ser uma escola de caráter regular, mas que recebe alunos quilombolas de comunidades remanescentes.

Partindo da análise dos trabalhos acadêmicos encontrados no banco de dados do ProfHistória a partir da temática “educação escolar quilombola”, foi possível encontrar 12 (doze) trabalhos acadêmicos, no período de 2016 a 2021, mapeados com suas principais referências na tabela abaixo:

Quadro 1 – Condensado das produções acadêmicas do curso ProfHistória de 2016 a 2021 com o tema Educação Escolar Quilombola

	TÍTULO	ANO	AUTOR	TEMA	CONSIDERAÇÕES
01	Ensino de História em debate: a História da África e cultura afro-brasileira no livro didático e a Escola José Caetano dos Santos na comunidade São Vitor-São Raimundo Nonato - PI	2016	Silva, Emanuela de Moraes	Lei 10.639/08	A relevância da inserção de temas multiculturais no ambiente escolar para que sejam conhecidos por todos.
02	Quilombo de Maria Conga em Magé: Memória, Identidade e Ensino de História	2016	Carvalho, Camila Abreu de	Lei 10.639/08	O quilombo como espaço de história e cultura afro-brasileira, especialmente no que tange à educação e ao ensino de História no Brasil.
03	Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola	2016	Batista, Ana Carolina Mota da Costa	Lei 10.639/08	Planejar, pesquisar e ensinar podem se tornar ferramentas enriquecedoras nas aulas de História a fim de que o professor troque leituras, práticas,

					vivências e, por que não, opiniões.
04	A aplicabilidade da Lei 10.639/03 no processo de construção identitária numa escola quilombola em São José da Tapera - Alagoas	2018	Queiroz, Jeuedne Eufrázio Araujo de	Lei 10.639/08	Contribuir para uma sociedade livre do racismo e das desigualdades raciais é um estímulo importante à continuidade desse processo, referendando as possíveis contribuições da educação escolar para tal desenvolvimento.
05	Movimento social quilombola de Santa Rita do Brauí: aprendizados na militância e a urgência de um currículo diferenciado	2018	Silva, Maurício Adelino da	Educação Diferenciada	O currículo, sobretudo o de História, é de suma importância no processo de combate às desigualdades históricas reproduzidas em currículos marcados por conhecimentos hegemônicos.
06	Quilombos e quilombagem no ensino de História: estudo sobre a contribuição paradigmática de Clóvis Moura	2019	Malanga, Suzane Jardim	Representatividade Clóvis Moura	A construção de uma educação que combata todo e qualquer tipo de opressão, discriminação e preconceito não só é possível, mas necessária. E, em tempos como estes, é também um ato de resistência.
07	A Temática Quilombola em Sala de Aula: Aprendendo História do Brasil com as postagens da comunidade Paiol de Telha	2020	Santos, Sonia Marcia dos	Lei 10.639/08	O desafio que se coloca na atualidade é ensinar e aprender para além do livro didático a partir das narrativas desses sujeitos que recuperam tradições que dialogam com o passado e o presente.
08	O Ensino da História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola quilombola	2020	Lima, Geimison Falcão	Lei 10.639/03	o ensino de uma história local, mais próxima do cotidiano dos alunos, lhes propiciam mais condições para pensarem historicamente, com base num passado interpretado e num presente com significado, com o intento de se construir uma orientação para o futuro, ou seja, um ensino de História com algum sentido para a vida, um ensino que estimule a produção de um conhecimento histórico.
09	O Jornal quilombo e a representação da identidade afirmativa da mulher negra: uma proposta paradigmática no Ensino de História	2020	Fernandes, Julia Maria Fernanda Machado	Ressignificação de saberes no ensino de História	O jornal "Quilombo" adaptou certos discursos dominantes aos seus próprios códigos culturais, tanto quanto os deslocaram e avançaram, alargando o repertório de representações de sujeitos negros.
10	O professor de História atuando no Ensino Religioso: um caminho de combate à intolerância religiosa	2020	Pires, Marcelo Noriega	Combate a intolerância religiosa	Pensar a construção de práticas pedagógicas sobre Ensino Religioso na construção de possibilidades de questionamento sobre o papel das religiosidades na sociedade brasileira atual.

11	Paraná Quilombola: Um site para ensinar história	2020	Lima, Hellen Cris Leite de	Memória coletiva	Quantas mais pessoas conheçam essas histórias, mais próximos podemos estar de superar as desigualdades que as têm de forma tão gritante.
12	Vamos dançar o xambu? O jongo e o ensino de História.	2021	Gomes, André Luiz Coutinho	Identidade e memória	Reafirmar que as manifestações culturais, tendo o jongo como sujeito do conhecimento, salvaguardam importantes saberes para a melhor compreensão da memória e identidade dos diferentes grupos que formaram a sociedade brasileira.

Fonte: Banco de dados ProfHistória, (2024).

As pesquisas realizadas no período de seis anos, tanto no âmbito de mestrado, quanto de doutorado, permitem-nos perceber que a abordagem no tocante à Educação Escolar Quilombola (EEQ) deu ênfase às temáticas “educação diferenciada”, “identidade e memória” e “currículo”. No processo de discussão da EEQ, podemos destacar que houve processos reivindicatórios dessa modalidade de ensino, a partir de 1995, com o I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, evento que deu visibilidade à pauta quilombola no cenário brasileiro, segundo Silva (2012). Diante disso, houve a necessidade de investigar e avaliar as experiências quilombolas escolares e diferentes contextos e regiões na tentativa de subsidiar a resolução de problemas concretos sobre os aspectos pedagógicos e de financiamento da EEQ.

O debate acerca da EEQ surge a partir da publicação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal (1988). Em 2012, as DCNEEQEB foram estabelecidas e preconizam como política pública educacional em interface com as políticas educacionais existentes para povos do campo e indígena (Resolução nº 08/2012). Porém o grande desafio no contexto atual, após doze anos de regulamentação das diretrizes para educação escolar quilombola, encontra-se na sua implementação nos estados e municípios.

Segundo Zara Figueiredo, secretária da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI)³⁴, essa dificuldade se materializa por consequência das comunidades não entrarem no debate educacional, contribuindo assim para que outra pessoa o faça, geralmente esse

³⁴ Ver audiência pública sobre implementação da Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2024).

alguém é de fora da comunidade. Cabe salientar que existem vários motivos para este fato acontecer, o baixo nível de escolaridade da comunidade, desinformação, influência externa, falta de união interna, medo de represália.

Diante desses desafios, é fundamental fortalecer o diálogo interno das comunidades quilombolas e criar espaços seguros para que possam discutir suas demandas e fortalecer sua luta por direitos. O incentivo à educação escolar quilombola, a garantia de proteção às lideranças e a disseminação de informações sobre políticas públicas são passos essenciais para que essas comunidades possam se organizar e enfrentar tais desafios. É fundamental que as comunidades construam uma consciência política que os capacite a fazer política, esse é um caminho de possibilidades para que os direitos do povo negro se efetivem.

Tomando por base as pesquisas já realizadas acerca da temática em estudo³⁵, apresentadas no quadro acima, e refletindo sobre as principais abordagens debatidas no cenário acadêmico, a partir de 2016, esta pesquisa identifica que o fazer político quilombola, entendido como a participação ativa dessas comunidades na formulação e implementação de políticas públicas, ainda é uma lacuna nos estudos acadêmicos e nas práticas institucionais. Grande parte das pesquisas se concentra na trajetória histórica, na educação diferenciada, na formação continuada dos professores, nos conflitos fundiários e na cultura quilombola, mas não aprofundam a centralidade da ação política dessas comunidades na construção de soluções para suas próprias reivindicações. A escola, no contexto da educação escolar quilombola, é um espaço para além do ensino formal, é um espaço de territorialidade, onde o fazer político torna-se dimensão essencial. É por meio da educação que os estudantes quilombolas desenvolvem consciência sobre seus direitos, ampliam sua participação nas decisões coletivas e se tornam protagonistas na interpretação e formulação de políticas.

5.1 Abordagem teórico-metodológica

A investigação desta pesquisa foi amparada pelo método bibliográfico, procedimento em que o pesquisador investiga obras importantes já publicadas, que contribuem para o fortalecimento do estudo a ser realizado, permitindo-nos conhecer

³⁵ Referência ao recorte dos doze trabalhos de pesquisa analisados, retirados do banco de dados das dissertações do Profhistória, no período de 2016 a 2021.

melhor o fenômeno em análise. Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Amparada pelo acervo bibliográfico, a pesquisa propõe discutir questões acerca da Educação Escolar Quilombola no país e principalmente na região da cidade de Piripiri-PI, em interface com as práticas de ensino nas escolas regulares, dialogando com teóricos e pesquisadores acerca da temática em evidência. Debatendo sobre educação, principalmente em circunstâncias subalternas, abre-se precedentes para se aglutinar as discussões, pressupostos envolvidos da temática de combate ao racismo e desigualdades e exigência de políticas públicas que atendam aos anseios da igualdade racial.

O caminho percorrido por esta pesquisa foi amparado teoricamente pelos estudos de Bourdieu (1992), Charlot (2020), Freire (2018), Fanon (2008), Gonzalez (2019), Castro-Gomez & Grosfoguel (2007), Munanga (2016), Carneiro (2005), dentre outros, cujas teses abordam desde a reflexão acerca da *práxis* pedagógica no cenário escolar mantenedor de ideologias reprodutistas, cuja proposição tem descartado o ser humano do centro de seu processo.

Identificando ser esta a realidade do campo de pesquisa em evidência e buscando confrontar tais contextos, sugerimos como caminhos para transformação dessa realidade os estudos que questionam e procuram romper com os silenciamentos e a subalternização a qual os povos tradicionais foram alvo, com destaque para o povo negro quilombola, sujeitos forjados às imposições da colonização e colonialidade para construção do sistema do mundo moderno. Segundo Mignolo (2005, p. 80), o imaginário Moderno/Colonial que os Estudos Pós-Coloniais evidenciaram “surgiu da complexa relação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactadas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias [...]”.

Este projeto será aplicado na Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, situada na localidade Bela Vista, Zona Rural de Piripiri-PI, a 36km da sede. É

importante esclarecer que a cidade de Piripiri possui três comunidades remanescentes quilombolas: Vaquejador, Marinheiro e Sussuarana. Na comunidade Vaquejador, a escola municipal Raimunda Nonata da Silva foi fechada pela resolução Nº 002/2020, em decorrência do processo de nucleação vigente. Marinheiro e Sussuarana possuem escolas dentro de suas comunidades, atendendo alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), mas nenhuma delas se enquadra no atendimento da Educação Escolar Quilombola. Os alunos que cursam o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º Ano) das três comunidades são atendidos por escolas localizadas fora delas. A Escola municipal Argemiro Urquiza (Comunidade Santa Rosa) recebe os 25 (vinte e cinco) estudantes quilombolas da comunidade Sussuarana e a Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante (Comunidade Bela Vista) os 56 (cinquenta e seis) estudantes oriundos das comunidades Marinheiro e Vaquejador, segundo dados do Censo Escolar 2023.

A escolha da Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante como campo de pesquisa se deu em virtude da considerável quantidade de estudantes quilombolas matriculados nela. Buscando atingir os objetivos propostos, entendeu-se a necessidade de uma maior maturidade por parte dos alunos, diante da coleta de informações pertinentes às questões abordadas no estudo, nesse caso optou-se por aplicar a pesquisa com alunos quilombolas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Por este motivo, a escolha da escola em estudo se deu fora do espaço quilombola, pois a escola localizada na comunidade Marinheiro atende apenas estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano).

No processo investigativo, para levantar informações sobre práticas alinhadas à educação escolar quilombola, o público-alvo convidado a participar por adesão da pesquisa foram professores lotados no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) da Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante.

No processo de sondagem optou-se pela abordagem qualitativa executada por um questionário sócio-educacional com docentes (6º ao 9º ano) e discentes quilombolas, contendo perguntas abertas e fechadas de caráter pessoal, social e educacional para que se pudesse conhecer aspectos da vida escolar, sociais e culturais dos participantes, estruturadas em alinhamento com as orientações das DCNEEQEB, de modo a identificar os possíveis impactos ocasionados por questões relacionadas a não implementação da normativa na pretensa instituição educacional.

A abordagem qualitativa permite o aprofundamento “[...] no mundo dos significados das ações e relações humanas” (Minayo, 2002, p. 22).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 21-22).

No contexto educacional, a Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante é organizada e regida por orientações da Secretaria Municipal de Educação do Município de Piripiri-PI. É considerada uma escola de médio porte, por possuir duzentos e dezessete estudantes matriculados, segundo Censo Escolar 2023, dentre eles 56 são estudantes quilombolas. Por ser uma escola localizada na zona rural de Piripiri, é acompanhada pelo departamento da Educação do Campo³⁶.

Com o surgimento da EQQ como modalidade de ensino, a educação regida pelas escolas da zona rural, localizada dentro dos territórios quilombolas, ou atendendo estudantes oriundos deles, permitiu a construção de uma proposta pedagógica voltada para a especificidade dessa realidade, como afirma Aragão (2020), em seus estudos sobre a temática, e de forma específica no campo do ensino de História, como caminho de possibilidade de uma prática pedagógica que dialogue com aspectos sociais, econômicos e as relações com o conhecimento do campo, para que “seja transpassado pelas realidades existentes na sala de aula, nas escolas do campo, superando o modelo tradicional de ensino frequentemente pensado e concretizado.” (Aragão, 2020, p. 154).

A Rede Municipal de Educação de Piripiri-PI possui 53 escolas, sendo 26 (vinte e seis) na zona urbana e 27 (vinte e sete) na zona rural, atendendo 10.558 (dez mil, quinhentos e cinquenta e oito) alunos em toda a rede. Neste universo quantitativo, os estudantes quilombolas autodeclarados estão distribuídos da seguinte maneira, conforme dados informados pelo setor de Inspeção relacionados ao censo 2023:

³⁶ A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2012, p. 53).

Quadro 2 – Dados preliminares do quantitativo de alunos em área diferenciada da residência 2023 - Zona Rural

ESCOLA MUNICIPAIS	REMANESCENTE DE QUILOMBOLA	TERRA INDÍGENA	AREA DE ASSENTAMENTO
Leonardo Pereira da Cunha	33	0	6
Argemiro Urquiza	21	2	89
José Rosa do Nascimento	25	0	0
Luíz de Sousa Cavalcante	56	0	12
Total	135	2	107

Fonte: BRASIL, (2023).

O número de estudantes quilombolas contribuiu de forma significativa para a escolha da escola campo de pesquisa. Após a escolha e a definição dos critérios de seleção dos sujeitos, realizou-se um encontro com a gestão da escola Luíz de Sousa Cavalcante e os demais professores, buscando sensibilizar e conscientizar a todos da relevância da temática no contexto da Educação Escolar Quilombola, realidade em que a escola estava inserida, bem como da participação voluntária de todos, juntamente com os estudantes quilombolas (6º ao 9º ano), na pesquisa qualitativa a ser aplicada através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo) como sujeitos colaboradores deste trabalho.

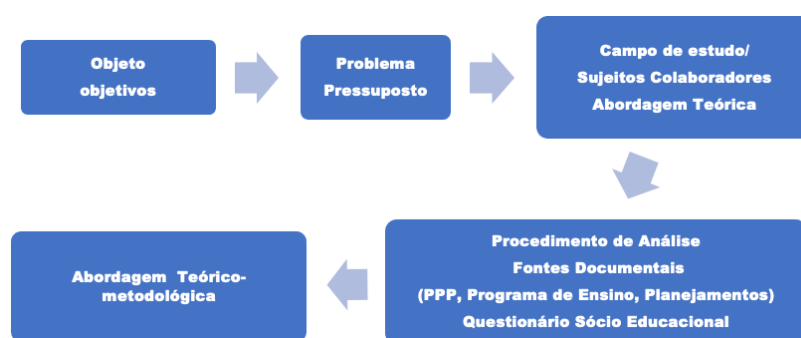
Dentre os 10 (dez) professores lotados na escola Luíz de Sousa Cavalcante, nas turmas do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) convidados para participar voluntariamente da pesquisa, apenas 06 (seis) aceitaram, respondendo o questionário sócio-educacional (físico ou virtual) e, entre os estudantes, dos 20 (vinte) convidadados, 14 aceitaram, com a devida autorização dos pais ou responsáveis.

Visando atender os objetivos da pesquisa, exigiu-se a necessidade da construção de um percurso para melhor direcionar a execução dos procedimentos/instrumentos de coleta de dados. Dessa maneira, pontua-se que os procedimentos de coleta de dados foram eleitos visando atender e responder aos objetivos específicos da investigação. Entendendo ser de fundamental importância a íntima relação entre o objeto,

os pressupostos, o problema da pesquisa, a abordagem teórica e os instrumentos de coleta de dados para que a pesquisa alcance sua intencionalidade.

Segundo Deslandes (2009, p. 46), “a definição da metodologia requer dedicação e cuidado do pesquisador. [...] Espera-se que para cada objetivo descrito sejam apresentados métodos e técnicas correspondentes e adequados”. Portanto, faz-se necessário considerar o alinhamento dos instrumentos de coleta de dados às especificidades dos objetivos que a pesquisa pretende atingir.

Figura 4 – Esquema do procedimento de coleta de dados



Fonte: Autoria própria, (2024).

Os caminhos metodológicos são elementos fundamentais para a validação da pesquisa, cabe apontar que os processos adotados necessitam dialogar com o objeto, questão problema e objetivos propostos. Diante do exposto, ressalta-se que esta pesquisa tem como objeto “o papel social da escola no contexto da educação escolar quilombola”, guiada pelo questionamento-chave: “como articular o papel social da escola, no contexto da educação escolar quilombola, com práticas que fomentem a mitigação do racismo, do racismo estrutural, racismo institucional e construam caminhos para uma educação antirracista?”

Problematizar essa questão no cenário escolar, permite-nos refletir sobre a necessidade da construção de um caminho pedagógico que respeite e atenda as especificidades das comunidades quilombolas com e para ela. Este estudo busca entender como a escola está processando a relação entre os conhecimentos tradicionais e os saberes ancestrais de uma comunidade quilombola, permitindo ser este espaço afro-diaspórico cenário de conhecimento. Partindo dessa premissa, escolheu-se como fonte documental, para análise o Projeto Político-pedagógico (PPP), o programa de ensino e os planejamentos da Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, por

entender serem eles importantes registros que possibilitam conhecer a instituição escolar em questão, permitindo-nos ter acesso aos saberes tratados na escola e se eles conjugam ou não com as referências culturais da comunidade quilombola dos estudantes atendidos por ela, como são ou deveriam ser tratados esses saberes, qual o tempo curricular direcionado a eles, de que maneira alunos e pais ou responsáveis estão inseridos ou não nesse processo.

A relevância da temática problematizada nos permite pressupor que por meio da efetivação da prática da Educação Escolar Quilombola, em cenários cuja especificidade se apresenta, o papel social da escola se constitui aspecto propulsor de uma educação de qualidade, que impactará diretamente na luta contra as desigualdades sociais e raciais, no fortalecimento da cultura negra, na preservação de suas tradições e memórias, rumo à construção de uma consciência política e do fortalecimento do processo identitário remanescente.

O uso de questionários nesta pesquisa deu-se a partir da compreensão que “o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo” (Oliveira, 2014, p. 83). Nessa perspectiva, foi realizado um questionário sócio-educacional com professores do Ensino Fundamental anos finais e alunos quilombolas, contendo perguntas abertas e fechadas de caráter pessoal, social e educacional para que se possa conhecer aspectos da vida escolar, sociais e culturais dos participantes de modo a identificar os possíveis impactos ocasionados por questões relacionadas à não implementação das DCNEEQEB na pretensa instituição educacional.

Entre objetivos e metodologia, encontra-se o desafio de escolher a ferramenta mais adequada para a coleta de dados, seja de uma pesquisa quantitativa, qualitativa ou mista. Segundo Miranda (2020), o questionário é a ferramenta mais comum para essa tarefa, não necessariamente a mais adequada. Com ele, é possível buscar a informação direto com o sujeito pesquisado. Apesar das respostas serem capturadas direto da fonte, não é uma tarefa fácil a aplicação de questionários. Até que se alcance uma boa ferramenta, nos bastidores existem muita cautela e muitos estudos (Medeiros; Neto; Zotto, 2000).

Vieira (2009) aponta que é fácil construir um questionário, difícil mesmo é elaborar um bom questionário. É preciso que se leve em consideração os objetivos e o

público-alvo que será envolvido, em seguida, é necessário se ater ao passo-a-passo de sua construção. O questionário foi aplicado de forma física e virtual. Todos os estudantes optaram pela forma física, em consequência das dificuldades com o sinal da internet, pois nem todos os alunos possuem celular ou computador. Já entre os professores, alguns optaram pela forma física e outros pela virtual. Com advento das tecnologias, surgiu no cenário virtual várias ferramentas que possibilitam compilar dados, aplicar questionários por meio da entrevista ou apenas da entrega ao entrevistado para recolher depois, por meio de encontros presenciais. Segundo os pesquisadores Medeiros, Steiner Neto e Zotto (2000), a conclusão apresentada é de que os questionários virtuais apresentaram mais retornos favoráveis do que os questionários de papel. Os questionários virtuais são uma alternativa importante para coleta de dados primários, visto que a agilidade dessa ferramenta se dá pelo fácil compartilhamento e não do questionário em si, havendo redução no tempo de reprodução e envio do instrumento.

Dentre os desafios encontrados pelos pesquisadores na aplicação dos questionários, os autores concordam que o questionário possui desafios que devem ser considerados na sua aplicação. A baixa taxa de retorno, perguntas sem resposta, exclusão de pessoas analfabetas, influência entre as perguntas, respostas superficiais e dificuldades na motivação dos inquiridos são alguns dos desafios enfrentados. É necessário um cuidadoso planejamento e adoção de estratégias para minimizar essas limitações e garantir a qualidade dos resultados obtidos. Ademais, é imprescindível considerar tanto as potencialidades quanto os desafios ao utilizar questionários, buscando abordagens que intensificam a qualidade dos resultados obtidos.

5.2 Procedimento de análise

Como procedimento técnico de análise dos dados, optou-se pelo método Análise de Conteúdo, “que nos possibilita compreender os fatos pesquisados, mantendo uma visão crítico-reflexiva, sem fazer juízos de valores” (Bardin, 2011). Através do objeto de estudo e os objetivos, necessita-se estabelecer relações com a abordagem teórico-metodológica e os questionários aplicados, com os professores e alunos quilombolas, da Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, por isso considerou-se que a Análise de Conteúdo contribuirá na realização deste estudo, à medida que

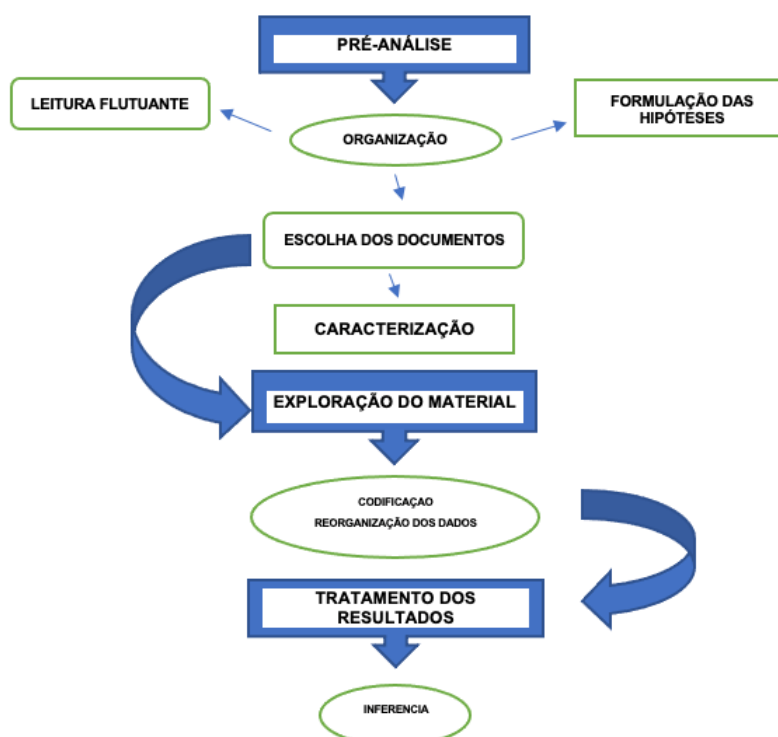
considera, no processo de análise, os sujeitos, seus enunciados e o contexto em que estão situados. Destacamos que

a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2011, p. 37).

Bardin (2011, p. 36) argumenta que “não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento [...]”. Precisamos estar atentos para o objeto e para os objetivos propostos na pesquisa. Assim, consideramos que

a finalidade da análise de conteúdo será, pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Podemos então sumarizar as seguintes condições de produção de uma análise de conteúdo: os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objecto da pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência (Vala, 1990, p. 104).

Figura 5 – Percurso da análise de dados produzidos nesta pesquisa



Fonte: Elaboração própria, (2024).

5.1.1 Pré-análise

A etapa da pré-análise, que visa a atender o objetivo específico “Levantar informações sobre práticas alinhadas à educação escolar quilombola pelas vozes de professores e estudantes afetados pela questão, através da aplicação de questionário socioeducacional”, tem como característica um momento de organização do corpo que constitui os dados da pesquisa e corresponde ao espaço-tempo de sistematização das primeiras ideias, ou seja, ao ter contato com o material, realiza-se um roteiro que conduzirá os primeiros passos da análise. Para tal, a pré-análise propõe as seguintes atividades: a) Leitura flutuante, b) Escolha dos documentos e c) Formulação das hipóteses e objetivos.

Na leitura “flutuante”, o pesquisador, ao analisar o material, considera a pertinência do que cabe no processo de estudo, tanto no campo teórico (PPP, planejamentos, artigos, dissertações, teses, documentos legais, entre outros) como no campo empírico (questionários, entrevistas, fotografias e outros). O objetivo é tornar a leitura cada vez mais precisa e direcionada a atender ao objeto em estudo.

A leitura “flutuante” e a escolha dos documentos contribuem para a construção do *corpus* da pesquisa que se configura como “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analítico”. A constituição do *corpus* da pesquisa implica em escolhas, seleções e regras, tais como: a) exaustividade; b) representatividade; c) homogeneidade e; d) pertinência. (Bardin, 2011, p. 126)

No processo de realização da pesquisa, a regra da *exaustividade* leva em consideração todos os materiais que constituem o campo do *corpus* da pesquisa, ou seja, a reunião dos dados produzidos que corresponda ao objeto em estudo. A regra de *representatividade* conduz o pesquisador a identificar a parte significativa de dados que permite uma generalização dos resultados. A regra da *homogeneidade* materializa-se por intermédio de critérios singulares e precisos de escolha dos instrumentos de coletas e dos próprios dados produzidos. E a regra de *pertinência*, os documentos são selecionados para análise, de acordo com o objeto e o objetivo da pesquisa. Diante do exposto, esta pesquisa justifica como escolha de documentos o projeto político-pedagógico e os planejamentos pedagógicos da Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante.

O campo empírico permite aproximar do campo de pesquisa o pesquisador, entendendo a relevância de pensar nas escolhas dos(as) sujeitos/colaboradores(as) e da seleção dos procedimentos de coleta de dados/instrumentos. No tocante aos instrumentos de coleta de dados, este estudo optou por adota o questionário. Considerando que

“o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção” (Vala, 1990, p. 104).

Quadro 3 – Seleção e organização dos instrumentos de coleta de dados (etapa 1)

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	PROCEDIMENTOS DE REGISTRO DE DADOS	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS
Projeto Político Pedagógico (Currículo)	Por escrito pelo pesquisador	Mapeamento
Planejamentos Pedagógicos	Por escrito pelo pesquisador	Mapeamento
Questionário discente (questões abertas e fechadas)	Por escrito (físico ou virtual) pelo respondente	Tabulação/transcrição
Questionário docente (questões abertas e fechadas)	Por escrito (físico ou virtual) pelo respondente	Tabulação/transcrição

Fonte: Autoria própria, (2024).

A seleção do PPP e do Planejamento Pedagógico como instrumentos de dados no processo de organização desta pesquisa, deu-se em circunstância de reconhecermos nessas duas ferramentas pedagógicas as referências importantes documentadas acerca da prática pedagógica a ser proposta pela escola e ao ser executada pelos professores. Nestes dois documentos está expressa a identidade política e pedagógica que a escola pretende ofertar, perpassando pela proposta curricular, elemento de grande relevância para este estudo. Os planejamentos agregam de forma significativa a esta pesquisa, por ser o caminho pedagógico a ser cumprido no trabalho que o docente organiza para atender as demandas educacionais do educando. Salientando aqui as suas ideologias advindas do seu caminho formativo profissional, como também as ideologias do PPP em suas dimensões política e pedagógica. Nesse ensejo, é possível ponderar duas hipóteses que poderão ser obtidos através da pesquisa: Hipótese Nula (H_0), em que a implementação da educação antirracista não tem efeito significativo no nível de conscientização política dos estudantes sobre questões raciais, e Hipótese Alternativa (H_1), em que a implementação da educação antirracista

tem um efeito significativo no nível de conscientização política dos estudantes sobre questões raciais.

O processo de organização e caracterização dos dados produzidos, designado *Exploração do Material* é “uma fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enunciação, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2011, p. 131). Ao operacionalizar os instrumentos de coleta de dados realizados no *lócus* da pesquisa junto aos sujeitos/colaboradores(as), encontraremos os núcleos de sentidos, que atenderão aos objetivos propostos na pesquisa. Sendo o objetivo geral investigar o lugar da educação escolar quilombola nas práticas de uma escola regular de ensino da cidade de Piripiri-PI, que atende estudantes remanescentes de comunidades quilombolas.

5.2.2 Codificação

Na etapa de codificação, deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Para selecionar as unidades de contexto, deve-se levar em consideração o custo e a pertinência. Aqui é realizada a categorização dos dados, que deverá seguir os critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo. Todavia, considerando que “não há análise de conteúdo sem uma boa teoria, não há modelos ideais em análise de conteúdo. As regras do processo inferencial que subjaz à análise de conteúdo devem ser ditadas pelos seus referentes teóricos e pelos objectivos do investigador” (Vala, 1990, p. 126).

Na etapa de codificação, esta pesquisa optou-se pelo recorte das unidades de registro. Tomando por base os temas que conduzem à orientação para construção do projeto político-pedagógico à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Segundo Silva (2007), para a construção do projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola, um passo fundamental é elaborar um diagnóstico da realidade, num processo que envolva as pessoas da comunidade e as diversas organizações existentes no território. Identificar o que elas pensam sobre educação e como a educação pode influenciar no seu modo de existir, na sua forma de vivenciar o presente e definir o futuro.

