

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

FRANCISCO LINDOMAR DE LIMA SILVA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRÁTICAS CURRICULARES
EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA**

**REDENÇÃO – CE
2025**

FRANCISCO LINDOMAR DE LIMA SILVA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRÁTICAS CURRICULARES
EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Currículo e Avaliação.

Orientador/a: Prof. Dra. Luma Nogueira de Andrade

**REDENÇÃO - CE
2025**

Ficha catalográfica

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Silva, Francisco Lindomar de Lima.

S578e

Educação das relações étnico-raciais: práticas curriculares em uma escola quilombola / Francisco Lindomar de Lima Silva. - Redenção, 2025.

162f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Programa Associado de Pós Graduação em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Luma Nogueira de Andrade.

1. Educação - Relações étnico-raciais. 2. Quilombolas - Educação - Baturité (CE). 3. Práticas curriculares - Guia prático.
I. Título

CE/UF/BSP

CDD 305.89608113

FRANCISCO LINDOMAR DE LIMA SILVA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: PRÁTICAS CURRICULARES
EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luma Nogueira de Andrade

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. José Felipe Oliveira da Silva

Centro Universitário do Maciço de Baturité – UNIMB

Dedico esta dissertação, primeiramente, a meus pais, que me proporcionaram a base necessária para enfrentar os desafios da vida com coragem e determinação. Agradeço a eles por todo o amor, incentivo e compreensão incondicionais que sempre me ofereceram, permitindo-me sonhar e alcançar os meus objetivos. Enfim, dedico este trabalho a todos/as aqueles/as que acreditam na importância do conhecimento e da educação como ferramentas para um mundo melhor. Que este estudo contribua para o avanço da nossa área e inspire outros/as a seguirem o caminho da pesquisa e do aprendizado contínuo.

AGRADECIMENTOS

Quero externar minha gratidão a Deus e a São Francisco de Assis, que orientam o meu caminho e sempre me impulsionam a dar passos de fé. A conquista do mestrado representou um sonho para mim. E foi graças à bondade Divina que consegui chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais e minha irmã, pelo grande apoio e incentivo nas noites que passei em claro estudando;

Aos meus filhos, que amenizaram meu cansaço mental, pelo simples fato de estarem ao meu lado, mesmo que em pensamentos;

À minha amada Iolanda Campelo (Minha Vidinha), pelo apoio e incentivo, quando o cansaço apoderava-se de mim;

Aos Professores/as do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente UNILAB-IFCE, que adotaram uma postura humanizadora, colaborando para o meu crescimento pessoal e profissional;

Aos meus colegas do mestrado, pelo companheirismo e troca de experiências;

À minha orientadora, Doutora Luma Nogueira de Andrade, que confiou na minha proposta de pesquisa, auxiliando nas adequações necessárias e disponibilizando-se a orientar o trabalho.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Elcimar Simão Martins e Prof. Dr. José Felipe Oliveira da Silva, que, com sugestões significativas, contribuíram para a finalização desta pesquisa.

Ao núcleo gestor da Escola Cônego Heitor (Carlos Alexandre - Diretor, My Kelly Oliveira - Coordenadora e Eliana Falcão – Secretária Escolar), pela amizade e compreensão quando eu precisava de tempo para dedicar-me aos estudos;

A todos/as citados acima, minha sincera gratidão por participarem desta minha conquista, confiando no meu sucesso e me impulsionando a dar passos firmes em busca dos meus objetivos. Minha jornada não para por aqui. Ela está apenas começando, pois anseio ainda galgar outros patamares.

“Nós somos o começo, o meio e o começo.
Nossas trajetórias nos movem, nossa
ancestralidade nos guia.”

(NÊGO BISPO, 2023)

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada Educação das Relações Étnico-Raciais: Práticas Curriculares em uma Escola Quilombola, motivada na Lei nº 10.639/2003, teve como objetivo investigar a possibilidade de integrar os conhecimentos culturais e sociais da comunidade quilombola localizada na Serra do Evaristo, em Baturité-CE, ao currículo formal da instituição de ensino fundamental denominada Escola Municipal Osório Julião, situada na mesma localidade. Através de uma abordagem qualitativa, foram analisadas as práticas curriculares dessa escola, visando verificar se a instituição inclui a história, a ancestralidade e as tradições culturais da comunidade quilombola. Com base nas teorias de Candau & Moreira (2013), Sacristán (1998, 2000, 2013), Freire (1967, 2014, 2015), Gomes (2006), Munanga & Kabengele (1999), Miranda (2007), Silva (1999, 2016) e Cavaleiro (2001), a pesquisa identificou a necessidade de uma maior aproximação da escola aos conhecimentos formais e os saberes locais. A partir da análise dos questionários aplicados nas entrevistas com os/as professores/as e gestores/as, foi elaborado o produto educacional: um guia pedagógico construído por meio de um processo participativo que envolveu professores/as, gestores/as e lideranças comunitárias. Esse guia tem como objetivo auxiliar os/as docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas, alinhadas à realidade e às especificidades da comunidade escolar. A pesquisa contribui para o campo da educação quilombola ao demonstrar a importância de valorizar a cultura e a identidade dessa comunidade na construção do currículo escolar. Além disso, o guia pedagógico elaborado apresenta-se como uma ferramenta útil para a implementação de algumas práticas pedagógicas.

Palavra-Chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Educação Escolar Quilombola. Guia Pedagógico. Práticas Curriculares.

ABSTRACT

This research, titled Education on Ethnic-Racial Relations: Curricular Practices in a Quilombola School, based on Law No. 10,639/2003, aimed to investigate the possibility of integrating the cultural and social knowledge of the Quilombola community located in Serra do Evaristo, Baturité-CE, into the formal curriculum of the primary education institution named Escola Municipal Osório Julião, situated in the same locality. Through a qualitative approach, the curricular practices of this school were analyzed to verify whether the institution values the history, ancestry, and cultural traditions of the Quilombola community. Based on the theories of Candau & Moreira (2013), Sacristán (1998, 2000, 2013), Freire (1967, 2014, 2015), Gomes (2006), Munanga & Kabengele (1999), Miranda (2007), Silva, T. (1999, 2016), and Cavaleiro (2001), the research identified the need for a closer connection between the school's formal knowledge and the local knowledges. From the analysis of questionnaires applied during interviews with teachers and school administrators, an educational product was developed: a pedagogical guide created through a participatory process involving teachers, administrators, and community leaders. This guide aims to assist educators in developing more meaningful and contextualized pedagogical practices, aligned with the reality and specificities of the school community. The research contributes to the field of Quilombola education by demonstrating the importance of valuing the culture and identity of this community in constructing the school curriculum. Furthermore, the pedagogical guide serves as a useful tool for implementing fairer and more equitable teaching practices.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations. Quilombola School Education. Pedagogical Guide. Curricular Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos Tipos de Currículo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O currículo como processo por Sacristán e Gómez (1998)

Figura 2 - Vista aérea da Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo

Figura 3 - Vista dos principais espaços de uso coletivo da comunidade

Figura 4 - Museu Comunitário da serra do Evaristo

Figura 5 - Urna mortuária

Figura 6 - Urna mortuária com ossos humanos

Figura 7 - Celebração Comunitária na Fazenda Manos Kolping

Figura 8 - Dança de São Gonçalo realizado na comunidade Jordão

Figura 9 - EMTI - Escola Municipal de Tempo Integral Osório Julião

Figura 10 - Roda de conversa na escola com a mestra da cultura sobre a Dança de São Gonçalo.

Figura 11 – Momento de encerramento das apresentações do Dia da Consciência Negra na escola.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
EEQ	Educação Escolar Quilombola
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
PE	Produto Educacional
PPGEF	Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal da Educação
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
PPP	Projeto Político Pedagógico das Escolas Quilombolas: Princípios Formadores e Orientações
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
CIEEQ	Comissão Internacional de Educação Escolar Quilombola do Ceará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
OKB	Obra Kolping do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
CEBS	Comunidades Eclesiais de Bases
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
DAS	Secretaria do Estado do Ceará
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombola
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Programação da Igualdade Racial
CNPIR	Conselho Nacional de Programação da Igualdade Racial

PBQ Programa Brasil Quilombola

UNEGRO União dos Negros e Negras pela Igualdade

FCP Fundação Cultural dos Palmares

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - TRAJETÓRIA HISTÓRICA E OS COMPROMISSOS FORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	30
1.1 RASTROS DAS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL.	32
1.2 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	36
1.3 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS INSERIDAS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	37
1.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS ÉTNICO-RACIAIS	47
1.5 CURRÍCULO E MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	48
1.6 A PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA E FAMILIAR	50
2 CAPÍTULO 2 - ORIENTAÇÕES CURRICULARES BRASILEIRAS E AS FORMAS DE ABORDAGENS DA IDENTIDADE CULTURAL QUILOMBOLA.....	52
2.1 CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E TEORIAS	53
2.2 CARACTERÍSTICAS DO CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA	62
2.3 INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO NAS PRÁTICAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	65
CAPÍTULO 3 - ASPECTOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA ESCOLA QUE CARACTERIZAM A COMUNIDADE DO EVARISTO	67
3.1 Conhecendo a Comunidade Quilombola Da Serra do Evaristo: Origem, Processos Organizativos e Formação Identitária.....	67
3.2 DAS ORAÇÕES REPETITIVAS À PARTICIPAÇÃO DA OBRA KOLPING	76
3.3 DO ENCONTRO COM O QUILOMBO À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA.....	83
4 CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO ÉTNICO-RACIAL QUILOMBOLA NA ESCOLA OSÓRIO JULIÃO	95
4.1 A Escola Osório Julião: trajetória, conquistas e desafios	96
4.2 A ESCOLA OSÓRIO JULIÃO: PRISMA DE LIDERANÇAS E EDUCADORES	101
4.3 A ESCOLA SOB O OLHAR DAS LIDERANÇAS: REFLEXÕES INSPIRADORAS E DESAFIOS ENFRENTADO	106
4.4 DESBRAVANDO A COMUNIDADE DO QUILOMBO DA SERRA DO EVARISTO	111
4.5 EXPLORANDO SABERES E ETNOCONHECIMENTO NA ESCOLA QUILOMBOLA DA SERRA DO EVARISTO: UMA JORNADA DE RESPEITO E APRENDIZADO	112

4.6	A INSERÇÃO NA IDENTIDADE CULTURAL QUILOMBOLA	113
4.7	TECENDO SABERES E MEMÓRIAS: ENCONTROS COM PROFESSORES/AS E LIDERANÇAS QUILOMBOLAS DA ESCOLA DA SERRA DO EVARISTO	114
5	RESULTADO DAS ESCUTAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA QUILOMBOLA OSÓRIO JULIÃO	119
5.1	<i>Tempo de Exercício no Magistério</i>	121
5.2	<i>A Formação Continuada</i>	122
5.3	A ESCOLA OSÓRIO JULIÃO: REFLEXÕES DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE PRÁTICAS E DESAFIOS EDUCACIONAIS	128
5.4	PRODUTO EDUCACIONAL: TECENDO IDENTIDADES: EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E SABERES ANCESTRAIS NO CURRÍCULO DA ESCOLA OSÓRIO JULIÃO	132
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
7	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICES	153

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o reflexo de uma jornada intimamente enraizada em minhas vivências como leitor/a, pesquisador/a e educador/a. O meu interesse pela temática das práticas curriculares transcende as experiências vividas no espaço acadêmico ou o chão da sala de aula. Ele se conecta, sobretudo, ao instante inaugural em que, como estudante, me deparei com as primeiras inquietações sobre o que verdadeiramente significa ensinar e aprender no contexto de um currículo que dialoga com a vida, com a comunidade e com os saberes ancestrais.

Foi no chão da sala de aula, em meio às descobertas iniciais e às inquietações que surgiam ao observar as múltiplas relações entre o/a autor/a, o texto e o/a leitor/a, que comecei a perceber a profundidade e a complexidade das práticas curriculares. Mas, logo compreendi que era preciso ir além do que reverbera nos parâmetros curriculares tradicionais. Era necessário explorar as interações que ressignificam experiências, dão voz às histórias e colocam em evidência os saberes construídos coletivamente e nas vivências comunitária.

A prática no ambiente escolar tem sido para mim, um campo de inspiração constante, um território onde teoria versus realidade se entrelaça e se transformam mutuamente. O percurso que me levou à escolha do objeto de estudo foi tecido a partir de encontros significativos e da ressignificação de experiências acumuladas ao longo de anos de docência.

Trata-se de um trajeto que combina reflexões gestadas na formação acadêmica com a riqueza da prática profissional, compondo uma narrativa que desejo compartilhar, valorizando os saberes que emergem da vivência escolar e da interação com as pessoas que habitam esse espaço.

Assim, este trabalho é um convite à reflexão sobre as práticas curriculares em uma escola quilombola como um campo vivo, dinâmico e plural, onde o ensino-aprendizado não se limita à transmissão de conteúdos, mas se transforma em um ato de construção coletiva, ancorado na diversidade cultural e na valorização das experiências de vida dos sujeitos envolvidos.

A escolha do fenômeno a ser investigado e a definição dos contornos e foco do objeto de pesquisa não são processos simples ou imediatos. Trata-se de um esforço complexo, que emerge da difícil articulação entre aprendizados oriundos de experiências formativas e reflexões que atravessam nossa história de vida. Esses

elementos nos impulsionam a buscar a construção de novos conhecimentos, na perspectiva de “[...] ir compreendendo melhor o mundo em que vivemos e de sabermos melhor utilizar os nossos recursos para nele agirmos” (Alarcão, 2011, p. 28).

Os caminhos formativos que percorri até o ingresso no Mestrado, bem como os encontros significativos com a docência, constituem importantes referências que ampliaram minha visão sobre a educação. Essa ampliação não tem o objetivo de julgar ou definir o que é certo ou errado, mas de propor ideias, traçar caminhos e explorar possibilidades de construir novas estratégias de intervenção pedagógica. Assim, a história de vida do pesquisador torna-se um elemento essencial para a escolha do objeto de estudo, uma vez que reflete e orienta suas inquietações e interesses acadêmicos.

Partindo dessa compreensão, proponho, nas próximas linhas, compartilhar uma breve narrativa sobre minha trajetória educacional, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Reconheço que esse exercício exige revisitar o baú de memórias e refletir profundamente sobre as escolhas tomadas ao longo deste percurso chamado vida.

Como afirma Giddens (2002, p. 74), “[...] o eu é visto como um projeto reflexivo, pelo qual o indivíduo é responsável. [...] somos não o que somos, mas o que fazemos de nós mesmos”. Nesse contexto, torna-se evidente que a construção do “eu” e da nossa identidade é um processo contínuo e reflexivo. Esse exercício de introspecção nos permite compreender nossas escolhas e o indivíduo que estamos nos tornando a partir delas, iluminando caminhos para novas construções e aprendizagens.

Segundo Giddens (2002, p. 74), “o curso da vida é visto como uma série de passagens”. Essa reflexão ressoa profundamente quando penso em minha trajetória na Educação Básica, vivenciada inteiramente na realidade da escola pública. Meu percurso teve início na cidade de Aracoiaba, onde passei pelo processo de Alfabetização, na época denominada Primária e hoje reconhecida como Anos Iniciais. Essa etapa foi marcada pelos primeiros desafios e conquistas no universo da leitura e escrita.

A jornada se encerrou em Antônio Diogo, um distrito do Município de Redenção, onde concluí o Ensino Médio. Cada etapa dessa caminhada representou uma passagem significativa, repleta de desafios e aprendizados, que moldaram minha formação acadêmica e pessoal.

O processo de Alfabetização, especialmente nos Anos Iniciais da Educação Básica, não foi fácil para mim. Durante o primeiro ano escolar enfrentei muitas dificuldades para aprender a ler e escrever. Meus pais, que haviam concluído apenas a

antiga 4ª Série, não tinham o conhecimento necessário para me auxiliarem de forma mais efetiva nas atividades escolares e nas leituras exigidas. Apesar disso, não desisti e enfrentei os desafios, mesmo sem compreender completamente as barreiras que ainda surgiriam.