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2012, p.12)

Na construção da codificação do PPP e planejamentos pedagógicos da Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, sob acordo com a orientação das DCNEEQEB, buscou identificar:

I – se as temáticas que representam as referências culturais das comunidades quilombolas Marinheiro e Vaquejador, atendidas pela instituição, foram contempladas (ancestralidade, oralidade, tradição, territorialidade, luta, resistência, racismo estrutural, espiritualidade);

II – de que maneira é realizada a articulação dos saberes tradicionais com os saberes locais;

III – quais práticas pedagógicas fizeram referência à cultura e ao modo de ser das comunidades Marinheiro e Vaquejador.

A partir da construção dos códigos, relacionados às temáticas que devem referenciar o PPP, segundo as DCNEEQEB, elaborou-se as categorias, cuja finalidade a priori é identificar elementos em comum em todo corpo da pesquisa, e a posteriori, são sínteses obtidas após a interpretação dos resultados e refletem os pontos em comum representados por meio dos pressupostos da pesquisa.

Quadro 4 – Codificação para análise de dados do PPP e planejamentos pedagógicos da Escola Municipal Luiz de Sousa Cavalcante (etapa 2)

CÓDIGO	CATEGORIA
AUTONOMIA	Gestão Escolar Quilombola
ORALIDADE	Metodologia de ensino
TRADIÇÃO	Identidade e Cultura Quilombola

TERRITORIALIDADE	Relação Escola-Comunidade
INTERCULTURALIDADE	Diálogo de Saberes
RESISTÊNCIA	Luta e Direitos
ESPIRITUALIDADE	Práticas Ancestrais
RACISMO ESTRUTURAL	Desafios e Barreiras

Fonte: Autoria própria, (2025)

Os códigos e as categorias formulados, à luz das orientações das DCNEEQEB, para representar a análise de dados da aplicação do questionário socioeducacional aos professores de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, lotados na Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, objetivam refletir as questões relacionadas a elementos pertinentes ao currículo da Educação Escolar Quilombola. Com base nisso, elaborou-se as categorias, atendendo o contexto pedagógico do artigo 35 das DCNEEQEB.

Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá: I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; 71 II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004; III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana; IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas; V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo; VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a: a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não; b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas. VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas. (BRASIL, 2012, p.13 - 4)

Quadro 5 – Codificação para Análise de Dados do questionário socioeducacional aplicado aos professores e estudantes da E. M. Luíz de Sousa Cavalcante (etapa 2)

CODIGO	CATEGORIA
IDENTIDADE	Autorreconhecimento
FORMAÇÃO DOCENTE	Formação Continuada para EEQ
CURRÍCULO	Adequação Curricular
METODOLOGIA	Práticas Pedagógicas
RACISMO	Preconceito e Discriminação
MATERIAL DIDÁTICO	Interculturalidade
PARTICIPAÇÃO	Envolvimento da Comunidade
ACESSO E PERMANÊNCIA	Dificuldades Educacionais

Fonte: Autoria própria, (2025).

No processo de construção dos códigos e categorias relacionados ao questionário socioeducacional aplicados aos professores lotados na Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante e aos estudantes quilombolas, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados na instituição. Embora os questionários aplicados ao docente e ao discente possuam perguntas distintas, o eixo utilizado para orientação da análise foi o mesmo, por conseguinte os códigos e critérios elaborados tendem a refletir sobre as temáticas de grande relevância para o contexto da Educação Escolar Quilombola. Para realização da análise de dados, buscou-se dar ênfase às orientações das DCNEEQEB, tendo por objetivo nesta etapa do processo, refletir as questões relacionadas a elementos pertinentes ao processo educacional da Educação Escolar Quilombola, conforme artigo 17:

Art. 17 O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas.

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas: I - a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida; II - a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório; III - um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais; (BRASIL, 2012, p. 8 - 9)

Os quadros 02, 03 e 04 mostram a organização dos códigos temáticos e suas categorias para a análise dos dados coletados no estudo sobre o PPP, os planejamentos pedagógicos e os questionários socioeducacionais aplicados aos professores e aos alunos da Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, tomando como base as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Nos quadros 05 e 06, representaremos a etapa 3, do método análise de conteúdo de Bardin. Nele obteremos um condensado dos resultados obtidos após análise e interpretação dos dados, com as possíveis inferências nos campos temáticos e suas categorias acerca do PPP, dos planejamentos e dos questionários. As inferências construídas buscaram construir caminhos de resolução a partir das evidências apuradas, buscando atender os anseios dos estudantes quilombolas e dos

pais/responsáveis das comunidades Marinheiro e Vaquejador, mediante escuta, debate e do desejo de buscar na educação uma parceira forte na valorização de sua cultura e no combate ao racismo.

5.2.3 Tratamento dos dados

Concluídas as etapas de pré-análise e codificação e reorganização dos dados, partimos para o Tratamento dos Dados, no qual os “resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos” (Bardin, 2011, p. 131). A interpretação dos resultados obtidos pode ser feita por meio da *inferência*, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

O método de Análise de Conteúdo permite ao pesquisador, em seu processo de execução, analisar e fazer inferências nos dados produzidos, a partir das concepções teóricas que conduzem a orientação da pesquisa, considerando os contextos local e global em que foram produzidos. Diante do exposto, construiu-se um quadro contendo os resultados obtidos após análise e interpretação, à luz da abordagem das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola para Educação Básica.

Quadro 6 – Tratamento de dados e mapeamento dos documentos (etapa 3)

CÓDIGO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	COMO ESTÁ IDENTIFICADO?	EVIDÊNCIA/INFERÊNCIA	
				PPP	PLANEJAMENTOS
AUTONOMIA	Gestão Escolar Quilombola	Formas de organização escolar que respeitam a autonomia da comunidade na definição do currículo e práticas educativas.	No PPP, o Conselho é formado por membros da comunidade: pais, alunos, professores e funcionários administrativos, sendo ele o principal parceiro da gestão da escolar. Sua principal função é acompanhar as prestações de conta da escola.	Ampliar a participação dos representantes quilombolas no Conselho Escolar para debater acerca das referências culturais quilombolas que a comunidade anseia fazer parte do currículo.	Realizar encontros periódicos com a comunidade, buscando conhecer e ampliar os conhecimentos sobre a cultura dos estudantes quilombolas.

ORALIDADE	Metodologia de ensino	Uso da oralidade como principal meio de transmissão de conhecimento.	A oralidade como meio de transmissão de conhecimento não é citada no PPP. Isento nos planejamentos.	Ao elaborar o currículo, inserir a participação dos griôs e griots nas práticas pedagógicas como fonte de ancestralidade da comunidade	Planejar rodas de conversa com os mais velhos sobre a história do quilombo.
TRADIÇÃO	Identidade e Cultura Quilombola	Elementos que reforçam a ancestralidade, cultura e práticas tradicionais das comunidades quilombolas.	No PPP, é citado no campo dos projetos o “FESTIVAL QUILOMBOLA”, organizado e realizado anualmente na comunidade Marinho. Isento nos planejamentos	Construir parceria com as comunidades quilombolas de modo a discutir a temática central do festival durante todo o período letivo.	Uso de contação de histórias orais como estratégia pedagógica.
TERRITORIALIDADE	Relação Escola-Comunidade	Como a escola se relaciona com o território e os saberes locais.	No PPP não existem referências de abordagem da temática. Isento nos planejamentos.	Referenciar no PPP a importância da terra e da territorialidade como forma de organização coletiva nas comunidades.	Aulas práticas sobre formas coletivas de utilização da terra, como forma de identidade da comunidade (roças, associação comunitária, casa de farinha, terreiro de umbanda)
INTERCULTURALIDADE	Diálogo de Saberes	Estratégias que promovem o diálogo entre o conhecimento tradicional quilombola e os conteúdos escolares formais.	No PPP é citado o projeto integrador “Jornada de Saberes e Sabores”, organizado pela Seduc-Piripiri. Nos planejamentos do mês de junho, esse tema é abordado.	Implementar o Projeto Integrador “Jornada de Saberes e Sabores” com ações que permitam o maior envolvimento dos estudantes quilombolas e das comunidades para além do mês de junho.	Aulas práticas sobre os conhecimentos das comunidades que impactam diretamente o cotidiano dos comunitários: plantas medicinais, rezas, comidas típicas (caldo de quenga)
RESISTÊNCIA	Luta e Direitos	Aspectos que evidenciam a luta pela educação	No PPP existe uma vaga referência para as EREs e para Lei 10.639/03.	Construir no PPP, de maneira interdisciplinar, e em especial	Trabalhar a representatividade através de relato de

		diferenciada e o direito ao território.	Isento no planejamento.	no currículo de História a abordagem da luta e da conquista de direitos das comunidades quilombolas piripirienses.	participação da comunidade em movimentos por educação escolar quilombola.
ESPIRITUALIDADE	Práticas Ancestrais	Questões que evidenciam desafios enfrentados pelos estudantes quilombolas no acesso e permanência na escola.	No PPP, no item contexto histórico são citadas a Roda de São Gonçalo, Reisado e dança de São Benedito. Isento nos planejamentos	As referências das práticas ancestrais ligadas às crenças, rituais e religiosidade da comunidade quilombola, devem ser inseridas no currículo, como elemento cultural ancestral das comunidades quilombolas e que precisam ser debatidas para o combater a intolerância religiosa.	Celebração de datas festivas que envolvem práticas religiosas tradicionais.
RACISMO ESTRUTURAL	Desafios e Barreiras	Elementos ligados às crenças, rituais e religiosidade da comunidade quilombola.	Não foi identificado no PPP abordagens sobre a temática racismo/estrutural. Nos planejamentos há citações no mês de novembro.	Inserir no currículo interdisciplinar o debate sobre racismo /estrutural.	Promover debate durante todo o período letivo sobre questões raciais, discutir e apresentar prestatividade. Inserir no calendário a celebração de datas festivas que envolve práticas religiosas tradicionais.
ETAPA 3: TRATAMENTO DOS DADOS – TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO					
CÓDIGO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO NO QUESTIONÁRIO	EVIDÊNCIA(E) INFERÊNCIA (I)	
			DOCENTE DISCENTE (06 Colaboradores) (14 Colaboradores)	DOCENTE (06 Colaboradores)	DISCENTE (14 Colaboradores)

IDENTIDADE	Autorreconhecimento	Aspectos ligados à identidade quilombola e pertencimento cultural.	Você se autodeclara quilombola?	Você se autodeclara quilombola?	(E) - 06 professores não se autodeclararam quilombolas (I) – Políticas Públicas municipais que atendam aos princípios e necessidades quilombolas.	(E) - 14 estudantes quilombolas se autodeclararam quilombolas I – Realizar campanhas de autodeclaração na escola e na comunidade da importância dessa ação na colaboração de políticas de afirmação no contexto da EEQ.
FORMAÇÃO DO DOCENTE	Formação Continuada para EEQ	Nível de formação dos professores e formações continuadas para atuar na educação quilombola.	A sua formação acadêmica contemplou reflexões quanto ao estudo da História e cultura da África, afro-brasileira e/ou indígena? A Seduc de Piripiri já ofertou formações sobre a temática Africana, Afro-brasileira e/ou indígena?	Na escola Luiz de Sousa Cavalcante, as práticas adotadas no currículo da escola (conhecimentos abordados nas disciplinas) inserem elementos culturais da comunidade quilombolas que você mora?	(E) – 05 professores responderam que a graduação/pós graduação não contemplou reflexões quanto ao estudo da História e cultura da África, afro-brasileira e/ou indígena (E) -01 professor respondeu que a graduação contemplou reflexões quanto ao estudo da História e cultura da africana. (E) – A Seduc Piripiri-Pi não ofertou nenhuma formação continuada sobre a temática Africana, Afro-brasileira e/ou indígena	(E) – 03 estudantes quilombolas responderam que sim (foi abordado na aula de História: cultura, comunidades quilombolas, dança quilombolas) (E) – 11 estudantes quilombolas responderam que o currículo atual não trabalha os elementos culturais da comunidade. (I) -Maior diálogo entre escola e comunidade para garantir uma educação contextualizada.

					(I) – Solicitar junto à Seduc-Piripiri um Programa de Formação continuada que contemplem as temáticas orientadas pela Lei 11.645, pelas DCNEEQEB, pelas EREs.	
CURRÍCULO	Adequação Curricular	Como a escola integra o conhecimento do território quilombola ao ensino.	Aplica em sua prática pedagógica as orientações das DCNEEQEB, ERES, LEI 10.639/03 ? O currículo da EM Luíz de Sousa Cavalcante insere as referências culturais dos alunos quilombolas atendidos por ela?	A escola Luiz de Sousa Cavalcante, já realizou algum projeto de intervenção /interdisciplinar envolvendo conhecimentos que representam a comunidade quilombola que você mora?	(E) – 01 professor utiliza sempre as DCNEEQEB, - 04 não utilizam /desconhecem (E) – 01 professor utiliza sempre as EREs, 02 utilizam pouco e 02 não utilizam/desconhecem. (E) – 01 professor utiliza sempre a LEI 11.645/08, 01 utiliza pouco e 04 não utilizam/desconhecem (E) – 03 professores utilizam sempre o PPP 03 não utilizam/desconhecem (I) – Promoção de estudos formativos nos encontros pedagógicos mensais (ou outros momentos) da escola municipal Luiz de Sousa Cavalcante para	(E) – 04 estudantes quilombolas responderam que sim (Festival Quilombolas/Feira de Saberes e Sabores) (E) – 10 estudantes quilombolas responderam que não (I) -Elaboração de um currículo específico que contemple a história, a cultura e os saberes quilombolas.

					análise, discussão e aplicação das normativas que regem a EEQ.	
METODOLOGIA	Práticas Pedagógicas	Métodos pedagógicos que dialogam com a realidade e cultura quilombola	Ao realizar o planejamento pedagógico para suas aulas, você leva em consideração as referências histórico-culturais dos estudantes quilombolas?	A escola Luíz de Sousa Cavalcante realiza projetos envolvendo conhecimentos que representem a comunidade quilombola que você mora?	(E) – 02 professores responderam que sim 04 professores responderam que não (I) - Adaptação do currículo para valorizar a história e a cultura quilombola. - Utilização de metodologias ativas que respeitem a identidade e os saberes da comunidade.	(E) – 03 estudantes quilombolas responderam que sim (foi abordado na aula de História: cultura, comunidades quilombolas, dança quilombolas) (E) – 11 estudantes quilombolas responderam que não foram realizados projetos ou discutida a cultura quilombola. (I) - Inclusão de conteúdos sobre identidade quilombola e resistência histórica
RACISMO	Preconceito e Discriminação	Experiências de discriminação racial ou cultural dentro do ambiente escolar.	Já presenciou situação de racismo na escola?	Você já viveu situações de discriminação, preconceito por causa de sua origem quilombola?	(E) – 01 professor respondeu que sim e 05 professores responderam que não. (I) - Implementação de políticas de combate ao racismo na escola. - Necessidade de formação continuada para professores sobre relações étnico-raciais.	(E) – os 14 estudantes responderam que não. Porém foi citado que “pessoas ficam sorrindo porque sou de comunidade quilombola e sou piada. (LMS – aluna do 9º ano) (I) -- Incentivo à representatividade negra nos materiais didáticos e no currículo escolar.

MATERIAL DIDÁTICO	Interculturalidade	. Presença de conteúdos que valorizam a história e cultura quilombola.	Você enfrentou alguma dificuldade quanto a sua prática pedagógica ao ministrar aulas para estudantes quilombolas na EM Luís de Sousa Cavalcante?	A escola Luíz de Sousa Cavalcante oferta/utiliza material didático envolvendo as temáticas culturais africanas, afro-brasileiras, indígenas e de sua comunidade?	(E) – 02 professores responderam que sim e 04 professores responderam que não. “A principal dificuldade enfrentada é a cultura de falta de perspectiva no campo da educação formal. Os pais, em sua maioria, possuem pouca ou nenhuma instrução educacional e talvez esse fator seja o que desencadeia a grande desestímulo presente em parte de nossos discentes”. (Professor 3) (I) – Realização de oficinas pedagógicas com os professores e representantes das comunidades quilombolas para a construção de uma pedagogia quilombola real, partindo das concepções, vivências e experiências de suas referências culturais.	E – 03 estudantes quilombolas responderam que sim (foram abordados na aula de História: cultura, comunidades quilombolas, dança quilombola) (E) – 11 estudantes quilombolas responderam que não foram realizados projetos escolares sobre a cultura das suas comunidades quilombolas. (I)- Produção e distribuição de materiais didáticos que contemplem a cultura e a história quilombola. - Incentivo à criação de materiais pedagógicos desenvolvidos pela própria comunidade. - Parcerias com universidades e instituições de pesquisa para ampliar a produção de conteúdos educativos quilombolas.
PARTICIPAÇÃO	Envolvimento da Comunidade	Uso da oralidade e das tradições culturais	Existe na escola um plano de ação anual ou	Você participa das decisões	(E) – 03 professores responderam que sim, 02 professores	(E) – 05 estudantes quilombolas responderam que

		quilombolas no aprendizado.	calendário de eventos que contemple as especificidades comemorativas das comunidades dos estudantes quilombolas?	pedagógicas da escola Luíz de Sousa Cavalcante?	responderam que não e 01 professor não respondeu/desconhece “Eu diria que a escola possui um evento, porque sempre é trabalhado o dia da Consciência Negra e no Festival Quilombola que acontece anualmente na Comunidade Marinheiro, a escola sempre participa com o alunos”. (I) – Construção de um calendário do período letivo anual, para que as temáticas sejam discutidas, de preferência com a metodologia ABP (Aprendizagem Baseada em Projetos)	participam das decisões da escola. (E) – 09 estudantes quilombolas responderam que não participam das decisões da escola. (uma resposta chamou atenção: “porque fico calada e minha opinião não importa”. (LMS – aluna do 9º ano (I) - Fomentar o envolvimento da comunidade na gestão escolar. - Realizar a escuta dos estudantes sobre suas percepções acerca das práticas pedagógicas e suas referências culturais. - Promover situações pedagógicas de autonomia e protagonismo dos educandos quilombolas no ambiente escolar.
ACESSO E PERMANÊNCIA	Dificuldades de Frequência	Obstáculos que dificultam o acesso e a permanência dos alunos na escola.	Para você qual (is) desafios vivenciados pela EM Luíz de Sousa	Quais seus planos para o futuro?	(E) – Professor 1 – “a falta de pertencimento dos estudantes à comunidade”	(E) – 04 estudantes quilombolas responderam: “concluir os estudos”

			Cavalcante acerca de uma educação para a diversidade e antirracista?		Professor 2 – Não soube responder/não quis responder Professor 3 – “conscientizá-los da importância da sua cultura”. Professor 4 - Não soube responder/não quis responder Professor 5 – “dialogar com os estudantes quilombolas” Professor 4 - Não soube responder/não quis responder (I) – Promoção de debates e projetos pedagógicos que estimulem a consciência antirracista.	05 estudantes quilombolas responderam: “ter formação acadêmica” 01 estudantes quilombolas responderam: “via- jar para trabalhar”. 01 estudantes quilombolas responderam: “ser jogador de futebol” 01 estudantes quilombolas responderam: “aju- dar a família” 01 estudantes quilombolas responderam: “aju- dar a família” (I) - promover reflexões sobre como o conheci- mento adquirido na es- cola pode fortalecer a identidade quilombola e contribuir para o de- senvolvimento e transfor- mação de suas realidades.
--	--	--	--	--	---	---

Fonte: Autoria própria, (2025).

5.3 Sobre o produto educacional: relato de sua produção

Como temática latente do tempo presente, a Educação Escolar Quilombola é materialização da luta do povo negro por uma educação voltada para a diversidade e para valorização de suas referências históricas e culturais, conjugada ao fortalecimento de seu processo identitário. Nos primeiros passos desta pesquisa, tínhamos

como objetivo focar na proposição de um produto voltado apenas para o currículo do componente História, para atuar no processo de construção de uma educação diferenciada, entendendo ser esta disciplina importante ferramenta, mediadora do debate sobre a história, a cultura e a diversidade dos povos africanos e afro-brasileiros.

No ensino de História nos é permitido compreender que a bagagem cultural que os discentes quilombolas trazem para a escola, não é apenas resultante de traços genéticos, mas a herança de um patrimônio cultural de um povo. Oportunizar aos estudantes, através de práticas pedagógicas multiculturais, a (re)significação dessas referências, contribuirá no processo de seu fortalecimento identitário, possibilitando uma formação capaz de produzir transformações acerca de suas realidades. Sendo assim, a ideia era apontar caminhos para o fortalecimento da identidade e cultura quilombola no contexto do ensino de história.

À medida que a relação pesquisador/comunidade foi se intensificando, os diálogos proclamaram os anseios de um povo com sede de luta por direitos, em especial no campo da Educação, de forma que novas trajetórias de possibilidades se abriram. Nessa perspectiva, esta pesquisa passou a pensar um produto para além das quatro paredes da escola, mas algo que pudesse ser produzido em construção com os estudantes e a comunidade quilombola, e não apenas algo proposto para eles.

Antes de visitar a Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, solicitei junto à Superintendente de Ensino da Secretaria Municipal de Piri-piri-PI, Margarida Campos, a autorização para realizar um estudo sobre EEQ na escola e, se permitido pela instituição, realizar a pesquisa. Expliquei para a superintendente a relevância da pesquisa para escolas que se encontram no contexto da Educação Escolar Quilombola, bem como para o próprio município, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica de 2012, orientam aos municípios as competências dos sistemas de ensino no regime de colaboração em seu artigo 58, parágrafo 1º:

III - Compete aos Municípios:

- a) garantir a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no nível municipal, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;
- b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio do regime de colaboração com os Estados;
- c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos

financeiros específicos para a execução das ações voltadas para a Educação Escolar Quilombola;

d) prover as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnicos, materiais e humanos, visando o pleno atendimento da Educação Básica;

f) implementar Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;

g) realizar Conferências Municipais de Educação Escolar Quilombola, em colaboração com os Estados.

§ 2º As atribuições dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio do regime de colaboração com os Estados, consultadas as comunidades quilombolas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas. (BRASIL, 2012, p.19)

De posse da autorização, encaminhei-me para a comunidade Bela Vista, que fica a 36km da cidade na zona rural da cidade de Piripiri-PI. No primeiro contato com a escola, senti-me acolhida pela gestão, professores e alunos. Tive a oportunidade de conversar com cada segmento, em separado, para explicar a proposta da pesquisa, ouvi-los e solicitar a colaboração de todos.

Figura 6 – Apresentação da pesquisa: Educação Escolar Quilombola em questão para a comunidade escolar



Fonte: Autoria própria, (2023).

Em novembro de 2023, entrei em contato com uma das representantes da comunidade Marinheiro – Rosemeire, quilombola influente no cenário de luta e defesa dos direitos de sua comunidade, e solicitei o agendamento de uma roda de conversa para informar aos pais/responsáveis e demais representantes das comunidades quilombolas (Marinheiro e Vaquejador), de forma detalhada, a pesquisa que seria aplicada na escola que atende os estudantes quilombolas de seus territórios. A solicitação de um encontro com as duas comunidades decorreu do fato de os estudantes

atendidos pela escola Luíz de Sousa Cavalcante pertencerem às mesmas e porque ambas são vizinhas.

Nesse primeiro encontro, as quilombolas Rosemeire, Maria do Carmo e Verônica receberam a proposta da pesquisa ressabiadas. Elas demonstraram um grande desejo de que a escola tomasse suas referências históricas e culturais e inserissem no “ensino escolar”, dando aos seus filhos a oportunidade de valorizar suas referências culturais, ressignificando no aprender os saberes locais, a partir de suas vivências e experiências. Porém, os quilombolas desconheciam o conceito de Educação Escolar Quilombola e acreditavam ser tarefa difícil de realizar. Foi impactante uma das primeiras perguntas que me fizeram: “Professora, o que você quer do nosso quilombo? Qual o interesse que você tem em nosso povo? (Quilombola Rosimeire –Quilombo Marinheiro).

Essa pergunta me surpreendeu bastante e indaguei a ela o porquê de tal desconfiança. A quilombola explicou que muitos se achegam à comunidade com a intenção de obter vantagem política e eles estavam cansados dessa situação. Buscando tranquilizá-la, expliquei ser mestranda do curso ProfHistória (Parnaíba), e em virtude disso, precisava aplicar uma pesquisa na escola onde seus filhos estavam matriculados (apresentei a ela o projeto de pesquisa) e como consequência do estudo, deveria produzir um produto educacional (uma ação pedagógica) que materializasse as orientações das normativas que regem a educação antirracista e a educação escolar quilombola. Continuando nosso diálogo, agora de forma mais tranquila, expliquei o conceito de Educação Escolar Quilombola, informei-lhe que existe uma normativa específica para esse contexto, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, esclarecendo a importância dessa modalidade, que perpassa todas as etapas de ensino. Esclareci também que a construção do currículo, envolvendo os conhecimentos tradicionais e saberes locais, segundo as diretrizes, contaria com a participação da comunidade a partir de suas referências ancestrais, de seu modo de ser e fazer. À medida que ia explicando a proposta da pesquisa, sentia uma maior aceitação e confiança por parte das representantes da comunidade.

A quilombola Rosemeire, representante da comunidade Marinheiro e o senhor Veríssimo, representante da comunidade Vaquejador, explicaram que precisariam reunir seus povos para informar sobre a pesquisa e buscar o apoio de todos. Demonstraram entusiasmo ao saber que poderiam participar de tal processo e explicitaram

que sempre precisam de ajuda de pessoa de fora do quilombo para ajudar em suas lutas, pois a comunidade é carente de entendimento, mas sempre é um processo demorado, pois precisam de pessoas que sejam de confiança.

Eles me informaram que no dia 25 de novembro aconteceria no quilombo Marinheiro, com a participação dos três quilombos (Marinheiro, Vaquejador e Sussuarana) o V Festival Quilombola, com o tema “Luta e Cultura do Quilombo”, objetivando valorizar e dar maior visibilidade às populações quilombolas piripirienses. Seria um momento de integração das três comunidades, com apresentação de manifestações culturais, vendas de comidas típicas, oficinas temáticas e dentre uma de suas ações, que particularmente me chamou atenção, aconteceria uma Plenária Quilombola, com o tema “Políticas Públicas Educacionais para emancipação quilombola”.

A quilombola Irismar, da comunidade Sussuarana, entrou em contato e pediu que eu participasse de uma roda de conversa com eles sobre a educação escolar quilombola, pois também queriam entender melhor sobre essa questão. Na roda de conversa apresentei a temática da pesquisa, debatemos sobre sua relevância e os caminhos de possibilidade de suas referências fazerem parte do currículo escolar a partir de suas concepções, construídos com sua participação. A comunidade perguntou se eles também poderiam fazer parte desse processo.

Figura 7 – Roda de Conversa com a comunidade quilombola Sussuarana



Fotos: Arquivo pessoal, (2023).

“Vamos apoiar o trabalho da professora e lutar juntos para que a escola de nossa comunidade passe a ensinar e a valorizar nossa cultura. Estamos cansados de não nos enxergar nas histórias contadas nas escolas”. (Jorge, quilombola, escritor da comunidade Sussuarana e militante da causa quilombola, 2024)

Após essas duas rodas de conversa, refleti sobre os anseios da comunidade na luta pela valorização de sua cultura, pelo desejo de sair da invisibilidade e romper com uma cultura educacional que insiste em manter os privilégios de uma sociedade onde o branco se mantém como superior, procurei encontrar uma maneira de contribuir com as comunidades quilombolas para além de uma ação pedagógica, restrita ao interior do espaço escolar, mais que isso, queria encontrar um caminho que possibilitasse aos quilombolas tornarem-se sujeitos ativos e protagonistas dessa construção. Como resultado desse contexto, esta pesquisa propõe como produto educacional a implementação da Educação Escolar Quilombola nas escolas quilombolas, através da construção, junto às comunidades, da normativa “Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica de Piripiri”.

Os processos educativos, quando distanciados da realidade dos discentes, têm como consequência o distanciamento do aluno do processo, tornando-o muitas vezes, sem sentido, fato que prejudica o alcance dos objetivos e da aprendizagem a que se propõe o planejamento pedagógico. Uma aprendizagem contextualizada, permite ao educando tomar parte no processo, pois o mesmo se reconhece. Nesse sentido, o papel social da escola prevalece, possibilitando no espaço escolar práticas democráticas, onde essas realidades podem ser discutidas e transformadas. A Educação Escolar Quilombola prima por esse princípio, materializando na prática direitos que ao longo do nosso processo histórico foram negados à população negra.

Enfatiza-se que esse produto didático não deve ser visto como uma imposição, mas como caminho de possibilidades na efetivação de políticas públicas de afirmação que visam garantir no campo educacional oportunidades aos estudantes quilombolas ter acesso a uma formação que permita a construção de uma consciência crítica, mas principalmente política, onde ele se sinta capaz de romper com racismo estrutural que o cerca e se reconheça como agente político de sua própria causa. Nessa perspectiva, a Educação Escolar Quilombola, através das orientações das Diretrizes Municipais para Educação Escolar Quilombola de Educação Básica de Piripiri-PI, contribuirá com a Escola Municipal Luiz de Sousa Cavalcante e as demais escolas no mesmo contexto, a realizar uma educação diferenciada, pautada nas especificidades das comunidades quilombolas, localizadas no município, através da concepção de uma pedagogia própria da e para as comunidades remanescentes, cujos benefícios ocorrerão

para além do ensino de História, mas contemplando todas as áreas de conhecimento que organizam a estrutura curricular de ensino.

Cabe salientar, que conforme questionário aplicado aos professores e estudantes quilombolas, identificou-se um dos grandes gargalos na prática pedagógica da escola em pesquisa, é o acesso *ao modo do como fazer a pedagogia quilombola*. Para que tal prática de realize, é importante que os professores se apropriem das normativas que regulamentam e orientam esse “fazer”. Pois o fazer quilombola não pode ser construído sem o quilombola, sem ter acesso à sua territorialidade, não se constrói esse fazer por *dedução* ou *imposição*, mas com a *condução* da comunidade.

Na área da educação, é louvável os avanços das políticas públicas que colaboram com as referências nesse campo do “fazer”, no entanto é preciso estar alerta para não permitir que novos impedimentos causem estagnação no processo. Por que tantas leis/normativas são necessárias? Porque quanto mais temos acesso a dados produzidos pelo IBGE, pelo censo escolar, mais conseguiremos elencar os direitos negados ao povo negro ao longo do nosso processo histórico. Refletir sobre a funcionalidade de cada normativa torna-se fundamental para melhor aplicação da mesma.