Sentia uma profunda admiração e até certa inveja de meus colegas que já sabiam ler. Determinado, recorri às revistinhas em quadrinhos da época, os populares gibis, para encontrar uma maneira de me aproximar da leitura. Com criatividade e esperteza, comecei a contar histórias inventadas a partir das imagens, fazendo com que meus colegas acreditassem que eu sabia ler.

Na verdade, eu apenas interpretava as ilustrações, movido pelo desejo intenso de aprender a ler, sem ter noção de que já estava entrando no processo da leitura, pois hoje sei que essa minha maneira de "ler" se constitui na primeira etapa do processo, ou seja, a leitura de imagens.

Com o passar do tempo, algo surpreendente aconteceu: com as brincadeiras de “dar aulas” e as supostas leituras com os gibis acabaram me ajudando a desenvolver a habilidade da leitura. Aos poucos, comecei a decifrar o que estava escrito naquelas páginas e a ler de verdade para os/as meus/minhas colegas. Foi então que percebi que o gosto e o desejo de ser professor já estavam profundamente enraizados em minha essência.

Essa experiência me leva a refletir sobre como o processo de Alfabetização pode ser desafiador, mas ao mesmo tempo transformador. Como afirma Freire (1989, p. 43), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Esse pensamento reforça a importância de respeitar o tempo e a vivência de cada criança no processo de aprendizagem, entendendo que a Alfabetização vai além da decodificação de símbolos, sendo uma forma de libertação que amplia horizontes.

Além disso, para Chartier (1996, p. 15), a prática da leitura é uma experiência transformadora, pois permite ao sujeito reconfigurar a sua visão de mundo, reorganizar conhecimentos e, sobretudo, emancipar-se. Tais ideias enfatizam que a leitura não é apenas um instrumento escolar, mas uma ferramenta que capacita os sujeitos a compreenderem sua realidade e a intervirem nela.

Essa perspectiva corrobora a relevância do acompanhamento familiar e do papel fundamental dos/as professores/as. É essencial que as práticas pedagógicas

compreendam e respeitem as singularidades de cada estudante, reconhecendo-os/as como protagonistas em seu processo de Alfabetização.

A motivação por trás da teia que tece esse estudo surge da necessidade premente de reavaliar e reconstruir os fundamentos sobre os quais a organização curricular tem sido historicamente estabelecida. Como aponta Candau (2013, p. 17), o currículo é um campo de disputa, no qual diferentes grupos sociais buscam afirmar seus interesses, valores e conhecimentos.

Ao longo de décadas, a teoria tradicional tem dominado a estrutura educacional, especialmente sob uma perspectiva eurocêntrica. De acordo com Munanga (1999, p. 31), “a imposição de uma visão eurocêntrica no currículo perpetua a invisibilidade e a marginalização de outras epistemologias e culturas”.

No entanto, é imperativo questionar sua eficácia e justiça, dadas suas implicações na exclusão e na desconsideração dos anseios e particularidades de diversos grupos sociais, étnicos e culturais. Dessa forma, Gomes (2006, p. 25) “ressalta que a revisão crítica do currículo exige a inclusão de vozes historicamente silenciadas, como as dos povos indígenas e das comunidades quilombolas, reconhecendo suas contribuições e valores”.

A comunidade em evidência se refere ao Quilombo da Serra do Evaristo, cuja certidão de auto definição foi emitida pela Fundação Palmares em 2010 e está localizado no maciço de Baturité, a uma média de 100 quilômetros de Fortaleza, capital do Ceará, e conta com um ecomuseu que abriga achados arqueológicos realizado na região.

Essa comunidade foi reconhecida como comunidade quilombola em 2011 e em 2015 recebeu o INCRA em uma Assembleia comunitária que definiria se a comunidade queria ou não ter as suas terras demarcadas.

De acordo com Silva, (2011, p. 15), além das dificuldades com o reconhecimento e titulação de terras enfrentadas pelas comunidades quilombolas da Serra do Evaristo, existem problemas sociais e econômicos e, ademais, a questão educacional é atualmente “grave do ponto de vista das comunidades, uma vez que o modelo de educação atual não contempla o modo de vida dessa população”.

Necessário se faz uma reformulação no currículo, através da apresentação do contexto atual sobre as Comunidades Quilombolas a exemplo da Serra do Evaristo, localizada em Baturité/CE. A luta da referida comunidade e o impacto desta na Escola Municipal Osório Julião, é o principal objeto de estudo deste trabalho.

O presente estudo tem como objetivo investigar a possibilidade de integrar os conhecimentos culturais e sociais da comunidade quilombola da Serra do Evaristo, localizada em Baturité-CE, ao currículo formal da Escola Municipal Osório Julião, situada na mesma localidade. A pesquisa analisa o currículo escolar, observando de que maneira ele é construído, abordado e, por vezes, confrontado com os costumes e ancestralidades da comunidade na qual a instituição está inserida.

O interesse por esta temática emergiu da minha experiência/prática como pedagogo/docente da rede pública e também de ouvir/escutar relatos de uma professora (ex-aluna minha da graduação) sobre a curricularização abordada nessa escola quilombola, onde a mesma ministra aulas no 5º ano do Ensino Fundamental, a qual produziu algumas reflexões sobre a necessidade do alinhamento do currículo da escola com a realidade da comunidade.

Após o meu diálogo com esta estudante, comecei a ficar inquieto com os seus relatos sobre a escola, pois a perspectiva da mesma podia não estar sendo representada culturalmente dentro do currículo. A partir de então, surgiu à ideia de sair do senso comum e elaborar esse estudo com o rigor científico necessário.

Minha inquietação se intensificou ainda mais quando, na gestão de uma instituição de ensino, observei a persistência dessa problemática no ambiente escolar, particularmente na abordagem da Pluralidade Cultural e do Multiculturalismo. Rodrigues e Guedes (2019, p. 75) “destacam que o multiculturalismo precisa ser discutido em sala de aula para criar um ambiente que valorize a diversidade e enfrente questões como racismo e preconceito”.

Essa abordagem não apenas reconhece, mas incentiva práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito às diferenças culturais. Canen e Santos (2021, p. 45) “reforçam que a articulação entre multiculturalismo crítico e práticas pedagógicas é essencial para que a escola se torne um espaço de resistência à exclusão e à discriminação”.

Assim, investiguei se a escola em evidência apresentava um currículo que atende às perspectivas da Educação Escolar Quilombola, conforme preconizado por Xavier (2023, p. 14), “que propõe uma educação inclusiva multicultural fundamentada na crítica às relações de poder e representações sociais que perpetuam exclusões”.

Dessa forma, o estudo apresentar-se-á inicialmente como meio observatório de um dos pressupostos teóricos da Educação das Relações Étnico-Raciais, isto é, verificar a perspectiva de uma proposta curricular considerada histórica, filosófica e

antropológica, que possa contribuir para a reflexão e a implementação da educação inclusiva do currículo prescrito e vivido da Escola Osório Julião, interligando-se com a história e a cultura da comunidade escolar/quilombola plural e multicultural sobre a prática docente voltada para o contexto social/cultural da comunidade na qual a instituição de ensino está inserida.

A necessidade de analisar a adequação da estrutura curricular da Escola Osório Julião às características específicas da Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma questão central neste estudo. Essa análise envolve a identificação da incorporação ou ausência de conhecimentos, valores e práticas da comunidade quilombola local, bem como a efetividade da participação da comunidade e lideranças quilombolas na construção do currículo.

Segundo Brito et al. (2020, p. 432), “o currículo aquilombado deve refletir um modo de ser, ver e dialogar com o mundo, promovendo uma abordagem que integre os saberes ancestrais e responda às necessidades socioculturais específicas da comunidade”. Além disso, Silva e Sousa (2024, p. 5) “destacam que a construção participativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em escolas quilombolas é essencial para fortalecer os laços entre a escola e a realidade histórica e cultural da comunidade”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a formação de professores/as deve priorizar a integração de aspectos como memória, ancestralidade e oralidade no material didático, além de promover o protagonismo das lideranças quilombolas na construção de políticas educacionais (Brasil, 2023, p. 12). Essa perspectiva é corroborada por Duarte e Sousa (2024), que defendem a implementação de práticas pedagógicas baseadas no etnodesenvolvimento, com foco na valorização das especificidades locais.

Esta pesquisa apoia-se também nas concepções das Teorias Críticas e Pós-críticas do Currículo, que se diferem da Teoria Tradicional, cujo foco limita-se em como ensinar e aos processos de organização do ensino, considerando o exposto, Silva, (2016). Sobre esse mesmo aspecto, Rocha et al. (2015, p. 2) “afirmam que as teorias tradicionais são caracterizadas por priorizar questões convencionais e técnicas na construção e organização curricular e apresentam uma cientificidade desinteressada das questões político-sociais”.

Segundo Lima e Pereira (2022, p. 21), “o currículo não é apenas um instrumento técnico de organização do ensino, mas uma construção sociocultural que reflete valores, relações de poder e disputas ideológicas que moldam a prática educativa”. Dessa forma, o currículo emerge como um elemento central da cultura escolar, sendo essencial para compreender a organização da escola, seus objetivos e as práticas pedagógicas que ela promove.

Essa abordagem evidencia que o currículo vai além de um mero conjunto de conteúdos, assumindo o papel de mediador entre a escola e a sociedade, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e culturais. Essa visão é reforçada por Batista e Almeida (2023, p. 37), “que destacam que o currículo deve ser entendido como um espaço de disputa e negociação de significados culturais, refletindo as tensões e desigualdades sociais presentes na sociedade”.

Assim sendo, a inserção de perspectivas multiculturais no currículo representa um passo importante para a superação de práticas eurocêntricas e para a construção de uma educação mais inclusiva e contextualizada Santos e Ribeiro, (2021, p. 112). Silva et al. (2024, p. 15) “argumentam que, em contextos escolares como os quilombolas, a construção do currículo não pode ser desvinculada das práticas e saberes locais, sendo necessário considerar a ancestralidade e os valores comunitários”.

Isso vai ao encontro das contribuições de Freitas e Oliveira (2022, p. 98), “que afirmam que a cultura escolar deve dialogar com a pluralidade cultural presente nas escolas, promovendo uma educação que valorize as identidades e conhecimentos tradicionais”. Essas perspectivas apontam para um entendimento do currículo como um instrumento de transformação social e valorização da diversidade.

A pesquisa vai além dos aspectos organizativos em que se pautam as teorias tradicionais, ancoradas nas relações de poder presentes nas teorias críticas e pós-críticas do currículo e no multiculturalismo presente nas teorias pós-críticas. Considerado um instrumento de luta política por Silva, (2016, p. 86), “o multiculturalismo, do ponto de vista político e crítico, concebe que nas diferenças culturais estão presentes as relações de poder”.

Assim, em uma de suas obras, Cavalleiro (2005, p. 34) salienta que enfrentar as injustiças nos sistemas educacionais no Brasil é um desafio permanente e que não há como negar que o preconceito e a discriminação racial acarretam grandes problemas para a criança negra, “visto que essa sofre direta e cotidianamente maus-tratos,

agressões e injustiças, os quais afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento intelectual”.

A escola e os agentes, por sua vez, têm demonstrado omissão ao respeito pela diversidade racial. “[...] uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras”. Cavalleiro, (2005, p. 18).

Em vista disso, esta pesquisa deve instigar reflexões que contribuam para sensibilizar sobre a importância do fortalecimento de práticas que combatam o preconceito e a discriminação. Além disso, ela pondera colaborar com maior visibilidade ao respeito pela diversidade e à valorização de populações menos favorecidas que, por muito tempo, foram excluídas da sociedade, do processo educacional e de seus direitos.

Isso inclui grupos como os remanescentes das comunidades de quilombo, cujas histórias e contribuições frequentemente foram marginalizadas. Ao trazer essas questões para o centro da discussão educacional, esta pesquisa busca promover uma mudança significativa na forma como a diversidade é abordada e valorizada no contexto educacional e social.

Em relação a essa problemática, observamos na Lei da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, que a mesma estabelece o direito à educação no seu artigo 26. Este artigo declara que "Toda pessoa tem direito à educação".

[...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (BRASIL, 1948, p. 6).

Portanto, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, o acesso à educação gratuita é direito público e próprio do sujeito, e o indivíduo pode exigir o cumprimento da prestação educacional. Embora haja tais determinações legais que garantem o acesso à educação como direito público subjetivo e a uma educação diferenciada, nas comunidades tradicionais, como as comunidades quilombolas, são necessárias lutas constantes para que se efetive direito na prática.

No que se refere à valorização/visibilidade dos conhecimentos tradicionais, Miranda define “conhecimentos tradicionais” ou “etnoconhecimento”:

[...] aqueles conhecimentos produzidos por povos indígenas, afrodescendentes e comunidades locais de etnias específicas transmitidos de geração em geração, ordinariamente de maneira oral e desenvolvidos à margem do sistema social formal. São conhecimentos dinâmicos que se encontram em constante processo de adaptação, com base numa estrutura sólida de valores, formas de vida e crenças míticas, profundamente enraizados na vida cotidiana dos povos. Podemos, então, considerar etnoconhecimento o conhecimento produzido por diferentes etnias em diferentes locais no globo terrestre a partir do saber popular. (MIRANDA, 2007, p. 2).

O referido autor discorre o conhecimento como uma construção/transformação sociocultural, e cada grupo étnico e cultural apresenta seu próprio modo de ver, entender e de representar o mundo.

Ao refletir sobre o currículo, é fundamental considerar as críticas levantadas por Miranda (2007) e buscar abordagens que promovam a inclusão, a diversidade e a equidade. Isso pode envolver a incorporação de perspectivas não eurocêntricas, a valorização dos conhecimentos tradicionais e locais, o reconhecimento da multiplicidade de identidades culturais e sociais, e o empoderamento de grupos historicamente marginalizados. “[...] acabam por transformar todo conhecimento produzido por esses diferentes grupos em saberes ora desqualificados como aqueles que não se entende ora sujeitados aos cânones da ciência”. MIRANDA, (2007, p. 2).

Portanto, é fundamental reconhecer a importância de incluir e valorizar/transformar em currículo também os conhecimentos cotidianos e as realidades dos grupos oprimidos. Isso não apenas ajuda promover a justiça social e a equidade educacional, mas também enriquece o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma compreensão mais ampla e crítica do mundo em que vivemos.

Miranda (2007, p. 1) defende ainda que historicamente as “estratégias de catequização e/ou integração forçada das raças” contribuem para a “anulação das diferenças e desintegração das culturas milenares e tradições seculares de saberes organizados e complexos”, e que ainda na atualidade “as comunidades negras e indígenas não se encontram fidedignamente representadas”. Nessa concepção, apresentada pelo referido autor, entende-se que a cultura das populações negras e

indígenas, que sofreram um processo de aculturação¹ no período da educação da Companhia de Jesus (Jesuítas), ainda não é valorizada no contexto escolar atual.

Assim, compreende-se que, devido a essa concepção de desvalorização da cultura e a tradição quilombola, destaca-se a necessidade de incluir no currículo escolar os referenciais culturais locais das comunidades remanescentes do quilombo, como uma forma de promover o multiculturalismo e valorizar a diversidade cultural. Esta perspectiva sugere uma crítica ao sistema educacional tradicional, por não reconhecer e valorizar adequadamente a contribuição cultural e histórica das comunidades quilombolas e outras populações marginalizadas.

Corroborar-se com o autor quando ele ressalta a preocupação com a valorização cultural:

Nossas premissas envolvem preocupações com a valorização de culturas locais a partir dos referenciais afrodescendentes, incluindo interesse pela memória local, pelo saber popular, pela promoção da diversidade cultural, pela construção do conhecimento por meio de saberes baseados na experiência e nas práticas sociais. A construção de redes sociais e o intercâmbio de informações com bibliotecas e centros de documentação/informação de regiões distantes, mas que mantêm temas em comum também são prioridades. (MIRANDA, 2007, p. 2)

Destarte, a concepção de currículo escolar a ser defendida nesta pesquisa tem por base o engajamento da cultura quilombola, dentro das perspectivas das teorias crítica e pós-crítica, com maior ênfase na diversidade e no multiculturalismo nos processos de como e o que se ensina, como se aprende e em qual contexto e para qual sujeito, com o destaque da valorização dos conhecimentos advindos, construídos e produzidos na comunidade em estudo.

Essa observação ressalta a importância de repensar e reformar o sistema educacional para garantir que ele atenda às necessidades específicas das comunidades quilombolas e outras populações marginalizadas. Isso pode envolver a implementação de currículos mais inclusivos e contextualizados, o reconhecimento e valorização dos conhecimentos locais e tradicionais, bem como o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que promovam a equidade e a justiça social.

¹ O termo aculturação é criado por volta de 1880 pelo antropólogo americano J.W Powell. A aculturação é um processo pelo qual um indivíduo ou grupo adquire características de uma cultura diferente da sua própria, geralmente como resultado do contato prolongado e direto com essa cultura. Isso pode incluir a adoção de costumes, valores, crenças, linguagem e comportamentos do grupo cultural dominante ou de uma cultura estrangeira. A aculturação pode ocorrer de maneira voluntária ou involuntária e pode resultar em mudanças significativas na identidade cultural das pessoas ou grupos envolvidos.

Ciente de que estudos científicos são relevantes para ajudar na aproximação da realidade, pesquisei e verifiquei que na Plataforma Sucupira da CAPES, no catálogo de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) existem pouquíssimas pesquisas na área da Educação das Relações Étnico-Raciais: Práticas Curriculares em uma Escola Quilombola que tratam de possível entrelaçamento entre Currículo e Educação Escolar Quilombola e/ou Comunidades Quilombolas.

No entanto, a partir de uma busca na Plataforma Sucupira da CAPES e em outras, analisei os trabalhos acadêmicos dos últimos 10 anos, entre 2014 e 2024, e identifiquei alguns trabalhos acadêmicos focados na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e práticas curriculares na educação quilombola. Estes trabalhos incluem dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos acadêmicos.

Nesse ínterim, justifica-se a necessidade e a relevância de abordar o tema desta pesquisa, que parte da tessitura entre Práticas Curriculares e Educação Escolar Quilombola para conferir como está sendo desenvolvido/trabalhado o currículo; se o mesmo está, de fato, voltado para incluir a riqueza cultural do Quilombo da Serra do Evaristo.

Assim sendo, As Relações Étnico-Raciais: Práticas Curriculares em uma Escola Quilombola podem contribuir para uma reflexão a respeito de currículos multiculturais, interculturais, transculturais e prática docente direcionada para o contexto cultural da comunidade em que a escola se encontra inserida, destacando-se que a importância da temática, como o problema de pesquisa, está na possibilidade de engendrar reflexões nos profissionais da escola e na comunidade escolar, levando a possibilidade de reconhecer as potencialidades existentes, bem como promover práticas curriculares/educativas relacionadas com a cultura local.

É com base nessas características aqui expostas, sobre a temática em questão, que é feita uma abordagem sobre o currículo, pois é necessário que além do que está expresso na Lei 10.639/03, às escolas e os órgãos de educação responsáveis, como as secretarias de educação estruturam o currículo escolar que possa, de fato, atender/acolher essa demanda da sociedade, no sentido de compreender como estão organizadas as escolas quilombolas, como está inserido em seus territórios e que práticas culturais são estabelecidas nesse espaço.

Compreender o contexto sociocultural das comunidades quilombolas é fundamental para desenvolver uma educação que seja relevante e significativa, que

respeite as diferenças. Uma educação que leve em consideração a história, as tradições, as crenças e as práticas culturais também quilombolas dessas comunidades, pode promover um maior envolvimento e engajamento por parte dos/as alunos/as.

Ao reconhecer e valorizar a história e a identidade desses/as sujeitos/as sociais dentro do currículo escolar é possível fortalecer sua autoestima, sua autoconfiança e seu senso de pertencimento. Isso pode contribuir para que eles se sintam mais valorizados/visibilizados e 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).

Apresentam-se, assim, as Práticas Curriculares como uma perspectiva que pode contribuir para um currículo diferenciado, de modo a defender que esse currículo diversificado pode contribuir para a manutenção do funcionamento da escola para atendimento dos/as estudantes do Quilombo da Serra do Evaristo.

A partir desses requisitos, surgiu a problemática, com base nos questionamentos: Será a investigação desenvolvida e organizada de forma a buscar respostas para a Prática Curricular da Escola Municipal Osório Julião, localizada no Quilombo, na Serra do Evaristo, abrangendo o Multiculturalismo e o Etnoconhecimento? Como a Educação das Relações Étnico-Raciais pode contribuir para que o Currículo dessa escola pesquisada contemple uma perspectiva Multicultural?

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar o currículo da Escola Municipal Osório Julião, localizada na Comunidade Remanescente do Quilombo da Serra do Evaristo, com o propósito de investigar em que medida os conhecimentos culturais e sociais da comunidade quilombola foram integrados, abordados e valorizados no processo educativo das crianças quilombolas. Buscou-se, ainda, verificar se as práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas na referida instituição promoveram o reconhecimento e a valorização da ancestralidade, dos valores e das tradições locais.

Para o alcance desse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Verificar como as orientações curriculares brasileiras abordam a identidade cultural quilombola; analisar se o currículo da Escola Osório Julião condiz com os aspectos teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos desenvolvidos na comunidade quilombola em estudo; apresentar um produto educacional que valorize o currículo na educação escolar das crianças quilombolas, integrando práticas curriculares e pedagógicas que evidenciem e promovam os conhecimentos, a ancestralidade e os valores da Comunidade Remanescente do Quilombo da Serra do Evaristo.

Os procedimentos metodológicos de investigação adotados incluíram a realização de pesquisas exploratórias e a revisão bibliográfica da literatura especializada sobre a temática **Educação das Relações Étnico-Raciais: Práticas Curriculares em uma Escola Quilombola**. Além disso, foram apresentadas e analisadas as proposições e contribuições de pensadores, pesquisadores e teóricos que contribuíram de maneira significativa para o avanço desse campo de estudo, servindo como fundamentação teórica para a pesquisa.

A pesquisa em contexto apresenta como Referencial Teórico: documentos oficiais, legislações, livros, Projetos Político Pedagógico - PPP, plano de ensino, artigos científicos, currículo, teorias do currículo, multiculturalismo e formação cidadã. E ainda as contribuições dos autores da área, tais como: Abdias do Nascimento, Tomaz Tadeu Silva, Vera Maria Candau, Antônio Flávio Moreira, José Gimeno Sacristán, Paulo Freire, entre outros.

O arcabouço metodológico empregado neste estudo baseia-se na abordagem de aporte qualitativa. Como técnicas, serão utilizadas: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Portanto, serão considerados/percorridos esses caminhos para o desenvolvimento da pesquisa e feitas às escolhas dos referenciais teóricos para o confronto das ideias dos vários autores diante do objeto de estudo.

Entretanto, serão utilizados como fontes: os artigos científicos, as publicações, livros etc. E para o aprofundamento sobre o tema, recorreu-se aos autores: Fonseca (2002), Marconi e Lakatos (2007), Gil (2002), Chizzotti (2006), Severino (2007), Marconi e Lakatos (2007), entre outros. Tais escolhas metodológicas justificam-se a partir das concepções dos autores ora apresentados.

Marconi e Lakatos (2007) explicam que a abordagem qualitativa se refere a um tipo de pesquisa que apresenta como característica a análise e interpretação de aspectos mais amplos descreve a heterogeneidade do comportamento humano e fornece ainda a possibilidade de exame minucioso acerca das investigações, atitudes e tendências de comportamento.

As técnicas a serem utilizadas incluirão a análise de documentos oficiais da Secretaria de Educação - SME, da Escola Osório Julião e da Comunidade Remanescente do Quilombo da Serra do Evaristo, entre outros. Além disso, a pesquisa de campo será um recurso essencial para a coleta e sistematização das informações.

Esta pesquisa teve início a partir de uma pesquisa bibliográfica, cuja importância é enfatizada por Fonseca (2002). Toma como ponto de partida o levantamento de

referências teóricas já analisadas e publicadas por meio de escritos e meios eletrônicos, tais como: livros, artigos científicos, sites, legislações, etc. De acordo com o relato do autor, qualquer trabalho científico começa com uma pesquisa bibliográfica. Isso permite ao pesquisador o conhecimento do que já foi estudado sobre a problemática em estudo. “Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam apenas na pesquisa bibliográfica, em que se procuram referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”. (Fonseca, 2002, p. 32).

Corroborando com o autor:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183)

Boni & Quaresma (2005, p. 71) consideram a pesquisa bibliográfica, em linhas gerais, como um compêndio “sobre os principais trabalhos científicos já realizados, sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes”.

De acordo com Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica utiliza-se de “dados ou categorias teóricos já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. Dessa forma, “os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” e o pesquisador por sua vez trabalha com base em contribuições dos autores dos estudos “analíticos constantes dos textos”.

Marconi e Lakatos (2003, p. 186) salientam que a pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de obter informações e/ou conhecimentos referentes “a um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Versa sobre a “observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”.

Quanto à coleta de dados, Gerhardt & Silveira (2009), sustentam que esta compreende o conjunto de operações pelas quais o modelo de análise é confrontado com os dados fornecidos na coleta dos dados. Ao longo dessa fase, são colhidas várias

informações que serão analisadas sistematicamente e aplicadas quando necessárias. A concepção dessa etapa de coleta de dados deve levar em conta três perguntas a serem respondidas:

[...] O que coletar? Com quem coletar? Como coletar? O que coletar? Os dados a serem coletados são aqueles úteis para testar as hipóteses. Eles são determinados pelas variáveis e pelos indicadores. Podemos chamá-los de dados pertinentes. Com quem coletar? Trata-se a seguir de recortar o campo das análises empíricas em um espaço geográfico e social, bem como num espaço de tempo. De acordo com o caso, o pesquisador poderá estudar a população total ou somente uma amostra representativa (quantitativamente) ou ilustrativa (qualitativamente) dessa população. Como coletar? Esta terceira questão refere-se aos instrumentos de coleta de dados, que comporta três operações: Conceber um instrumento capaz de fornecer informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses; por exemplo, um questionário ou um roteiro de entrevistas ou de observações. Testar o instrumento antes de utilizá-lo sistematicamente para se assegurar de seu grau de adequação e de precisão. Colocá-lo sistematicamente em prática e proceder assim à coleta de dados pertinentes. (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 56).

Ainda sobre essa técnica de pesquisa, Marconi e Lakatos (2003, p. 166) tecem que a coleta de dados é a etapa da pesquisa em que há a aplicação dos instrumentos desenvolvidos e as técnicas selecionadas são iniciadas, a fim de realizar a coleta dos dados previstos. Destacam que os procedimentos para a realização da coleta de dados são diversos, “que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação”. Nesta investigação foram utilizados a coleta documental, a entrevista e o questionário, instrumentos que possibilitaram tanto o levantamento de informações objetivas quanto a compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa.

Como Produto Educacional – PE será elaborado um **Guia Pedagógico** - GP baseado em observações pedagógicas, visitas in loco e pesquisas realizadas na instituição. Esse guia será de suma importância para o uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico, abordando o **Currículo Basilar da Escola Osório Julião**. Além disso, oferecerá um direcionamento eficaz, contribuindo para a organização e a eficiência das aulas sequenciadas. Com isso, os/as professores/as poderão planejar e ministrar suas aulas de forma mais alinhada à realidade curricular vivenciada na escola, fortalecendo a conexão entre teoria e prática.

Dessa forma, a estrutura deste trabalho foi organizada a partir de uma seção introdutória, seguida de quatro capítulos que desenvolvem os objetivos e os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa. O primeiro capítulo, intitulado **Trajetória Histórica e os Compromissos Formativos da Educação das Relações**

Étnico-Raciais, discute o percurso histórico da educação voltada para as relações étnico-raciais no Brasil. Analisa-se, nesse contexto, como tal trajetória foi marcada por desigualdades estruturais, práticas discriminatórias e lutas constantes por reconhecimento e valorização das diferentes etnias, especialmente a população negra e quilombola.

O segundo capítulo, denominado **Orientações Curriculares Brasileiras e as Formas de Abordagens da Identidade Cultural Quilombola**, propõe uma reflexão crítica sobre os documentos normativos que orientam o currículo nacional. O foco recai sobre como essas diretrizes reconhecem e valoriza a identidade cultural quilombola, destacando-se a relevância de incorporar a história, as tradições e as contribuições dessas comunidades no cotidiano escolar, conforme estabelecido pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, entre outras normativas.

No terceiro capítulo, intitulado **Aspectos Teóricos, Metodológicos, Políticos e Pedagógicos da Escola e da Comunidade do Evaristo**, são apresentados os fundamentos epistemológicos e metodológicos que orientam esta investigação. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, sustentada pela perspectiva da pesquisa reflexiva, conforme argumentam Ghedin e Franco (2011, p. 65), “ao enfatizarem que tal abordagem considera os aspectos subjetivos presentes na relação entre pesquisador/a e objeto investigado”. Além disso, são analisadas as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, articuladas aos contextos políticos e culturais da comunidade do Quilombo Serra do Evaristo.

Dando continuidade às discussões teóricas e metodológicas desenvolvidas anteriormente, o quarto capítulo, intitulado **Educação e Reconhecimento Étnico-Racial Quilombola na Escola Osório Julião**, concentra-se na interface entre a educação escolar e os processos de reconhecimento étnico-racial no contexto quilombola. Localizada no território do Quilombo Serra do Evaristo, a Escola Municipal Osório Julião configura-se como um espaço privilegiado para observar como os saberes ancestrais as práticas culturais e os processos identitários da comunidade se articula — ou se tensionam — no interior da escola.

Busca-se, assim, evidenciar de que maneira a instituição escolar tem operado como mediadora entre tradição e contemporaneidade, articulando o conhecimento formal às experiências e saberes locais, contribuindo para o fortalecimento das identidades quilombolas. Parte-se do princípio de que a educação, para além de seu

caráter instrucional, desempenha um papel central na afirmação dos direitos culturais e na consolidação da cidadania étnico-racial.

Com base nos dados coletados, nas vivências registradas em diário de campo e nos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, analisa-se como a Escola Osório Julião tem incorporado — ou negligenciado — elementos que reafirmam a pertença étnica e a memória coletiva da comunidade.

Por fim, apresenta-se o planejamento do Produto Educacional - PE a ser desenvolvido no decorrer da pesquisa, o qual se configura como uma proposta de intervenção pedagógica voltada à valorização dos saberes quilombolas e à construção de práticas curriculares que dialoguem com a realidade sociocultural da comunidade do Serra do Evaristo.

CAPÍTULO 1 - TRAJETÓRIA HISTÓRICA E OS COMPROMISSOS FORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade do país.

Nascimento (2002, p.57)

As marcas profundas da discriminação racial na sociedade brasileira, conforme denunciado por Nascimento (2002, p. 57), são visíveis mesmo nas manifestações mais cotidianas da vida social. Tal constatação reforça a necessidade de refletir criticamente sobre os processos históricos de exclusão e subalternização vivenciados pelas populações afrodescendentes.

A partir desse entendimento, destaca-se a importância do estudo da trajetória histórica e dos compromissos formativos da Educação das Relações Étnico-Raciais, reconhecendo esse campo como essencial para a promoção da equidade e do reconhecimento dos direitos étnico-raciais. Trata-se de um esforço para compreender a complexa articulação entre opressão, resistência e luta por justiça das comunidades racializadas no Brasil e no mundo, elementos que estruturam o debate educacional contemporâneo.