Qual seria a diferença básica entre as EREs, a Lei 10.639/03/11.645/08 e as DCNEEQEB? É que elas tratam diretamente das comunidades quilombolas, em atendimento às necessidades educacionais de um povo que, mesmo após anos de abolição, permanece subalterno aos anseios ideológicos da branquitude. Seu grande trunfo é sua *especificidade*, não atrelada à referência de um único povo negro, mas a cada comunidade quilombola existente em nosso país. Levando em consideração suas histórias, sua ancestralidade, sua oralidade, seu modo de ser e fazer, sua religiosidade, sua representatividade, seus marcos civilizatórios, sua terra e sua territorialidade. E compartilhar todos esses saberes nos permite conhecer a diversidade da história brasileira contada pelos seus verdadeiros protagonistas.

Construída a ideia do produto educacional, o próximo desafio era encontrar um caminho para socializar com as comunidades quilombolas tal proposta, de modo a atingir o máximo de famílias possível. Para realizar o primeiro passo na caminhada de construção do produto apresentado por esta pesquisa, levei para apresentar em uma das ações do V Festival Quilombola, em consonância com a temática da Plenária Quilombola “Políticas públicas educacionais para emancipação quilombola” uma carta de comprometimento, solicitando o apoio para reivindicar a implementação das

Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola para Educação Básica no município de Piripiri-PI, uma proposição de política pública para as escolas que atendem estudantes de comunidades quilombolas.

Figura 8 – Plenária Quilombola do V Festival Quilombola de Piripiri-PI
Apresentação da carta de compromisso na luta pela implantação da EEQ nas escolas que atendem os estudantes quilombolas dentro e fora das comunidades



Foto: Arquivo pessoal (2023). Foto: Arquivo pessoal (2023).

Após a realização da plenária, ficou combinado com os presidentes das associações de cada comunidade quilombola reunir os associados, no dia 09 de dezembro de 2023, e solicitar que assinassem um termo de compromisso, reiterando a relevância do projeto de implementação das DCMEEQEB, pactuando com os objetivos desta pesquisa (Anexo). Diante da adesão, organizamos uma reunião online para alinharmos os passos seguintes. Na reunião virtual, discutimos sobre como seria construído o projeto de implementação das diretrizes, direcionando para cada comunidade elencar suas referências culturais, deliberando junto a seus pares a importância da participação de todos nesse processo, inclusive dos estudantes quilombolas. Como encaminhamento, ficou acertada a solicitação de uma visita à Secretária de Educação do Município de Piripiri.

Figura 9 – Reunião com as lideranças das comunidades quilombolas de Piripiri-PI



Foto: Arquivo pessoal, (2023).

Nesse ínterim, fomos convidados pela comunidade indígena a participar de uma roda de conversa, para dialogarmos, quilombolas e indígenas, com a secretaria de educação, pondo em evidência a educação escolar quilombola e indígena, devido ao fato de também existirem indígenas autodeclarados no município. Na articulação, junto à Secretaria Municipal de Educação, apresentamos a ela a pauta de Educação Escolar Quilombola/Indígena, entregando-lhe uma carta de compromisso público para articulação da implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombolas e, para um momento posterior, a Indígena. A secretária Tânia Marilda Monteiro acolheu a todos e nos informou que a pauta quilombola e indígena está na agenda da Seduc-PI. Segundo a secretária, a rede municipal está se adequando às demandas pedagógicas, primeiro necessitou-se construir uma política de alfabetização, criando um programa próprio “Alfabetiza Piripiri, sob orientação do PPAIC, visando correções herdadas do período pandêmico e com o compromisso com o governo federal, com o Pacto de Alfabetização na Idade Certa.

Na evolução da gestão, necessitou-se de uma intervenção imediata no campo da Educação Especial, com formações continuadas para professores, estruturação das escolas e criação do cargo dos profissionais de atendimento aos educandos com deficiência que necessitam de acompanhamento, depois veio a organização das escolas de tempo integral, aplicação de ciclos formativos que dessem suporte aos professores no campo das avaliações externas, e claro como as ações tomam como base o princípio da equidade, os estudantes das comunidades quilombolas e os indígenas atendidos pela rede de ensino também terão ações que os contemplem. Foi criado o

Departamento dos Povos Tradicionais, no novo organograma elaborado para gerir a rede, visando um melhor funcionamento da estrutura técnica e pedagógica da rede. Como é um novo departamento, demanda tempo para seu funcionamento, precisam ser construídas as diretrizes que conduzirão seu trabalho, de modo a atender os princípios da diversidade, equidade e educação antirracista.

Figura 10 – Reunião sobre EEQ entre a secretária da educação e as lideranças quilombolas e indígenas de Piripiri-PI



Foto: Arquivo pessoal, (2023).

A secretária se comprometeu em realizar um estudo com os técnicos da Seduc-Piripiri-PI, a fim de avaliar as possibilidades da implantação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola e Indígena no município. A seguir, o próximo passo foi criar um GE (Grupo de Estudo) com técnicos e representantes quilombolas para construção e análise das diretrizes. A construção do GE, corresponde a segunda etapa de articulação rumo à implementação da normativa. Em sua composição consta: professora Leda Borges (chefe do gabinete da Seduc municipal), professora Maria Vanúzia Quaresma Silva (técnica do Departamento de Formação/mestranda), professora Rita Escórcio (técnica do Departamento de Avaliação), professor Francisco Carlos Baué (técnico do Departamento de Avaliação), Amélia Rejane (advogada - jurídico), Janefiama Pereira (Comunidade Sussuarana), Rosimeire (Comunidade Marinheiro) e Verrísimo (Comunidade Vaquejador).

Tendo como referência as DCNEEQEB, foi construído um protótipo das DCMEEQEB de Piripiri-PI, a partir das inferências de cada comunidade quanto às suas representações históricas e culturais a serem contempladas nas diretrizes, e sem

demora fora apresentada a todos que compõem o GE para análise e discussão nas comunidades e entre os técnicos da Seduc-Piripiri-PI.

Figura 11 – Análise das comunidades quilombolas da minuta das DCMEEQEB, em que 1 é a comunidade Marinheiro, 2 a comunidade Sussuarana e 3 a comunidade Vaquejador



Foto: Arquivo pessoal, (2024).

Figura 12 - Análise da equipe técnica da SEDUC - PIRIPIRI da minuta das DCMEEQEB



Foto: Arquivo pessoal, (2024).

Figura 13 – Análise com os estudantes quilombolas (6º ao 9º ano) da Escola Luíz de Sousa Cavalcante sobre o protótipo das DCMEEQEB



Foto: Arquivo pessoal (2024).

O estudo realizado pelas comunidades, sobre a proposta das diretrizes, ocorreu somente entre eles, cada representante membro do GE mediou o debate, usando a linguagem da própria comunidade. Os mediadores realizaram a leitura do documento na íntegra, alguns membros da comunidade, em especial os mais idosos, não entenderam alguns termos técnicos, mas concordaram e apoiaram a proposta. Entre os estudantes quilombolas, eu fiz a mediação, na própria escola. A participação dos alunos no processo de análise foi tímida, as referências culturais foram as partes onde eles se sentiram à vontade para opinar e debater. Entre os técnicos da Seduc-Piripiri-PI, o debate gerou algumas alterações no texto, objetivando maior compreensão das informações e adequações no campo pedagógico. O estudo permitiu diagnosticar o desconhecimento da temática entre alguns técnicos.

A análise da proposta curricular pela equipe técnica da Seduc-Piripiri, os representantes do Conselho Municipal, estudantes e demais representantes das comunidades quilombolas permitiu realizar as devidas correções e adequações no corpo textual do protótipo, de modo a atender as especificidades demandadas pelas referências ancestrais das comunidades quilombolas e da proposta curricular gerida pela rede. Prontamente, o documento foi enviado para o setor jurídico e para avaliação final da secretária municipal. Aguardando o parecer da secretária e do departamento jurídico da Seduc-Piripiri-PI, foi possível observar a evolução do envolvimento das comunidades no processo de defesa do direito por uma Educação Escolar Quilombola. A cada passo realizado, tornou-se perceptível o autorreconhecimento dos quilombolas como sujeitos políticos, vendo-os estudarem em comunidade os marcos legais que os amparam por lei, é um passo fundamental para a efetivação de seus direitos e para o fortalecimento de sua identidade.

Figura 14 – Entrega do protótipo das DCMEEQEB à secretária municipal de Educação de Piripiri-PI, Tânia Maria Monteiro, para análise final



Foto: Arquivo pessoal, (2024).

Ser sujeito político significa compreender que a luta pelos direitos não depende apenas de ações individuais, mas da organização coletiva e da participação ativa nos espaços de decisão. Os quilombolas, ao se reconhecerem como agentes políticos, podem influenciar a formulação e a implementação de políticas públicas que impactam diretamente suas vidas. Isso inclui a regularização de seus territórios, o acesso à educação diferenciada e de qualidade, o atendimento adequado na saúde e o combate ao racismo estrutural. Quando organizados, a comunidade quilombola conseguirá pressionar o poder público para que suas demandas sejam atendidas e suas vozes, respeitadas. Para a secretária do SECADI, o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira se reflete nas escolas.

“O preconceito racial, tanto dentro como fora das salas de aula, pode afetar o desempenho escolar dos alunos quilombolas e a sua autoestima, além de reforçar a exclusão social, sendo esse o maior desafio que temos que enfrentar.” (Figueiredo, 2024)

Outro aspecto fundamental da participação política dos quilombolas está na educação e na cultura. O acesso à educação específica, que respeite e valorize os saberes locais, é essencial para o fortalecimento de suas identidades e a garantia que as novas gerações tenham orgulho de sua história. A cultura quilombola deve ser preservada e reconhecida como parte do patrimônio nacional, e um caminho possível são as políticas públicas que garantam financiamento para projetos culturais e educacionais que contemplem a realidade dessas comunidades.

É indiscutível que a Educação Escolar Quilombola, por atender ao princípio da especificidade, deva ocorrer dentro dos territórios, como principal ferramenta pedagógica desse processo, no entanto, também é necessário que as escolas possuam estruturação adequada, capaz de promover o desenvolvimento global do educando, dando-lhes condições de competir de igual para igual com a população branca. Uma educação que permita uma formação escolar de qualidade para estudantes quilombolas, que possua formação continuada para professores com temáticas relacionados, que dê acesso a materiais pedagógicos que contemplem as referências culturais das comunidades, que realize práticas pedagógicas, que possuam concepções quilombolas, será responsável pela construção de uma sociedade mais justa, capaz de combater as desigualdades sociais e raciais, que tanto mancham as práticas do mundo.

Com o início do período eleitoral, o processo de implementação estancou, entre agosto a outubro (2024), nenhuma ação política pode ser executada na Seduc-Piripiri. Diante do exposto, fui convidada pela Seduc-Estadual-PI para participar de dois seminários sobre EEQ, um no Território dos Cocais, em Esperantina-PI, e o outro no Território Lagoas, em São Raimundo Nonato-PI. Essas duas regiões do estado do Piauí possuem as maiores quantidades de comunidades quilombolas no estado.

Figura 15 – 1º Seminário sobre Educação Escolar Quilombola dos Cocais



Fonte: Autoria própria, (2024).

O 1º Seminário sobre Educação Escolar Quilombola dos Cocais, a nível de estado, realizado no Quilombo Olho D'Água dos Negros, em Esperantina, em 29 e 30 de junho de 2024 foi uma importante ação de valorização e promoção da educação escolar quilombola, proporcionando um espaço para a troca de conhecimentos e experiências entre educadores, estudantes e a comunidade. No Território Cocais – PI existem 08 comunidades quilombolas, distribuídas nos municípios de Batalha, Campo Largo e Esperantina. Essas comunidades quilombolas têm sua paisagem vegetal marcada pelas palmeiras de babaçu e de carnaúba.

Figura 16 – 1º Seminário sobre Educação Escolar Quilombola do Território Lagoas



Fonte: Autoria própria, (2024).

O 1º Seminário Sobre Educação Escolar Quilombola, realizado pela Associação do Território Quilombola Lagoas e Secretaria de Estado da Educação ocorreu em 17 e 18 de agosto de 2024 e teve como objetivo discutir a realidade da educação escolar nos Quilombos, bem como realizar encaminhamentos para a resolução dos problemas enfrentados. A Comunidade Lagoas é o terceiro território com maior população quilombola do Brasil, conforme o censo demográfico 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ao todo, são 5.164 residentes. Destes, 5.042 se declaram quilombolas. O Seminário ocorreu no Quilombo Moisés, em São Raimundo Nonato-PI.

Ao participar dos seminários sobre Educação Escolar Quilombola, tanto em Esperantina quanto em São Raimundo Nonato, foi possível constatar que as lutas das comunidades quilombolas são as mesmas, e os impedimentos construídos em torno do acesso à educação quilombola se repetem. No entanto, o que também se evidencia é que as comunidades quilombolas estão mais unidas. Elas estão percebendo sua capacidade de projeção política, e isso faz toda diferença. Essa força é resultado de um conjunto de ações afirmativas que vem se efetivando. A exemplo, foram abertas 1.730 vagas para graduação em EEQ no PAFOR EQUIDADE, PIBID EQUIDADE, cursos na Plataforma Avamec sobre EEQ. E, mesmo que não ocorra de forma mais rápida, estão acontecendo, e é isso o que importa. Cabe salientar aqui uma questão identificada como similar às comunidades quilombolas de Piripiri nos territórios que visitei e em outros que pesquisei no estado do Piauí, relaciona-se à grande dificuldade das comunidades em reivindicar a implementação das DCNEEQ, em suas versões municipais.

O Estado do Piauí também tem avançado na construção de políticas de combate às desigualdades sociais e raciais. Foi criada a Resolução nº 003/2023, que estabelece critérios para a oferta da Educação Escolar Quilombola, com a criação e legalização das instituições, a Lei nº 001/2023 Lei nº 8.308/2024, de Combate ao racismo e a Lei nº 8.291/2025: Saúde da população negra e a normativa 003/2023, do Conselho Estadual de Educação do Piauí (CEE-PI), estabelecendo critérios para a oferta de Educação Escolar Quilombola no estado. O governo realizou, em 2024, o II Seminário para as relações étnico-raciais, onde foram lançados dois programas: a especialização em Literaturas, Histórias e Culturas Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas, em parceria com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), e o “Educar Mais

Cedo para Respeitar”, com a presença da coordenadora do Pacto Pelas Crianças e primeira-dama do estado, Dra. Isabel Fonteles. Na ocasião, foi entregue o Selo Antirracista às escolas das Gerências Regionais de Educação (GRE) que mais se destacaram na promoção de práticas de equidade racial.

Figura 17 – II Seminário de Educação para as relações Étnico-raciais – Equipes: Seduc-Piripiri e Seduc-PI



Foto: Arquivo pessoal, (2024).

Passado o período de eleição, retomamos os trabalhos para implementação da normativa. Em diálogo com a secretária de educação municipal, ela apresentou suas preocupações, em especial para o campo financeiro, explicando ser necessária uma projeção de ações. Desse modo, o GE se reuniu e construiu um plano de ação de implementação das DCMEEQEB, em dezembro de 2024. Fora apresentado também uma proposta de referencial curricular para Educação Escolar Quilombola, tendo em vista que o Referencial Curricular do Município de Piripiri está sendo construído.

Figura 18 – Documentos relevantes para o processo de implementação das DCMEEQEB



Fonte: Autoria própria, (2024).

Em virtude da estagnação no andamento do processo de regulamentação das DCMEEQEB e entendendo ser relevante uma orientação do “como” implementar a EEQ, optamos por construir um “Guia de orientação para implementação da Educação Escolar Quilombola nos municípios/estados, conduzida a partir da construção e regulamentação das Diretrizes Curriculares Municipais”.

As ações realizadas nesse processo de construção da normativa foram condensadas em um “guia”, por ser uma ferramenta pedagógica de fácil orientação, manuseio e ter o poder de ser autoexplicativo. O guia apresentará o passo a passo necessário para a articulação junto aos órgãos competentes para regulamentação das diretrizes, uma proposta de currículo diferenciado construído com a inferência das comunidades quilombolas, sugestão de planejamentos pautado na diversidade e equidade, proposições de atividades pedagógicas que contemplam as referências quilombolas locais. Nesse documento, foi apresentado um portfólio de uma das mestras do notório saber, várias leis afirmativas fundamentais para estudo, bem como os desafios identificados na realidade local, tomando por base a experiência dos estudantes quilombolas da escola Luiz de Sousa Cavalcante, localizado na comunidade Bela Vista, zona rural de Piripiri-Pi e das comunidades quilombolas atendidos por ela.

O produto educacional proposto por esta pesquisa estará acessível às comunidades quilombolas, secretarias municipais e/ou estaduais, movimentos ativistas da questão quilombola, estudantes quilombolas, acadêmicos/pesquisadores ou qualquer outro cidadão que tenha interesse na temática e deseje contribuir com a educação antirracista.

Cabe esclarecer que esta pesquisa propõe a construção e a implementação das diretrizes municipais, tomando por base ações democráticas, visando ao envolvimento de todos os participantes necessários no processo, pautado no diálogo, no respeito e na resolução amigável da questão, com o propósito de concretizar uma educação antirracista e de combate diário ao racismo e as desigualdades sociais.

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (Gomes, 2005, p. 60).

Por fim, a análise feita neste trabalho não esgota nem elucida todas as questões quanto à temática, mas reforça que o papel social de uma escola no contexto da educação escolar quilombola constrói-se no desejo e na prática de buscar entender os processos identitários das comunidades, a partir do reconhecimento pedagógico de seus territórios como ferramenta educacional no processo formativo dos estudantes quilombolas, fornecendo a eles conhecimentos para que se tornem sujeitos capazes de transformar suas realidades e promover novas projeções sociais, rompendo com a subalternidade de corpos e mentes negras no cenário brasileiro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto, cabe aqui retornarmos à questão parâmetro que impulsionou o percurso investigativo desta pesquisa: Como articular o papel social da escola, no contexto da Educação Escolar Quilombola, com práticas que foquem a mitigação do racismo individual, do racismo estrutural, do racismo institucional e que construam caminhos para uma educação antirracista? Frente a esse problema, constatou-se que a proposta pedagógica apresentada pela Escola Municipal Luiz de Sousa Cavalcante não contempla as orientações das DCNEEQEB, por conseguinte, a implementação da Educação Escolar Quilombola representará um passo fundamental para a promoção da equidade e do respeito às diversidades culturais.

Esta pesquisa conclui que, sendo a EEQ imprescindível na construção de caminhos para uma educação antirracista, baseada na valorização da identidade quilombola na formação crítica dos educandos e no enfrentamento das desigualdades históricas e sociais, cabe à escola, inserida em tal contexto, articular em seu currículo a mescla entre os saberes universais e os saberes locais. Dessa forma, promove atividades que valorizem a cultura quilombola, envolvendo a comunidade no processo educacional, cuja abordagem dialoga com as concepções de educação contextualizada e da interculturalidade, defendidos por Candau (2012), assumindo o compromisso para além do ensino convencional e se tornando um espaço de resistência, fortalecimento cultural e construção da cidadania.

Reconhecer as especificidades dos povos quilombolas implica não apenas adaptar o currículo às realidades locais, é um processo de fortalecimento da autoestima dos estudantes quilombolas, ressignificando conhecimentos, combatendo a invisibilização e a distorção da história negra. Para fortalecer a defesa da Educação Escolar Quilombola e encontrar caminhos de sua materialização de forma real e significativa, tomou-se como base orientadora as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica, regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.

No tocante às produções anteriores e sua relação com o objeto deste trabalho, de forma mais específica as produções analisadas no banco de dados do Profhistória, podemos destacar como pontos de convergências as questões que estão intimamente associadas ao processo de implementação da EEQ, segundo as DCNEEQEB, e que

são determinantes para a sua efetivação no cenário educacional, a saber a construção de currículos diferenciados, a participação da comunidade na gestão e construção do PPP, as questões de terra e territorialidade, a formação continuada de professores, a produção de materiais contextualizados com a realidade histórica e cultural das comunidades quilombolas e processos avaliativos historicizados. E como questão não divergente, mas pouco aprofundada nos estudos anteriores, esta pesquisa destaca como relevante, no cenário em que esteve inserida, a promoção de uma educação que possibilite aos estudantes quilombolas a construção de uma formação capaz de gerar cidadãos construtores de políticas públicas que atendam suas reivindicações, transpondo-os do lugar de “objeto” para o de “sujeitos”, autoimunes à conceitualização restrita, diminuta e excludente a qual as contribuições culturais do povo negro esteve submetida, é preciso construir um “antídoto contra essa desumanização”, conforme defende Charlot (2005). É nessa conjuntura que se sobressai o papel social de uma escola no contexto da educação escolar quilombola por carregar em si o potencial de ser um espaço transformador e emancipatório, principalmente em contextos onde a luta por direitos e reconhecimento se faz historicamente presente, como nas comunidades quilombolas.

Portanto, é papel social da escola, no contexto da educação escolar quilombola, e torna-se dimensão do fazer política. Assim sendo, este estudo entende que é por meio da educação que os estudantes quilombolas, a partir do processo de ressignificação de suas referências históricas, tomando parte do que/como/por que foi invisibilizado e silenciado o povo negro e se (re)conhecendo na representatividade de seus pares, desenvolvem consciência sobre seus direitos, ampliam sua participação nas decisões coletivas e se tornam protagonistas na interpretação e formulação de políticas que promovam, conforme a perspectiva freiriana, transformações das realidades.

No processo investigativo de elucidação da questão-problema, construiu-se um percurso aspirando responder aos objetivos propostos nesta pesquisa. Como primeiro passo buscou-se atender o objetivo geral da pesquisa ao investigar o lugar da educação escolar quilombola nas práticas de uma escola regular de ensino da cidade de Piripiri-PI, que atende estudantes remanescentes de comunidades quilombolas. Para tal, aproximamo-nos de fontes documentais, a exemplo, do Projeto Político-Pedagógico – PPP - da escola e dos planejamentos, buscando averiguar as inferências da

escola no tocante a ações pedagógica que visassem atender a educação antirracista. Nesta etapa, identificamos a ausência das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, como referência na orientação pedagógica das escolas inseridas no contexto EEQ e de práticas pedagógicas que contemplassem as referências culturais das comunidades quilombolas atendidos.

Buscando atingir o primeiro objetivo específico deste estudo, que trata da discussão da educação escolar quilombola no país, no estado do Piauí e na região da cidade de Piripiri-PI em diálogo com as práticas de ensino nas escolas regulares, foram aplicados questionários socioeducacionais, com questões abertas e fechadas, que refletissem as orientações das DCNEEQEB, para professores lotados na Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, localizada na comunidade Bela Vista, zona rural de Piripiri-PI, em turmas do 6º ao 9º ano e para estudantes quilombolas matriculados na referida instituição. No primeiro momento, o maior desafio foi conquistar professores e estudantes para colaborarem com a pesquisa. E mesmo diante de certa resistência, os participantes docentes e discentes que se envolveram, contribuíram de forma significativa para o alcance da intencionalidade deste estudo.

Os dados gerados a partir dos questionários aplicados aos professores e estudantes, apontaram, nesta etapa, com base nos primeiros contatos com a escola (lôcus da pesquisa), o desconhecimento das DCNEEQEB pela maioria dos docentes. Essa normativa tem quase treze anos de existência e, mesmo assim, permanece invisível nos espaços escolares e nas discussões pedagógicas. Uma realidade que não se cumpre apenas da cidade de Piripiri-PI, mas na maioria dos estados e municípios brasileiros. As comunidades quilombolas Marinheiro, Sussuarana e Vaquejador passaram a discutir a EEQ a partir de novembro de 2023, quando, através desse processo investigativo apresentamos para elas essa política afirmativa, na “Plenária de Políticas Públicas do V Festival Quilombola”.

Diante do exposto, entende-se que a não implementação da EEQ fortalece o racismo, em suas mais diversas formas de atuar em meio a sociedade, reproduz uma educação mantenedora de privilégios, onde brancos usufruem e se apropriam de espaços, tanto no campo material como simbólico, de forma naturalizada e legitimada. Este fato faz emergir a perspectiva de Charlot (2005), que defende que quando os indivíduos são enxergados apenas como objetos privados de sua dignidade, seus direitos e autonomia, ocorre a barbárie. Nesse ensejo, conjugamos com autor que a

Educação no contexto atual tem negligenciado o ser humano como ponto central do processo de aprendizagem, obtendo como consequência o fracasso escolar.

Cabe salientar que os professores lotados na escola em estudo, buscaram justificar a ausência das referências históricas e culturais das comunidades quilombolas atendidos por eles, em suas práticas pedagógicas por decorrência de não conhecerem tais referências, pois muitos moram em áreas vizinhas a cidade de Piripiri-PI. Os professores também alegaram a falta de formação continuada e materiais didáticos voltados para a temática afro. A constatação desse cenário permitiu elucidar mais um objetivo desta pesquisa, levantar informações sobre práticas alinhadas ou não à Educação Escolar Quilombola pelas vozes de professores e estudantes afetados pela questão.

Partindo desse contexto, tornou-se necessário conhecer outras realidades quilombolas no Piauí. Recebi um convite da SEDUC-PI (estadual) para participar do 1º Seminário de Educação Escolar Quilombola, que aconteceria no quilombo “Olho D’água dos Negros, localizado em Esperantina no território “Mata dos Cocais”, em junho de 2024. E em agosto do ano vigente, visitei o quilombo “Moisés”, em São Raimundo Nonato, no maior território Quilombola do Estado do Piauí, o “Território Lagoas”, também para participar do Primeiro Seminário sobre Educação Escolar Quilombola da região. No segundo seminário, fomos convidados a socializar a experiência obtida nesta pesquisa na prática da EEQ no município de Piripiri-PI. Nos dois seminários percebeu-se uma singularidade nos anseios comunitários quilombolas pela implementação da EEQ, primeiro porque eles identificam nessa modalidade de ensino a possibilidade da formação de uma parceria pedagógica e política com a escola, segundo, por reconhecerem ser o espaço escolar no contexto EEQ, um lugar de fortalecimento identitário de valorização das comunidades quilombolas, de luta contra o racismo e de promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Como caminho heurístico dessa pesquisa, apoiamo-nos nas referências teóricas de Bourdieu (1992), abordando uma reflexão sobre a manutenção nos sistemas educacionais das práticas pedagógicas reprodutivistas e mantenedoras dos privilégios pautados na hierarquia de classe e raça. Nas abordagens de Charlot (2020), ao pôr em evidência as bricolagens pedagógicas, apontando a ineficiência dos processos de ensino em nosso país, em consequência da retirada do ser humano como centro de sua funcionalidade, gerando segundo o autor, uma barbárie e, nas abordagens de

Freire (1995), como perspectiva de uma educação libertadora. Diante das perspectivas teóricas aqui abordadas e com a colaboração do pensamento de outros autores, a EEQ surge como alternativa de política pública inclusiva, com prospecção de romper com as desigualdades estruturais.

Esta pesquisa optou pela abordagem qualitativa de cunho empírico, como caminho metodológico, entendendo ser esse sistema adequado aos anseios deste estudo, tendo em vista a preocupação que ele dedica a qualidade dos dados e os motivos e os comportamentos dos fenômenos. A escolha da “Análise de Dados de Bardin” se justifica por ser uma técnica que oferece relevantes contribuições no campo da educação, a saber uma análise sistemática e rigorosa dos dados, a compreensão mais profunda dos fenômenos estudados, uma abordagem flexível e adaptável, a possibilidade de identificação de lacunas na literatura e a triangulação dos dados. É importante salientar algumas limitações identificadas no processo de aplicação dessa técnica na presente pesquisa, como a subjetividade na construção das categorias, a dificuldade em lidar com dados não-textuais e as limitações na generalização dos resultados.

Após a conclusão do percurso investigativo, os resultados obtidos na análise de dados confirmam a hipótese proposta sobre a temática problematiza nesta pesquisa, ao defender que por meio da efetivação da prática da Educação Escolar Quilombola, em cenários cuja especificidade se apresenta. O papel social das escolas se constitui aspecto propulsor de uma educação de qualidade, que impactará diretamente na luta contra as desigualdades sociais e raciais, no fortalecimento da cultura negra, na preservação de suas tradições e memórias, rumo à construção de uma consciência política e do fortalecimento do processo identitário das comunidades remanescentes de quilombo.

Como produto educacional desta pesquisa, construiu-se um “Guia” de orientação para implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola, contendo os passos realizados no processo de construção da normativa por um grupo de estudo (GE), formado por técnicos da SEDUC-PIRIPIRI, professores, gestores, representantes das comunidades quilombolas do Marinheiro, Vaquejador, Sussuarana e estudantes. Neste documento, consta também o modelo das DCMEEQEB da cidade de Piripiri-PI, podendo este ser acessado via link e adaptado a qualquer município e/ou estado, respeitando as suas especificidades, como também

vários outros documentos de suporte pedagógico (sugestão de currículo diferenciado, atividades pedagógicas para o ensino de História e demais disciplinas, avaliações contextualizadas) que contemplam as referências culturais das comunidades quilombolas de nossa cidade e atendem a uma proposta educacional antirracista.

Por fim, esta pesquisa põs em evidência a relevância do papel social da escola no contexto da Educação Escolar Quilombola como caminho de possibilidade para uma educação antirracista, portanto é imprescindível que a sociedade como um todo compreenda a importância da EEQ, como modelo educacional essencial na garantia do direito à educação de qualidade, que respeite e reflita a cultura e as tradições quilombolas. Defendendo que a valorização da história e da cultura quilombola não beneficia apenas as comunidades quilombolas envolvidas, mas enriquece o tecido social brasileiro. No entanto, entendendo que este estudo não se encerra aqui, em virtude de ainda existirem diversas questões relacionadas à Educação Escolar Quilombola que necessitam de aprofundamento, espera-se que esta pesquisa auxilie novas caminhadas investigativas, e que possam produzir maiores reflexões e melhores diálogos acerca das produções de materiais didáticos sobre as comunidades que possam melhor subsidiar o trabalho dos professores, na tentativa de suprir a deficiência na formação inicial e/ou continuada dos docentes, a relação entre a educação e o desenvolvimento sustentável nas comunidades quilombolas, e o impacto das políticas públicas na melhoria da qualidade educacional das comunidades quilombolas. Investigar essas questões é essencial para garantir que a escola, no cenário da Educação Escolar Quilombola, cumpra seu papel social transformador e promova a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, M. R. G. *Território, ancestralidade e titulação: o caso da Comunidade Quilombola Marinheiro de Piripiri-PI*. Dissertação (mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.
- AMARANTE. História. Município de Amarante – Portugal. Disponível em:, p. 31-43, Acesso em. 20 de fevereiro de 2025.
- APPLE, M. W. *A educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARAGÃO, F. P. L. *O ensino de História no contexto da educação do campo: experiências, saberes e fazeres das populações do campo no espaço escolar*. Dissertação (mestrado profissional em Ensino de História em Rede Nacional) - Universidade Federal de Pernambuco, 2020.
- ARRUTI, J. M. *Mocambo: antropologia e história no processo de formação quilombola*. São Paulo: EDUSC, 2005.
- ARRUTI, J. M. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, v. 3, n. 2, p. 7 - 38, 1997.
- BAGESTERO. P. S. P.; ROOS. D. H. PUNTEL, R. L. Tendências pedagógicas de docentes de escolas públicas de uma cidade gaúcha. *Educação & Realidade*, v. 49, p. e131990, 2024.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89 - 117, mai/ago, 2013.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1ª ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2011. 280 p.
- BENEDITO, B. S. CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023.
- BISPO, A. S. dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023. 112 p.
- BISPO, N. *Quando você compartilha o saber, o saber só cresce*, dizia Nêgo Bispo, pensador, poeta e ativista político quilombola. Conexão Planeta, 07 dez. 2023. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/quando-voce-compartilha-o-saber-o-saber-so-cresce-dizia-nego-bispo-pensador-poeta-e-ativista-politico-quilombola/>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema*

de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

BOURDIEU. P. *O poder simbólico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRANDÃO, C. R. *De longe eu venho vindo: Símbolos, Gestos e rituais do catolicismo popular em Goiás*. Goiânia: Editora do UFG, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2011, Seção 1, p. 32.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 de março de 2023.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação étnico-raciais e para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: [s.n.], 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF: [s.n.], 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

_____. Decreto nº 11.447, de 21 de março de 2023. Institui o Programa Aquilomba Brasil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 mar. 2023.

_____. Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942. Institui o Fundo Nacional de Ensino Primário. *Diário Oficial da União: seção 1*, Rio de Janeiro, 16 nov. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 de março de 2023.

_____. Educação do Campo: marcos normativos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Brasília: SECADI, 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, 2023. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 de maio de 2023.

_____. 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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 13 de novembro de 2023.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 13 de novembro de 2023.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. 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 Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB 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: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012>. Acesso em: 12 abr. 2024.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, Distrito Federal – Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. MEC. Distrito Federal – Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2010>. Acesso em: 20 out. 2024.

_____. Ministério da Educação. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos Secad 2. [S./]: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade; MEC, 2007.

_____. 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.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. Brasília: MEC/SECADI, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/arquivos-pdf/diretrizesquilombola.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 988, de 23 de maio de 2023. Institui a Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais (PNERER). Disponível em: <https://educationet.com.br/portaria-no-988-de-23-de-maio-de-2023/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

_____. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Senado Federal. 45ª Reunião da Comissão de Educação e Cultura da Segunda Sessão Legislativa Ordinária da 57ª Legislatura (21 ago. 2024): audiência pública sobre a implementação da Educação Escolar Quilombola no país: desafios e oportunidades para fortalecer a equidade e valorizar a diversidade. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoaudiencia?id=30700>. Acesso em: 10 set. 2024.

_____. Senado Federal. Audiência pública discute a implementação da educação escolar quilombola no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 21 ago. 2024. 1 vídeo (2h04min). Publicado pelo canal Senado Federal. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fB_shPDCYAw. Acesso em: 09 abr. 2025.

_____. Senado Federal. *Manual do quesito cor ou raça e etnia*. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/642501>. Acesso em: 8 abr. 2024.

CANDAU, V. M. A diferença está no chão da escola. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4.; COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CANDAU, V. M. et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARNEIRO, A. S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em 13 jun. 2020.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales; Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº. 10.639/03. Brasília, 2005.

CENTRINY, C. *Terecô de Codó: uma religião a ser descoberta*. São Luís: Zona V Fotografias Ltda., 2015.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE. *Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola*. Olinda: CCLF, 1995. Disponível em: <https://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/principios-da-educacao-quilombolas.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CHARLOT, B. O ser humano é uma aventura: por uma antropopedagogia contemporânea. *Revista Internacional Educon*, v. 4, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47764/e23041001>. Acesso em 10 abr. 2025.

_____. *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.

_____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, J. Quilombola da comunidade Sussuarana, escritor e militante da causa quilombola. Comunicação pessoal, Piri-piri, 24 de dezembro de 2023.

DESLANDES, S. F. *O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual*. In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DIAS, T. S. R. *O Reisado de Boa Hora - Pi*. Gráfica Santa Edwirges, 2017.

DIAS, T. S. R. Entrevista concedida por uma amante do reisado de Boa - Hora-PI. Localidade Pantanal, 2018.

ESCOLA MUNICIPAL LUIS DE SOUSA CAVALCANTE. Projeto Político-Pedagógico. Piripiri, 2023.

FANON, F. *Pele Negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, W. Bourdieu e Educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. *E-Mosaicos*, v. 2, p. 46-59, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/8846>. Acesso em 3 abr. 2025.

FERRETI, M. Formas sincréticas das religiões afro-americanas: o Terecô de Codó (MA). Disponível em: <http://www.gpmina.ufma.br/pastas/doc/Tereco.pdf>. Acesso em 9 set. 2024.

FIGUEIREDO, Z. Pronunciamento na audiência pública sobre a implementação da Educação Escolar Quilombola. Audiência pública realizada no Senado Federal, Brasília, 21 ago. 2024.

FONSECA, M. V. *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil*. In: CAMPOS, M. M. M. et al. *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2001. p. 11–36.

FRANÇA, E. T. Projeto Alma Africana: reconhecendo as diferenças, esperando a equidade. Sergipe: Secretaria de Estado da Educação, 2023. Disponível em: <https://seduc.se.gov.br/projeto-alma-africana-leva-cultura-afro-para-o-colegio-john-kannedy/>. Acesso em: 9 dez. 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 66ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, 2023.

GOMES, L. Fragmento das dinâmicas culturais. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade* (RICS), São Luís, v. 5, n. 1, p. 98–110, jan./jun. 2023.

GOMES, N. L. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília: MEC, 2005.

GONZAGA, G. Comunidades quilombolas Marinheiro e Vaquejador recebem o título de propriedade de seus territórios. Portal do Governo do Piauí, 2021. Disponível em: <https://antigo.pi.gov.br/noticias/comunidades-quilombolas-marinheiro-e-vaquejador-recebem-o-titulo-de-propriedade-de-seus-territorios/>. Acesso em: 10 de novembro de 2023.

GONZALEZ, L. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: HOLLANDA, H. B. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. p. 237-256. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030 (GT Agenda 2030/GTSC A2030). VII Relatório Luz da sociedade civil da Agenda 2030 do desenvolvimento sustentável do Brasil. 2023.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, DF: Representação da Unesco no Brasil, 2003. p. 25- 50. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. 11ª Edição, 2006.

HALL, S. *Pensando a diáspora: reflexões sobre a tarefa no exterior*. In: SOVIK, H. B. A. (Org.). *A tradição viva*. São Paulo: Annablume, 2003. p. 29-56.

HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades sociais no Brasil*. Tradução Patrick Burglin. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Iuperj, 2005.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico, 2022: população e domicílios: primeiros resultados/IBGE, Coordenação Técnica do Censo Demográfico, 2022.

JACCOUD, L. B. *Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil*. Brasília: IPEA, 2008.

LACERDA, J. B. de. *Sur les métis au Brésil*. Communication présentée au Premier Congrès Universel des Races, Londres, 26–29 juillet 1911. Paris: Imprimerie Devouge, 1911. Disponível em: <http://bdor.sibi.ufrrj.br/handle/doc/35>. Acesso em: 20 abr. 2024.

LIMA, K. R. S. *Desafios étnicos e políticos da luta de classe e o mito da democracia racial em Florestan Fernandes*. Universidade Federal Fluminense, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/jTgqbC83CT7Gp6MT7Zxxc>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MALACHIAS, R. Práticas epistêmicas na educação para as relações étnico-raciais: refletindo interfaces e princípios. *Repertório*, Salvador, ano 20, n. 29, p. 35–49, 2º sem. 2017.

MARIGONI, G. História: o destino dos negros após a abolição. *Revista IPEA*, ano 8, ed. 70, São Paulo, 29 dez. 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28. Acesso em: 15 jan. 2025.

MARTINS, L. A. V. N. et al. Usando questionários virtuais em pesquisas quantitativas. In: BALAS 2000 CONFERENCE, 1., 2000, Caracas. *Anais*. Caracas: Balas Conference, 2000. p. 1–3.

MELO, J. M. S. *História da educação no Brasil*. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MICELI, S. Ciências sociais. *A economia das trocas simbólicas* / Pierre Bourdieu. 6. ed., 1. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção Estudos; 20. Dirigida por J. Guinsburg).

MIGNOLO, W. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción de colonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

MIRANDA, G. J. Elaboração e aplicação de questionários. In: NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa et al. (org.). *Trabalho de conclusão de curso: uma abordagem leve, divertida e prática*. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 216–229.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1998.

MORRIS, A.; TREITLER, V. B. O Estado racial da união: compreendendo raça e desigualdade racial nos Estados Unidos da América. *Caderno CRH*, v. 32, n. 85, p. 15–31, 2019.

MOURA, C. *Comunidades tradicionais e neocomunidades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

MOURA, C. *Rebeliões na senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

MOURA, G.; SCIPIONI, L.. *Festas dos quilombos*. Brasília: Editora de Brasília, 2012.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, n. 28, São Paulo, 1996.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NADAI, E. *Ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 143–162, 1993.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NETO, F. O. L.; PAULINO, P. R. O.; RIBEIRO, A. M. M. A cartografia social como instrumento de especialização dos conflitos territoriais no campo: O caso da região da Chapada – APODIN/RN. *Ambiente & Educação. Revista de Educação Ambiental*, v. 21, n. 2, 2016.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. *A Agenda 2030*. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 30 de outubro de 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT. Brasília: OIT, 2011. 1 v. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em 12 de out. 2023.

PEREIRA, A. D. Apartheid: apogeu e crise do regime racista na África do Sul (1948–1994). In: MACEDO JR., (org.). *Desvendando a história da África* [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. (Diversidades Series). p. 139–157. ISBN 978-85-386-0383-2. DOI: 10.7476/9788538603832.

PEREIRA, E. A. *Malungos na escola: questões sobre cultura afrodescendentes e educação*. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção Educação em foco. Série educação, história e cultura).

PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação. *Resolução Normativa CEE/PI nº 003/2023: Estabelece critérios para a oferta da modalidade de Educação Escolar Quilombola e a criação e regularização das instituições de Educação Escolar Quilombola, no âmbito da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Piauí*. Teresina: CEE/PI, 2023.

PIAUÍ. Tribunal de Contas do Estado do Piauí. *Levantamento sobre as Comunidades Quilombolas no Piauí*. Teresina, 2023. Disponível em: <https://www.tcepi.tc.br/tce-divulga-levantamento-sobre-comunidades-quilombolas-no-piaui/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

PILETTI, N.; PRAXEDES, W. *Sociologia da educação: do positivismo aos estudos culturais*. São Paulo: Ática, 2010.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, Rio de Janeiro, 1989.

PRIBERAM. G. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/gri%C3%B4>. Acesso em: 03 abr. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, v. 11, n. 2, p. 342–386, 2000.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PIAUÍ. Relatório – Levantamento do contexto das comunidades quilombolas no Estado do Piauí. Resolução TCE/PI nº 40/2022. Período 2022/2023.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, C. E. C. *Processos educativos na formação de uma identidade em comunidades remanescentes de quilombos: um estudo sobre as comunidades de Barra/Bananal e Riacho das Pedras, no município de Rio de Contas – BA*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, A. B. dos. Entrevista concedida a Wanderson Lima. *Começo, meio, começo*. *Revista Revestres*, n. 50, 30 nov. 2024. Disponível em: <https://revistarevestres.com.br/entrevista/comeco-meio-e-comeco/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SANTOS, A. P. *Pedagogia quilombola como possibilidade de transgressão curricular*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro – BA, 2019.

SANTOS, A. P. *Projeto Político-Pedagógico das Escolas Quilombolas: princípios formativos e orientações*. Fortaleza: SEDUC, 2022.

SENADO FEDERAL. Manual quesito cor/raça e etnia do Senado Federal. Brasília: Comitê Permanente pela Promoção da Igualdade de Gênero e Raça do Senado Federal, 2023.

SILVA, M. A. da. *Movimento social quilombola de Santa Rita do Bracuí: aprendizados na militância e a urgência de um currículo diferenciado*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em História – ProfHistória) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, M. Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução. *Dialogia*, n. 38, p. e20213, 2021. DOI: 10.5585/38.2021.20213. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20213>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

SILVA, P. B. G. 20 anos da Lei 10.639/03: conquistas e desafios para uma educação antirracista. *UFJF Notícias*, Juiz de Fora, 24 ago. 2023. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/08/24/20-anos-da-lei-10-639-conquistas-e-desafios-para-uma-educacao-antirracista/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

SILVA, P. S. da. *Educação escolar quilombola: das resistências negras aos contornos pedagógicos na Comunidade Quilombola de Casca (RS)*. São Paulo: Pragmatha, 2022.

SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOARES, M. Para quem investigamos e escrevemos?: para além de populistas e elitistas. In: GARCIA, Regina Leite et al. (org.). *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71–96.

SUANNO, M.; CHAVES, S.; ROSA, S. V. (org.). *Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. 361 p.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1990. p. 101–128.

VIEIRA, S. et al. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

APÊNDICE A – CARTA DE COMPROMISSO PÚBLICO PARA ARTICULAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM PIRIPIRI-PI

Piripiri, 25 de novembro de 2023.

Saudação a todos os presentes na Plenária Quilombola.

Em conformidade com as orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (a Resolução Nº. 08/2012 do Conselho Nacional de Educação/MEC) no seu Artigo Nº. 58, que trata do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal e no Artigo 8º da LDB, compete aos municípios e estados “implementar as Diretrizes Curriculares Municipais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças, demais órgãos que atuam diretamente com a educação” e em colaboração com órgãos que cuidam da ordem jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa dos direitos individuais e coletivos.

Considerando estas orientações nacionais e que o município de Piripiri possui três comunidades quilombolas reconhecidas e tituladas, venho como cidadã piripiriense, professora da Rede Municipal de Ensino e estudante acadêmica do curso de Mestrado Profissional de História, cujo tema de minha pesquisa: Educação Escolar Quilombola em Questão - vivências na Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, localizada na comunidade Bela Vista, zona rural de Piripiri-PI, e estando ele relacionado aos sujeitos envolvidos nessa Plenária Quilombola, cujo tema é “Políticas públicas para emancipação quilombola”, venho através desta carta apresentar-lhes como proposta de política pública voltada para o campo da Educação, o compromisso de solicitar junto às instâncias competentes a implementação das “**Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica de Piripiri**”, articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e com a participação direta das comunidades e escolas quilombolas, buscando legitimar os ideais e práticas que devem ser construídas por diversos sujeitos.

Para realização dessa ação, propõe-se a articulação em **três etapas**: a **primeira** corresponderá à apresentação da proposta da reivindicação para regulamentação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola de Piripiri para as comunidades remanescentes e suas representações, para as escolas

quilombolas e suas representações para a Secretaria Municipal de Educação de Piripiri e suas representações, para autoridades responsáveis envolvidas e comprometidas com a questão. A **segunda** etapa tem como ação propositiva articular o chamamento de representantes dos órgãos públicos, representantes das comunidades e colaboradores desejosos de contribuir com a causa para integração de um GE (Grupo de Estudo) que se dedique ao processo de formulação, execução, monitoramento e avaliação do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica de Piripiri, para que nele sejam referenciados os elementos histórico-culturais que representem as comunidades remanescentes citadas e sejam pertinentes ao processo de construção e fortalecimento do processo identitário dos estudantes inseridos neste panorama, atendendo para a relevância da sua validação pelo Conselho Municipal de Educação. A **terceira** etapa seria apresentar para a comunidade educacional piripiriense, e em especial as escolas quilombolas, o documento que deverá orientar os processos educacionais, tanto em âmbito administrativo como pedagógico, no contexto municipal como forma de colaboração de sujeitos que pensam e que lutam por uma Educação de Qualidade e Libertadora.

Desejosa de sensibilizá-los com a temática da relevância da Educação Escolar Quilombola, apresento minhas considerações finais.

Atenciosamente,

Maria Vanússia Quaresma Silva

Acadêmica do Curso de Mestrado Profissional de História-PROFHISTÓRIA

APÊNDICE B – ASSINATURAS DAS COMUNIDADES, PACTUANDO COM A PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM PIRIPIRI-PI

Figura 19 - Assinaturas da Comunidade Marinheiro

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CAMPUS PROF. ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA - PARNAIABA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
- PROFHISTÓRIA -

Piripiri, 09 de dezembro de 2023.

Diante da proposta apresentada na "Pleinária Quilombola", ocorrida no dia 25/11/23, como pauta do V FESTIVAL QUILOMBOLA, a carta vos apresentada, propõe no campo da Educação, como ação de política pública, a implementação da regulamentação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola de Piripiri que visa contribuir na luta pela emancipação das comunidades remanescentes.

Reitero a relevância das solicitações aqui apresentadas, e pactuo dos ideais do referido projeto.

COMUNIDADE: MARINHEIRO

SEGMENTO QUE REPRESENTA	CONTATO	ASSINATURA
1	Marcos Pedraza	956-1532
2	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
3	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
4	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
5	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
6	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
7	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
8	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
9	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
10	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
11	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
12	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
13	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
14	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
15	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
16	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
17	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
18	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
19	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
20	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
21	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
22	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
23	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
24	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
25	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
26	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
27	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
28	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
29	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532
30	M. A. D. S. do Nascimento	956-1532

SEGMENTO QUE REPRESENTA	CONTATO	ASSINATURA
31	M. A. D. S. do Nascimento	
32	M. A. D. S. do Nascimento	
33	M. A. D. S. do Nascimento	
34	M. A. D. S. do Nascimento	
35	M. A. D. S. do Nascimento	
36	M. A. D. S. do Nascimento	
37	M. A. D. S. do Nascimento	
38	M. A. D. S. do Nascimento	
39	M. A. D. S. do Nascimento	
40	M. A. D. S. do Nascimento	
41	M. A. D. S. do Nascimento	
42	M. A. D. S. do Nascimento	
43	M. A. D. S. do Nascimento	
44	M. A. D. S. do Nascimento	
45	M. A. D. S. do Nascimento	
46	M. A. D. S. do Nascimento	
47	M. A. D. S. do Nascimento	
48	M. A. D. S. do Nascimento	

Fonte: Autoria própria, (2023).

Figura 20 - Assinaturas da Comunidade Sussuarana

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CAMPUS PROF. ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA - PARNAIABA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
- PROFHISTÓRIA -

Piripiri, 09 de dezembro de 2023.

Diante da proposta apresentada na "Pleinária Quilombola", ocorrida no dia 25/11/23, como pauta do V FESTIVAL QUILOMBOLA, a carta vos apresentada, propõe no campo da Educação, como ação de política pública, a implementação da regulamentação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola de Piripiri que visa contribuir na luta pela emancipação das comunidades remanescentes.

Reitero a relevância das solicitações aqui apresentadas, e pactuo dos ideais do referido projeto.

COMUNIDADE: SUSSUARANA

SEGMENTO QUE REPRESENTA	CONTATO	ASSINATURA
1	M. A. D. S. do Nascimento	
2	M. A. D. S. do Nascimento	
3	M. A. D. S. do Nascimento	
4	M. A. D. S. do Nascimento	
5	M. A. D. S. do Nascimento	
6	M. A. D. S. do Nascimento	
7	M. A. D. S. do Nascimento	
8	M. A. D. S. do Nascimento	
9	M. A. D. S. do Nascimento	
10	M. A. D. S. do Nascimento	
11	M. A. D. S. do Nascimento	
12	M. A. D. S. do Nascimento	
13	M. A. D. S. do Nascimento	
14	M. A. D. S. do Nascimento	
15	M. A. D. S. do Nascimento	
16	M. A. D. S. do Nascimento	
17	M. A. D. S. do Nascimento	
18	M. A. D. S. do Nascimento	
19	M. A. D. S. do Nascimento	
20	M. A. D. S. do Nascimento	
21	M. A. D. S. do Nascimento	
22	M. A. D. S. do Nascimento	
23	M. A. D. S. do Nascimento	
24	M. A. D. S. do Nascimento	
25	M. A. D. S. do Nascimento	
26	M. A. D. S. do Nascimento	
27	M. A. D. S. do Nascimento	
28	M. A. D. S. do Nascimento	
29	M. A. D. S. do Nascimento	
30	M. A. D. S. do Nascimento	

SEGMENTO QUE REPRESENTA	CONTATO	ASSINATURA
31	M. A. D. S. do Nascimento	
32	M. A. D. S. do Nascimento	
33	M. A. D. S. do Nascimento	
34	M. A. D. S. do Nascimento	
35	M. A. D. S. do Nascimento	
36	M. A. D. S. do Nascimento	
37	M. A. D. S. do Nascimento	
38	M. A. D. S. do Nascimento	
39	M. A. D. S. do Nascimento	
40	M. A. D. S. do Nascimento	
41	M. A. D. S. do Nascimento	
42	M. A. D. S. do Nascimento	
43	M. A. D. S. do Nascimento	
44	M. A. D. S. do Nascimento	
45	M. A. D. S. do Nascimento	
46	M. A. D. S. do Nascimento	
47	M. A. D. S. do Nascimento	

Fonte: Autoria própria, (2023).

Figura 21 - Assinaturas da Comunidade Vaquejador

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CAMPUS PROF. ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA - PARNAÍBA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
- PROFHISTÓRIA -

Piripiri, 09 de dezembro de 2023.

Diante da proposta apresentada na "Plenária Quilombola", ocorrida no dia 25/11/23, como pauta do V FESTIVAL QUILOMBOLA, a carta vos apresentada, propõe no campo da Educação, como ação de política pública, a implementação da **regulamentação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola de Piripiri** que visa contribuir na luta pela emancipação das comunidades remanescentes.

Reitero a relevância das solicitações aqui apresentadas, e pactuo dos ideais do referido projeto.

COMUNIDADE: VABUEJADOR

SEGMENTO QUE REPRESENTA	CONTATO	ASSINATURA
1	536 256 436-68	Antonio Jose de Oliveira Rios
2	914 799 202-95	maria de laudes e Silva Banea
3	349 347 983-42	Maria de laudes e Silva Banea
4	413 034 001-41	Maria de laudes e Silva Banea
5	659 759 363-48	Maria da Piedade Oliveira
6	078 191 153-40	Maria Cristiane Duarte Sousa
7	668 501 515-48	Maria de laudes e Silva Banea
8	514 963 733-72	Maria de laudes e Silva Banea
9	668 320 665-91	Maria de laudes e Silva Banea
10	963 378 403-91	Maria de laudes e Silva Banea
11	014 764 353-34	Maria de laudes e Silva Banea
12	019 758 363-30	Maria de laudes e Silva Banea
13	043 16 478 43-78	Maria de laudes e Silva Banea
14		Maria de laudes e Silva Banea
15	016 201 413-67	Maria de laudes e Silva Banea
16	240 779 668-71	Maria de laudes e Silva Banea
17	060 634 543-03	Maria de laudes e Silva Banea
18	090 641 733-38	Maria de laudes e Silva Banea
19	046 418 228-85	Maria de laudes e Silva Banea
20	102 863 475-61	Maria de laudes e Silva Banea
21	050 897 483-08	Maria de laudes e Silva Banea
22	040 897 483-08	Maria de laudes e Silva Banea
23	040 897 483-08	Maria de laudes e Silva Banea
24	040 897 483-08	Maria de laudes e Silva Banea
25	040 897 483-08	Maria de laudes e Silva Banea
26	040 897 483-08	Maria de laudes e Silva Banea
27	040 897 483-08	Maria de laudes e Silva Banea
28	040 897 483-08	Maria de laudes e Silva Banea
29	040 897 483-08	Maria de laudes e Silva Banea
30	040 897 483-08	Maria de laudes e Silva Banea

Fonte: Autoria própria, (2023).

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL DOCENTE

TEMA DA PESQUISA: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM QUESTÃO: VIVÊNCIAS NA ESCOLA MUNICIPAL LUÍZ DE SOUSA CAVALCANTE NO MUNICÍPIO DE PIRIPIRI-PI.

Público Alvo: Professores lotados na Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante - Bela Vista -Zona Rural de Piripiri/PI.

Este questionário tem por objetivo coletar informações sobre o contexto da Educação Escolar Quilombola vivenciado na Escola Municipal Luís de Sousa Cavalcante, localizada na comunidade Bela Vista, zona rural de Piripiri-PI. A pesquisa realizada pela mestranda Maria Vanúzia Quaresma Silva norteará o trabalho de organização e elaboração da dissertação do Curso de Mestrado Profissional – PROFHISTÓRIA. As informações contidas neste questionário destinam-se apenas à pesquisa desenvolvida junto à Universidade Estadual do Piauí, o que significa dizer que as informações aqui obtidas serão usadas exclusivamente para fins acadêmicos.

01) CAMPO PESSOAL

Gênero: () masculino () feminino () Outro

Idade: _____ anos

Você se autodeclara quilombola? () Sim () Não

Você mora em uma comunidade quilombola? () Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, qual?

02) CAMPO ACADÊMICO:

Qual sua formação acadêmica?

Para você, a Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante - Bela Vista – Zona Rural de Piripiri/PI, caracteriza-se:

() como escola regular de ensino.

() como escola de Educação Quilombola.

() como escola que contempla a Educação Escolar Quilombola.

Está claro para você que, ao trabalhar na Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante - Bela Vista – Zona Rural de Piripiri/PI, suas práticas pedagógicas devem inserir elementos histórico-culturais das comunidades quilombolas atendidos pela instituição? () Sim () Não

Comentários:

A sua formação acadêmica contemplou reflexões quanto ao estudo da História da África, Afro-brasileira e/ou indígena? () Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, informe.

03) CAMPO PROFISSIONAL

Há quanto tempo exerce essa função?

Atua em turma (s):

() Ensino Fundamental Anos Iniciais () Ensino Fundamental Anos Finais

Qual sua área de conhecimento? (Disciplina que trabalha)

() Língua Portuguesa	() Matemática	() História
() Língua Inglesa	() Ciências	() Geografia
() Língua Espanhola	() Artes	() Ensino Religioso
() Educação Física	() Polivalência	() Outros

Especificar outros.

Para você, qual o papel social desempenhado pela escola Luíz de Sousa Cavalcante?

Ao realizar o planejamento pedagógico de suas aulas, você leva em consideração questões socioculturais manifestas pelos alunos quilombolas?

() Sim () Não

Exemplifique, em caso afirmativo.

Dentre os documentos citados abaixo, marque aqueles que você conhece e utiliza como ferramenta em seu planejamento.

() Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola
 () Plano Nacional de Educação
 () Orientações e Ações para Educação das Relações *Étnico-Raciais*
 () Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.
 () Lei 10.639/03/ Lei 11.645/08
 () Projeto Político Pedagógico da Escola

A Rede Municipal de Ensino do município de Piripiri já ofertou para você alguma formação ou curso sobre temática africana, afro-brasileira e/ou indígena?

() Sim () Não

***Se a resposta for afirmativa, informe a formação/curso.**

Sobre a aplicabilidade pedagógica das normativas:

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola:

() Utilizo sempre () Utilizo pouco () Não utilizo

Orientações e Ações para Educação das Relações *Étnico-Raciais*:

() Utilizo sempre () Utilizo pouco () Não utilizo

Lei 11.645/08:

() Utilizo sempre () Utilizo pouco () Não utilizo

Projeto Político Pedagógico da Escola:

() Utilizo sempre () Utilizo pouco () Não utilizo

A Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante insere em seu currículo as referências culturais dos alunos quilombolas atendidos por ela?

() Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, relate como esse processo ocorre.

Você presenciou em algum momento na Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, situações envolvendo questões de racismo e/ou racismo institucional?

() Sim () Não

A escola possui um plano de ação anual ou calendário de eventos que contemple as especificidades comemorativas das comunidades quilombolas assistidos?

() Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, exemplifique as ações.

Você enfrentou alguma dificuldade quanto à sua prática pedagógica ao atender alunos quilombolas na Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante?

() Sim () Não

Comente.

Como é a relação da comunidade quilombola e a escola?

() É excelente. A comunidade é bastante atuante, está sempre presente nos momentos de decisão das questões pedagógicas, nos eventos culturais, como também para reivindicar melhorias na qualidade educacional de seus filhos.

() É razoável. A comunidade prefere apenas participar dos encontros de pais e professores ofertados pela escola para tratar das questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, optando por não interferir nas questões pedagógicas.

() Os pais ou responsáveis são, na maioria das vezes, omissos, quase não respondem ao chamado da escola, como também não conseguem acompanhar seus filhos no processo educacional.

() A escola não permite a participação dos pais.

() Outras situações.

Caso escolha outras situações, produza uma explicação.

Para você, qual(is) o(s) desafio(s) vivenciados pela Escola Luíz de Sousa Cavalcante acerca de uma educação para diversidade e antirracista?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **MARIA VANÚSIA QUARESMA SILVA**, estudante do curso de mestrado em História – PROFHISTÓRIA - da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, CPF: 697.141.693-72, REGISTRO: 4039230, convido a participar da pesquisa “**Educação Escolar Quilombola em Questão: vivências na Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante no município de Piripiri-PI**”, orientada pelo Profº. Drº. Radamés de Mesquita Rogério. O contexto de desenvolvimento desta pesquisa está relacionado ao Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado.