Ao longo da história, essas relações têm sido marcadas por exploração, discriminação e violência, com grupos étnico-raciais marginalizados enfrentando sistemáticas formas de exclusão e injustiça, deixando-os cada vez mais distantes de uma idealização de equidade.

Conforme o entendimento de Araújo.

É preciso transformar os diferentes espaços educativos em ambientes de inclusão; de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação; de troca de ideias; de respeito à diversidade; de resgate da autoestima; de reconhecimento e valorização da história e identidade das minorias historicamente discriminadas, bem como, da afirmação do caráter pluriétnico e multicultural da nossa sociedade. Caso contrário, torna-se difícil que os grupos menos favorecidos tenham chances reais de melhorar as suas condições de vida. (ARAÚJO, 2012, p. 123)

Nesse contexto, a proposição de Araújo (2012) “revela-se fundamental para repensarmos as práticas pedagógicas e as políticas educacionais que, historicamente, invisibilizaram as identidades e culturas das minorias.” Transformar os espaços educativos em ambientes inclusivos implica não apenas revisar conteúdos curriculares, mas também adotar posturas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

A valorização das narrativas e saberes dos grupos subalternizados contribuem para o fortalecimento da autoestima e para a construção de uma identidade positiva, além de romper com lógicas excludentes que perpetuam desigualdades. Assim, a educação assume um papel central na promoção do reconhecimento da diversidade cultural e na efetivação de uma sociedade pluriétnica e democrática, na qual todos os sujeitos tenham reais possibilidades de participação e ascensão social.

No entanto, ao longo do tempo, movimentos sociais e políticos têm emergido em resposta a essas injustiças, demandando uma educação mais inclusiva, equitativa e antirracista. Esses movimentos, muitas vezes liderados por ativistas e intelectuais negros/as e indígenas, têm pressionado por mudanças nas políticas educacionais, na formação de educadores e nos currículos escolares, buscando reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro.

Um marco importante nessa trajetória foi à aprovação da Lei 10.639/2003 no Brasil, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio. Essa legislação representou um avanço significativo na promoção da diversidade étnico-racial no currículo escolar e na conscientização sobre o legado de resistência e contribuições das comunidades negras para a construção do país.

Considerando o exposto, Gomes (2013, p. 83) descreve que:

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre com seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens, e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação.

Além disso, os compromissos formativos da educação das relações étnico-raciais também incluem a promoção da igualdade de oportunidades educacionais, a formação de educadores/as para lidar de forma sensível e eficaz com as questões étnico-raciais em sala de aula e a inserção de políticas de ação afirmativa para corrigir desigualdades históricas.

1.1 RASTROS DAS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL.

A história do Brasil configura-se como uma trajetória marcada por complexidades e contradições, especialmente no que se refere às práticas de discriminação racial e ao racismo estrutural. Desde o período colonial, passando pela escravização de povos africanos e seus descendentes, até os dias atuais, o país adotou políticas e posturas que, direta ou indiretamente, impactaram negativamente a população afrodescendente. Esses processos resultaram na constituição de uma sociedade profundamente desigual, marcada por hierarquias raciais legitimadas pela lógica da dominação europeia, cujas consequências ainda se fazem presentes nas estruturas sociais, políticas e educacionais contemporâneas.

Durante o período colonial, por volta dos anos de 1500-1822, o Brasil se destacou pela instituição da escravização, que foi formalmente introduzida pelos colonizadores portugueses. Isso se deu com a chegada, em grande escala, dos/as africanos/as para o Brasil, sendo o país um dos principais destinos do tráfico transatlântico de povos escravizados/as, pois a legislação colonial e o claro não apenas permitia, mas também incentivava monetariamente a escravização dos africanos/as, baseando na crença religiosa e princípios racistas que desumanizavam os/as negros/as e os relegavam ao status de propriedade. “O sistema escravocrata implantado no Brasil colonial foi responsável pela desumanização dos africanos, tratados como mercadorias a serem exploradas ao máximo por seus senhores”. Moura, (1988, p. 47).

Devido a isso, o sistema jurídico colonial era explícito na discriminação racial. As Ordenações Filipinas, por exemplo, promulgadas em 1603, legitimavam o uso de violência contra escravizados e a prática da tortura como meio de controle. Além disso, essas leis garantiam aos senhores de escravos direitos quase absolutos sobre seus cativos, perpetuando um sistema de exploração que perdurou por mais de três séculos. Segundo Gomes, (2019, p. 102). “As Ordenações Filipinas legitimavam a violência e a

tortura contra os/as escravos/as, consolidando uma estrutura de poder que desumanizava os/as africanos/as e reforçava a hierarquia racial”.

Com a sonhada independência em 1822, o Brasil manteve a escravização, e o sistema jurídico continuou/permaneceu a reforçar a discriminação racial. A Constituição de 1824 não mencionava a escravização diretamente, mas a legislação ordinária, como o Código Criminal de 1830, consolidava a exclusão social dos/as negros/as, tratando-os/as como inferiores e legitimando a violência contra eles/elas. A Lei de Terras de 1850, por exemplo, dificultava o acesso dos/as negros/as libertos/as à propriedade, contribuindo para sua marginalização econômica.

O processo de abolição da escravização foi lento e marcado por leis gradativas, como a Lei do Ventre Livre de 1871 e a Lei dos Sexagenários de 1885, que demonstravam a resistência das elites em mudar o status quo. Mesmo após a assinatura da Lei Áurea em 1888, a população negra não recebeu suporte para integração social e muito menos econômica, perpetuando as desigualdades herdadas de um período escravista. “A Lei de Terras de 1850 representou um esforço deliberado para manter os/as negros/as libertos à margem da sociedade, dificultando seu acesso à propriedade e perpetuando sua marginalização”. Benedito, (2002, p. 56).

Com surgimento da Proclamação da República, em 1889, esperava-se uma mudança significativa na abordagem da questão racial. Entretanto, a nova ordem republicana sustentou muitas das práticas discriminatórias. A Constituição de 1891, embora baseada em princípios liberais, não abordou de forma adequada as desigualdades raciais.

Durante grande parte do século XX, políticas de uniformização racial, como a imigração europeia incentivada, foram organizadas para “melhorar” a população brasileira, refletindo a persistência de uma ideologia racista. De acordo com Telles (2004). “Apesar das mudanças formais na legislação, o racismo institucional e a discriminação racial continuaram a afetar negativamente os/as negros/as brasileiros/as, perpetuando desigualdades em diversas esferas da vida social”. (p. 145).

Nas décadas seguintes, a discriminação racial continuou sendo uma realidade. Foi apenas na Constituição de 1988 que a igualdade racial foi formalmente reconhecida, proibindo o racismo como crime inafiançável e imprescritível. Continuando com o exposto, afirma Telles (2004). A Constituição de 1988 marcou um avanço significativo ao reconhecer formalmente a igualdade racial e criminalizar o racismo, mas a implementação prática dessas disposições ainda enfrenta grandes desafios. No entanto, a

implementação prática dessa legislação enfrenta desafios constantes, com a persistência de disparidades raciais em várias áreas, como educação, emprego e segurança pública.

Nos dias de hoje, o Brasil ainda lida com os legados do racismo estrutural. A discriminação racial continua a afetar profundamente a vida da população afrodescendente. Apesar de avanços importantes e significativos, como a criação de políticas afirmativas e a promoção de um maior debate sobre a questão racial, os indicadores sociais mostram que os/as negros/as brasileiros ainda enfrentam grandes obstáculos. A violência policial desproporcional contra negros/as e a sub-representação nos espaços de poder são exemplos que representam as desigualdades que continuam e persistem.

O Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão, em 1888, e durante séculos, o sistema escravagista foi à base da economia brasileira. E a escravização deixou um legado profundo de desigualdade racial, como mencionado anteriormente como propriedade e privadas de seus direitos mais básicos. Segundo Ribeiro (1995, p 134) “o Brasil, país que por mais tempo e de forma mais intensa manteve a escravização nas Américas, é hoje aquele que mais se ressentir dela. O racismo não permite ao Brasil realizar o sonho da democracia racial”.

No decorrer do período colonial, houve um intenso processo de miscigenação entre colonizadores europeus, indígenas e africanos escravizados. No entanto, essa miscigenação não resultou em uma sociedade igualitária, mas sim em hierarquias raciais, onde as pessoas de ascendência europeia eram privilegiadas em relação às pessoas negras e indígenas. “O Brasil começou a vida como sociedade multirracial e escravocrata”. Freyre (1933, p. 27).

No final do século XIX e início do século XX, o Brasil implementou políticas de branqueamento da população, incentivando a imigração europeia como forma de “embranquecer” a população e promover o progresso do país. Essas políticas perpetuaram a ideia da superioridade branca e marginalizaram ainda mais as comunidades afrodescendentes. De acordo com Munanga (1996, p. 34), “a ideologia do branqueamento, difundida durante boa parte do século XIX e início do século XX, refletia uma crença na superioridade da branquitude e na inferioridade das pessoas negras”.

Mesmo após a abolição dos povos escravizados/as, o racismo continuou a ser uma força dominante na sociedade brasileira, permeando todas as áreas da vida, desde o acesso à educação, emprego e moradia, até a administração da justiça. O racismo

estrutural continua a ser um obstáculo significativo para a igualdade racial no Brasil. Segundo Almeida (2018, p.25), “O racismo estrutural é aquele que opera de forma imperceptível para a maioria das pessoas, mas que produz efeitos devastadores para as pessoas negras em todos os aspectos da vida”.

Assim, as origens das desigualdades raciais no Brasil estão enraizadas em séculos de um povo escravizado, discriminado e sujeito às políticas de exclusão racial. Essas desigualdades persistem até hoje e exigem um compromisso contínuo com a justiça racial e a igualdade de direitos para todas as pessoas, independentemente de sua raça ou etnia. Em sintonia, destacamos:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado (BRASIL, 2004, p. 5).

Portanto, essa realidade complexa demanda uma abordagem heterogênea, que vai desde as políticas públicas que proponham a inclusão e a igualdade de oportunidades até uma mudança cultural que combata o racismo estrutural enraizado/fincado na sociedade brasileira. Como ressaltou a filósofa e escritora Ribeiro (2019, p.39). “É preciso entender que o racismo não é um problema apenas dos negros, mas sim de toda a sociedade”.

Corroborando com a citação da Filósofa Djamila Ribeiro, é fundamental que a educação étnico-racial também leve em consideração as questões de gênero, classe social e outras formas de discriminação, para que possamos abordar de maneira mais completa e abrangente as desigualdades presentes em nossa sociedade.

Ao desenvolvermos essa abordagem na educação, podemos criar um ambiente mais inclusivo que reconheçam e valorizem a diversidade de experiências e perspectivas dos/as alunos/as. Dessa forma, podemos promover uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa, onde todos tenham igualdade de oportunidades e se sintam respeitados e representados no todo. Onde cada aluno/a seja respeitado/a e valorizado/a em sua cultura, crença, identidade, ancestralidade e opinião. Na escola isso poderá acontecer através de um currículo voltado para essa finalidade.

1.2 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A historicidade da Educação Étnico-Racial está intimamente ligada aos movimentos sociais e políticos que buscaram reconhecer/valorizar e combater as desigualdades étnico-raciais ao longo do tempo. Como bem cita Freire, (1979, p. 112). “A educação é um ato político, e é por meio dela que podemos transformar a realidade e construir um mundo mais humano e solidário”. No Brasil, esse contexto remonta aos períodos colonial e imperial, onde a escravização era uma instituição predominante, impondo uma hierarquia racial e suprimindo a cultura e identidade dos afrodescendentes e indígenas.

Durante séculos, a educação formal esteve inacessível/distante para a maioria da população afrodescendente, que foi mantida à margem da sociedade e do sistema educacional. Corroborando com o escrito de Fernandes, (1978, p. 63), destaca essa realidade, afirmando que “a escola, longe de ser um meio de promoção social e cultural dos/as negros/as, é, na realidade, um meio de reprodução da discriminação e segregação racial”.

Por outro lado, há tempos já era uma realidade o distanciamento da educação das relações raciais no âmbito educacional, e hoje, com todo o conhecimento de leis que asseguram/amparam o direito aos/às negros/as o acesso aos meios de estudos, faz valer o direito que deles foram negados.

O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Principalmente os que vivem às margens da sociedade, onde os processos indenitários são extremamente abalados. Por isso a educação antirracista precisa ser incisiva.

Para contrapor ao racismo faz-se necessário a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas. “É importante, também, uma releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda, valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro no Brasil e a nossa ascendência africana” (Lino, 2012, p. 08).

1.3 **LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS INSERIDAS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

A educação das relações étnico-raciais é um componente importante e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No Brasil, esse tema ganha relevância devido à sua vasta diversidade étnica e histórica marcada por desigualdades raciais. O desenvolvimento de uma educação que valorize a diversidade cultural e combata o racismo é sustentado por diversas legislações e políticas públicas.

Para uma melhor compreensão das políticas públicas que promovem, viabilizam e resgatam a história e a cultura negra e afro-brasileira na educação básica, e para entender sua relevância e importância no contexto educacional brasileiro, é essencial que essas políticas sejam analisadas no contexto das políticas públicas educacionais em âmbito nacional.

A integração da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar não é apenas uma questão de inclusão, mas também uma estratégia para combater o racismo e promover a igualdade. A Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Essa legislação visa valorizar a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, além de fomentar o respeito à diversidade étnico-racial.

De acordo com Silva (2015, p. 45), “a inserção de políticas educacionais voltadas para a história e cultura afro-brasileira permite não apenas o reconhecimento da importância desses grupos na construção da identidade nacional, mas também proporciona uma educação mais equitativa e inclusiva”. Essas políticas são cruciais para o desenvolvimento de uma sociedade que reconheça e celebre sua diversidade, levando as escolas a prepararem seus/suas alunos/as para viverem em um mundo plural e igualitário.

Gomes (2018, p. 64), “ressalta que a educação é uma ferramenta poderosa para a desconstrução de preconceitos e a promoção da justiça social”. Políticas públicas que enfatizam a história e a cultura afro-brasileira são passos importantes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para aprofundar essa discussão, é essencial considerar a perspectiva histórica das políticas educacionais no Brasil e como elas têm evoluído para incluir e valorizar a diversidade cultural. O Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais são exemplos de iniciativas que buscam integrar essas temáticas no cotidiano escolar.

“Nessa direção, os aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos assim como a relação com o Estado e a maneira como a sociedade civil se organiza configuram-se como elementos fundamentais dessa análise inserindo as questões relacionadas à educação étnica racial em um contexto amplo e que demanda ações e estratégias a fim de minimizar as várias expressões da desigualdade”. (Gomes, 2011, p. 32).

Segundo a Constituição Federal de 1988, como política pública de caráter universal a educação no Estado Brasileiro é um direito constitucional, conforme se lê no artigo 205:

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.

A legislação brasileira define a educação como um direito subjetivo, assegurando que todo cidadão deve ter acesso à educação básica de qualidade. Esse acesso é fundamental para atingir os objetivos dessa etapa da escolarização, que incluem o desenvolvimento pleno do educando, a preparação para o mundo do trabalho e a inserção nas práticas de cidadania.

Gomes (2011, p. 38) aponta: “Apesar dos avanços legais, a temática étnico-racial ainda não ocupa um lugar central na Constituição Federal, sendo tratada de forma genérica. Por isso, defende-se a necessidade de políticas públicas específicas e estruturantes, que reconheçam a relevância da diversidade étnico-racial como dimensão essencial da educação”.

Dessarte, diante das questões históricas e das desigualdades sociais, econômicas e étnicas, é imprescindível desenvolver políticas públicas que não apenas esclareçam esses temas, mas também promovam discussões amplas e eficazes. Como afirma Gomes (2011, p. 45), “diante das desigualdades históricas, sociais e raciais, é necessário que as políticas públicas educacionais promovam ações efetivas que reconheçam e enfrentem essas desigualdades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional 9394/1996 corrobora com a Constituição Federal, podendo-se entender o significado genérico do artigo 26:

Art.26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, 1996)

Considerando a necessidade de aprimorar e aprofundar as questões relacionadas ao artigo mencionado, em 2013, dezessete anos depois, o artigo foi revisado e redigido conforme segue abaixo. No entanto, ainda é possível identificar seu caráter genérico:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela lei nº 12.796, 2013).