A pesquisa tem por **objetivo geral**: Investigar o lugar da educação escolar quilombola nas práticas de uma escola regular de ensino da cidade de Piripiri-PI, que atende estudantes remanescentes de comunidades quilombolas, identificando a conjuntura em que o papel social da Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante tem sido construído. A pesquisa tem por **objetivos específicos**: discutir a educação quilombola no país e principalmente na região da cidade de Piripiri-PI em diálogo com as práticas de ensino nas escolas regulares. A relevância desta pesquisa se justifica pelo compromisso que a educação deva assumir perante a sociedade na construção de uma formação antirracista e libertadora. Nesse contexto, o estudo propõe levantar informações sobre práticas alinhadas à Educação Escolar Quilombola pelas vozes de professores e estudantes afetados pela questão, através da aplicação de um questionário socioeducacional com professores e alunos. A pesquisa também propõe a organização do currículo de História para a escola em pesquisa, norteado pelas DCNEEQEB, em ação conjunta entre a escola e a comunidade, através de oficinas para subsidiar a escola pesquisada e/ou instituições, cuja atuação contemplem esse público.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa por ser profissional efetivo (a) ou não, do sistema municipal de ensino da cidade de Piripiri-PI e por compor a equipe escolar dos professores do 6º ao 9º do Ensino Fundamental, onde o estudo será realizado/ por ser pai ou responsável por estudantes quilombolas da escola em pesquisa. Você será convidado (a) a responder um questionário com perguntas abertas e fechadas relacionadas à temática do estudo. Você terá acesso ao teor do conteúdo do questionário, antes de responder as perguntas, via orientações da mestrandia.

As perguntas não serão invasivas à intimidade das participantes, entretanto, a pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, porém esclareço que nenhuma pessoa além da pesquisadora e seu orientador, terá acesso às informações contidas nela, cujo interesse é totalmente científico. Diante dessas situações, os participantes terão a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras. Serão retomados, nessa situação, os objetivos a que este trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer à Educação e especificamente para a escola em evidência – Luíz de Sousa Cavalcante - no contexto da Educação Escolar Quilombola.

Sobre as vantagens de sua participação nesta pesquisa: auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e melhoria da qualidade do ensino produzido pela Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante, como também trazer benefícios para a área da educação, para a construção de novos conhecimentos, para análise de possíveis impactos socioeducacionais no contexto em que ela se encontra e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A qualquer momento os participantes podem desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Estadual do Piauí. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento no e-mail: mariavanusiaquaresma@gmail.com, WhatsApp (86) 999362519, para qualquer dúvida, esclarecimento ou por qualquer desconforto; se houver qualquer risco ou danos à saúde, gerados desta pesquisa, o estudo será suspenso imediatamente e diante de qualquer necessidade de assistência médica, a responsabilidade será dos pesquisadores que se disponibilizam a buscar atendimento, como por exemplo chamar serviço de emergência, e assumir gastos médicos e

farmacêuticos; a assistência será integral e gratuita, pelos pesquisadores, pelo tempo que for necessário, com possibilidade de reparação por meio de indenização.

É também garantido pelos pesquisadores o ressarcimento, uma compensação material exclusivamente de despesas do participante, quando necessário. Essas despesas de indenização e/ou ressarcimento serão custeadas pelos pesquisadores, em forma de depósito bancário, cheque ou transferência ao participante.

Este projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UESPI, que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade, localizado na RUA OLAVO BILAC, 2335 CENTRO (CCS/UESPI) - CEP: 64002-150 – Teresina-Piauí. Telefone: (86) 3221 4749/ 32216658 E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

A pesquisadora se encarregará de recolher presencialmente as propostas do ato de aceite do questionário socioeducacional, mediante combinados com os participantes. Você receberá uma via deste termo assinado no ato do aceite (de forma material ou online, conforme desejar). Após o ato do aceite serão entregues para cada participante o questionário socioeducacional.

Ao final da pesquisa e de posse de todos os resultados produzidos a partir dela, comprometemo-nos em fornecer uma via impressa e digital do relatório para escola e/ou para o participante que solicitar uma via individualizada. A entrega desse relatório constitui oportunidade para que toda a comunidade escolar tome ciência dos

resultados dos estudos, bem como possa trabalhar para buscar solucionar possíveis problemas descobertos com apoio da universidade.

Dados para contato:

Pesquisadora principal responsável: Mestranda Maria Vanúsia Quaresma Silva.

Rua Baurélio Mangabeira, 1096 – Centro – Piripiri/PI.

Contato telefônico: 86 999362519

E-mail: mariavanusiaquaresma@gmail.com.

APÊNDICE E – PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA ³⁷

CONSIDERANDO o Texto Referência para construção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em 2012, e as contribuições de representantes das comunidades remanescentes de quilombola, do grupo de estudos SEDUC-PIRIPIRI/PI, dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e do trabalho da Comissão Especial do Conselho Municipal de Educação, constituída pelo Resolução nº _____

CONSIDERANDO,

A Constituição Federal, no seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais e no seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

RESOLVE:

Art. 1º Ficam estabelecidas as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, no Sistema Municipal de Ensino (SME) de Piripiri-PI, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola, na Educação Básica:

I – organiza, precipuamente, o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

I – integra suas etapas e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação do Campo, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos-EJA;

³⁷ Foram retirados do texto original fragmentos considerados relevantes à pesquisa.

II – destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

III – deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas como quilombolas, rurais, pelos órgãos públicos responsáveis, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

IV – deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

V – deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política pública estadual e federal, para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Art. 2º Cabe à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC-PIRIPIRI/PI), parte integrantes do sistema municipal de ensino garantir:

I – apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;

II – recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;

III – a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

Art. 3º 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;

II – comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, que não se restringe à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III – povos ou comunidades tradicionais nos termos da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de

2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

TÍTULO I

DOS OBJETIVOS

Art. 4º Estas Diretrizes, com base na legislação geral e especial e na Resolução CNE/CEB nº08/2012, têm por objetivos:

- I – orientar o Sistema Municipal de Ensino (SME) de Piripiri-PI e as escolas de Educação Básica na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos, visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;
- II – assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem, as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;
- III – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças;
- IV – fortalecer o regime de colaboração entre o sistema municipal de ensino de Piripiri na oferta da Educação Escolar Quilombola;
- V – subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica pública, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira e piripiriense.

TÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 5º A Educação Escolar Quilombola rege-se, nas suas práticas e ações político-pedagógicas, pelos seguintes princípios:

- I – direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II – direito à educação pública, gratuita e de qualidade;

- III – respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV – proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V – valorização da diversidade étnico-racial;
- VI – promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII – garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais; VIII – garantia do controle social pelas comunidades quilombolas;
- IX – reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; X – respeito aos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- XI – direito ao etnodesenvolvimento, entendido como modelo de desenvolvimento alternativo, que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;
- XII – superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros; XIII – respeito à diversidade religiosa, ambiental e de orientação sexual;
- XIV – superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
- XV – reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam, a partir da organização do trabalho em rede, com detalhamentos e compartilhamentos de ações;
- XVI – direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
- XVII – trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
- XVIII – valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
- XIX – reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das

comunidades quilombolas e construção de práticas educativas, que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero;

XX – cultivo e valorização da tradição oral, da memória histórica afro-brasileira, da ancestralidade e da erudição popular dos “mais velhos” como fonte de conhecimento e pesquisa e como conteúdo da Educação Escolar Quilombola.

Art. 6º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio de:

I – construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de organizações não governamentais e outras instituições comunitárias;

II – adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo, a garantia de condições de acesso físico às escolas, além da promoção da acessibilidade para as pessoas com mobilidade reduzida ou com deficiências;

III – presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

IV – garantia de formação continuada aos docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola, promovida pela Secretaria Municipal de Educação e/ou por outros meios;

V – implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas, referendado em um Projeto Político Pedagógico, que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;

VI – garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

VII – inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico, produzido em articulação entre a comunidade e os Sistemas de Ensino, Instituições de Educação Superior (IES), organizações não-governamentais e outras organizações comunitárias;

VIII – efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas;

IX – articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

TÍTULO III

DA DEFINIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola compreende: escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo único – Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

Art. 8º A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como:

- I – séries anuais;
- II – períodos semestrais;
- III – ciclos;
- IV – alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;
- V – grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios;
- VI – outras formas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 9º O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, caso necessário, respeitando os aspectos climáticos, econômicos e socioculturais, a critério dos Sistemas de Ensino e do Projeto Político Pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

§ 1º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.

§ 2º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser incluído no calendário escolar das instituições públicas e privadas de ensino, propondo uma reflexão crítica sobre a educação étnico-racial.

Art. 10 A Secretaria Municipal de Educação, por meio de ações colaborativas, deve implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação com a União e os Municípios e

por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos:

I –garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas, preferencialmente com aquisição de produtos da agricultura familiar quilombola;

II – respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural tradicional das comunidades quilombolas;

III – garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada;

IV – garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população.

Art. 11 A Rede Municipal de Ensino, integrante do município de Piripiri-PI, deverá, através da Secretaria Municipal de Ensino, prover as escolas com profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades.

Art. 12 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção, publicação e aquisição de materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os Sistemas de Ensino.

TÍTULO VI

DO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Art. 22 O Projeto Político Pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:

I – observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;

II – ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar;

III – atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas.

Art. 23 O Projeto Político Pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do Projeto Político Pedagógico deverá pautar-se em diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, em processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos, no intervalo de três anos, sobre a realidade quilombola e seu entorno, o Projeto Político Pedagógico deverá considerar:

I – os conhecimentos tradicionais, a oralidade e subsequente registro, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II – as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla;

III – a articulação entre Escola Quilombola e Instituições de Ensino Superior (IES), devidamente apoiadas por agências de fomento à pesquisa.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas, deverá orientar todo o processo educativo definido no Projeto Político Pedagógico.

Art. 24 O Projeto Político Pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais.

§ 1º A inclusão dos conteúdos referidos no caput deste artigo resulta de estratégias e metodologias de aprendizagem que adotam a pesquisa como eixo para a produção de conhecimentos.

§ 2º Os conhecimentos produzidos tornar-se-ão uma fonte para a produção de materiais didáticos.

CAPÍTULO I

DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 25 O currículo da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Políticos Pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar.

Art. 26 O currículo da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

- I – garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil e Piripiri, a autonomia do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
- II – implementar a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena, nos termos da legislação em vigor;
- III – reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional e regional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que fundamentam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;
- IV – promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos espaços quilombolas;
- V – garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como eixos norteadores do currículo;
- VI – considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, político e pedagógico atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais

das comunidades quilombolas, de matriz africana ou não, e a proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas;

VII – respeitar a diversidade de gênero e sexual, superando, nas escolas, o machismo e as práticas sexistas: homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e outras.

Art. 27 Na construção dos currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as necessidades de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as possibilidades de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como: museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

Art. 28 O currículo da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, temas geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas sejam trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Art. 29 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

I – ao conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II – à flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;

III – à duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV – à interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

V – à adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI – à elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico, produzidos no percurso formativo dos educandos, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;

VII – à inclusão das comemorações nacionais, regionais e locais, consultadas as comunidades quilombolas e escolar.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 37 A admissão de profissionais do magistério para atuação na Educação Escolar Quilombola, na rede pública municipal, deve dar-se mediante concurso público, nos termos do art. 37, inciso II, da Constituição Federal.

Art. 38 Caberá a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC-PIRIPIRI) a decisão da convocação de representantes da comunidade quilombola – os metres/mestras do saber, para atuar em processos formativos com professore e/ou demais profissionais da educação, atendendo ao princípio do *notório saber*, mediante necessidade, por período determinado, essencial à manutenção do acesso ao conhecimento histórico e cultural local, com oferta de bolsa voluntária.

Parágrafo único – As provas e títulos devem valorizar conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar Quilombola, bem como conhecimentos específicos referentes às comunidades quilombolas, observando-se a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

Art. 39 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas e, na ausência destes, as vagas deverão ser ocupadas por profissionais que possuam perfil semelhantes.

Art. 40 O Sistema Municipal de Ensino (SME), em articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES), deverá estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Art. 41 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I – garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade;

II – garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais;

Art. 42 Na formação continuada para professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

I – as lutas quilombolas ao longo da história;

II – a história dos quilombos locais;

III – o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

IV – as ações afirmativas;

V – o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;

VI – as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, da Lei nº 11.645/2008 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Art. 43 O Sistema Municipal de Ensino (SME) pode, em articulação com as Instituições de Educação Superior (IES), firmar convênios para a realização de formação continuada para professores que atuam na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais.

Art. 44 A formação continuada para professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I – ser assegurada pelo Sistema Municipal de Ensino (SME) e outras instituições formadoras e compreendidas como componente primordial e estratégico de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;

II – ser realizada pela Secretaria Municipal de Educação, por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa ou por Organizações Não Governamentais (ONGs) e instituições comunitárias, por meio de cursos presenciais ou a distância, de atividades

formativas e de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado, em consonância com os projetos das escolas e do Sistema Municipal de Ensino (SME), conforme legislação vigente.

TÍTULO VII
DA GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA
CAPÍTULO I
COMPETÊNCIAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

Art. 48 Cabe ao Sistema Municipal de Ensino (SME), de Piripiri-PI:

- I – implementar Diretrizes Operacionais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;
- II – promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico, específicos para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.
- III – organizar o plano de implementação das Diretrizes Municipais para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica, com a participação da comissão técnica da SEDUC_PIRIPIRI e de representantes das comunidades quilombolas.

Parágrafo único – As atribuições do Município na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio de regime de colaboração com as Esferas Estadual e Federal, nas condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas, consultadas as comunidades quilombolas.

Art. 49 Compete ao Conselho Municipal de Educação de Piripiri-PI:

- I – estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas quilombolas de Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades;
- II – autorizar o funcionamento de cursos e credenciamento das escolas quilombolas de Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino (SME), de Piripiri-PI;
- III – regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso.

APÊNDICE F – PROPOSTA DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA PIRIPIRI – 2024

O QUILOMBO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A expressão quilombo tem origem no continente africano. A palavra em si, Kilombo, tem origem nas línguas Bantu, e quando aportuguesada, quilombo. Falada pelo povo ovimbundo na África Central, região que se estende da atual República Democrática do Congo, antigo Zaire até Angola, a palavra faz referência a um tipo de instituição sociopolítica militar formada no século XVII pelos povos angolanos Jaga e Imbangala e os Lunda do Zaire. Quilombos são uma experiência coletiva de africanos e seus descendentes com estratégias de reagir ao escravismo, buscando outras formas de sobrevivência e existência (Munanga e Gomes, 2006).

Nilma Lino Gomes, a relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola de 2012, entende a relevância de se problematizar o conceito de quilombo. Os quilombos contemporâneos, que podem estar localizados em áreas rurais ou urbanas, propõem a construção de suas referências através da valorização dos antepassados em um processo histórico identitário comum e de pertencimento. De forma coletiva, constroem uma consciência política na luta pelos territórios que habitam e usufruem.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (2012):

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas devem ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2012, p. 42)

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) trouxe em seu documento final uma novidade: um capítulo sobre “Educação Quilombola”, prevendo o direito à preservação das manifestações culturais dessas comunidades, da sustentabilidade de seu território tradicional, da observação

de uma alimentação e de uma infraestrutura escolar que respeite sua cultura e sua relação com o meio ambiente. De toda a mobilização gerada em torno disso, resultou, em 2012, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que passariam a orientar os sistemas de ensino para que eles pudessem colocar em prática a Educação Escolar Quilombola em diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombola.

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 e pela Lei 10639/2003 geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdo a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino.

No referido contexto, as escolas quilombolas foram regulamentadas com a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas em 2012; sendo este documento, fruto de uma série de discussões realizadas no campo educacional a partir década de 1980. Determinou-se, assim, que a Educação Escolar Quilombola ocorresse em escolas inseridas nas próprias comunidades ou recebendo alunos oriundos dela, tendo no currículo temas relacionados à cultura e à especificidade etnicocultural de cada uma delas.

A Secretaria Municipal de Educação de Piripiri-PI, visando o processo de fortalecimento de ações pedagógicas que possam elevar o nível de aprendizado de todos os estudantes da Rede Municipal de Piripiri, nas diferentes etapas da Educação Básica na idade certa, propôs em seu PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO – 2022/2024, a organização de eixos estruturantes com componentes articulados (gestão de aprendizagem, gestão de sala de aula, recursos didáticos, avaliações, política de recuperação, acompanhamento do educando, reorganização dos espaços escolares), sendo o CURRÍCULO, o elemento central.

A Secretaria Municipal de Educação de Piripiri definiu, em primeiro momento, adotar como ferramenta norteadora de seu programa pedagógico o Currículo do Piauí organizado pela Secretaria Estadual de Educação. O mesmo abrange as modalidades de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental e tem como objetivo assegurar o direito à aprendizagem, aos conhecimentos e desenvolvimento integral dos alunos, observando as competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver. Contudo, a meta é fazer a construção do Currículo de Piripiri, observando os contextos locais, direcionado à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Em virtude do município de Piripiri contar com comunidades remanescentes de quilombolas em território, localizadas na zona rural da cidade, com titulações e certificações reconhecidas ou em processo de reconhecimento e por entender e defender a relevância do histórico de lutas sociais e do próprio movimento negro em favor das conquistas de direitos fundamentais acometidos a população afro-brasileira e indígena, pela força da lei 10.639/03 e da lei 11.645/08, com destaque para o campo da Educação, sendo esta, instância política responsável pela oferta de processos educacionais de ensino pautados na qualidade, na equidade e na diversidade. Respondendo ao contexto exposto, propõe-se a construção, a partir de diálogos com as comunidades quilombolas, de processos pedagógicos que contemplem a Educação Escolar Quilombola, onde os saberes locais e universais se unam na busca da autoafirmação dessas comunidades sendo este, um dos cenários no qual se encontram as escolas da rede municipal de Piripiri.

Este documento vem, por tanto, fundamentar a relevância, no contexto Educacional piripiriense, da existência e organização da Educação Escolar Quilombola e de uma proposta curricular construída a partir das contribuições bilaterais – escola e comunidade – com o propósito de amparar as escolas inseridas neste cenário, para que possam desempenhar o seu papel articulador entre os conhecimentos ancestrais e os conhecimentos universais elaborados e sistematizados.

ORIENTAÇÃO CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como principais eixos as interações e as brincadeiras. Nessa etapa educacional, o direito de

aprender e de se desenvolver deve ser assegurado no Projeto Político Pedagógico e no currículo. É fundamental que nessa etapa as crianças experimentem vivências e interações com as oito Temáticas Quilombolas, preferencialmente de forma lúdica e criativa. Assim, é fundamental que essa educação seja ofertada no território quilombola e que seja garantido o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências afro-quilombolas.

A PEDAGOGIA QUILOMBOLA E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

Os campos de experiência definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Convém trabalhar nas escolas quilombolas uma pedagogia própria, que seja contextualizada, a partir das experiências e das vivências das crianças com os conhecimentos ancestrais que cada comunidade traz consigo. Para que isso ocorra, os objetivos já definidos em cada campo de experiência não serão alterados, mas sim ressignificados.

ENSINO FUNDAMENTAL QUILOMBOLA

O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, atende estudantes entre 6 e 14 anos, organizados em duas etapas: Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6 ao 9º ano). Segundo orientação da BNCC, deve-se valorizar nos Anos Iniciais situações lúdicas de aprendizagem, articulando-se com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, para a partir de então, se organizar a sistematização do conhecimento, ampliando-o.

No Ensino Fundamental dos Anos Finais, os estudantes serão desafiados a um processo de maior complexidade na organização dos saberes relacionados às áreas do conhecimento, por isso nos vários componentes curriculares é importante retomar e ressignificar as aprendizagens.

ÁREAS DE CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O Ensino Fundamental está organizado em áreas do conhecimento e componentes curriculares constituídos pela área de Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa), área da Matemática (Matemática), área das Ciências da Natureza (Ciências), área de Ciências Humanas (Geografia

e História) e a área do Ensino Religioso. Desse modo, se faz necessário pensar cada uma das áreas de conhecimento na sua interface com a Educação Escolar Quilombola.

APÊNDICE G – PLANO MUNICIPAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA 2025 - 2028

Quadro 7 - Ações para implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola de Piripiri

EIXO 1: Fortalecimento do marco legal			
Meta	Ações	Agentes Envolvidos	Período
Incorporar os referenciais histórico-culturais, previstos nas Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica através do Plano de Implementação (2025-2028);	*Orientar técnicos e gestores escolares no processo de sistematização das DCMEEQEB, através da reelaboração dos documentos internos (CURRÍCULO, PROGRAMA DE ENSINO, PPP, PLANO DE AÇÃO, CALENDÁRIO).	Conselho Municipal de Educação Secretaria Municipal de Educação Representantes das comunidades quilombolas	Médio prazo ³⁸
Regulamentar a normativa Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola através do Conselho Municipal de Educação	Requerer junto ao Conselho Municipal de Educação a normativa por meio de Parecer ou Resolução, conforme atenda aos anseios do documento.	*Conselho Municipal de Educação. *Secretaria Municipal de Educação.	Curto prazo
Incentivar a construção participativa na implementação do plano municipal das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola.	*Promover rodas de conversa e audiências públicas para incluir a comunidade no debate sobre as diretrizes curriculares municipais para educação escolar quilombola no município de Piripiri-PI. *Envolver lideranças das comunidades remanescentes quilombolas do município de Piripiri-PI.	*Técnicos da SEDUC-PIRIPIRI *Lideranças quilombolas *Gestores escolares	Curto prazo

³⁸ O período de curto prazo faz referência a dois anos, médio prazo quatro anos, longo prazo acima de quatro anos.

<p>Divulgar amplamente as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola e de seu significado para a garantia do direito à educação de qualidade e para o combate ao racismo;</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Realizar um evento público com a participação de lideranças quilombolas, gestores educacionais, professores, estudantes e a sociedade civil. *Divulgar as diretrizes de forma acessível (impressa, digital, vídeos explicativos) com linguagem inclusiva * Veicular campanhas em rádios locais, jornais, redes sociais e plataformas digitais destacando o impacto positivo das diretrizes. *Incluir depoimentos de educadores e representantes quilombolas sobre os benefícios da educação específica para essas comunidades. *Organizar seminários e palestras em escolas e outros espaços comunitários para explicar as diretrizes e discutir o combate ao racismo na educação. *Envolver especialistas, historiadores e educadores quilombolas. *Criar uma página no site da Secretaria Municipal de Educação com informações detalhadas sobre as diretrizes, materiais pedagógicos e boas práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> *Secretaria Municipal de Educação. *Secretaria de Comunicação. *Lideranças Quilombolas *Comunidades quilombolas *Gestores Escolares *Estudantes Quilombolas *Mídia local 	<p>Curto prazo</p>
<p>Incentivar junto à comunidade escolar a reformulação do Projeto Político Pedagógico das escolas em todos os níveis e modalidades de ensino, as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombolas, adequando seu currículo ao ensino de História e</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Adaptar o currículo municipal às orientações das leis, respeitando as especificidades locais, como a presença de comunidades quilombolas e indígenas. *Trabalhar com organizações locais, lideranças quilombolas e indígenas para garantir a autenticidade e representatividade dos conteúdos abordados. *Estimular projetos escolares que valorizem a história e cultura afro- 	<ul style="list-style-type: none"> *Conselho Municipal de Educação *Secretaria Municipal de Educação *Lideranças quilombolas *Gestores Escolares 	<p>Curto prazo</p>

Cultura da Afro-Brasileira e Africana, conforme Parecer CNE/CP nº 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação	brasileira e indígena, como feiras culturais, semanas temáticas e produções artísticas.		
EIXO 2: Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação;			
Criar Programas de Formação Continuada Presencial, semipresencial e a distância de Gestores(as) e Profissionais da Educação com base nas Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola;	<p>*Realizar levantamento junto a gestores(as) e educadores(as) para identificar lacunas de conhecimento e demandas específicas.</p> <p>*Mapear as escolas e profissionais que necessitam de formação.</p> <p>*Definir modalidade de aplicação dos cursos: presencial, semipresencial, on-line, suas respectivas cargas horárias e ementas, conforme orientações da normativa.</p>	*Secretaria Municipal de Educação	
Promover formação continuada de professores/as da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural, conforme o Parecer CNE/CP nº 16/2012 e a Resolução CNE/CP nº 08/2012.	<p>*Estabelecer programas abrangentes de formação continuada para gestores(as) e profissionais da educação, capacitando-os para implementar as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola.</p> <p>*Criar cursos modulares, abordando temas como: Marcos legais das ações afirmativas, incluindo as DCMEEQ. /História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. /Estruturas de racismo e estratégias de combate à discriminação no ambiente escolar. /Abordagens pedagógicas inclusivas e práticas antirracistas.</p>	*Secretaria Municipal de Educação	
EIXO 3: Política de material didático e paradidático;			

Promover, de forma colaborativa, com estados, municípios, instituições de ensino superior e entidades sem fins lucrativos, a produção de material didático para atendimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;	* Criar grupos compostos por representantes da SEDUC-PIRIPIRI, das escolas quilombolas, das comunidades remanescentes de quilombo de Piripiri, convidando educadores, historiadores, antropólogos e lideranças afro-brasileiras e indígenas.	*Secretaria Municipal de Educação	
Implementar ações de aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial, tais como: filmes, jogos, livros, brinquedos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e de pessoas com deficiência;	*Orientar os gestores a adquirir materiais didático-pedagógicos que contemplem a diversidade e o letramento racial através dos repasses financeiros compatíveis com a ação. * Incentivar projetos de leitura que contemplem o letramento racial.	*Secretaria Municipal de Educação	
Produzir materiais didáticos (manuais, cartilhas, etc.) específicos para o tratamento da temática étnico-racial.	*Promover realizações de oficinas para professores, com foco na produção de materiais didáticos voltados para abordagem da temática étnico-racial.	*Secretaria Municipal de Educação *Gestores escolares	
Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial, adequados à faixa etária e à região dos estudantes;	*Realizar levantamento nas escolas de materiais paradidáticos com temática étnico-racial. *Incentivar os gestores a ampliar o acervo bibliográfico com temática étnico-racial, adequados à faixa etária e à região dos estudantes. *Requisitar junto às instituições competentes, material paradidático étnico-racial.	*Secretaria Municipal de Educação	

<p>Adequar as estratégias para a distribuição dos novos materiais didáticos regionais, de forma a contemplar sua ampla circulação e divulgação nos sistemas de ensino;</p>	<p>*Realizar um levantamento detalhado sobre a infraestrutura das redes de ensino em cada região, identificando escolas com dificuldades de acesso a materiais didática com temáticas voltadas para educação das relações étnico-raciais.</p> <p>*Avaliar a logística necessária e disponível para a distribuição dos materiais em áreas urbanas e rurais.</p> <p>*Disponibilizar plataformas digitais com materiais de produção local.</p> <p>*Viabilizar intercâmbios entre as escolas quilombola do estado do Piauí e/ou de outros estados brasileiros, buscando promover compartilhamento de materiais e práticas exitosas.</p>	<p>*Secretaria Municipal de Educação</p>	
<p>EIXO 4: Gestão democrática e mecanismos de participação social</p>			
<p>Manter permanente diálogo com gestores educacionais, lideranças quilombolas e sociedade civil organizada para a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola.</p>	<p>*Formação de um Grupo de Estudo de Acompanhamento (GAE), integrado por representantes da Secretaria Municipal de Educação, lideranças quilombolas, professores, pais, estudantes e membros da sociedade civil, garantindo a participação democrática, que seja responsável por planejar, monitorar e avaliar a implementação das diretrizes, assegurando que elas atendam às demandas específicas das comunidades quilombolas.</p> <p>*Construir uma agenda de encontros para socialização do acompanhamento das ações de implementação.</p>		
<p>Incentivo à participação efetiva das secretarias de educação nos</p>	<p>*Incentivar a participação dos agentes envolvidos no processo de implementação das diretrizes, o GAE,</p>		

Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial para atuação de forma colaborativa na implementação das DCMEEQEB.	técnicos da Seduc-Piripiri, gestores escolares, pais, alunos e representantes do setor civil da sociedade nos Fóruns de Educação para Diversidade Étnico-Racial.		
Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação e envolvimento pedagógico, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária nas comunidades remanescentes de quilombo;	<p>*Promover o desenvolvimento de projetos pedagógicos que valorizam as histórias, as tradições e as práticas culturais dessas comunidades.</p> <p>*Incentivar atividades de pesquisa, resgate da memória local e incentivo à produção artística e literária que reflita a identidade quilombola.</p>		
EIXO 5: Avaliação e monitoramento;			
Criar mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação do Plano, conforme Resolução CNE/ CP nº 01/2004;	<p>*Definir os membros e as funções do GAE.</p> <p>*Elaborar cronogramas periódicos de reuniões para análise de relatórios e indicadores.</p> <p>*Produzir relatórios detalhados e torná-los acessíveis às partes interessadas.</p> <p>*Estabelecer mecanismos de feedback contínuo com os envolvidos.</p>		
Divulgar os dados coletados e analisados nas escolas e estruturas gerenciais da secretaria estadual e municipal, de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade;	*Construir gráficos que expressem e facilitem o entendimento e acompanhamento da análise das estruturas gerenciais, municipal e estadual, que fundamentem a formulação e fomentação de políticas públicas de equidade.		

Realizar levantamento sobre as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombo.	<p>*Investigar as condições estruturais e práticas pedagógicas aplicadas no ambiente escolar, de modo a avaliar as intervenções necessárias ao contexto de cada escola.</p> <p>*Realizar as intervenções estruturais e pedagógicas necessárias ao contexto das escolas quilombolas.</p>		
Desagregar dados relativos aos resultados das avaliações sistêmicas (Prova Brasil, ENEM, ENADE), assim como as informações do Censo Escolar sobre o fluxo escolar (evasão, aprovação, distorção idade/série/ciclo e concluintes) por escola municipal, a partir de recortes por perfis socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero;	<p>*Realizar análise dos dados informativos do Censo sobre o fluxo, a partir de recortes por perfis socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero para construção do perfil dos estudantes quilombolas da rede municipal.</p>		
EIXO 6: Condições institucionais.			
Assegurar a disponibilização dos documentos legais para fundamentação da implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola, sublinhando a necessidade do cumprimento dos preceitos e orientações neles contidos;	<p>*Encaminhar o Parecer CNE/CP n° 03/2004, a Resolução CNE/CP n° 01/2004, a Lei 10.639/03, Lei 11.645/08, Resolução CNE/CEB n° 08/2012 e das Diretrizes Municipais para Educação Escolar Quilombola, sublinhando a necessidade do cumprimento dos preceitos e orientações neles contidos;</p>		
Incluir nas políticas, programas e projetos de formação destinados a gestores, técnicos	<p>*Construir uma política de admissão de profissionais quilombola para ocupação de cargos educacionais.</p>		

<p>administrativos e integrantes dos fóruns estaduais de educação e da sociedade civil, conteúdos referentes à agenda étnico-racial;</p>	<p>*Criar e oferecer cursos, workshops e seminários online ou presenciais voltados para gestores e técnicos administrativos, com conteúdos que abordem a história, cultura e desafios enfrentados pelas populações étnico-raciais, incluindo práticas pedagógicas antirracistas, políticas afirmativas e legislações específicas, como a Lei nº 10.639/2003 (que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana).</p> <p>*Estabelecer fóruns, grupos de trabalho e encontros temáticos regulares que promovam o diálogo entre gestores, técnicos administrativos e membros da sociedade civil sobre a implementação da agenda étnico-racial nas políticas educacionais.</p>		
<p>Promover a ampliação e melhoria da rede física escolar em comunidades remanescentes de quilombo, por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares;</p>	<p>Realizar um levantamento detalhado das condições das escolas existentes nas comunidades quilombolas, identificando demandas específicas para construção, ampliação ou reforma, incluindo a participação das comunidades locais, garantindo que as soluções propostas atendam às suas realidades culturais, geográficas e sociais.</p>		

APÊNDICE H – PROPOSTA DE PLANEJAMENTO COM PERSPECTIVA QUILOMBOLA ENVOLVENDO TODAS AS ÁREAS DE CONHECIMENTO

Mestranda: MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA

Orientador: Radamés de Mesquita Rogério

Pesquisa: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM QUESTÃO: vivências na Escola Municipal Luiz de Souza Cavalcante em Piripiri - PI.