No entanto, o caráter genérico é revisado e alterado com a sanção da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio. Essa lei, direcionada à educação básica, altera significativamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, proporcionando uma abordagem mais específica e inclusiva das temáticas étnico-raciais.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. - 1º 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. - 2º 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.

A partir da década de 1990, as questões étnico-raciais passaram a integrar, ainda que de forma gradual, o centro das políticas públicas educacionais no Brasil, em resposta às lutas históricas dos movimentos sociais. Como aponta Gomes (2011, p. 20), “essas políticas buscaram ampliar o acesso à escola básica e à universidade para todos e todas”. Em 2008, a promulgação da Lei nº 11.645 alterou o artigo 26-A da LDB,

tornando obrigatório também o ensino da história e cultura indígena, ao lado da afro-brasileira, em todos os níveis da educação básica.

É importante destacar que, na década de 1990, foram introduzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais constituem políticas públicas para a educação em âmbito nacional. Os PCNs, através do tema transversal da pluralidade cultural, abordaram as questões da diversidade dentro de uma perspectiva universalista de educação e política educacional.

É relevante salientar que, conforme observado por Gomes (2011), nesse documento, as questões étnicas e raciais são diluídas e imersas ao discurso da pluralidade cultural, o que compromete a objetividade e a abordagem precisa/eficaz em relação à temática.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a diversidade é abordada sob uma perspectiva universal de educação e políticas públicas. No entanto, neste discurso universalista de pluralidade cultural, a complexidade das questões étnicas e raciais não é adequadamente contemplada. Assim sendo, não se identifica nos documentos um posicionamento explícito sobre a necessidade de superar a discriminação e a desigualdade racial no ambiente escolar, conforme delineado nas propostas apresentadas.

Conforme descrito pela autora:

“[...] os PCNs têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico”. (GOMES, 2011, p.114)

A promoção da melhoria das relações étnico-raciais no ambiente escolar está intrinsecamente ligada à implementação do ensino da história e da cultura negra e afro-brasileira. Esse ensino não se restringe apenas aos componentes curriculares de história, literatura e artes, mas também devem ser integradas às demais disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica. Esse direcionamento está respaldado/amparado na legislação educacional brasileira, especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Resolução nº 4/2010 e no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que estabelecem a Base Nacional Comum e a Base Diversificada.

Conforme observado no mencionado parecer, a formação básica comum e a parte diversificada não devem ser encaradas como conhecimentos isolados e

independentes; ao contrário, devem interagir de forma a enriquecerem-se mutuamente. Essa perspectiva corrobora significativamente para a consecução dos objetivos estabelecidos para a educação básica.

Os pareceres e resoluções mencionados, de abrangência federal, abordam as questões étnicas e raciais. No entanto, é importante destacar que essa temática foi extensivamente discutida e delineada nas Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O documento em questão é fruto da promulgação da Lei 10.639/03, que marca um momento histórico para o ensino e a educação étnico-racial no Brasil, e do parecer CNE/CP 03/2004. Esses instrumentos legislativos representam respostas concretas à longa luta do movimento negro, como evidencia Gomes (2007; 2011), integrando não apenas o contexto educacional básico, mas também estabelecendo diretrizes para o currículo em âmbito nacional, com ênfase na promoção da diversidade e modalidades de ensino para a superação do racismo.

Nessa perspectiva, é possível compreender que a referida Lei 10.639/03, bem como os pareceres e resoluções associados, tanto de forma explícita quanto implícita, contemplam a formulação, gestão e a prática de políticas públicas nacionais e práticas educativas. Essas medidas visam atender às demandas da diversidade étnico-racial no contexto da educação nacional.

Percebe-se, a partir da Lei 10.639/03, a instituição de uma política curricular que se alinha às políticas públicas afirmativas. Essas políticas visam promover a reparação histórica, o reconhecimento da cultura e importância dos/as negros/as e afro-brasileiros, bem como valorizar sua história, cultura, identidade e contribuição para a formação da identidade nacional (BRASIL, 2004).

O âmbito da reparação refere-se a políticas que, por meio da intervenção do Estado, têm a capacidade de compensar os danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais historicamente vividos pelos negros desde sua chegada ao Brasil sob o regime escravista.

Na área da educação, as políticas de reparação devem assegurar à população negra: o acesso, a permanência e o êxito na educação escolar; a valorização do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro; a aquisição das competências e conhecimentos indispensáveis para a continuidade dos estudos; as condições necessárias para o cumprimento de todos os requisitos exigidos para a conclusão de cada nível de

ensino; e a preparação para atuar como cidadãos responsáveis e participativos, bem como para exercer, com qualificação, uma profissão. (BRASIL 2004, p. 3)

As políticas de demanda por reconhecimento estão intrinsecamente ligadas à justiça social e aos direitos sociais, e se concentram na valorização da diversidade, destacando especificamente o que diferencia os negros e afro-brasileiros dos demais grupos étnicos que compõem a população brasileira. Essas políticas permitem uma compreensão do outro a partir de sua cultura, promovendo uma perspectiva positiva em relação a essa cultura.

Podemos destacar das políticas afirmativas de reconhecimento à valorização, divulgação e respeito aos processos históricos de resistência negra, promovidos pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na atualidade, desde as formas individuais até as coletivas, bem como a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade. (Brasil, 2004). É importante destacar que essas políticas estão em consonância com os princípios de ensino estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente:

Art.3º Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV- Respeito à liberdade e apreço a tolerância;
XII- consideração com a diversidade étnico-racial (redação da lei nº 12.796/04.04.2013) (Brasil, 1996).

“É importante salientar que as políticas de reparação, valorização e reconhecimento deram origem a programas de ações afirmativas destinadas a corrigir desigualdades raciais e sociais. Essas políticas implementam tratamentos diferenciados com o objetivo de corrigir discriminações, desvantagens e a marginalização que foram criadas, mantidas e sustentadas na estrutura social brasileira ao longo dos séculos, desde o período da escravidão” (Brasil, 2004, p. 56).

Podemos identificar princípios fundamentais para a educação das relações étnico-raciais nas diretrizes específicas para essa área. Esses princípios incluem: a consciência política e histórica; o fortalecimento de identidades e direitos; e ações educativas direcionadas ao combate ao racismo e à discriminação. Ressalta Gome (2006, p.22) “acredita-se que a superação do racismo e da desigualdade racial possibilitará transformações éticas e solidárias para toda a sociedade e permitirá o efeito exercício da justiça social e da cidadania que respeite e garanta o direito à diversidade”.

Esses princípios ampliam a percepção crítica de educandos/as sobre a diversidade e as relações entre diferentes grupos étnicos. Eles promovem uma consciência crítica ao revelar como essas relações se constituíram ao longo do tempo.

Esses princípios promovem a construção de identidades conscientes e seguras em relação ao pertencimento étnico e racial, fomentando a empatia, a solidariedade, a alteridade e a superação do preconceito e da discriminação. Conforme Gomes (2006, p. 40) “[...] acredita-se, também, que esse processo poderá proporcionar uma reeducação social e cultural dos brasileiros no trato com a diversidade, questionando e problematizando o mito da democracia racial”.

A adoção de políticas educacionais que promovem a valorização da diversidade étnico-racial não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essas iniciativas capacitam os indivíduos a reconhecer e celebrar a riqueza das diversas culturas que compõem a identidade nacional, promovendo, assim, um entendimento mais profundo e respeitoso das diferenças e um compromisso renovado com a equidade e a igualdade para todos.

A Constituição Federal de 1988 foi o marco inicial para a promoção da igualdade racial no Brasil, visto que no seu Artigo 5º garante a igualdade de todos perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, e no Artigo 215 assegura que o Estado protegerá as manifestações culturais dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Bem explana o referido Artigo 5º da Constituição Federal – CF, Brasil (1988). Em seu inciso XLII.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

Corroborando com os princípios da Constituição Federal – CF, Brasil (1988), com o Artigo 215 afirma quer:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005).

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II produção, promoção e difusão de bens culturais;

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV democratização do acesso aos bens de cultura;

V valorização da diversidade étnica e regional.

“Outra legislação crucial é a Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas”. Brasil, (2003). Tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Essa lei representa um avanço significativo na valorização da contribuição africana para a formação da sociedade brasileira e visa combater o racismo a partir da educação.

Depois de 05 anos foi sancionada mais uma lei com a seguinte alteração no seu artigo 26-A da LDB. “Além disso, a Lei 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade para incluir a História e Cultura Indígena, reforçando a necessidade de uma educação que reconheça e valorize a pluralidade étnica do país”. Brasil, (2008).

Foi alterado o Art. 26-A da LDB, (1996) assegurando o direito a:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

As políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais incluem programas que garantem ações voltadas para a formação de professores, desenvolvimento de materiais didáticos e implementação de currículos inclusivos. O 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 é um exemplo dessas iniciativas. Esse plano orienta as escolas e os sistemas de ensino sobre como integrar essas diretrizes no cotidiano escolar.

O Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) também desempenha um papel fundamental. Ele estabelece políticas de promoção da igualdade racial, incluindo medidas no campo da educação, como a promoção da inclusão de conteúdos que valorizem a história e a cultura dos afro-brasileiros e indígenas nos currículos escolares.

Segundo Santos, (2020). “A implementação efetiva das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais enfrenta desafios, como a falta de preparação adequada dos educadores e a carência de materiais didáticos apropriados para abordar temas étnico-raciais em sala de aula”.

Apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas, a implementação efetiva dessas diretrizes enfrenta desafios. Muitos educadores ainda não estão adequadamente preparados para abordarem temas étnico-raciais em sala de aula, e há uma carência de materiais didáticos apropriados. A formação contínua de professores e a produção de recursos pedagógicos que reflitam a diversidade cultural do Brasil são essenciais para superar essas barreiras.

Além disso, um ponto crucial é a participação da comunidade escolar e dos movimentos sociais na implementação dessas políticas, pois a criação de espaços de diálogo e reflexão dentro das escolas pode contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, levando a educação das relações étnico-raciais a ser fundamentada por uma sólida base legal e políticas públicas específicas, que são vitais para a promoção da igualdade racial no Brasil.

As mudanças introduzidas pelas legislações educacionais questionam a lógica hegemônica de uma cultura comum, de matriz ocidental e eurocêntrica, que historicamente silenciou e inviabilizou outras formas de conhecimento, outros modos de ser, saber e viver. Tais legislações visam fomentar práticas pedagógicas que, embora intencionadas à inclusão, muitas vezes não superam o legado eurocêntrico, perpetuando processos de subalternização e desumanização dos sujeitos historicamente colonizados. Nesse cenário, o projeto de uma escola orientada por uma perspectiva intercultural, interepistêmica e contracolonial demanda a resignificação das marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos e práticas pedagógicas hegemônicas.

A produção das leis não garante sua exequibilidade, tampouco assegura uma interpretação uniforme; ao contrário, inserem-se em um mosaico cultural complexo,

permeado por diferentes sentimentos, interesses e ideologias, o que frequentemente resulta em tensões e processos de negociação.

Compreender a importância e a urgência de ensinar a história e a cultura afro-brasileira e indígena, sem recorrer à hierarquização dos saberes, constitui um desafio ainda presente no campo educacional. Tal tarefa exige uma abordagem contracolonial do currículo escolar, que confronte os paradigmas hegemônicos e valorize os conhecimentos historicamente silenciados.

A Lei nº 10.639/2003 foi regulamentada pelo Parecer CNE nº 03, de 10 de março de 2004, ao disciplinar que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnicoraciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p. 5).

Esse arcabouço legal tem se destacado como um dos principais facilitadores da organização de políticas educacionais voltadas para a afirmação da diversidade. Aliado à luta do Movimento Social Negro, Indígena, Quilombola, bem como ao trabalho de estudiosos que denunciam e questionam o silenciamento pedagógico sobre questões epistemológicas, políticas e culturais relacionadas às relações étnico-raciais, esse conjunto de leis tem desempenhado um papel crucial na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Embora desafios persistam, os avanços alcançados nos últimos anos mostram um compromisso crescente com a valorização da diversidade étnica e cultural. Continuar avançando nesse caminho exige esforços conjuntos do governo, escolas, educadores e sociedade civil para garantir uma educação que reconheça e celebre a pluralidade do povo brasileiro.

Diante do contexto das relações raciais no Brasil anteriormente citado, não basta à escola brasileira somente se mostrar sensível à diversidade de maneira geral e à questão racial, em específico. A fim de realmente se configurar como uma instituição democrática e que incorpore um projeto educativo emancipatório, Santos (1996, p. 35),

ressalta que “a escola, sobretudo a pública deverá inserir a questão racial no seu projeto político-pedagógico, tomá-la como eixo das práticas pedagógicas e articulá-la nas discussões que permeiam o currículo escolar”.

1.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS ÉTNICO-RACIAIS

A formação de professores/as é um elemento importante para a educação das relações étnico-raciais no Brasil. A capacidade dos/as educadores/as de abordarem questões étnico-raciais de forma eficaz é fundamental para a prática das diretrizes curriculares que promovem a inclusão e valorização da diversidade étnica e cultural no ambiente escolar.

A formação continuada de professores/as é compreendida no atual contexto como uma condição para a construção de uma educação de qualidade que expresse em termos de resultados concretos, nos sistemas oficiais de avaliação, os produtos dos processos de ensino- aprendizagem construída em sala de aula.

Sobre essa formação continuada, para Lima (2001) afirma que:

Nos apresenta uma concepção ampliada de formação continua apontando para a necessidade de articulação entre o trabalho docente, o desenvolvimento profissional e os conhecimentos pertinentes à profissão, sendo dinamizados pela concepção de práxis. Assim, formação-vida-trabalho constituem-se como núcleos centrais dos movimentos formativos que se propõem humanos e emancipadores. (LIMA, 2001, P.34).

Essa formação de educadores/as visa preparar os/as docentes para lidarem com a diversidade cultural e étnica de forma consciente e inclusiva, promovendo o respeito e a valorização das contribuições de diferentes grupos étnicos na sociedade brasileira. É essencial que os/as professores/as estejam capacitados/as/formados/as para ensinarem conteúdos que abranjam a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme estabelecido pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais estabelecem a necessidade de formação continuada dos/as professores/as, abordando aspectos teóricos e práticos sobre a diversidade étnico-racial. Elas orientam as instituições de ensino a incluir temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena nos programas de formação de professores, promovendo uma educação antirracista desde a formação inicial.

No entanto, destaca-se o entendimento de Santos, (2020, p. 45) “a organização efetiva das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais enfrenta desafios, como a falta de preparação adequada dos educadores e a carência de materiais didáticos apropriados para abordar temas étnico-raciais em sala de aula”.

Um dos principais desafios é a falta de formação específica sobre a educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura. Muitos professores ainda se formam sem um conhecimento aprofundado/direcionado sobre a história e cultura afro-brasileira, quilombola e indígena, o que dificulta a execução efetiva das diretrizes curriculares nas escolas.

Há também uma carência de materiais didáticos que abordem de forma adequada e abrangente as questões étnico-raciais. A produção e distribuição de livros, apostilas e outros recursos pedagógicos são essenciais para apoiar os/as professores/as na construção de uma educação inclusiva e antirracista.

Algumas iniciativas têm sido bem-sucedidas em promover a formação continuada de professores/as. Programas de formação em serviço, que incluem parcerias entre universidades e redes de ensino, têm demonstrado eficácia na capacitação dos/as educadores/as para tratar de questões étnico-raciais de forma integrada ao currículo escolar.