PLANEJAMENTO MENSAL (OUTUBRO/2024)

Objetivos Gerais:

- **Valorização da Ancestralidade:** Promover o reconhecimento e a valorização das raízes culturais dos alunos, fortalecendo a autoestima e o senso de pertencimento;
- **Integração Interdisciplinar:** Conectar diferentes áreas do conhecimento através da temática da identidade e ancestralidade, proporcionando um aprendizado mais significativo e contextualizado;
- **Desenvolvimento de Habilidades:** Estimular o desenvolvimento de habilidades específicas em cada área do conhecimento, como escrita, pesquisa, análise de dados, expressão artística e reflexão crítica;
- **Educação para a Diversidade:** Promover a inclusão e o respeito pela diversidade cultural dentro do ambiente escolar, preparando os alunos para uma convivência harmônica e equitativa na sociedade.

SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO EEQ INTERDISCIPLINAR

Aqui está um quadro com sugestões de atividades envolvendo a temática identidade/ancestralidade para alunos do 6º ao 9º ano, abrangendo todas as áreas de conhecimento. Essas práticas pedagógicas oferecem oportunidades para que os alunos explorem suas identidades e raízes culturais de forma integrada ao currículo escolar, promovendo um aprendizado mais profundo e conectado com suas realidades:

Área de Conhecimento	Ano	Tema	Descrição	Objetivo Pedagógico
Língua Portuguesa	6º ao 9º	Produção de Textos Biográficos	Os alunos pesquisam e escrevem sobre figuras importantes da comunidade quilombola ou sobre a história de suas próprias famílias.	Desenvolver habilidades de escrita e compreensão, ao mesmo tempo que se conecta com a identidade e história pessoal.

Matemática	6º ao 9º	Estatísticas Culturais	Os alunos coletam dados sobre a comunidade quilombola local, como número de habitantes, profissões, etc., e criam gráficos e tabelas.	Integrar matemática com a realidade social dos alunos, desenvolvendo habilidades analíticas e estatísticas.
Ciências	7º e 8º	Plantas Medicinais e Saberes Ancestrais	Estudo sobre plantas medicinais usadas pelas comunidades quilombolas e seus benefícios para a saúde.	Valorizar o conhecimento tradicional e relacioná-lo com conceitos científicos modernos.
Geografia	6º ao 9º	Mapas de Ancestralidade	Os alunos criam mapas que mostram a origem geográfica de suas famílias e a trajetória migratória até a comunidade atual.	Explorar conceitos de localização, migração e geografia humana, conectando-os à identidade dos alunos.
História	6º ao 9º	Linha do Tempo Ancestral	Construa uma linha do tempo que destaque eventos importantes na história das comunidades quilombolas e na vida dos alunos.	Promover o entendimento da importância da história e da ancestralidade na formação da identidade.
Artes	6º ao 9º	Mosaico de Identidade	Criação de um mosaico coletivo onde cada aluno contribui com uma peça representando sua identidade ou origem.	Expressar a identidade cultural através da arte, promovendo o trabalho em grupo e a valorização da diversidade.
Educação Física	6º ao 9º	Jogos Tradicionais	Pesquisa e prática de jogos e danças tradicionais das comunidades quilombolas.	Desenvolver habilidades motoras e resgatar práticas culturais, promovendo a identidade e a coesão social.
Língua Estrangeira (Inglês)	6º ao 9º	My Family's Story	Atividade de escrita e oralidade onde os alunos contam a história de sua família em inglês, usando vocabulário relacionado à identidade e ancestralidade.	Desenvolver competências linguísticas em inglês, integrando-as ao contexto cultural dos alunos.
Ensino Religioso	6º ao 9º	Rituais e Crenças	Pesquisa sobre as práticas religiosas e espirituais das comunidades quilombolas e sua	Promover o respeito pela diversidade religiosa e a compreensão das práticas culturais tradicionais.

			relação com a identidade e a ancestralidade.	
Ciências Humanas	8º e 9º	Projetos de Memória Coletiva	Desenvolvimento de um projeto onde os alunos criam um documentário ou exposição sobre a história e a cultura da comunidade quilombola.	Envolver os alunos em pesquisa e produção de conteúdo, valorizando a memória e a identidade coletiva.
Tecnologia (Gestão)	6º ao 9º	Blog de Ancestralidade	Criação de um blog ou website onde os alunos compartilham histórias, fotos e projetos relacionados à identidade e ancestralidade.	Desenvolver habilidades tecnológicas enquanto se explora e valoriza a herança cultural.

APÊNDICE I – ATIVIDADES PEDAGÓGICAS QUILOMBOLAS SUGERIDAS PARA AULAS DE HISTÓRIA NA ESCOLA LUIZ DE SOUSA CAVALCANTE

Essas atividades combinam diversão e aprendizado, proporcionando uma experiência educativa sobre as comunidades quilombolas Marinheiro, Sussuarana e Vaquejador.

1 - Quiz Interativo: "Conhecendo os Quilombos"

Objetivo: Testar o conhecimento dos participantes sobre a história, cultura e tradições das comunidades quilombolas Marinheiro e Vaquejador.

Como jogar:

- Divida os participantes em grupos;
- Prepare um conjunto de perguntas sobre as comunidades, como história, costumes, principais festividades e figuras importantes;
- Cada grupo responde uma pergunta, ganhando pontos por cada resposta correta;
- O grupo com mais pontos ao final ganha um prêmio relacionado à cultura quilombola, como uma peça de artesanato.

Aqui estão algumas sugestões de perguntas para o Quiz sobre as comunidades quilombolas Marinheiro, Sussuarana e Vaquejador. As perguntas abordam história, cultura, tradições e características dessas comunidades:

História e Formação

- 1) Como e quando as comunidades quilombolas Marinheiro, Sussuarana e Vaquejador foram formadas?
- 2) Quais foram os principais motivos que levaram à criação dessas comunidades?

Tradições Culturais

- 3) Qual dança tradicional é praticada na comunidade quilombola Marinheiro, Sussuarana e Vaquejador?
- 4) Qual festividade típica é mais importante na comunidade Marinheiro, Sussuarana e Vaquejador?
- 5) Quais são os principais traços culturais que as comunidades quilombolas preservam até hoje?

Geografia e Organização Social

- 6) Onde estão localizadas as comunidades quilombolas Marinheiro, Sussuarana e Vaquejador?
- 7) Qual é o principal meio de subsistência das comunidades quilombolas?

Personalidades e Lideranças

8) Quem é uma figura histórica importante para a formação da comunidade quilombola Marinheiro, Sussuarana e Vaquejador?

9) Qual o papel das lideranças femininas nas comunidades quilombolas?

Culinária e Artesanato

10) Quais pratos típicos são preparados nas comunidades quilombolas Marinheiro e Vaquejador?

11) Qual é a principal técnica de artesanato utilizada pelas comunidades quilombolas?
Resistência e Identidade Quilombola

12) O que significa o termo "quilombo" para as comunidades Marinheiro, Sussuarana e Vaquejador?

13) Qual é a importância da titulação das terras quilombolas para essas comunidades?

Essas perguntas ajudam a explorar diversos aspectos das comunidades quilombolas, proporcionando uma visão ampla sobre sua história, cultura e organização social.

Figura 22: Aplicação do Quiz quilombola pelos professores do 6º ao 9º ano nas aulas de História



Fonte: Autoria própria, (2024).

2 - Caça ao Tesouro Quilombola

Objetivo: Incentivar o aprendizado sobre a cultura e história local enquanto promove uma atividade física ao ar livre.

Como jogar:

- Esconda pistas em vários pontos de uma área que represente a comunidade (ou um espaço que possa ser adaptado);

- As pistas devem ser perguntas ou charadas relacionadas aos quilombos Mari-nheiro, Sussuarana e Vaquejador;
- Exemplo de pista: “Este é o lugar onde dançamos o samba de roda...” – a próxima pista estaria perto de um espaço que representa uma área de dança;
- O grupo que desvendar todas as pistas e encontrar o "tesouro" primeiro (um símbolo da cultura quilombola) vence.

Pistas para a Caça ao Tesouro Quilombola

Pista 1:

Charada: "Na dança de roda, nós batemos o pé no chão. Procure onde a música ecoa, é lá que está a próxima missão."

Local: Um espaço que represente um local de danças tradicionais, como um pátio ou área aberta.

Pista 2:

Charada: "O saber das mãos de quem tece palha e cipó. Para encontrar a próxima pista, vá onde o artesanato é só pó."

Local: Próximo a objetos de artesanato, como cestos ou produtos de palha.

Pista 3:

Charada: "Na mesa do quilombo, o feijão tem seu valor. Para achar o próximo passo, vá onde a comida traz sabor."

Local: Cozinha ou mesa onde há alimentos típicos ou representações da culinária quilombola.

Pista 4:

Charada: "No altar da fé, luzes brilham sem cessar. Encontre o próximo tesouro onde os santos estão a orar."

Local: Próximo a um altar religioso ou local que represente devoção e espiritualidade.

Pista 5:

Charada: "Nas trilhas da terra, o agricultor vai sem parar. A próxima pista está onde a semente germinar."

Local: Jardim, horta comunitária ou área que represente atividades agrícolas.

Pista 6:

Charada: "As vozes dos antepassados no candomblé vão ressoar. A pista que procura, no espaço sagrado você vai encontrar."

Local: Perto de um local que simboliza rituais de candomblé ou espiritualidade africana.

Pista 7:

Charada: "O samba aquece o coração, pandeiros batem a canção. A próxima pista te espera, onde há ritmo e emoção."

Local: Perto de instrumentos musicais como pandeiro ou um lugar onde a música é valorizada.

Pista 8:

Charada: "Nas páginas da história, a resistência brilhou. Vá onde os livros dormem e o conhecimento se mostrou."

Local: Biblioteca ou local onde há livros sobre a história quilombola ou uma área educativa.

Pista 9:

Charada: "O barro da terra, nas mãos do artesão. A próxima pista está onde se molda a tradição."

Local: Próximo a utensílios de barro ou objetos de cerâmica tradicionais.

Pista 10 (Tesouro Final):

Charada: "Zé Marinheiro lutou com bravura, preservou a cultura com ternura. O tesouro está escondido onde a liberdade é o prêmio da aventura."

Local: Um local simbólico para a comunidade, como uma árvore grande (símbolo de resistência), um espaço central ou um objeto que representa liberdade e preservação cultural.

Essas pistas ajudam a criar uma narrativa envolvente, conduzindo os participantes por um caminho de descoberta e conhecimento sobre a cultura, história e práticas das comunidades quilombolas Marinheiro e Vaquejador.

Figura 23 Aplicação da atividade pedagógica "Tesouro Quilombola"



Fonte: Autoria própria, (2024).

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM QUESTÃO: vivências na Escola Municipal Luís de Sousa Cavalcante no município de Piripiri-PI.

Pesquisador: MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77517724.7.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.770.628

Apresentação do Projeto:

A pesquisa utilizará abordagem de caráter qualitativa do tipo empírica, cuja proposição será analisar através de questionários, a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola da Educação Básica, aplicados aos docentes e discentes, inseridos no contexto da Educação Escolar Quilombola, pertencentes a escola municipal Luís de Sousa Cavalcante no município de Piripiri-Piauí, buscando identificar possíveis impactos sociais e educacionais evidenciados pela pesquisa-ação aplicada e mediante resultados propor a construção ou adequação da proposta curricular do ensino de história, para que atenda as especificidades da Educação Escolar. Critério de Inclusão: Professores lotados em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Luís de Sousa Cavalcante e alunos quilombolas matriculados nas turmas de 6º ao 9º do ano do Ensino Fundamental, no município de Piripiri-Piauí. Critério de Exclusão: Professores lotados em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Luís de Sousa Cavalcante, alunos matriculados nas turmas de 6º ao 9º ano que não pertencem as comunidades quilombolas atendidos pela citada escola no município de Piripiri-Piauí.

Após a aplicação da pesquisa, ocorrerá o processo de coleta de dados, em seguida será realizada análise e mapeamento das informações, cuja técnica será análise de conteúdo

Objetivo da Pesquisa:

- **Objetivo Primário:**

Investigar o lugar da educação escolar quilombola nas práticas de uma escola regular de ensino da cidade de Piripiri-PI, que atende estudantes remanescentes de comunidades quilombolas.

- **Objetivo Secundário:**

Discutir a educação quilombola no país e principalmente na região da cidade de Piripiri-PI em diálogo com as práticas de ensino nas escolas regulares. Levantar informações sobre práticas alinhadas a educação quilombola pelas vozes de professores e estudantes afetados pela questão, através da aplicação de questionário sócio educacional. Propor a organização e/ou adequação do currículo de história da escola em pesquisa no contexto da educação escolar quilombola, norteado pelas DCNEEQEB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- **Riscos:**

Esta pesquisa não apresenta riscos de ordem física aos participantes. Os possíveis riscos aos envolvidos são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimento em decorrência da abordagem. Em caso de problemas dessa natureza detectados no momento da assinatura do TCLE, quando os participantes tomam conhecimento dos objetivos dos estudos, estes serão dispensados de participar da pesquisa. Caso o sujeito aceite participar da pesquisa e no decorrer da coleta de dados sintase desconfortável ou constrangido, este poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento. Em situações mais graves, relacionadas a estes riscos de ordem intelectual, psíquica ou moral ao participante, o pesquisador se disponibilizará a buscar atendimento, como por exemplo chamar serviço de emergência, e assumir gastos médicos e farmacêuticos; a assistência será integral e gratuita, pelos pesquisadores, pelo tempo que for necessário, com possibilidade de reparação por meio de indenização.

- **Benefícios:**

Os estudos realizados através desta pesquisa auxiliarão na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e

melhoria da qualidade do ensino produzido pela escola municipal Luís de Sousa Cavalcante no município de Piripiri-PI

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infraestrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/ PDF);
- Instrumento de coleta de dados em arquivo separado (questionário/ entrevista/ formulário/ roteiro);
- Termo de Consentimento da Utilização de Dados (TCUD).

Lista de inadequações:

OBS: Nos TCLES

- a) retirar o endosso bem no final do texto
- b) criar a paginação..ex: 1/2;
- c) criar espaços para rubricas nas páginas

Todas as solicitações foram atendidas

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a análise, conforme a Resolução Nº466/12 (CNS/MS) e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Quadro 8 Documento essenciais para elaboração do parecer

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÃO S_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2282615. pdf	05/04/2024 11:19:35	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	termodeconsentime ntolivreeesclarecido a lunoMODIFICADO. docx	05/04/2024 11:11:11	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
Justificativa de Ausência	termodeconsentime ntolivreeesclarecido a lunoMODIFICADO. docx	05/04/2024 11:11:11	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentime ntolivreeesclarecido p aisMODIFICADO.d ocx	05/04/2024 11:10:55	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentime ntolivreesclarecidop r ofessorMODIFICAD O.docx	05/04/2024 11:10:42	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
Outros	Instrumentodecolet adedadosprofessor. d Ocx	15/02/2024 18:38:26	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
Outros	Instrumentodecolet adedadosaluno.doc x	15/02/2024 18:37:42	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentime ntolivreeesclarecido p rofessor.docx	15/02/2024 18:25:26	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivre esclarecido pais.docx	15/02/2024 18:25:03	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivre esclarecido aluno.docx	15/02/2024 18:21:55	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostocarimbada.docx	15/02/2024 17:48:06	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.docx	09/02/2024 19:27:50	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa.docx	09/02/2024 19:26:15	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
Outros	autorizacao da instituicao.docx	09/02/2024 19:24:37	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprofessor.docx	09/02/2024 19:22:52	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclepais.docx	09/02/2024 19:22:34	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	talealuno.docx	09/02/2024 19:22:17	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	09/02/2024 19:21:08	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito

			SILVA	
Orçamento	orcamento.docx	09/02/2024 19:20:45	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
Outros	alunoinstrumentalde coletadedados.docx	09/02/2024 19:19:47	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
Outros	professorinstrument aldecoletadedados. d ocx	09/02/2024 19:18:46	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
Outros	termodeconfidencial idade.docx	09/02/2024 19:16:38	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodepesqui sadores.docx	09/02/2024 19:14:35	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.docx	09/02/2024 19:02:31	MARIA VANUSIA QUARESMA SILVA	Aceito

Fonte: Autoria própria (2024).

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 17 DE ABRIL DE 2024

Assinado por:

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335 Bairro: Centro/Sul UF: PI Telefone: (86)3221-6658	Município: TERESINA Fax: (86)3221-4749	Luciana Saraiya e Silva CEP: 64.001-280 (Coordenadora) E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br
--	---	--

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO SEDUC

Piripiri, 10 de novembro de 2023.

A (0) Senhor

José Castelo Branco Filho
Diretor da Escola Municipal Luiz de Sousa Cavalcante

Eu, MARGARIDA MARIA CAMPOS DE CARVALHO, CPF.: 002.295.943-28 Superintendente de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Piripiri, venho por meio desta informar a V.Sa. que autorizo a realização da pesquisa aplicada pela mestrandia Maria Vanúcia Quaresma Silva, CPF.: 697.141.693-72, intitulada **"EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM QUESTÃO: vivências na Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante no município de Piripiri-PI"**, escola municipal Luíz de Sousa Cavalcante, CNPJ.: 11.187.411/0001-54, sob orientação do professor Doutor Radamés de Mesquita Rogério.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 4666/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

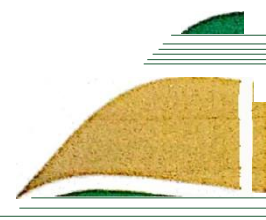


Margarida Maria Campos de Carvalho
Superintendente de Ensino
Portaria 383/2023 PMP-SEDUC

MARGARIDA MARIA CAMPOS DE CARVALHO

Superintendente de Ensino

CENTRO ADMINISTRATIVO



ANEXO C - PPP DA ESCOLA MUNICIPAL LUIZ DE SOUSA CAVALCANTE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL: Escola Municipal Luiz de Sousa Cavalcante
ENDEREÇO: Localidade Bela Vista Zona Rural, Piripiri – Piauí.
CEP: 64260-000
CNPJ: 11.187.411/0001-54
TELEFONE: 86 99545-3833/ 86 99452-6483
EMAIL: : u.e.m.luisdesouzacavalcante@gmail.com
INSTITUIÇÃO MANTENEDORA: Prefeitura Municipal de Piripiri
CNPJ: 06.553.861/0001 – 83
NIVEL DE ENSINO: Infantil, Fundamental I e II

A Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante tem como equipe gestora: José Castelo Branco Filho diretor, Lúcia Maria de Oliveira coordenadora pedagógica, e Maria Irene dos Santos secretária escolar.

Essa é uma instituição de ensino que recebe alunos das comunidades diversas, de outras comunidades circunvizinhas (Marinheiro, Vaquejador, Deus da Vida, Bela Vista, Marrecas, Saco da Auzenda, Carnaúbas, Umburana, Murici, Boqueirão, Maluguim, Ass. Cacheira, Cujubeira, Terra Preta, Vereda, Vazéa-I e Vazéa-II)

Atualmente a escola é considerada de grande porte, pois atende cerca de (217) alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino.

Quadro de matrículas 2023

Atualmente, temos 211 alunos matriculados, 14 professores do infantil ao fundamental II e 19 pessoas no administrativo.

MODALIDADE	SÉRIE/ANO/ETAPA	TURMA	TURNO	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	Nº DE VAGAS DISPONÍVEIS
	CRECHE II	M	Manhã	0	

				5	
	PRE-I	M	Manhã	1 0	
	PRE-II	M	Manhã	4	
			TOTAL	1 9	
Ensino Fundamental I	1º ANO	M	Manhã	1 2	
	2º ANO	M	Manhã	0 6	
	3º ANO	M	Manhã	1 2	
	4º ANO	M	Manhã	06	
	5º ANO	U	Tarde	2 0	
			TOTAL	5 6	
Ensino Fundamental II	6º ANO	U	Tarde	3 8	
	7º ANO	U	Tarde	3 2	
	8º ANO	U	Tarde	2 7	
	9º ANO	A	Tarde	2 0	
	9º ANO	B	Tarde	17	
			TOTAL	136	
	TOTAL GERAL		211		

Quadro de Professores lotados 2023

O corpo docente da Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante é composto por professores que demonstram compromisso e responsabilidade. Temos quatorze (14) (professores) formados nas respectivas áreas de conhecimento.

Nome	Formação Inicial
ANTÔNIA LÚCIA LOPES DE OLIVEIRA	Licenciatura em Pedagogia
VAGNA CALÁCIO FONTENELE	Licenciatura em Pedagogia
PAULO ROBERTO DO NASCIMENTO SILVA	Licenciatura em Pedagogia
PALOMA FERNANDES DA SILVA	Licenciatura em Pedagogia
AURILENE ALVES DE SOUSA	Licenciatura em Pedagogia
FABIANA ALVES DE SOUSA	Licenciatura em Letras Português
REGINALDO OLIVEIRA DE SOUSA	Licenciatura em Letras Espanhol
MARIA EDIMAURA DA SILVA FONSECA	Licenciatura em Letras Português
MARIA CRISTIANE FERREIRADE SOUSA	Licenciatura em Letras Inglês
VINÍCIO CALÁCIO FONTINELE	Licenciatura em Matemática
EVANDRO DE ANDRADE PEREIRA	Licenciatura em Geografia
AUDUINA DA S. GUIMARÃES LIMA	Licenciatura em História
SANDRA REGINA DA SILVA DIAS	Licenciatura em História
ELICLECIO CALÁCIO SILVA	Licenciatura Plena em Educação Física

Quadro Administrativo lotado em 2023

A qualidade de ensino que vem sendo ofertada nesta Unidade Escolar é fruto do trabalho de toda a equipe pedagógica e administrativa. Nosso administrativo é formado por:

Nome	Função	Vínculo
JOSE CASTELO BRANCO FILHO	DIRETOR	CELETISTA
LÚCIA MARIA DE OLIVEIRA	COORDENADORA	CELETISTA
MARIA IRENE DOS SANTOS	AUXILIAR DE SECRETARIA	CONTRATO
ZILDETE LINA DE OLIVEIRA	AJUDANTE DE SERVIÇO	EFETIVO
GERALDA MARIA DA CONCEIÇÃO	AJUDANTE DE SERVIÇO	EFETIVO
FRANCISCA SAMARA MELO CAVALCANTE	AJUDANTE DE SERVIÇO	CONTRATO
CLAUDIA MARIA DE OLIVEIRA DUTRA	MERENDEIRA	CONTRATO
FRANCISCO ANTONIO DOS SANTOS DIAS	VIGIA	EFETIVO
FRANCISCO ALAFF MELO CAVALCANTE	VIGIA	CONTRATO
MARDONIO ALVES CASTELO BRANCO	VIGIA	CONTRATO

IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma métrica crucial e amplamente utilizada para avaliar a qualidade da educação básica no Brasil. A seguir, será elucidado no quadro o resultado do IDEB de 2021.

Esc. Mun. Luiz de Sousa Cavalcante	Aprendizado x Fluxo= Ideb	Atingiu a meta	Cresceu o Ideb	Alcançou 6,00
------------------------------------	---------------------------	----------------	----------------	---------------

Anos Iniciais (2021)	Sem dados	Sem dados	Saem Dados	Sem dados
Anos Finais (2021)	4,34 X 1	NÃO	NÃO	4,3

INDICADORES DE METAS 2023

Os indicadores de metas a serem alcançados ao longo do ano letivo são:

- Atingir o cumprimento dos 200 dias letivos de todos os funcionários;
- Atingir 100% de frequência do professor;
- Atingir 95% de frequência de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;
- Atingir 95% de frequência dos alunos dos anos finais do ensino fundamental;
- Reduzir o índice de reprovação por falta dos anos finais do ensino fundamental a 100;
- Atingir o índice de aprovação dos anos iniciais de 98,0%;
- Atingir o índice de aprovação dos anos finais do ensino fundamental 95,0%;
- Atingir o índice de alfabetização 98,0%;

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DA ESCOLA

Missão

Nossa escola tem por missão assegurar um ensino de qualidade garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos críticos, capazes de agir na transformação e conviver na sociedade

Visão

Realizaremos nosso trabalho de maneira eficaz, seguro e responsável, respeitando nossos alunos, pais, comunidade, equipe da escola e interesse público.

Valores e Princípios

Formar o cidadão não é tarefa apenas da escola. No entanto, um local privilegiado de trabalho com o conhecimento, a escola tem grande responsabilidade nessa formação, onde a mesma recebe crianças, adolescentes e jovens por certo número de horas, todos os dias, durante os anos de suas vidas, possibilitando-lhes construir saberes indispensáveis para sua inserção social.

É preciso que a escola promova a identidade cultural do aluno, inserindo no mundo em que vive.

A Escola Municipal Luiz de Sousa Cavalcante atende aos pressupostos (Princípios) da Constituição Federal, da LDB e PCN's, com os seguintes valores:

- **Perspectiva inclusiva:** A instituição respeita todas as diferenças, origem étnica, racial, religiosa, entre outros. Todos os alunos terão tratamento isonômico, sem distinção de qualquer natureza, proporcionando condições iguais de ingresso e permanência no corpo discente. Vedam-se diferenciações arbitrárias as quais possam vir a prejudicar o aprendizado do alunado e criar situações conflitantes. Garantir o reconhecimento das diferenças e conscientização do princípio de igualdade e oportunidades para ética de inclusão, toda via cada criança pode sofrer adaptações em procedimentos didáticos e em atividades de ensino aprendizagem. Entretanto, para garantir uma educação de qualidade, os procedimentos didáticos podem ser facilmente realizados pelo professor em planejamento normal de suas atividades docentes, constituindo em pequenos ajustes dentro do contexto e assegurado assim à igualdade.
- **Gestão democrática:** todas as decisões e o acompanhamento das atividades serão realizados de forma coletiva com a comunidade escolar – alunos, pais e educadores. A instituição considera muito importante a opinião de todos os envolvidos, retratada em reuniões semestrais, conselho escolar e planejamentos pedagógicos nos quais são abordados pontos importantes das práticas pedagógicas e demais atividades, visando sempre à garantia dos interesses, necessidades de aprendizagem, desenvolvimento dos estudantes e seu bem-estar.
- **Princípio da Solidariedade** – Estimular o espírito coletivo e solidário do aluno fundando-se na ideia da prevalência do interesse comum, sobre o interesse particular. Acreditando que o trabalho em grupo é mais produtivo.
- **Princípio da Liberdade** – Conceder a todos o direito de poder de decisões sem proporcionar sensação de pressão e/ou ainda impor normas que venham inviabilizar o processo de aprendizagem. Contudo tal liberdade não é absoluta, encontrando limite nas normas coletivas estabelecidas.

- **Princípio da Participação Docente** – Todos os profissionais da Educação devem agir em prol de uma melhor aprendizagem, colaborando na criação de novos projetos pedagógicos e no desenvolvimento geral do âmbito escolar.
- **Princípio da valorização dos profissionais** – Buscar a formação continuada mostrando para seus profissionais a importância em aprimorar seus conhecimentos, tendo em vista as inovações tecnológicas e outras práticas didático-pedagógica.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E RESPECTIVAS MATRIZES

Dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

LINGUAGENS:

(Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física)

PORTUGUÊS

- 1** - Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- 2** - Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- 3** - Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
- 4** - Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
- 5** - Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
- 6** - Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em

relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7 - Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8 - Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9 - Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10 - Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

ARTES

1- Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

2 - Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

3 - Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

4 - Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

5 - Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais

disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

6 - Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático- utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).

7 - Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

8 - Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

CIÊNCIAS HUMANAS: História

HISTÓRIA

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com

base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

ENSINO RELIGIOSO

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.

2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.

3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.

4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.

5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.

6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Dos anos finais do Ensino Fundamental

LINGUAGENS:

(Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física)

ARTES

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das

comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

PORTUGUÊS

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

LINGUA INGLESA

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em

diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

CIÊNCIAS HUMANAS: História

HISTÓRIA

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

ENSINO RELIGIOSO

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos,

filosóficos, estéticos e éticos.

2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Temas transversais

O conceito de transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Portanto, os Temas transversais, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Nas escolas os temas transversais apresentam significado importante para o alunado pois fazem parte do contexto vivido pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e também pelos professores, no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) abordou amplamente sobre a transversalidade no Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a

chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

Na educação brasileira, os Temas Transversais foram recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino. Nos PCNs os Temas Transversais eram seis, conforme demonstra a imagem a seguir:

Outras resoluções do CNE estabeleceram diretrizes específicas para os alguns temas contemporâneos que afetam a vida humana, dentre elas:

- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Resolução CNE/CP Nº 1/2004;
- ✓ Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - Resolução CNE/CP Nº 1/2012; e
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Resolução CNE/CP Nº 2/2012.

As orientações, presentes nas DCNs e nos demais normativos da Educação Básica, assinalam para a obrigatoriedade das escolas de trabalharem com conteúdos científicos e das áreas de conhecimentos específicas, os Temas Contemporâneos de maneira interdisciplinar e transdisciplinarmente, fazendo associações e conduzam à reflexão sobre questões da vida cidadã (BRASIL, 2013). Sendo assim podemos observar a valorização e relevância da abordagem de assuntos de cunho social.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) apresenta os seguintes temas Contemporâneos Transversais.

- Ciências e Tecnologia
- Meio Ambiente
- Economia
- Saúde
- Multiculturalismo
- Cidadania e Civismo

Para subsidiar o trabalho dos professores e gestores, em especial aos envolvidos na (re)elaboração curricular, quanto à incorporação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da BNCC, serão apresentadas sugestões metodológicas para guiar a sua abordagem nos currículos e nas práticas pedagógicas das escolas.

Para tanto, a metodologia de trabalho com os TCTs estará baseada em quatro pilares:

- Problemática da realidade e das situações de aprendizagem;
- Superação da concepção fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica;
- Integração das habilidades e competências curriculares à resolução de problemas;
- Promoção de um processo educativo continuado e do conhecimento como uma construção coletiva.

A temática referente à promoção da educação ambiental, no território nacional, encontra-se sustentada pela disposição expressada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no inciso VI, §1º, do artigo 225, notadamente quando estabelece, entre o plexo de obrigações do Poder Público, “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Por seu turno, a Lei nº. 9.795, de 27 de Abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, prescreve a “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”.

Norteados pelos normativos da Educação Básica acima citados a escola tem desenvolvido projetos voltados para a discussão dos TCTs, com o intuito de promover a conscientização a respeito de meio ambiente, cidadania e saúde em busca de desenvolver uma consciência que perceba a importância da atuação humana no meio em que vive, outro ponto importante ao trabalhar os TCTs é o fato de que temas de cunho social contribuem para a formação integral e cidadã do indivíduo, favorecer e estimular uma educação em que o estudante ressignifique a informação procedente desses diferentes saberes disciplinares e transversais, integrando-os a um contexto social amplo, identificando-os como conhecimentos próprios

4.4. Matrizes Curriculares

4.4.1 – Educação Infantil

MATRIZ CURRICULAR DO EDUCAÇÃO INFANTIL

DIAS LETIVOS ANUAIS – 200 DIAS

DIAS LETIVOS SEMANAIS – 05 DIAS

NÚMERO DE SEMANAS DO ANO – 40

HORÁRIO PEDAGÓGICO – 2017	SALA DE AULA	NA ESCOLA	FORMAÇÃO
20H	13	3	4
25H	16	3	6
40H	26	6	8
20H OU 25H +2° TURNO (CONTRATO)	28	4	8

Matriz - Ensino Fundamental Anos Iniciais - 1º ao 5º Ano

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 5º ANO)

DIAS LETIVOS ANUAIS – 200 DIAS

DIAS LETIVOS SEMANAIS – 05 DIAS

NÚMERO DE SEMANAS DO ANO – 40

ÁREA DO CONHECIMENTO		DURAÇÃO: 4H										
		SÉRIE/ CARGA HORÁRIA										
		1º		2º		3º		4º		5º		CHA
		CHS	CH A	CH S	CH A	CH S	CH A	CH S	CH A	CH S	CH A	TOTAL
LÍNGUA PORTUGUESA	Língua Portuguesa	4	200	4	200	4	200	4	200	4	200	1.000
	História	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	400
	Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	400
	Ciências Naturais	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	400
	Matemática	4	200	4	200	4	200	4	200	4	200	1.000
	Arte	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	200
	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	200
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	400
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	4.000

OBSERVAÇÕES:

- Os temas transversais: Drogas, Saúde, Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual não constituem disciplinas específicas, mas devem perpassar todos os Componentes Curriculares do 1º ao 9º ano, de forma

disciplinar;

- A disciplina Cultura Afro-brasileira será trabalhada junto à grade de História (01 – aula);
- Diariamente serão ministradas 4 aulas com duração de 60 minutos.

Matriz - Ensino Fundamental Anos Iniciais - 6º ao 9º Ano

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)

DIAS LETIVOS ANUAIS – 200 DIAS

DIAS LETIVOS SEMANAIS – 05 DIAS

NÚMERO DE SEMANAS DO ANO – 40

ÁREA DO CONHECIMENTO		DURAÇÃO: 4H								
		SÉRIE/ CARGA HORÁRIA								
		6º		7º		8º		9º		CHA
		CH S	CH A	CH S	CH A	CH S	CH A	CH S	CH A	TOTAL
BASE NACIONAL	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	4	160	640
	História	2	80	2	80	2	80	2	80	320
	Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	320
	Ciências Naturais	3	120	3	120	3	120	3	120	480
	Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160	640
	Arte	1	40	1	40	1	40	1	40	160
	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	160
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	320
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira – Inglês	2	80	2	80	2	80	2	80	320
	Língua Estrangeira - Espanhol	1	40	1	40	1	40	1	40	160
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		22	880	22	880	22	880	22	880	3.520

OBSERVAÇÃO:

- Os temas transversais: Drogas, Saúde, Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual não constituem disciplinas específicas, mas devem perpassar todos os Componentes Curriculares do 1º ao 9º ano, de forma disciplinar.
- A disciplina Cultura Afro-brasileira será trabalhada junto à grade de História (01 – aula);

- O tema transversal Trabalho e Consumo é trabalhado a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, bem como a Língua Estrangeira Moderna, propostas pela escola e cumprimento das normas escolares.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL, COM VISTAS À MELHORIA DA EDUCAÇÃO.

A avaliação no que se refere a sua estrutura, organização e funcionamento sobre a situação do ensino e da aprendizagem, constitui um dos elementos para reflexão e transformação da prática escolar, e tem como princípio o aprimoramento da qualidade de ensino e aprendizagem. Por adotar o programa da aprovação flexível, o aluno pode passar de uma série a outra no seu próprio ritmo de aprendizagem, conforme o parágrafo primeiro do artigo 23 da LDB.

PLANO DE AÇÃO

I. DA ESCOLA IDENTIFICAÇÃO

A Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante está localizada na zona rural do município de Piripiri – Piauí, com o e-mail: (E-mail da Escola u.e.m.luisdesouzacavalcante@gmail.com), CNPJ 11.187.411/0001-54 e ENEP 22009930: tem como equipe gestora: José Castelo Branco Filho diretor, Lúcia Maria de Oliveira coordenadora pedagógica e Maria Irene dos Santos, secretária.

Essa instituição de ensino recebe alunos de várias outras comunidades circunvizinhas (Marinheiro, Vaquejador, Deus da Vida, Bela Vista, Marrecas, Saco da Auzenda, Carnaúbas, Umburana, Muricí, Boqueirão, Maluguim, Ass. Cacheira, Cujubeira, Terra Preta, Vereda, Vazéa-I e Vazéa-II)

Atualmente, a escola é considerada de grande porte, pois atende cerca de 211 matriculados nos turnos: matutino e vespertino. Atendemos um público que vai da Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

Resumo de Matricula Atual

Modalidade	Turno	Alunos Matriculados
Infantil	Matutino	19
Fundamental I 1º ao 5º ano	Matutino	56

Fundamental II 6º ao 9º ano	Vespertino	136
-----------------------------	------------	-----

A Escola Municipal Luíz de Sousa Cavalcante pertence ao Sistema Municipal de Educação e recebe suporte pedagógico e segue as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, situada na Avenida Deputado Raimundo Holanda nº 573, Campos das Palmas, Piripiri-PI, inscrita no CNPJ 06.553.861/004-26, tendo como representante legal a Secretária Municipal de Educação, professora Tânia Marilda de Oliveira Monteiro.

TURMAS	METAS ESTIPULADAS 2022	ATINGIDAS 2022	REPROVAÇÃO
1º e 2º ano	100% de aprovação	100%	0%
3º e 4º ano	98 %	100%	0%
5º ano	98%	85%	15%
6º ano	95%	87%	13%
7º ano	95%	83%	17%
8º A	95%	100%	100%
8º B	95%	85%	15%
9º ano	95%	100%	100%

DADOS DA ESCOLA DE ACORDO COM OS RESULTADOS DE 2022.

II DESAFIOS QUE AS ESCOLAS DEVEM ENFRENTAR, CONSIDERANDO SEU CONTEXTO, PARA O ALCANCE DOS OBJETIVOS E METAS.

- ✓ ELEVAR OS INDICADORES DO IDEB DA ESCOLA; ALUNOS PRÉ SILABICOS QUE NÃO FORAM AFABETIZADOS NO TEMPO CERTO;
- ✓ DESPERTAR NA COMUNIDADE ESCOLAR A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO COMO MOLA PROPULSORA DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ECONÔMICO DE UM POVO;
- ✓ DISPONIBILIDADE DE MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O ATENTAMENTE PEDAGÓGICO DOS ALUNOS;
- ✓ AUSÊNCIA DE CONEXÃO OU VELOCIDADE LENTA DA INTERNET;
- ✓ FALTA DE ESTRUTURA EM TECNOLOGIA SUFICIENTE E A RESISTÊNCIA AO USO DE FERRAMENTAS VIRTUAIS PARA O ENSINO POR PARTE DE UMA PARCELA DE PROFESSORES E ALUNOS;
- ✓ ESTABELECEER UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO ESCOLAR QUE FACILITE O CONTATO ENTRE TODOS OS ENVOLVIDOS PARA MELHORAR A VIDA ESCOLAR;

- ✓ INCENTIVAR A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ROTINA ESCOLAR DOS FILHOS;
- ✓ MANTER O PROCESSO DE APRENDIZAGEM QUALIFICADO;
- ✓ GARANTIR O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIA DOS ALUNOS;
- ✓ SUPERAR AS DIFICULDADES DE LOCOMOÇÃO IMPOSTAS POR ESTRADAS RUINS QUE LIGAM AS COMUNIDADES A ESCOLA;
- ✓ FALTA DE ESTRUTURA FISICA PARA OS ALUNOS ESPECIAIS
- ✓ ESPAÇO PARA DIVERSIFICAR AS ATIVIDADES EX. (QUADRA POLIESPORTIVA).

VI. PLANILHA COM CRONOGRAMA DE AÇÕES COMO DESDOBRAMENTO DAS METAS DEFINIDAS PELA ESCOLA.

Objetivos estratégicos	Meta (2023)	Ações prioritárias do Plano (2023)	Responsável	Cronograma
I - Garantia da aprendizagem	100% de adaptação adequada das crianças da Educação Infantil à escola e à rotina escolar.	Incluir rotina pra obter socialização da turma, participar de formações continuadas, trazer teatro com fantoches, apresentações e projetos.	Antonia Lucia e Auri- lene Alves	
	Meta do 1º e 2º ano de 100% de alunos aprovado com proficiência em leitura e escrita.	Monitoramento de instrumentais de acompanhamento de habilidades. Proporcionar oportunidade de produções e despertar o gosto pela leitura	Vagna Calá- cio e Auri- lene Alves e coordena- dora Lúcia Maria	Durante o ano todo
	100% de alunos do ciclo de alfabetização com proficiência em leitura e escrita.	- Realizar junto dos professores monitoramento dos alunos com dificuldades de leitura e escrita em cada turma. - Realizar reunião com os responsáveis buscando auxílio no processo de alfabetização dos alunos com dificuldade.		
	100% de alunos do ciclo de alfabetização com proficiência em leitura e escrita.	- Organizar com apoio da SEDUC atividades de reforço escolar priorizando as habilidades não adquiridas.		

Meta Geral de Aprendizado do 3º ao 5º ano 98%.	✓ Acompanhar bimestralmente os alunos que estão abaixo da média. ✓ Realizar reuniões de pais e equipe escolar para informar aos responsáveis sobre a importância do acompanhamento familiar no desenvolvimento da aprendizagem. ✓ Acompanhar os projetos; ✓ Monitoramento bimestral das metas das turmas do 3º ao 5º ano ✓ Oportunizar as turmas a participarem da Feira de ciências e tecnologia;	Gestores Coordenadores Professores Paulo, Aurilene e Rosilene Administrativo Seduc Família	Durante o ano letivo.
100% de alunos do 1º ao 5º ano frequentando as aulas	✓ Notificar os pais ou responsáveis por meio de ligação ou visita domiciliar nos casos de baixa frequência. ✓ Buscar apoio junto as instituições parceiras (DAE, Conselho Tutelar, Promotoria Pública) após insucesso da realização da busca ativa por parte da escola.	Direção Professor Coordenador Família DAE Conselho Tutelar Promotoria	
Metas por Turma (2023)	Ações de Sala de aula	Responsável	Cronograma
Meta de 100% para o 3º ano	Projetos de leitura, reforço escolar com acompanhamento individual de avanço dos alunos.	Professor Paulo Professora Rosilene	Abril a dezembro
Meta de 100% para o 4º ano.	Acompanhar leitura e escrita bimestralmente e premiar avanços dos alunos. Fazer reforço utilizando consciência fonológica	Professor Paulo e coordenadora Lúcia	Abril a dezembro
Meta de 98% para o 5º ano.	Projeto pequeno príncipe alunos lendo e interpretando o aluno protagonista com roda de leitura sempre a cada final de mês.	Professora Paloma Aurilene Alves	Maio a dezembro

1% de alunos do 3º ao 5º ano abaixo da média a cada bimestre.	✓ Acompanhar em todas as turmas os alunos abaixo da média. ✓ Promover formas eficazes de recuperação escolar.	Direção Professor Coordenador Família	Fevereiro a Dezembro
98% de aprovação dos alunos de 6º ao 9º ano.	Chamada viva criativa, com o monitoramento da frequência diária para garantirmos bons resultados na aprendizagem.	Coordenadora Lúcia Maria	Fevereiro a Dezembro
Meta Geral de Aprendizado do 6º ao 9º ano 95%.	Trabalhar de forma coletiva e inovadora junto a família Projeto fome: Ver, conscientizar e agir Projeto de leitura Encontro de leitores ler, contar e encantar.	Gestão e Professora Fabiana	Junho a Dezembro
Meta de 95% para o 6º ano.	Projeto meu mundo em três línguas Aluno nota dez, para o primeiro, segundo e terceiro colocado premiação Torneio de xadrez e dama	Professor Reginaldo	Junho a Dezembro
Meta de 95% para o 7º ano.	Karaokê com músicas em inglês Apresentação de vocabulários Para ajudar na disciplina Líderes de sala	Professora Cristiane	Junho a Dezembro
Meta de 85% para o 8º ano.	Projeto de leitura mesa redonda e Cordel nordestino	Professora Edimaura	Julho a Dezembro
Meta de 100% para o 9º ano.	Projeto gênero textual crônicas Projeto Cordel nordestino	Professora Edimaura	Julho a Dezembro
1,4% de alunos do 6º ao 9º ano abaixo da média a cada bimestre.	✓ Acompanhar em todas as turmas os alunos abaixo da média. ✓ Promover formas eficazes de recuperação escolar.	Direção Professor Coordenadora Família	Abril a Dezembro

100% de alunos do 6º ao 9º frequentando as aulas.	✓ Notificar os pais ou responsáveis por meio de ligação ou visita domiciliar nos casos de baixa frequência. ✓ Buscar apoio junto as instituições parceiras (DAE, Conselho Tutelar, Promotoria Pública) após insucesso da realização da busca ativa por parte da escola.	Direção Professor Coordenadora Família DAE Conselho Tutelar Promotoria	Fevereiro a Dezembro
--	--	--	----------------------

ALUNOS ESPECIAIS

NOME	TURMA	CID	AUXILIAR EDUCACIONAL
Wesley Resende Lopes	1º ano	CID F84.0	Maria Gabriela Oliveira
Cássio da Silva Sousa	3º ano	CID G40, F84.0, G80	José Francisco da Silva
Aryane Alves de Oliveira	3º ano	CID 10 CA96	Maria Francisca de Melo
Tiago Andrade de Sousa	1º ano	CID L20	Maria do Carmo Oliveira Neta
Naryan Miguel Bárbaro Honorato	Ensino Infantil	CID 10: F90	Roni Carlos da Silva
Juliana Maria da S. Sousa	9º Ano	CID F21, G40, Q85.1	Maria Fabiana da Silva Andrade
Francisco Henrique da S. Araújo	7º Ano	CID 10 G81-9	Jocelly de Sousa Viana Brito
Maria Júlia da Silva Sousa	7º Ano	CID Q 58-1, F 71, 4 40	Jocelly de Sousa Viana Brito

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. BRASIL. (Constituição 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2006.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990): Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL, Lei 5692, de 11/08/71 IN Comparativo da Lei N° 9394 de 20/12/96 (LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) com as LEIS 4024 de 20/12/61 e 5692 de 11/08/71. BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014.

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial. Livro 1. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

_____. Secretaria de Educação Infantil (SEI). Parâmetros Nacionais de Qualidade de Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília, 2006. <http://avante.org.br/a-bncc-no-cotidiano-da-educacao-infantil/>. <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432873/2/Livro%20Pedagogia%20Fundamentos%20da%20Educacao%C3%A3o%20Infantil.pdf>. <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC.html>. <http://movimentopelabase.org.br/acontece/material-reune-principios-e-orientacoes-paraimplementacao-da-educacaoIntegral>. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. <https://sae.digital/educacao-integral/> <http://www.planalto.gov.br/ccivil>

PROJETO

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

PROFESSORA: PALOMA FERNANDES

TURMA: 5º ANO

OBJETIVO:

Promover a leitura e escrita de diversos gêneros textuais, de forma que os alunos sejam motivados a ler e a escrever prazerosamente, assim como investigar, entender e discutir assuntos que compõem os livros e textos trabalhados e a interpretação e análise dos mesmos. Dessa maneira, prepará-los para a leitura e produção dos respectivos gêneros, fazendo uso da língua culta, aprimorando-a, e principalmente, despertar o gosto pela leitura

Objetivos Específicos:

- Desenvolver no aluno o gosto pela leitura;
- Dar condições para que o aluno faça suas produções de forma espontânea;
- Aperfeiçoar quanto à produção de textos em geral;
- Ser capaz de proceder autocorreção dos textos;

- Compreender as leituras produzidas;
- Demonstrar segurança em sua escrita e raciocínio lógico;
- Priorizar a leitura, interpretação e a escrita como fonte de formação e informação;

Desenvolvimento:

- Criar um cantinho de leitura;
- Ler para fundamentar-se, comentar em sala a leitura realizada;
- Criar textos, observando imagens ou dando continuidade a uma história;
- Produzir textos coletivos com a participação de todos;
- Incentivar qualquer progresso apresentado pelo aluno, bem como elogiar qualquer demonstração interessante em sua produção.

Avaliação: A avaliação é constante, levando em conta os registros de cada etapa do projeto.

V Festival Quilombola de Piripiri 25 de novembro de 2023 Comunidade Marinheiro

Luta e Cultura no Quilombo

1. Justificativa: O município de Piripiri possui três comunidades quilombolas: Sussuarana, Marinheiro e Vaquejador, tendo uma população de aproximadamente 230 famílias. As três comunidades foram certificadas pela Fundação Palmares o que lhe garante acesso a políticas públicas de saúde, educação, geração de renda, cultura, entre outras. A Comunidade Quilombola Marinheiro, possui 92 famílias e recebeu a titulação da terra em 2021 concedida pelo Instituto de Terras do Piauí – INTERPI. Sussuarana possui 85 famílias e está em curso o processo de concessão da titulação do território quilombola e Vaquejador possui em torno de 50 famílias, recebendo também a titulação das terras através do INTERPI.

Nas três comunidades predomina a agricultura familiar com os cultivos de milho, feijão e mandioca, criação de pequenos animais (galinha caipira, suínos, cabras). Entre as tradições culturais, a comunidade Marinheiro vem resgatando a manifestação religiosa umbanda, caracterizada como manifestação de matriz africana. A comunidade Sussuarana mantém através da dança a forma de expressão das suas raízes e

identidade. Vaquejador busca preservar a tradição da dança de São Gonçalo, que ainda é desenvolvida pelos idosos da comunidade, tendo como desafio envolver crianças, adolescentes e jovens como estratégia de preservar e manter essa manifestação cultural. Assim, a cultura constitui-se como um dos elos entre as três comunidades.

Quanto a sua infraestrutura social e produtiva a comunidade Marinheiro e Sussuarana possuem escolas que ofertam Ensino Fundamental, na modalidade multiseriado (educação infantil e ensino fundamental I); todas as famílias tem acesso a água e energia elétrica, predominância da igreja católica; Sussuarana possui uma Unidade Básica de Saúde; Marinheiro recebeu recentemente um ponto de apoio da Atenção Básica, facilitando o acesso a serviços primários da saúde, atendendo também a comunidade Vaquejador.

Com a certificação de Comunidade Quilombola concedida pela Fundação Palmares a comunidade Marinheiro iniciou processo de mobilização, com apoio de algumas instituições parceiras, em vista a realização de ações que pudesse resgatar e fortalecer a identidade quilombola, bem como a valorização da cultura quilombola. Assim, em 2018 é realizado o I Encontro Cultural Quilombola da Comunidade Marinheiro, quem também marcou a celebração do Dia da Consciência Negra como uma estratégia de resgate e manutenção das manifestações culturais quilombolas e reconhecimento das potencialidades da comunidade (produtivas, culturais, ambientais), fortalecendo a identidade quilombola em vista a emancipação dessa Comunidade.

Ao longo dos anos em que foi realizado, haja vista que nos anos de 2020 e 2021 não foi realizado tendo em vista o protocolo da Covid 19, tem sido espaço que tem proporcionado a valorização e visibilidade da cultura quilombola e articulação entre as demais comunidades quilombolas de Piripiri: Marinheiro, Sussuarana e Vaquejador. Essa articulação e aproximação provocou a realização do IV Encontro Cultural Quilombola em parceria com as três comunidades. E em 2023 o encontro passa a ser organizado pelas três comunidades e chamar-se Festival Quilombola de Piripiri.

Será um espaço de debates, discussão e negociação de políticas públicas, encontros de culturas, troca de conhecimentos e experiências, processos formativos em vista a construção de estratégias e ações que fortaleçam essas comunidades, a identidade quilombola, a implementação de ações voltadas para o combate ao racismo e todas as suas expressões e manifestações, em defesa da igualdade e da diversidade

cultural e histórica do Brasil, garantindo a população negra o acesso aos direitos sociais, culturais e políticos, sem discriminação étnico racial e o racismo institucional. Em todas as dimensões da vida social, seja em relação a educação, cultura, saúde, a população negra aparece como a mais discriminada.

Dessa forma, o Festival Quilombola de Piripiri que terá como tema Luta e Cultura Quilombola objetiva valorizar e dar visibilidade as populações quilombolas piripiriense, que guardam uma cultura e conhecimentos tradicionais, desenvolvendo um dia de atividades que envolvam todas as comunidades na luta pela discriminação, racismo, reconhecendo sua identidade étnico e modos de vida, como expressões importantes da história e da cultura piauiense.

1. Objetivos

- ✓ Valorizar a cultura quilombola das comunidades de Piripiri;
- ✓ Desenvolver atividades que promovam a valorização da identidade quilombola;
- ✓ Promover debates e discussões acerca do combate ao racismo e discriminação racial, promovendo a igualdade de direitos e desenvolvimento de práticas antirracistas.
- ✓ Promover o intercâmbio de experiências entre as comunidades quilombolas do Território dos Cocais favorecendo o fortalecimento das lutas por igualdade racial.

2. Período de realização: O Festival Quilombola será realizado no dia 25 de novembro de 2023 na Comunidade Quilombola Marinheiro.

3. Parceiros:

- Governo do Estado do Piauí;
- Prefeitura Municipal de Piripiri;
- Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Piripiri;
- Universidades, Instituto Federal de Educação e Faculdades;
- Câmara de Vereadores de Piripiri;

4. Atividades Previstas:

- ✓ Danças: São Gonçalo,
- ✓ São Benedito: Reisado
- ✓ Concursos: Pilão, Mandioca, Palmito, Cabaça
- ✓ Capoeira
- ✓ Apresentação teatral

- ✓ Grupo de Umbanda
- ✓ Desfile Beleza Negra
- ✓ Oficinas temáticas: teatro, estética, capoeira, resistência e direitos quilombolas, agricultura quilombola, umbanda;
- ✓ Plenárias
- ✓ Espaço de alimentação com venda de comidas típicas
- ✓ Exposição de comercialização de produtos artesanais

Comissão Organizadora:

Associação Quilombola Marinheiro, Sussuarana e Vaquejador.

Professor José Castelo Branco Filho

PROGRAMAÇÃO INICIAL

25 de novembro de 2023

Local: Comunidade Marinheiro

8 às 11h da manhã

- i. Oficinas temáticas:
- ii. • Capoeira
- iii. • Umbanda
- iv. • Estética
- v. • Resistência e direitos quilombolas
- vi. • Agricultura Familiar Quilombola
- vii. • Benzedeadas
- viii. • Percussão

14:00 às 16:00h

ii. Plenária Quilombola : políticas públicas para emancipação quilombola

16h30 às 22h

Manifestações Culturais (danças, concursos, feira de artesanato, comidas típicas, teatro, etc)

ANEXO D - PLANEJAMENTOS MENSAIS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DA ESCOLA MUNICIPAL LUIZ DE SOUSA CAVALCANTE



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRIPIRI FICHA DE PLANEJAMENTO 2024 – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESCOLA: Municipal Luiz de Sousa Cavalcante
 PROFESSOR (A): Maria Erlane da Conceição Ibiapina
 ANO / ETAPA: 7º ano TURMA(S): "A" COMPONENTE CURRICULAR: História
 PERÍODO: 06/05/2024 à 07/06/2024

HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. (EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados (EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	Compreender quais motivos levou ao Humanismo e Renascimento. Analisar o significado de modernidade no contexto da época. Explicar as reformas religiosas para os processos culturais e sociais.	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno Renascimentos artísticos e culturais Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	Aula expositiva e dialogada do capítulo Anotações das ideias principais do conteúdo. Atividades do livro e complementares Resolução das atividades
CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO E/OU LIVROS COMPLEMENTARES RENASCIMENTO E HUMANISMO - A ideia de modernidade - O contexto - Renascimento: características - O humanismo - Arte e técnica no Renascimento - O Renascimento italiano Fases do Renascimento - A expansão do Renascimento REFORMA E CONTRARREFORMA - Motivos da Reforma - Os primeiros reformadores - Martinho Lutero - A reforma de Lutero - A Igreja e a doutrina de Lutero - João Calvino			



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRIPIRI FICHA DE PLANEJAMENTO 2024 – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESCOLA: Municipal Luiz de Sousa Cavalcante
 PROFESSOR (A): Maria Erlane da Conceição Ibiapina
 ANO / ETAPA: 7º ano TURMA(S): "B" COMPONENTE CURRICULAR: História
 PERÍODO: 29/07/2024 à 30/08/2024

HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência, destacadamente do Brasil e das comunidades que habitavam o território do litoral ao sertão piauiense. <i>(Currículo do Piauí)</i>	Identificar as principais formas de resistência das populações ameríndias. Listar as diferenças e semelhanças entre a resistência do Brasil e comunidades do sertão piauiense. Explicar os impactos que a conquista europeia nas populações ameríndias.	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	Aula expositiva e dialogada do capítulo Anotações das ideias principais do conteúdo. Atividades do livro e complementares Resolução das atividades
CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO E/OU LIVROS COMPLEMENTARES CONQUISTA E COLONIZAÇÃO ESPANHOLA DA AMÉRICA - A conquista das terras astecas - A conquista das terras incas A resistência inca - Um novo olhar sobre as razões da conquista espanhola - Economia colonial A mineração A agropecuária - O controle da colônia pela metrópole A administração espanhola - Sociedade e poder na América espanhola.			

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRIPIRI
FICHA DE PLANEJAMENTO 2024 – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

 ESCOLA: Municipal Luiz de Sousa Cavalcante
 PROFESSOR (A): Maria Erlane da Conceição Ibiapina
 ANO / ETAPA: 8º ano TURMA(S): Única
 COMPONENTE CURRICULAR: Ensino Religioso
 PERÍODO: 10/06/2024 à 13/07/2024

HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
(EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia). (EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública. (EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.	Explicar as influências de instituições religiosas em várias esferas públicas. Delimitar os limites das interferências das religiões nas esferas públicas. Reconhecer a importância da liberdade de pensamento.	Crenças, filosofias de vida e esfera pública.	Aula expositiva e dialogada do capítulo Anotações das ideias principais do conteúdo. Atividades complementares Resolução das atividades Trabalhos avaliativos
CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO E/OU LIVROS COMPLEMENTARES CRENÇAS, FILOSOFIAS DE VIDA E ESFERA PÚBLICA. - Liberdade de pensamento, consciência e religião. - Sociedade, Estado e religião.			
MATERIAL DE APOIO	Livros complementares		

 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRIPIRI
FICHA DE PLANEJAMENTO 2024 – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

 ESCOLA: Municipal Luiz de Sousa Cavalcante
 PROFESSOR (A): Maria Erlane da Conceição Ibiapina
 ANO / ETAPA: 9º ano TURMA(S): Única
 COMPONENTE CURRICULAR: História
 PERÍODO: 06/05/2024 à 07/06/2024

HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. (EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto), e a ascensão do neonazismo na atualidade no mundo e no Brasil. (EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico	Analisar as dinâmicas que aconteceu o capitalismo na Europa. Relembrar as práticas de extermínios praticados no mundo na época. Listar os conflitos e impactos que o nazismo e o fascismo causaram. Comparar a revolução Russa com outras revoluções, e suas diferenças.	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial A questão da Palestina A Revolução Russa A crise capitalista de 1929 A emergência do fascismo e do nazismo A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto	Aula expositiva e dialogada do capítulo Anotações das ideias principais do conteúdo. Atividades complementares Resolução das atividades Debate
CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO E/OU LIVROS COMPLEMENTARES GUERRA, PROPAGANDA E POLÍTICA DE MASSAS-A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL - Rivalidades imperialistas. A luta dos sérvios pela "Grande Sérvia" - A paz armada O saldo trágico da Primeira Guerra A paz dos vencedores A REVOLUÇÃO RUSSA - A Rússia czarista A modernização e a indústria - O socialismo			
MATERIAL DE APOIO	Livro didático		

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRIPIRI
FICHA DE PLANEJAMENTO 2024 – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESCOLA: Municipal Luiz de Sousa Cavalcante

PROFESSOR (A): Maria Erlane da Conceição Ibiapina

COMPONENTE CURRICULAR: Geografia

ANO / ETAPA: 6º ano TURMA(S): Única

PERÍODO: 06/05/2024 à 07/06/2024

HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais. (EF06GE05.01PI) Analisar as condições climáticas em diferentes escalas geográficas (do microclima local ao global), compreendendo a articulação e interação entre os elementos e fatores. (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.	Analisar os movimentos dos planetas e seus padrões climáticos. Selecionar os tipos de padrões climáticos locais e global. Identificar as diferentes relações existentes entre as sociedades e a natureza.	Relações entre os componentes físico-naturais Transformação das paisagens naturais e antrópicas Biodiversidade e ciclo hidrológico Atividades humanas e Dinâmica climática	Aula expositiva e dialogada do capítulo Anotações das ideias principais do conteúdo. Atividades Resolução das atividades
CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO E/OU LIVROS COMPLEMENTARES O PLANETA TERRA E A CIRCULAÇÃO GERAL DA ATMOSFERA. - A Terra no Sistema Solar. - A Terra em movimento. - Rotas e encontros – os iorubás e o tempo - Atividades - A circulação geral da atmosfera, o tempo e o clima. - As intervenções humanas na dinâmica climática- <i>Atividade</i>			
MATERIAL DE APOIO	Livro didático		

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRIPIRI
FICHA DE PLANEJAMENTO 2024 – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESCOLA: Municipal Luiz de Sousa Cavalcante

PROFESSOR (A): Maria Erlane da Conceição Ibiapina

COMPONENTE CURRICULAR: Artes

ANO / ETAPA: 8º ano TURMA(S): Única

PERÍODO: 06/05/2024 à 07/06/2024

HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas. (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêtricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).	Identificar as diversas composições de danças existentes. Citar os artistas e grupo brasileiro de danças analisando suas contribuições. Relembrar as contribuições artísticas para a cultura brasileira.	Contextos e práticas Matrizes estéticas e culturais Patrimônio cultural.	Aula expositiva e dialogada do capítulo Anotações das ideias principais do conteúdo. Atividades complementares Resolução das atividades trabalhos avaliativos
CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO E/OU LIVROS COMPLEMENTARES A dança como patrimônio cultural imaterial do Brasil Roda de capoeira Samba de roda do Recôncavo Baiano Frevo <i>Arte do amanhã – A valorização dos mestres da cultura brasileira</i> O movimento na dança – Mãos à obra – Conhecendo movimentos e criando coreografias			
MATERIAL DE APOIO	Livro didático		

ANEXO E - PARECER DO INTERPI SOBRE A REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS MARINHEIRO E VAQUEJADOR

22/03/2024, 09:13 SEI/GOV-PI - 2279897 - INTERPI_Nota Técnica

TERRAS
Ministério do Terras
do Brasil (INTERPI)

Piauí
GOVERNO DO ESTADO

GERÊNCIA DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS - INTERPI-PI

NOTA Nº 73/2021/GPCT/DIFUNDI/INTERPI-PI/DIFUNDI/DGERAL/INTERPI-PI/DGERAL/INTERPI-PI-
INTERPI-PI
PROCESSO Nº 00071.005924/2019-87
INTERESSADO: Comunidade Quilombola Vaquejador
ASSUNTO: INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA VAQUEJADOR.