A formação de professores/as é um pilar fundamental para a educação das relações étnico-raciais no Brasil. Investir na capacitação dos/as educadores/as, promover a produção de materiais didáticos e incentivar a pesquisa são passos essenciais para a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária. Superar os desafios atuais requer um esforço conjunto de governos, instituições de ensino e sociedade civil para garantir que os/as professores/as estejam preparados para contribuir efetivamente na promoção da igualdade racial nas escolas.

1.5 CURRÍCULO E MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O currículo escolar deve ser estruturado de forma a refletir a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, promovendo uma educação que valorize as diferenças e combata os preconceitos. De acordo com Cavalleiro (2001, p. 30), “um currículo que incorpora a educação das relações étnico-raciais deve incluir conteúdos que abordem a

história e a cultura afro-brasileira e indígena, além de promover discussões sobre racismo, discriminação e desigualdade racial”.

Destacando o entendimento de Cavalleiro, (2001, p.34). “Para que o currículo escolar se torne verdadeiramente inclusivo e representativo, é necessário que ele aborde de maneira crítica as questões étnico-raciais, promovendo a reflexão sobre o papel histórico e social das populações afrodescendentes e indígenas no Brasil”.

Os materiais didáticos utilizados em sala de aula desempenham um papel crucial na formação das percepções e atitudes dos/as estudantes em relação às questões étnico-raciais. Munanga (2004) “é fundamental que os livros didáticos e outros recursos educacionais sejam revisados e atualizados para incluir narrativas e representações positivas das culturas afro-brasileira e indígena”.

Os materiais didáticos devem ser cuidadosamente selecionados para garantir que não perpetuem estereótipos e preconceitos, mas que promovam uma compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade étnico-racial. Afirma Munanga, (2004, p. 112). “Além da reformulação do currículo e dos materiais didáticos, é crucial que os/as professores/as estejam preparados para lidar com as questões étnico-raciais de maneira sensível e informada”.

A educação brasileira, incluindo seus currículos e materiais pedagógicos, tem muito a ganhar com as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que se refere à diversidade étnico-cultural. As orientações dos PCN abrangem aspectos importantes, tais como:

“Passa a ser objetivo do Ensino Fundamental reconhecer e valorizar a pluralidade cultural do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (PCN, p. 55).

A formação continuada de educadores/as deve incluir capacitações sobre como abordar temas relacionados à diversidade étnico-racial e como criar um ambiente de sala de aula inclusivo e acolhedor para todos/as os/as estudantes. Para Silva, (2010, p. 58). “A formação de professores/as deve incluir não apenas o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, mas também estratégias pedagógicas para lidar com o racismo e a discriminação no ambiente escolar”.

Portanto, a inclusão da educação das relações étnico-raciais no currículo e nos materiais didáticos é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e

igualitária. Ao promover a valorização da diversidade e combater o racismo desde a educação básica, podemos formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com a equidade racial. As diretrizes legais, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, são pilares fundamentais para orientar este processo, mas é necessário um compromisso contínuo por parte de educadores, gestores e toda a comunidade escolar.

1.6 A PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA E FAMILIAR

A participação comunitária e familiar na educação é um fator essencial para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as e para o fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade. (Epstein, 2001) “destaca que a colaboração entre escola, família e comunidade cria um ambiente de apoio que promove o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes”.

“A participação comunitária e familiar na educação não apenas melhora o desempenho acadêmico dos/as alunos/as, mas também contribui para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, criando uma rede de suporte essencial para o sucesso escolar”. (EPSTEIN, 2001, p. 45).

Os benefícios da participação/colaboração comunitária e familiar são numerosos e bem documentados. Para Henderson e Mapp (2002), “as escolas que promovem uma forte parceria com as famílias e a comunidade tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos, menores taxas de evasão escolar e um ambiente escolar mais positivo”.

Quando as famílias e a comunidade estão engajadas na educação, os/as alunos/as mostram maior motivação, melhor comportamento em sala de aula e uma atitude mais positiva em relação à escola. (Henderson & Mapp, 2002, p. 33). “Para fomentar/incentivar a participação ativa de famílias e comunidades, é necessário usar estratégias que facilitem o envolvimento e a comunicação”. (Epstein, 2011) propõe um modelo de seis tipos de envolvimento que podem ser adotados pelas escolas: (1) Paternidade, (2) Comunicação, (3) Voluntariado, (4) Aprendizagem em Casa, (5) Tomada de Decisões, e (6) Colaboração com a Comunidade.

“As escolas devem adotar uma abordagem multifacetada para a participação, garantindo que todas as famílias, independentemente de sua origem ou situação socioeconômica, tenham oportunidades reais de se envolver e contribuir para a vida escolar”. (Epstein, 2011, p. 76).

Apesar dos muitos benefícios, a participação comunitária e familiar enfrenta desafios significativos, incluindo barreiras culturais, linguísticas e socioeconômicas. (Azevedo & Vieira, 2012) argumentam que “as escolas precisam desenvolver políticas inclusivas que considerem as diversas realidades das famílias e busquem ativamente a redução dessas barreiras”. Para superar as barreiras à participação, é essencial que as escolas adotem práticas inclusivas e sensíveis às necessidades das famílias, criando um ambiente acolhedor e acessível para todos. (Azevedo & Vieira, 2012, p. 54).

Dialogando com as ideias de Azevedo e Vieira, a escola desempenha um papel fundamental na construção e desenvolvimento da identidade étnico-racial no ambiente educacional. Esse papel é crucial para fomentar a inclusão e combater todas as formas de discriminação racial. É necessário refletir sobre o tipo de identidade que a escola deve promover para formar cidadãos concretos, com autoestima e um autoconceito positivo, adequados à sociedade em que vivemos.

Abordar o tema da identidade nos remete à complexidade desse conceito na contemporaneidade. Segundo Hall, (1997) “mudanças estruturas nesse fim de século, como o fenômeno da globalização, facilita a troca, a interação, transformando as certezas que temos a respeito de nós próprios em relação às diversas identidades que assumimos”. (Hall, 1997, p. 45) a influência das transformações estruturas sobre as identidades prevê sua constante transformação, a partir de trocas com outras culturas e suas identidades.

Não estaríamos, de fato, buscando construir ou reconstruir identidades puras e tradicionais, que preservam valores imutáveis. Em vez disso, estaríamos formando identidades ricas e estáveis, que transcendem a cultura de origem. Essa abordagem enfatiza a natureza dinâmica e multifacetada do conceito de identidade, integrando diversas influências culturais, sociais e históricas para refletir a complexidade da contemporaneidade. Como ressalta Munanga (1986, p. 54), as culturas “devem dar e receber influências culturais, sem abrir mão da sua existência enquanto cultura distinta e sem desrespeitar o que haveria de comum entre os seres humanos”.

A participação comunitária e familiar na escola é um componente fundamental para o sucesso escolar e o desenvolvimento integral dos/as alunos/as. Ao promover um ambiente de colaboração e apoio mútuo, as escolas podem criar condições mais favoráveis para a aprendizagem e o bem-estar dos/as estudantes. Programar estratégias eficazes para envolver famílias e comunidades é, portanto, uma prioridade que deve ser continuamente trabalhada e aprimorada na EEQ.

2 CAPÍTULO 2 - ORIENTAÇÕES CURRICULARES BRASILEIRAS E AS FORMAS DE ABORDAGENS DA IDENTIDADE CULTURAL QUILOMBOLA

“A cultura quilombola é uma expressão viva de resistência e criação. Ela não é um resquício do passado, mas uma prática atual que dialoga com o presente e constrói um futuro alternativo ao modelo hegemônico.”

Nêgo Bispo, (2017, p. 12).

Partindo do reconhecimento de que as práticas culturais e educativas dos povos quilombolas constituem formas autênticas de conhecimento e resistência, este capítulo propõe-se a analisar criticamente as principais concepções curriculares consolidadas ao longo da história. A discussão será conduzida a partir de perspectivas históricas e teóricas, com atenção especial às diferentes abordagens — tradicionais, críticas e pós-críticas — que moldaram o campo curricular. Ao fazê-lo, busca-se tensionar os limites dessas teorias diante das experiências pedagógicas que emergem de territórios coletivos, ancestrais e não hegemônicos, onde o currículo ganha novos sentidos e se reinventa como instrumento de emancipação e pertencimento.

Além disso, objetiva-se promover uma reflexão crítica sobre a estrutura hegemônica do currículo tal como delineada pelas teorias tradicionais, que frequentemente negligenciam o etnoconhecimento, a diversidade e a valorização cultural, elementos essenciais para a educação escolar de estudantes quilombolas. Essa análise justifica a necessidade de uma abordagem crítica e pós-crítica do currículo, especialmente no contexto de reestruturação curricular dentro da comunidade em estudo.

Portanto, serão abordadas as perspectivas sobre currículo que envolve as relações de poder, concepções culturais, identidades e multiculturalismo. Onde a concepção de currículo é defendida a partir de uma perspectiva pós-crítica, que reconhece e valoriza a diversidade e o multiculturalismo, estabelecendo tais princípios como fundamentais para a reconfiguração/construção do currículo da Educação Escolar “Quilombola”.

2.1 CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E TEORIAS

O currículo é um componente central na educação, servindo como um plano detalhado que guia o processo de ensino-aprendizagem. Ele não é apenas uma lista de conteúdos a serem ensinados/passados, mas também reflete as concepções educativas, valores e objetivos da sociedade. E suas teorias oferecem diferentes perspectivas sobre como ele deve ser estruturado e implementado, influenciando significativamente as práticas pedagógicas.

Para Goodson (1997, p. 9-10), “faz-se necessário reconhecer também que o objetivo principal da história do currículo não é delinear como ocorria a estrutura do conhecimento escolar no passado, porém o de compreender como é que uma determinada construção social chegou ao presente, sua influência nas práticas e concepções do ensino”.

Uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo – natural e inocente –, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores – desinteressados e imparciais – determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens. (NOVOA, 1997, p. 10)

Ainda para Goodson (1997, p. 10) nesse processo de seleção e organização de conhecimento, da forma como é julgado o mais conveniente para ensinar as crianças e jovens, é necessário desconstruir a ideia do currículo como um processo de fabricação, “de modo a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares”.

À luz das teorias de Goodson (1995), “a história do currículo está ligada à história da escolarização ocidental e, desse modo, vinculada às ideologias eurocêntricas construídas historicamente” (GHEDIN et al., 2005).

Segundo esses autores/as, por volta de 1509, já era possível identificar a noção de classe e currículo. Os termos “classe” e “currículo” foram introduzidos no “tratado educacional” durante o período em que a escolarização começou a se estabelecer como uma atividade de massa.

Assim, conforme afirmam Ghedin et al. (2005, p. 26), a ideia de organização de classes foi associada a um currículo prescrito e sequenciado em níveis ou estágios. Essa tendência persistiu até o início do século XXI, momento em que a expressão e expansão da pedagogia transitaram para a dualidade moderna de “pedagogia e currículo”.

Essa transição envolveu a passagem do sistema de classes, voltada para a burguesia, para a sala de aula, destinada aos trabalhadores. Tal mudança ocorreu nas fases iniciais da Revolução Industrial, entre o final do século XVIII e o início do século XIX, em um contexto de crescimento econômico que demandava melhores instruções e qualificações técnicas.

Esse cenário gerou pressão sobre a família, que, até então, era a principal responsável pela educação e formação profissional dos filhos. Segundo Nóvoa, (2001, p. 145), “É importante que a história do currículo promova uma visão do conhecimento escolar como um artefato social e histórico, propício a mudanças e variações, isto não deve ser visto como mera realidade fixa e atemporal”.

De acordo com Silva, (2016, p. 150), “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Nesse contexto, Silva, (2016) apresenta a perspectiva de que:

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2016, p. 150)

Para o referido autor, além de constituir uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade, moldada pelas relações de poder. Em contraponto, Young (2007) defende uma abordagem curricular que promova o que ele denomina “conhecimento poderoso”. Ele critica a concepção de currículo que considera as experiências dos/as alunos/as meramente como um requisito para validação. De acordo com suas ideias, tal perspectiva mantém os estudantes em uma condição de estagnação.

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297)

Com base nas ideias do referido autor, concorda-se com a concepção de “conhecimento poderoso”, uma vez que destaca a importância de proporcionar aos/as alunos/as acesso ao conhecimento sistematizado oferecido pela escola. No entanto, diverge-se da posição do autor/a quando ele defende que o currículo não deve ser construído a partir das experiências dos/as alunos/as. Considera-se que, para a construção de “conhecimentos poderosos”, o currículo deve ser concebido e desenvolvido não apenas com base em aprendizagens consideradas necessárias, mas também com uma perspectiva que transcenda as imposições de uma ideologia hegemônica e universal das classes dominantes.

Admite-se que o currículo deve englobar a diversidade, as necessidades socioeconômicas e culturais das comunidades e/ou ambientes nos quais os educandos estão inseridos, incluindo suas especificidades e valorizando suas trajetórias históricas na

construção do saber. Assim, diferentemente do que o autor defende em relação ao acesso e construção do “conhecimento poderoso”, busca-se demonstrar, nesta pesquisa, que a concepção de currículo precisa estar alinhada às especificidades dos indivíduos e dos contextos em que estão inseridos. Este currículo, por sua vez, não deve ser imposto ou estático, nem desvalorizar os conhecimentos adquiridos na prática social e cultural. Em outras palavras, o currículo não deve valorizar apenas os “conhecimentos poderosos” socialmente construídos e sistematizados pela escola.

Conforme preconiza Sacristán (2000, p. 15-16), “O currículo é uma prática na qual se estabelece um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem a ele e professores que o moldam”. Destaca-se a importância do diálogo no processo de construção do currículo, especialmente no que se refere aos agentes que configuram o ambiente escolar e à realidade na qual esse currículo está inserido. Segundo as ideias apresentadas por Sacristán (2000), “o currículo, enquanto projeto cultural vai além da simples seleção de conteúdos organizados de maneira arbitrária e sem critérios; ele deve ser reavaliado dentro do contexto das instituições escolares”.

Ainda segundo Sacristán (2000), “o currículo não deve ser encarado meramente como um processo burocrático e mecânico, conforme delineado nos modelos das teorias tradicionais”. Ele deve ser reconhecido como um “projeto de cultura” e socialização, abrangendo aspectos que vão além dos elementos puramente técnicos ou práticos.

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p. 16)

Concorda-se com o autor quanto à abordagem do currículo, que geralmente se limita à seleção e organização sem critérios estabelecidos, predominantemente focados nos aspectos prescritivos. Considerando que cada instituição está inserida em um contexto socioeconômico e cultural específico, e que há uma diversidade significativa, torna-se imperativo conceber um currículo que leve em conta e esteja alinhado com as particularidades intrínsecas das realidades dos indivíduos que compõem esse ambiente escolar, promovendo e valorizando o multiculturalismo.

Silva, (1997), “as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação”. (...) Enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas.

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade). (SILVA, T, 1997, p. 195)

O referido autor ressalta a importância social de distribuição mais justa do “conhecimento poderoso”, que todos/as devem ter acesso a esse conhecimento e que a educação “representa (ou pode representar, dependendo do currículo) os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes, grupos étnicos diferentes ou como meninos e meninas”. (YOUNG, 2011, p. 619-620)

O autor retrata que muitas políticas educacionais atuais negligenciam ou marginalizam a questão do conhecimento. Existe uma ênfase predominante no aprendiz, em seus estilos de aprendizagem, interesses e resultados de aprendizagem, além de como tornar o currículo mais relevante para sua aprendizagem e futura empregabilidade, resultando assim em um “esvaziamento dos conteúdos”.

Critica-se ainda o modelo de reforma educacional que enfatiza a abertura de acesso, maior participação dos jovens e a promoção da inclusão social, aspectos difíceis de serem questionados. No entanto, defende-se que, para conferir um sentido genuíno à educação, é crucial colocar a questão do “conhecimento” como nossa preocupação central. Assim sendo, a abordagem curricular deve fundamentar-se no conhecimento e na disciplina, em contraste com o foco no aprendiz que tem sido predominante ao longo da história das teorias curriculares.

Além disso, argumenta-se que é essencial conceber o currículo não apenas como um instrumento para atingir objetivos como "contribuir para a economia" ou "motivar aprendizes descontentes", mas sim como um meio de promover a formação integral do estudante com uma ênfase central no conhecimento, que é o propósito primordial da escola.

Young (2011) “critica a abordagem instrumentalista no currículo, que incorpora aspectos extraescolares, argumentando que isso distorce a capacidade do currículo de cumprir suas funções distintas”. Ele destaca a confusão entre duas ideias educacionais fundamentalmente diferentes:

- A primeira ideia diz respeito ao currículo em si, relacionado ao conhecimento que um país considera essencial para todos/as os/as estudantes.

- A segunda ideia refere-se à pedagogia, que, por contraste, envolve as atividades dos/as professores/as para motivar os/as alunos/as e ajudá-los/as a se envolver no currículo, tornando-o significativo.

Ao contrário de Young (2011), “argumenta-se que os conhecimentos tradicionais gerados ou preservados dentro da comunidade quilombola também devem ser reconhecidos como conhecimentos poderosos”.

Ele diverge das ideias propostas por Sacristán e Gómez (1998) em relação à concepção de currículo e ao processo de ensino-aprendizagem. Enquanto estes últimos advogam pela integração do currículo escolar com os aspectos da realidade que incorporam as vivências dos/as educandos/as, o autor, por outro lado, enfatiza que o currículo deve concentrar-se exclusivamente nos aspectos curriculares do conhecimento, sem priorizar os aprendizes ou suas experiências.

Freire (2015) ressalta que “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, bem como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. Nesse modelo de educação o diálogo é item inarredável do ato cognoscente². “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. (FREIRE, 2014, p. 52).

Segundo Sacristán (2000, p. 15-16), “o currículo é concebido como uma prática dinâmica, não sendo um objeto estático derivado de um modelo coerente de pensar a educação ou das aprendizagens necessárias. Além disso, não se limita à parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas”. O currículo é entendido como uma prática que expressa à função social e cultural de cada instituição, agregando uma variedade de subsistemas e práticas distintas, incluindo a prática pedagógica desenvolvida nas instituições escolares.

É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. Uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

² Ato cognoscente, expressão de um processo de autopercepção do sujeito no mundo em que se encontra. “Perceber-se como alguém que persegue sentidos de uma vida humana mais plena, como alguém que está em busca da realização de sua vocação de Ser Mais” (FREIRE, 2015, p. 35).

Nesse mesmo sentido, Silva, e Moreira (2001) corroboram o descrito por Sacristán (2000), ao considerarem que o currículo é um artefato social e histórico, está em constantemente movimento e possibilita mudanças, logo não é “estático”, não se constitui como um instrumento neutro.

Salientam que, ao conceber o currículo como um artefato social e histórico, pelo fato de estar em constantes “mudanças e flutuações” e transformações, deve ser interpretado como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção às melhores e mais adequadas formas.

É amplamente reconhecido que o currículo é moldado pelos contextos específicos e pelas relações culturais que constituem os sujeitos em cada espaço escolar. Como ressaltam Silva e Moreira (2001), esses contextos são dinâmicos, atravessados por múltiplas determinações históricas e sociais. Nessa perspectiva, Lopes (2006) destaca que o currículo está profundamente imbricado com a cultura, a memória, o cotidiano e a prática pedagógica, compondo uma rede complexa de significados e subjetividades que se atualiza de forma singular em cada instituição educativa.

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabe todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola [...]. (LOPES. 2006, p. 3)

Berticelli (2005, p. 164) afirma: “As realidades sociais e culturais estão intrinsecamente ligadas ao currículo, determinando a adequação de determinadas formas de organização curricular e enfatizando o caráter político do currículo, relacionado à distribuição de poder. É a concretização da prescritividade que se manifesta no currículo”.

Sacristán (2000) argumenta que “o currículo não apenas descreve a implementação das funções da escola, mas também o destaca como um roteiro específico para abordar as funções sociais em um contexto histórico e social particular”. Ele enfatiza que o currículo é essencial para a organização da escola, delineando seus caminhos e orientando a prática educacional. Sacristán afirma que é impossível considerar uma escola sem levar em conta seu currículo e seus objetivos (p. 15).

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos diferentes tipos de currículo e suas respectivas definições, com base nas concepções teóricas discutidas por Santos, L. e Paraíso (1996, p. 3), bem como por Sacristán e Gómez (1998, p. 139). As concepções de currículo abordadas por esses autores fornecem uma análise aprofundada das diversas abordagens

pedagógicas, refletindo distintas perspectivas sobre a organização do conhecimento, a intencionalidade educativa e a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem.

Quadro I: Resumo dos Tipos de Currículo

Currículo oficial: o que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas. É o que consta na Proposta Curricular do Estado, Secretarias de Educação ou nos livros didáticos elaborados a partir destes, por exemplo.

Currículo formal: abrange todas as atividades e conteúdos planejados na sala de aula. Inclui também o currículo oficial.

Currículo em ação ou real: todos os tipos de aprendizagem que os estudantes realizam como consequência de estarem escolarizados. Viver experiências num ambiente que propõe impõe um sistema de comportamentos e valores não só de conteúdos de conhecimentos a assimilar.

Currículo oculto: conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, porém não mencionados ou intencionalmente buscados pelos professores. Aprendizagens ou efeitos da aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de elementos presentes no cotidiano escolar. Constituído de práticas e mensagens implícitas.

Currículo explícito: dimensão visível do currículo, constitui-se nas aprendizagens intencionais promovidas por meio do ensino.

Currículo vazio ou currículo nulo: institui-se nos conhecimentos ausentes tanto das propostas curriculares (currículo formal) como das práticas de sala de aula (currículo em ação), que muitas vezes abrangem conhecimentos significativos e essenciais para a compreensão e atuação na realidade. É chamado de “campos de silêncio” ou de “omissões”; seu significado é fundamental para entender o currículo como espaço de afirmação e negação de elementos das diferentes culturas, produzindo efeitos sobre o estudante, tanto em função do que diz como daquilo que silencia.

(Santos L.; Paraíso, 1996, p. 3)

O currículo manifesto: trata-se daquele conteúdo que diz o que e como se deve ensinar e avaliar (programas oficiais);

O currículo oculto: funciona de modo sublimar (não é explicitado). As experiências que contribuem para a aquisição de saberes, competências, valores, sentimentos, sem constar nos programas previamente elaborados;

O currículo real: ocorre da experiência prática que os alunos possuem acerca do currículo manifesto e oculto.

(Sacristán; Gómez, 1998, p. 139)

Fonte: Adaptado de (Santos, L.; Paraíso, 1996, p. 3); (Sacristán; Gómez, 1998, p. 139).

Sacristán e Gómez (1998, p. 139) apresentam na figura a seguir o conceito de currículo como um processo dinâmico e interconectado. Eles afirmam que o currículo não deve ser considerado de forma isolada, mas sim como um sistema com diversas ramificações, dentre as quais se destaca a proposta curricular estabelecida pelas legislações (currículo prescrito).

Figura I- O currículo como processo por Sacristán e Gómez (1998)



Fonte:
adapta
do de
Sacrist
án e
Gómez
(1998,
p.
139).

S

acrist

án e Gómez (1998, p. 124-125) defendem que “os problemas fundamentais relacionados ao tratamento do currículo dependem da orientação dada a este”. Eles sintetizam essas questões em torno de algumas problemáticas principais, a saber: Quais objetivos devem ser

perseguidos no nível educacional em questão? O que deve ser ensinado, ou quais valores, atitudes e conhecimentos devem estar envolvidos nesses objetivos? Quem está autorizado a participar das decisões relativas ao conteúdo escolar?

Quem possui melhor acesso às formas legítimas de conhecimento? Esses conhecimentos atendem a quais interesses específicos? Como a cultura escolar é transmitida nas aulas e qual seria a forma ideal de fazê-lo, considerando que o modo de ensino não é neutro em termos de conteúdo? De que maneira os conteúdos selecionados podem ser inter-relacionados para oferecer um conjunto coerente para os/as alunos/as?

Quais recursos metodológicos e materiais devem ser utilizados? Qual organização de grupos, professores, tempo e espaço devem ser adotados? Como medir o sucesso ou fracasso do ensino e quais são as formas predominantes de avaliação? Como transformar as práticas escolares relacionadas a essas questões?

A partir da seleção dos conteúdos, torna-se necessária a organização dos objetos de conhecimento. Os conhecimentos que possuem valor social podem ser estruturados de maneiras distintas, em conformidade com a concepção pedagógica adotada. Segundo Hernandez (1998, p. 12) “critica o modelo tradicional de ensino devido à fragmentação do conhecimento em disciplinas, defendendo um currículo integrado que pode ser desenvolvido a partir de temas-problema, projetos e pela via da transdisciplinaridade”.

Segundo o autor, a intenção é “transgredir a visão de educação escolar baseada em “conteúdos” apresentada como “objetos” estáveis e universais, e não como realidades socialmente construídas”, que se reconstroem na reciprocidade entre “culturas e biografias que se encontram na sala de aula”.

Em contraposição, a proposta de organização dos conteúdos defendida pelo autor baseia-se em projetos de trabalho, argumentando que, desta forma, o conhecimento se manifesta como “realidades socialmente construídas” e revividas durante a execução dos projetos.

O autor afirma ainda que, ao adotar essa forma de organização curricular, o/a aluno/a deixará a escola com habilidades aprimoradas no que se refere ao “aprender a aprender” e com um perfil mais autônomo. Isso ocorre porque terá desenvolvido competências essenciais para a sua vida em sociedade, tais como o protagonismo, a autonomia e a capacidade de trabalhar em equipe.

Zabala (2002, p. 35) “defende formas inovadoras de organização dos conteúdos educacionais, tais como os métodos globalizados, que visam romper com a tradicional divisão do ensino por disciplinas”. Ele sugere uma organização dos conteúdos de aprendizagem de

maneira holística, partindo de situações, temas ou ações com o objetivo de oferecer respostas a problemas e questões colocadas pela realidade.

O enfoque globalizador, por sua vez, define a forma de organização dos conteúdos e baseia-se em uma concepção de ensino na qual o principal objeto de estudo é o conhecimento e a intervenção na realidade. Zabala enfatiza que os conteúdos de aprendizagem devem ser organizados a partir de situações, temas e ações que busquem soluções para problemas reais. Assim, o “enfoque globalizador” facilita a organização dos conteúdos e o processo de ensino-aprendizagem, com uma ênfase significativa no conhecimento e com o propósito de promover ações sobre a realidade.

Compreende-se que a escola se constitui num espaço essencial para a construção da identidade, a qual é moldada pelo currículo adotado. Entretanto, há um entrelaçamento de diversas culturas, aspecto destacado nas teorias pós-críticas do currículo. Assim, o currículo deve incorporar esses elementos, os quais estão presentes no multiculturalismo: identidade, ancestralidade, cultura e subjetividades devem integrar o currículo, visando a remodelar a concepção do tipo de sujeito que se deseja formar.

Considerando a perspectiva hegemônica de qual identidade a escola pretende construir/formar no indivíduo, é fundamental enfatizar e reafirmar as identidades e culturas quilombolas e de outros grupos historicamente silenciados, contribuindo para a valorização das diversas culturas e promovendo a transformação social.

2.2 CARACTERÍSTICAS DO CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA

O currículo escolar quilombola é um instrumento educacional que visa atender às especificidades culturais, históricas e sociais das comunidades quilombolas, reconhecendo suas tradições, ancestralidades, memórias, conhecimentos e valores como fundamentais para o processo educativo. Este tipo de currículo é projetado não apenas para transmitir conhecimentos acadêmicos/escolares convencionais, mas também para fortalecer a identidade cultural dos/as estudantes e promover a inclusão social e o empoderamento da comunidade quilombola que antes vivia na invisibilidade.

Além disso, Ferreira (2014, p. 52) afirma que “o currículo nas escolas quilombolas deve proporcionar um “modo de ser, ver e dialogar com o mundo”, criando uma interação dinâmica entre o conhecimento acadêmico/escolar e as práticas culturais locais”. Dessa forma, o currículo não se limita a um conjunto de conteúdos formais, mas integra saberes ancestrais que promovem o empoderamento dos/as estudantes e os conectam com sua história e identidade coletiva.

Os currículos não são documentos recentes, mas sim uma prática estabelecida há décadas em diversos países ao redor do mundo, como mencionado anteriormente. Eles definem o que deve ser ensinado/abordado e aprendido, influenciando diretamente tanto os/as educadores/as quanto os/as alunos/as. “O currículo quilombola diferenciado é o currículo da presença da escola na comunidade quilombola e da comunidade quilombola na escola, em suas práticas, em seu fazer, em seus acontecimentos, sua vida, história, ancestralidade, memória e seus vínculos de pertencimento” (Silva, 2020, p. 54).

Dessa forma, os currículos representam todos os documentos que orientam/guiam e normatiza a educação escolar brasileira, abrangendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),³ os currículos dos Estados e Municípios alinhados à BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ)⁴ e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Esses documentos, juntamente com leis, orientações e normativas correspondentes, são fundamentais para guiar as práticas pedagógicas.

Nas últimas décadas, as orientações/direções curriculares brasileiras têm dedicado uma atenção crescente à identidade cultural quilombola. Esse movimento é um reflexo do reconhecimento/valorização das significativas contribuições dos povos quilombolas para a formação cultural e social do Brasil. Ademais, representa um esforço contínuo para promover a inserção e a valorização das diversas identidades culturais que compõem o país.

As diretrizes curriculares visam integralizar a rica herança quilombola ao contexto educacional, reconhecendo-a como parte fundamental da identidade nacional. Este enfoque não apenas valoriza como enriquece a história e as tradições dos quilombolas, mas também promove uma educação que reconhece e respeita a diversidade étnica e cultural.

Ao valorizar a cultura e a história dos quilombolas, as orientações curriculares buscam corrigir uma longa história de invisibilidade e marginalização desses povos. Portanto, as políticas educacionais estão sendo reformuladas para incluir uma perspectiva mais ampla e inclusiva, que reflete a verdadeira diversidade da sociedade brasileira.

Segundo Santos:

“[...] É fundamental que as orientações curriculares brasileiras não apenas mencionem, mas integre de forma significativa a identidade cultural quilombola. Precisamos de uma educação que não seja apenas sobre os quilombos, mas que se inspire nas formas de conhecimento e resistência que esses espaços representam.”

³ A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁴ Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

Descolonizar o pensamento significa reconhecer a validade dos conhecimentos produzidos pelos povos quilombolas, que foram sistematicamente desvalorizados pela colonialidade. (SANTOS, 2021, p. 88),

A integração significativa da identidade cultural quilombola nas orientações curriculares brasileiras é um passo efetivo/eficaz para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa. Essa integração não deve se limitar a meras menções ou abordagens superficiais, contudo, deve refletir um compromisso profundo com a valorização e o reconhecimento das contribuições históricas, culturais e sociais dos povos quilombolas.

Abdias Nascimento ressalta a importância de reconhecer e valorizar a contribuição dos quilombolas na formação da identidade cultural brasileira e de incluir essa perspectiva na educação: “A história do Brasil não pode ser contada sem a contribuição crucial dos quilombolas na formação da nossa identidade cultural” (Nascimento, 1980, p. 112).

Destarte, a abordagem educacional voltada para a cultura quilombola deve ir além da simples transmissão de informações sobre os quilombos. Ela deve ser inspirada/inserida pelas formas de conhecimento e resistência que esses espaços representam. Os quilombos, historicamente, foram e continuam sendo locais de resistência e de preservação de saberes tradicionais que têm sido marginalizados e desvalorizados por uma visão eurocêntrica⁵ e preconceituosa pelos colonialistas da história.