Ao Senhor Diretor-Geral

1. **INTRODUÇÃO**

Trata-se da Comunidade quilombola Vaquejador, situada no município de Piripiri-PI. Que inicialmente teve processo instaurado junto ao INCRA (processo nº 54380.002422/2007-04) e recepcionado pelo INTERPI (processo nº 00071.005924/2019-87) cujo processo de regularização fundiária seguiu em paralelo ao processo da ação discriminatória (processo nº 00071.001957/2019-58), ensejando na titulação coletiva deste território.

2. **HISTÓRICO SOCIAL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA VAQUEJADOR**

O Quilombo Vaquejador tem em sua memória o significado do nome que identifica a comunidade "Vaquejador", pois era uma passagem de vaqueiro, um caminho onde passava o gado sendo transportado e que não mais porque as áreas se instalaram sobre seu traçado. A passagem, no lugar Vaquejador, possui uma parada com sombra de faveira e pequi, que o gado consumia.

Atualmente a Comunidade Quilombola Vaquejador é composta por 154 pessoas, estas famílias são formadas a partir das famílias mais antigas como também de pessoas de fora da comunidade que findam por serem integradas a relação afim.

No que se refere ao ambiente a Comunidade Quilombola Vaquejador está situada na região de Piripiri correspondendo à Sub-região do Agreste no Nordeste já vizinha ao Sertão e há a percepção local de duas estações marcadas: o "verão" (estagem) e o "inverno" (período de chuvas). O rio Corrente é o maior rio relativamente próximo ao território da Vaquejador.

A principal atividade produtiva da Comunidade são os plantios nas suas roças (principalmente com milho, feijão e arroz) e trocam dias de trabalho entre si. Alguma renda complementar vem dos trabalhos de costura, de diárias de limpeza doméstica na própria comunidade ou recebem alimentos por isso. Além de praticamente todas as famílias criam galinhas. Algumas famílias criam gado bovino e vendem a carne. Os porcos são vendidos inteiros no comércio na cidade.

Há um processo migratório em que pessoas seguem para São Paulo para trabalhos que julgam o recebimento mais rápido que os trabalhos nas roças, porém, se ressentem da falta de tempo e da vida corrida. Essas pessoas vão e voltam em ciclos e têm no território Vaquejador uma referência.

Sobre a organização política as reivindicações do território tiveram início na década de 1990, com o apoio do Sindicato; em 1997 fundaram a Associação e se mobilizam por meio dela para a regularização fundiária.

Quanto a mobilidade, o centro urbanizado mais próximo para onde as pessoas da comunidade se dirigem para ir a bancos, acessar serviços de saúde, supermercado e comércio em geral é a cidade Piripiri.

3. **DO PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA VAQUEJADOR**

A comunidade quilombola Vaquejador vem lutando pelo direito a terra desde o ano de 1997, contando com o apoio da organização e mobilização política do movimento negro e quilombola aliados aos do sindicato dos trabalhadores rurais, que tem como uma das finalidades o apoio institucional e orientações na constituição das associações. Assim, a comunidade quilombola Vaquejador foi certificada pela Fundação Cultural Palmares em 20 de maio de 2016.

A Comunidade Quilombola Vaquejador teve processo de regularização instaurado pelo INCRA em 2007 e recepcionado pelo INTERPI em 2019, que prosseguiu com a conclusão da regularização do território, realizando Consulta Prévia e elaboração de "Relatório Social e de Consulta Prévia à Titulação Coletiva", elaborado pela antropóloga Leslye Bombanatto Ursini. Assim, em 2021 após conclusão do processo de ação discriminatória (que corre paralelo ao de

https://sei.pi.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LbXMMqGnN7g8pLFOGgUQFzRouBU5VnVL5e7-UrESS... 1/3

regularização do território) foi concluído o processo ensejando na Titulação Coletiva da Comunidade Quilombola Vaquejador.

Hoje a Associação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do quilombo Vaquejador tem como presidente senhor José Veríssimo de Oliveira. Na luta pela regularização do território a comunidade quilombola Vaquejador contou também, com os esforços do senhor Antônio (Totonho) e da senhora Eunice ligado ao sindicato dos trabalhadores rurais.

De modo que em julho de 2012, foi enviada equipe técnica para conferir levantamento georreferenciado do imóvel da comunidade quilombola Marinheiro, dando início ao processo de arrecadação sumária administrativa (processo nº 00071.001957/2019-58). A visita técnica resultou em plantas e em memoriais descritivos dos territórios de Marinheiro Vaquejador, ambos elaborados pelo engenheiro agrimensor Josemar Antônio Borges. Assim, a medição do território Vaquejador corresponde a área cerca de 270,8841 hectares e Perímetro de 8.643,70 m.

Tendo o processo no INTERPI caminhado e estando próximo à etapa de titulação definitiva, a comunidade de Vaquejador se mostrou muito interessada na celeridade do processo. De qualquer maneira, se fez necessária Consulta prévia à comunidade para confirmar o seu interesse pela titulação coletiva.

Assim, houve **Consulta Prévia** em que foi precedida de entrevistas com membros da comunidade, a partir do dia 25 de maio de 2021, e de reunião virtual coletiva, no dia 3 de junho de 2021. Foi realizada Consulta Prévia presencial com a presença do Diretor Geral, da Consultora jurídica da GPCT e de Engenheiro Agrimensor, de modo confirmar as mesmas informações colhidas na Consulta virtual na data de 05 de junho de 2021.

4. **BASE LEGAL PARA O PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA VAQUEJADOR**

O Estado do Piauí conferiu ao INTERPI a competência para regularização das comunidades tradicionais dentre elas as comunidades quilombolas, por meio da Lei Estadual nº 7.294/19 que trata da política de regularização das terras públicas e devolutas do Estado, priorizando os territórios das comunidades tradicionais.

Antes, porém, o Estado do Piauí já conferia a este órgão a competência para regularização das comunidades quilombolas por meio da Lei nº 5.595/2006 e do decreto regulamentador nº 14.625/11 determinando ao INTERPI os procedimentos para tal.

Considera-se sobretudo o previsto no art.68 da ADCT sobre a regularização das comunidades remanescentes de quilombos. Observa-se, ainda, o decreto federal 6.040/07 que trata da política nacional de desenvolvimento sustentável para os povos e comunidades tradicionais.

Baseia-se ainda na Convenção 169 da OIT que trata, dentro outros temas, da destinação de terras e da consulta prévia, este último cujo objetivo é o de informar e consultar as comunidades tradicionais antes de qualquer ação administrativa que interfira direta ou indiretamente na comunidade.

De modo que o INTERPI realizou Consulta Prévia à Comunidade Quilombola Vaquejador que teve finalidade de confirmar os limites indicados na Planta, de consultar acerca da vontade da titulação coletiva e de reunir informações gerais daquela comunidade para subsidiar outras políticas públicas.

5. **CONCLUSÃO**

A Comunidade quilombola Vaquejador em reunião de Consulta prévia decidiu pela continuidade do processo de regularização fundiária para a titulação e a delimitação aprovada, porém, a comunidade indicou uma porção do seu território ao norte que não está na delimitação ora proposta, e solicitou que fosse isso anotado para que permaneça reivindicação ou para as atribuições do INCRA, onde o processo de regularização fundiária também tramita, ou para o INTERPI, no que for identificada a atribuição precípua de um ou outro órgão.

Concluindo-se, então, pela Titulação Coletiva da área delimitada apresentada na Consulta Prévia.

GERÊNCIA DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS - INTERPI-PI

NOTA Nº 72/2021/GPCT/DIFUNDI/INTERPI-PI/DIFUNDI/DGERAL/INTERPI-PI/DGERAL/INTERPI-PI-
 INTERPI-PI
 PROCESSO Nº 00071.005870/2019-50
 INTERESSADO: Comunidade Quilombola Marinheiro
 ASSUNTO: INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA MARINHEIRO.

Senhor Diretor-Geral,

1. INTRODUÇÃO

Trata-se da Comunidade quilombola Marinheiro, situada no município de Piripiri-PI. Que inicialmente teve processo instaurado junto ao INCRA (processo nº 54380.002421/2007-51) e recepcionado pelo INTERPI (processo nº 00071.005870/2019-50) cujo processo de regularização fundiária seguiu em paralelo ao processo da ação discriminatória (processo nº 00071.001956/2019-11), ensejando na titulação coletiva deste território.

2. HISTÓRICO SOCIAL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA MARINHEIRO

A memória do grupo recua até o casal emblemático José Rosa e Isabel Maria, apontados como os negros mais velhos da comunidade de que se lembram e descendem. Atualmente, a comunidade conta com 85 famílias que residem no território, pontua-se que as famílias antigamente eram compostas por média de 11 filhos, mas na atualidade as famílias são compostas pela média de 4 filhos ou pouco mais. No geral, há muitos idosos, a população adulta é grande e a maior parte dos jovens é até 18 anos de idade.

Há também um processo migratório (muito comum no Piauí) em que homens e mulheres da comunidade vão em busca de melhores condições de vida, geralmente para o Estado de São Paulo e Rio de Janeiro, mas sempre voltando residir ou vindo nos períodos de férias para a comunidade quilombola.

A principal atividade produtiva da comunidade é a agricultura familiar, em que plantam milho, feijão, arroz e mandioca, sendo a produção a maior parte para consumo próprio. Algumas pessoas da comunidade criam, também, gado para o corte e venda ao quilo. Além da criação de cabra e porcos. É comum encontrar nos quintas das casas frutas como caju, manga e coco, e algumas verduras.

Quanto às políticas públicas e geração de renda da comunidade com o Projeto Sertanejo empreenderam plantar mandioca e feijão. Há 12 anos, a FUNASA construiu 80 banheiros junto às casas. Alguns moradores são beneficiários do Programa Bolsa Família-PBF. Com o Brasil Sem Miséria, muitas famílias receberam galinhas para criarem. O Agroamigo é uma linha de crédito para quem possui a Declaração de Aptidão ao Pronaf-DAP e, com o título, podem ter a DAP-A.

Sobre a tradição e cultura religiosa a comunidade realiza apresentações de Umbanda, Reisado, Capoeira e outras danças em encontros culturais que ocorrem no Quilombola Marinheiro o em casa ou salões das comunidades vizinhas, relatam, também, que ao longo dos anos, principalmente, na época da ditadura civil-militar sofreram repressão religiosa.

Ao que se refere aos recursos naturais no território há barro para feitura de tijolo de adobe e tijolo comum. O território quilombola Marinheiro tem como um dos limites o rio Corrente a sudoeste do território e que coincide com um limite do Município de Piripiri.

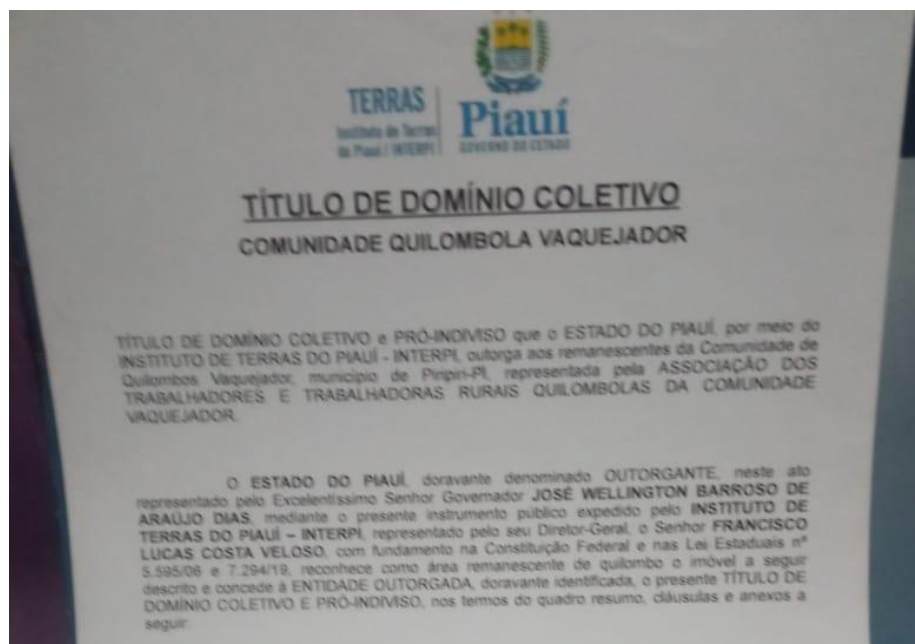
Quanto a edificações e infraestrutura há cisternas para a distribuição de água. As casas têm eletrificação. E a escola é municipal e leva o nome de José Rosa do Nascimento quilombola.

A mobilidade o centro urbano mais próximo é a cidade de Capitão de Campos, aproximados 10km de distância, para onde as pessoas do Marinheiro se dirigem para bancos, servidões de saúde e comércio em geral.

Sobre as expectativas para o futuro a comunidade relata que com a titulação coletiva do território, haverá uma maior segurança para os filhos que não mais viverão com medo de terem seu território dominado por terceiros, além de desejarem que se tenha a partir da titulação políticas públicas de infraestruturas, melhorias na saúde como a construção de um posto de saúde, e maiores incentivos a geração de renda para os trabalhadores rurais.

TÍTULO DE DOMÍNIO COLETIVO DA TERRA

COMUNIDADE VAQUEJADOR





COMUNIDADE MARINHEIRO



TÍTULO DE DOMÍNIO COLETIVO e PRÓ-INDIVISO que o ESTADO DO PIAUÍ, por meio do INSTITUTO DE TERRAS DO PIAUÍ - INTERPI, outorga aos remanescentes da Comunidade de Quilombos Marinheiro, município de Piripiri-PI, representada pela ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE MARINHEIRO.

O ESTADO DO PIAUÍ, doravante denominado OUTORGANTE, neste ato representado pelo Excelentíssimo Senhor Governador JOSÉ WELLINGTON BARROSO DE ARAÚJO DIAS, mediante o presente instrumento público expedido pelo INSTITUTO DE TERRAS DO PIAUÍ - INTERPI, representado pelo seu Diretor-Geral, o Senhor FRANCISCO LUCAS COSTA VELOSO, com fundamento na Constituição Federal e nas Lei Estaduais nº 5.595/06 e 7.294/19, reconhece como área remanescente de quilombo o imóvel a seguir descrito e concede à ENTIDADE OUTORGADA, doravante identificada, o presente TÍTULO DE DOMÍNIO COLETIVO E PRÓ-INDIVISO, nos termos do quadro resumo, cláusulas e anexos a seguir:

COMUNIDADE SUSSUARANA

	PIRIPIRI - PIAUÍ Serventia Extrajudicial do 1º Ofício de Piripiri Oficiala Interina - Geórgia de Brito Medeiros E-mail: serventiapiripiri@gmail.com	
---	---	---

REGISTRO DE IMÓVEIS

CERTIFICO que a ficha 01, do livro de Registro Geral nº 2, foi matriculado sob nº 28015, o seguinte imóvel:

IMÓVEL: Protocolo nº 20.373 em 19/06/2024. Uma área de terra, medindo 373,8060ha (trezentos e setenta e tres hectares, oitenta ares e sessenta centiares), situada no **TERRITÓRIO QUILOMBOLA SUSSUARANA**, deste município de Piripiri-PI, compreendida dentro dos seguintes limites e confrontações: *Sistema Geodésico de Referencia: SIRGAS2000, Coordenadas: Latitude, Longitude e Altura Geodésicas -Azimutes: Azimutes Geodésicos.* "Inicia-se a descrição deste perímetro no vértice DDQ-M-0292, georreferenciado no Sistema Geodésico Brasileiro, DATUM -SIRGAS2000; MC-39°W, de coordenadas Longitude:-41°48'58,891", Latitude:-4°24'25,094" de altitude 177,0m; deste segue confrontando com a propriedade de Raimundo Ferreira Martins, com os seguintes azimutes e distâncias: 100°08' e 558,94m até o vértice A00-M-1528, de coordenadas Longitude:-41°48'41,046", Latitude:-4°24'28,300" de altitude 138,63m; deste segue confrontando com a propriedade de Espólio de Florinda Maria dos Prazeres, com os seguintes azimutes e distâncias: 223°51' e 223,33m até o vértice A00-M-1527, de coordenadas Longitude:-41°48'46,064", Latitude:-4°24'33,543" de altitude 144,56m; deste segue confrontando com a propriedade de Espólio de Florinda Maria dos Prazeres, com os seguintes azimutes e distâncias: 155°04' e 314,69m até o vértice A00-M-1526, de coordenadas Longitude:-41°48'41,762", Latitude:-4°24'42,833" de altitude 151,23m; deste segue confrontando com a propriedade de Espólio de Florinda Maria dos Prazeres, com os seguintes azimutes e distâncias: 31°04' e 591,37m até o vértice DDQP-0248, de coordenadas Longitude:-41°48'31,862" Latitude:-4°24'26,344" de altitude 134,95m; deste segue confrontando

ANEXO F - DECLARAÇÃO DE SEMINÁRIO



DECLARAÇÃO

A **Secretaria de Estado da Educação do Piauí**, através da **Unidade de Educação Escolar Indígena e Quilombola - UEEIQ**, com sede na Av. Pedro Freitas, S/N, Centro Administrativo, Bloco D/F - Bairro São Pedro, Teresina-PI, declara para os devidos fins que:

Maria Vanusia Quaresma Silva, inscrita no CPF: 697.141.693-72, participou do **I Seminário de Educação Escolar Quilombola do Território Cocais**, realizado na comunidade quilombola Olho D'água dos Negros, situada no município de Esperantina – PI, nos dias **29 e 30** de junho de 2024, com carga horária total de **12 horas**.

Maria Raquel Barros Lima
DIRETORA

Unidade de Educação Escolar Indígena e Quilombola
Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/PI

ANEXO G - OFÍCIO QUILOMBOLAOfício/nº **11/2025**

Piripiri-PI, 29 de janeiro de 2025

À Senhora

Tânia Marilda Monteiro - Secretária

GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Centro Administrativo, Avenida Dep. Raimundo Holanda S/N

CEP 64.260-000, Piripiri (PI)

Assunto:

*Solicitação da regulamentação da Escola Municipal Leonardo Pereira da Cunha como escola quilombola e Implementação da Educação Escola Quilombola - EEQ na escola da Comunidade Sussuarana

*Solicitação da regulamentação da Escola Municipal José Rosa do Nascimento como escola quilombola e Implementação da Educação Escola Quilombola - EEQ na escola da Comunidade Marinheiro

Senhora Secretária Municipal de Educação,

Por meio deste, viemos solicitar à Secretaria Municipal de Educação de Piripiri a implementação da Educação Escolar Quilombola na **Escola Municipal Leonardo Pereira da Cunha na Comunidade Quilombola Sussuarana**, situada na zona rural deste município. Tendo em vista que, a escola acima citada está estabelecida na modalidade de Educação do Campo. Aproveitamos o ensejo para explicitar o desejo da comunidade em regulamentar as citadas escolas como “escola quilombola”, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB nº 8/2012.

Justificamos nossa ação por meio das normativas legais e diretrizes nacionais que asseguram a organização e oferta de uma educação diferenciada e contextualizada para as populações quilombolas e por hoje, depois de muito dialogar com a professora Maria Vanusia Quaresma Silva, que tem intensamente se dedicado a essa luta conosco, nos informando e mostrando a importância dessa benfeitoria para nossas comunidades, podemos dizer que conhecermos e desejarmos essa modalidade de ensino em nossas escolas.

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da educação básica fundamentada nos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, destacando-se o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Essa obrigatoriedade foi posteriormente reafirmada pelas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 04/2010) e regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*, estabelecendo que essa modalidade requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente e materiais didáticos e paradidáticos específicos. Além disso, deve observar os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum Curricular e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira, sendo ofertada tanto em escolas quilombolas quanto naquelas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

Sendo o que tínhamos que expor e requerer, aguardamos o posicionamento da Secretaria Municipal de Educação de Piripiri quanto a implementação da Educação Escolar Quilombola na escola Municipal Leonardo Pereira da Cunha, no quilombo Sussuarana.

Ciente do atendimento, apresentamos nosso respeito e consideração.

Antônio Alves do Nascimento

Proponente ou Representante Legal do Proponente

ANEXO H - RELATÓRIO DA RODA DE CONVERSA

ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS

QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE SUSSUARANA -

CNPJ: 02.334.080/0001-47

RELATÓRIO DA RODA DE CONVERSA

TEMA: “Educação Escolar Quilombola”

No dia 30 de dezembro de 2024, realizamos na Escola Municipal Leonardo Pereira da Cunha, na comunidade Sussuarana, uma roda de conversa sobre Educação Escolar Quilombola. Este encontro tinha como objetivo dialogar com a Secretaria Municipal de Educação- Piripiri, em colaboração com SEDUC Estadual, assuntos relativos à educação ofertada em nossa escola, pondo em evidência o desejo de adoção da modalidade “Educação Escolar Quilombola” para as escolas que atendem alunos remanescentes.

Estiveram presentes nesta reunião a equipe técnica da SEDUC-, responsável Piripiri formada pelos seguintes professores (as): Rita de Cássia Melo Escórcio, Carlos Antônio da Silva, Leda Maria Borges da Silva Moreira, Reginaldo Ricardo dos Santos e Maria Vanusia Quaresmas Silva. A professora Meirian Castro, ativista do movimento negro e quilombola, que a convite da comunidade fez a mediação da roda de conversa, convidamos também o Coordenador da Educação Escolar Quilombola (SEDUC-ESTADUAL) Diego Ramon Paixão da Silva; o presidente da Associação Antônio Alvez do Nascimento e representantes das comunidades quilombolas Marinheiro e Vaquejador representados por Rosymeire e José Verissimo, respectivamente. (seria interessante acrescentar os demais participantes com das escolas, exemplo professora Jaqueline (José Rosa do Nascimento) diretor Castelo (Luíz de Sousa Cavalcante) e demais comunitários quilombolas de Sussuarana.

Iniciamos a roda de conversa a partir da reflexão:

“O que seria a Educação Escolar Quilombola?”

Entendo ser esta uma temática relevante para a comunidade, reconhecemos que seu conceito ainda está em construção em nosso imaginário. Sendo assim, necessitamos de estudos que nos permitam participar de forma mais efetiva de sua construção em nossas comunidades. Em seguida, realizou-se uma discussão com as

comunidades sobre como elas reconhecem o processo pedagógico realizado nas escolas. O quilombo Marinheiro destacou a boa estrutura do CETI José Rosa do Nascimento, foram citadas algumas dificuldades: como a participação dos pais no acompanhamento do desenvolvimento escolar dos estudantes e a falta de uma proposta pedagógica que contemplem as referências históricas e culturais da comunidade. O quilombo Vaquejador também ressaltou a importância das referências históricas e culturais nas práticas pedagógicas da escola e manifestaram o desejo da reabertura da escola dentro do próprio território. O quilombo Sussuarana destacou a importância de que as práticas pedagógicas estejam vinculadas com a realidade dos alunos e que sejam respeitadas as especificidades da comunidade, solicitou melhorias na estrutura, a ampliação e melhor utilização dos espaços tanto administrativos quanto pedagógicos.

Posteriormente, o professor Ramon Paixão relatou que a Secretaria Estadual de Educação atendendo as reivindicações do movimento negro, quilombola e indígena criou a Unidade de Educação Escolar Indígena e Quilombola – (UEEIQ). Esta unidade contém representantes dessas comunidades e tem como função orientar, criar e regulamentar escolas quilombolas e indígenas. Explicou que a educação quilombola é diferente de educação escolar quilombola. Tratou da importância da referência legal e da sistematização do ensino em ambiente escolar no processo de solicitação para instituição ou poder público. Destacou as temáticas que devem ser elaboradas dentro das escolas através das práticas pedagógicas e documentos internos que a regem; Evidenciou que dentro da educação escolar quilombola o material é a própria comunidade; Ressaltou a necessidade do diálogo entre a comunidade, as secretarias municipais e o poder público para atender as referências das comunidades; Explicou os procedimentos da regulamentação das escolas quilombolas e quanto é necessário a regulamentação das escolas como quilombolas e a formação continuada de professores. Citou o artigo 11 da Resolução Normativa CEE/PI nº003/2023, a Resolução Nº8/2012 e encerrou com um relato de experiência da mudança de nome da escola do quilombo Mimbó para referência ancestral.

A professora Maria Vanusia Quaresma Silva, representante da (SEDUC-MUNICIPAL) destacou a importância da parceria escola e comunidade quilombola, na busca pela construção de um currículo que contemple as referências históricas e culturais das comunidades. A professora debateu com os representantes da

comunidade sobre o conceito de currículo e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem e da necessidade que este atenda as especificidades das comunidades quilombolas, produza efeitos de ressignificação histórica e cultural para a comunidade. Citou o artigo 205 da Constituição Federal, que garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família; e baseada na lei enfatizou a importância da comunidade na participação do processo de ensino e aprendizagem de seus filhos. A professora é mestranda do curso de Profhistória e no desenvolvimento de sua pesquisa em uma escola inserida no contexto escolar quilombola, constatou o desconhecimento dos professores acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica. E, a partir deste fato, iniciou o diálogo com a comunidade sobre a relevância de tal política para os quilombolas. Destacou a importante parceria com Secretaria Municipal de Educação de Piripiri, com a escola e a comunidade na luta pela implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola, no município de Piripiri, como política educacional de valorização e reparação da cultura das comunidades remanescentes de quilombola. Explicitou que a normativa é uma ação educacional afirmativa inédita em nosso estado, expôs sua estrutura e o caminho que falta para ser implementada. Tendo em vista que o município de Piripiri contém três comunidades quilombolas, certificadas e tituladas e outras em estudo.

A professora também expôs para as comunidades a proposta da construção de um plano de ação de implementação das DCMEEQEB, onde seria organizado um cronograma de planejamento e execução das metas e ações propostas, ressaltando a necessidade da construção de instrumentais que poderão ser aplicados nas escolas, como política de monitoramento e análise das ações, tais como: se foi construído uma pedagogia própria, a produção de material didático que contemplem a realidade do aluno, referência documentada e educação antirracista. Enfatizou que a educação escolar quilombola é uma modalidade de ensino que perpassa por todas as etapas da educação, e portanto, a referência cultural deverá ser trabalhada de maneira interdisciplinar e a partir das séries iniciais. Apresentou dados escolares das três comunidades quilombolas de Piripiri (segundo Censo Escolar 2023) que contém quatro escolas quilombolas:

E. M. Leonardo Pereira da Cunha com 33 alunos

E. M. José Rosa do Nascimento com 25 alunos

E. M. Bela Vista com 56 alunos

E.M Argemiro Urquiza (Santa Rosa) com 21 alunos

Encerrou suas considerações, enfatizando a importância da autodeclaração dos estudantes e da necessidade das comunidades estudarem e compreenderem a legislação que trata da Educação Escolar Quilombola.

Concluindo roda de conversa, abriu-se um espaço para a comunidade expressar os seus anseios e diante de tudo o que foi apresentado, enumeramos como elementos essenciais para uma educação quilombola:

1. A construção de um currículo com pedagogia quilombolas, que faça referência a história e cultura da comunidade.
2. A importância de uma infraestrutura adequada e que atenda as demandas da comunidade estudantil.
3. A formação continuada de professores e demais profissionais da educação, que permitam construir práticas pedagógicas adequadas e que ressignifiquem o olhar sobre corpos, mentes e narrativas do povo negro.

Como ação concreta, foi criada uma comissão composta por representantes das comunidades quilombolas e técnicos, que organizaram os seguintes encaminhamentos:

- ✓ A criação de um documento formal solicitando ao Município a normatização das escolas como quilombolas e a adoção da educação escolar quilombola;
- ✓ Elaboração de uma ata com as três comunidades solicitando escolas quilombolas e encaminhar documento formal;
- ✓ A realização de um levantamento da quantidade de crianças em idade escolar no quilombo vaquejador;
- ✓ E realização de um intercâmbio ao quilombo de Mimbó proposto pela Seduc estadual em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação.

Encerramos agradecendo a presença e participação de todos.

Eu, presidente da Associação de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais assino e dou fé.

Antônio Alves do Nascimento

Proponente ou Representante Legal do Proponente