A construção de um currículo de base contracolonial⁶ constitui um processo essencial para a criação de um sistema educacional que reflita a diversidade cultural e histórica dos povos quilombolas no Brasil. Tal perspectiva evidencia a urgência de superar o predomínio eurocêntrico na produção e transmissão do conhecimento, bem como os desafios que isso impõe às instituições escolares, aos/as educadores/as e às suas formações docentes.

Vale salientar que a perspectiva contracolonial aplicada ao currículo constitui, antes de tudo, uma resposta à hegemonia de conhecimentos e práticas educacionais moldadas pelo colonialismo europeu. Como afirmam Mignolo e Walsh (2018, p. 27), “a ação contracolonial sobre o saber requer uma reavaliação crítica das epistemologias dominantes e a valorização de perspectivas marginalizadas”. Isso significa que o currículo não deve apenas incorporar

⁵ **Eurocentrismo** – a Europa como centro do mundo, para além do conceito geográfico, mas como um centro cultural, do saber e do conhecimento.

⁶ O termo **contracolonial** é utilizado com base na perspectiva de Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, para designar um posicionamento político e epistemológico que não busca apenas “descolonizar” dentro da estrutura do pensamento europeu, mas sim confrontar e substituir a lógica colonial por formas de saber, viver e produzir conhecimento enraizadas nos territórios e experiências dos povos tradicionais. Para Bispo (2021, p. 64), “não é possível descolonizar sem correr o risco de permanecer dentro da lógica do colonizador; por isso propomos uma prática contracolonial, que parte daquilo que somos, e não daquilo que o outro deixou que fôssemos”.

conhecimentos de diferentes culturas, mas também questionar as estruturas de poder que historicamente marginalizaram esses saberes.

Esse processo contracolonial não ocorre sem resistência/luta, pelo contrário, Smith (2012, p. 4) argumenta que “os processos contracoloniais são inerentemente conflitivos, pois confrontam diretamente os legados coloniais que permeiam as estruturas educacionais”. O confronto entre diferentes visões de mundo e experiências históricas é inevitável, pois a ação contracolonial sobre o currículo busca desfazer a lógica eurocêntrica que coloca o conhecimento ocidental como universal e superior.

A escola, e conseqüentemente o seu currículo, desempenha um papel fundamental nesse contexto, pois é composta por diversas estruturas da sociedade. No caso das comunidades quilombolas, essas estruturas incluem o território, suas lideranças, os/as mais velhos/as, que detêm a sabedoria ancestral, a equipe administrativa, a gestão escolar, os professores, os estudantes e suas famílias. É crucial valorizar e respeitar a sapiência dos mais antigos da comunidade e integrar todos esses elementos no processo educativo.

Portanto, é essencial que esses elementos de poder curricular orientem cada vez mais os currículos quilombolas. Cada território e escola quilombola têm o direito e a responsabilidade de desenvolver seu próprio currículo, que reflita suas especificidades culturais, históricas e sociais. Isso não apenas fortalece a identidade das comunidades quilombolas, mas também promove uma educação mais inclusiva, contextualizada e relevante para os/as estudantes quilombolas.

2.3 INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO NAS PRÁTICAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A integração do currículo nas práticas docentes da educação quilombola envolve a valorização da cultura, história e saberes da comunidade quilombola, promovendo uma educação que respeite e reflita a identidade dos/as alunos/as. Esse processo de integração é fundamental para a construção de um currículo que contemple a diversidade étnica e cultural do Brasil, especialmente em contextos de escolas quilombolas.

A construção do currículo na educação quilombola requer uma abordagem que valorize os saberes tradicionais e as experiências vividas pela comunidade. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que o processo educativo vai além da transmissão de conteúdos acadêmicos, buscando integrar as especificidades culturais e históricas do quilombo. Como ressalta os autores: Santos e Batista.

O currículo na educação quilombola deve ser construído a partir das demandas da comunidade, possibilitando que os docentes articulem os conteúdos acadêmicos com os conhecimentos que emergem do cotidiano e da ancestralidade local. Isso evidencia que os professores desempenham um papel essencial na mediação entre os conteúdos escolares e os saberes tradicionais, promovendo uma prática pedagógica que valorize as vivências da comunidade. (SANTOS E BATISTA, 2021, P. 55).

Essa perspectiva ressalta a importância de um currículo contextualizado, onde os/as professores/as desempenham um papel central na articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes da comunidade. Ao integrar os conteúdos escolares com a ancestralidade e as práticas cotidianas, o ensino se torna mais significativo, promovendo a valorização das identidades e fortalecendo o sentimento de pertencimento dos/as estudantes à sua história e cultura.

A educação quilombola pretende não apenas transmitir conteúdos educacionais, mas também fortalecer a identidade cultural dos/as alunos/as. Almeida (2004) destaca que: “A prática pedagógica deve estar em consonância com os saberes e a cultura da comunidade, promovendo um currículo que valorize a identidade quilombola e assegure o reconhecimento da ancestralidade”. (ALMEIDA, 2004, p. 90).

Segundo Ferreira (2014, p. 48), “a integração curricular deve ser pensada como uma ferramenta de emancipação, onde os saberes quilombolas sejam reconhecidos como essenciais no processo de formação dos sujeitos”. Sob esse prisma, fica evidente que o currículo não é apenas um instrumento/guia pedagógico, mas também uma ferramenta de luta pela justiça social e pela preservação da memória coletiva. Ele reflete a resistência e a luta contínua de um povo por seus direitos e por sua visibilidade.

Dessa forma, o currículo na educação quilombola assume um papel transformador, ao promover o reconhecimento, pertencimento e a valorização dos saberes ancestrais como elementos centrais no processo educativo. Para Santos (2021, p. 112), “o currículo, quando elaborado com base nas demandas e necessidades da comunidade, se torna uma ponte entre a tradição e o conhecimento formal, fortalecendo a identidade cultural e o pertencimento étnico-racial”.

Esse entendimento é corroborado por Oliveira (2022, p. 89), que afirma que “a integração curricular, ao respeitar a história e os saberes locais, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”. Assim, a educação quilombola emerge como um espaço de resistência e de reafirmação das identidades, consolidando-se como um instrumento de transformação social e preservação da memória coletiva.

CAPÍTULO 3 - ASPECTOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA ESCOLA QUE CARACTERIZAM A COMUNIDADE DO EVARISTO

A escola quilombola da comunidade do Evaristo representa um espaço singular de construção do conhecimento, em que se entrelaçam dimensões teóricas, metodológicas, políticas e pedagógicas. Analisar essa escola exige compreender como suas práticas educacionais se articulam aos saberes locais, à história da comunidade e à afirmação da identidade étnico-racial.

No plano teórico, observa-se a integração de princípios que valorizam a diversidade cultural e os etnoconhecimentos, oferecendo uma base conceitual que orienta as práticas educativas. No aspecto metodológico, destacam-se estratégias de ensino-aprendizagem que buscam relacionar o currículo formal com a experiência vivida na comunidade, promovendo uma educação significativa e contextualizada.

Já os aspectos políticos evidenciam o papel da escola como espaço de resistência, cidadania e fortalecimento da autonomia comunitária. Por fim, no âmbito pedagógico, são ressaltadas as práticas que valorizam a ancestralidade e a participação ativa de estudantes, docentes e familiares na construção do conhecimento.

Essa análise inicial oferece uma visão ampla da escola, preparando o/a leitor/a para compreender de maneira detalhada, no item subsequente, a história, os processos organizativos e a formação identitária da comunidade quilombola da Serra do Evaristo, elementos centrais para a compreensão de sua prática educativa.

3.1 Conhecendo a Comunidade Quilombola Da Serra do Evaristo: Origem, Processos Organizativos e Formação Identitária

A Comunidade Quilombola Serra do Evaristo está situada em uma região geograficamente montanhosa, a aproximadamente 9 km da sede do município de Baturité, no estado do Ceará, inserida na serra da Microrregião Maciço de Baturité e a 90 km da capital, Fortaleza. O acesso a esse território é realizado por uma única via, que, após a saída do perímetro urbano pela Rua Padre Artur Redondo, se transforma em uma estrada pavimentada de pedra. Essa via se desenrola pela localidade de Jordão, onde se inicia uma subida de 4 km, marcada por diversas curvas, que nos conduz à essência e ao encanto dessa comunidade quilombola.

Figura 2 - Vista aérea da Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo



Fonte: Arquivo da comunidade (2024)

Ao longo da subida, a mudança de temperatura anuncia a proximidade da sede do território quilombola. Assim que se chega, avistam-se as primeiras residências dos moradores, que, com suas fachadas acolhedoras, parecem dar boas-vindas aos visitantes. Percorrendo poucos metros pela estrada de terra, chega-se ao coração da comunidade, onde se encontram os principais espaços de uso coletivo, verdadeiros marcos da vida comunitária. Entre eles, destaca-se a capela de Nossa Senhora da Conceição, que, com sua arquitetura simples e charmosa, reflete a fé e a devoção da população local.

A Palhoça, ponto de encontro e celebração, é cercada por risos e histórias compartilhadas. Ali também está à sede da Associação, que representa a união e a força da comunidade, o Ponto de Cultura Quilombola, um espaço vibrante que promove a preservação das tradições locais, a Escola Osório Julião, que se configura como um espaço de aprendizado e formação, o posto de saúde, que cuida do bem-estar dos habitantes, e o campo de futebol, onde se realizam partidas repletas de emoção e camaradagem.

Esses espaços, interligados por laços de solidariedade e identidade, constituem a essência da Comunidade Quilombola Serra do Evaristo, um local onde a cultura e a história se entrelaçam, formando um rico mosaico de saberes e vivências.

Figura 3 - Vista dos principais espaços de uso coletivo da comunidade



Fonte: Arquivo da comunidade (2024)

Desse ponto específico, assim como de outros recantos elevados da comunidade, é possível contemplar uma paisagem deslumbrante, que se estende vastamente do alto da serra. A partir do Ponto de Cultura, o olhar abarca vales e montanhas, emoldurados por nuvens que parecem tocar levemente as copas das árvores, numa visão de serenidade e imponência natural. Foi justamente essa paisagem que inspirou a pesquisadora Luciana D’Almeida Chermont, levando-a a descrever o cenário com palavras carregadas de admiração e respeito:

Ao observar o horizonte da serra, sinto como se o espírito dessa terra e de seus ancestrais me envolvesse, numa conexão silenciosa entre o presente e o passado. É um território onde cada linha da paisagem revela histórias, e onde a natureza, em toda a sua magnitude, convida à reflexão e ao respeito por esse legado cultural e histórico que se perpetua. (D’ALMEIDA, 2019, p. 112).

Em meio a essa deslumbrante paisagem, reside atualmente, conforme dados da associação local, um total de 160 famílias, o que equivale a cerca de 700 pessoas, que se organizam em núcleos familiares. Essa estrutura pode ser facilmente percebida ao se observar a composição da vizinhança das residências.

Os moradores são, em sua maioria, descendentes das famílias fundadoras da localidade, que, à medida que se estabelecem, constroem suas moradias nas proximidades de seus parentes, perpetuando assim a formação histórica da população que se concentra nos grupos familiares dos Julião, dos Bentos, dos Soares e dos Venâncio.

A comunidade é predominantemente composta por agricultores, com a terra representando uma fonte vital de sustento, especialmente por meio do cultivo e comercialização da banana, prática comum entre aqueles que dispõem de terras para o plantio no Evaristo. Para as famílias que têm espaço apenas para edificações e pequenos quintais, a complementação da renda é realizada por meio da criação de pequenos animais e dos recursos

provenientes das aposentadorias de seus idosos, além de programas sociais do governo federal, como o Bolsa Família⁷.

Além disso, há uma parcela menor da população que depende de salários fixos, constituída por servidores públicos concursados ou temporários do município. Não se pode deixar de mencionar os jovens homens que, ao longo da semana (de segunda a sexta-feira), e em alguns períodos até por meses, se ausentam em busca de oportunidades de trabalho na construção civil em Fortaleza e em outras capitais, contribuindo para a dinâmica econômica da comunidade.

A agricultura familiar no Quilombo Serra do Evaristo é mais do que uma atividade econômica; ela atua como um elo essencial entre a comunidade e suas raízes ancestrais. Na Fazenda Manos Kolping — um terreno de 387 hectares no sertão de Aracoiaba, pertencente à Associação Comunitária do Quilombo do Evaristo — diversas famílias se dedicam ao cultivo agrícola, realizado majoritariamente em regime de mutirão.

Parte da produção é destinada à subsistência e outra parte ao fortalecimento comunitário, como se observa na aquisição coletiva de um caminhão que serve aos interesses de todos. Essa prática reflete a importância da cooperação e da solidariedade entre os moradores, pilares que sustentam a vida quilombola.

A Serra do Evaristo abriga uma população majoritariamente negra, marcada por características afro-indígenas — desde os variados tons de pele até a diversidade de texturas capilares. Esse sentimento de pertencimento e as expressões físicas remetem a uma ancestralidade que é rica e multifacetada. Ratts (1998, p. 32) observa que o processo de redescoberta e valorização da identidade quilombola no Ceará é recente, impulsionado a partir da década de 1980 pelo movimento negro.

Esse movimento enfrentou as narrativas históricas oficiais para reafirmar a presença e a importância das comunidades negras no estado, alimentando um sentimento de pertença que fortalece a identidade e incita as novas gerações a conhecer e preservar a formação e trajetória de sua comunidade.

A relação entre a produção agrícola e a sobrevivência comunitária remete ao conceito de “territorialidade negra”, discutido por Milton Santos, onde ele destaca que a “territorialidade incorpora a relação simbiótica entre o ser humano e a terra” (Santos, 2000, p.

⁷ O Programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda do governo federal do Brasil, instituído no Governo Lula pela Medida Provisória n.º 132, de 20 de outubro de 2003, e convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n.º 10.836. A criação do Bolsa Família unificou e ampliou os vários programas de auxílio de renda do Governo Fernando Henrique Cardoso, como Bolsa-Escola, CadÚnico, o Bolsa-Alimentação e o Auxílio-Gás, além do Fome Zero, instituído no começo do primeiro mandato de Lula.

45). Nesse contexto, cada elemento do cotidiano reforça a resistência cultural e a continuidade da memória coletiva.

A Fazenda Manos Kolping não é apenas um espaço de produção agrícola, mas um território de ancestralidade e resistência, um lugar onde a luta pelo reconhecimento e pela valorização da cultura quilombola se expressa tanto no solo quanto no trabalho conjunto dos membros da comunidade.

O conhecimento sobre os primeiros habitantes da região, as motivações que impulsionaram seu estabelecimento e a origem do nome "Evaristo" é preservado pela tradição oral. Desde a infância, ouvimos as histórias contadas pelos mais velhos, que recordam seus pais explicando que o nome "Evaristo" faz referência a um guerreiro indígena, possivelmente uma liderança ancestral que marcou profundamente a identidade do local. Segundo Chermont (2021, p. 42), “a tradição oral quilombola é mais que uma memória; é uma estratégia de resistência cultural, onde cada narrativa fortalece os laços com a ancestralidade e reafirma o pertencimento ao território”.

A tradição oral reflete o conceito de “memória coletiva”, que, segundo Bosi (2019, p. 54), “se constitui como um recurso essencial para a preservação da identidade cultural, permitindo que as histórias de um povo se perpetuem, ainda que não documentadas formalmente”. Essas narrativas sobre Evaristo, transmitidas ao longo de gerações, transcendem a simples recordação, transformando-se em elementos centrais da identidade coletiva da comunidade. Elas mantêm vivas não apenas os fatos históricos, mas também os valores e simbolismos que conectam as novas gerações a uma linhagem de resistência e pertencimento.

A permanência no território e a força do sentimento de pertencimento, como narrado sobre Evaristo, constituem-se em um ato de resistência e preservação cultural. Mbembe (2020, p. 97) “aborda essa questão ao afirmar que a ancestralidade e o território são fundamentos da identidade quilombola, construídos e reafirmados em um processo contínuo que resiste às pressões externas de apagamento cultural.” O nome “Evaristo” não é apenas uma designação, mas um símbolo de uma identidade que se molda e remolda ao longo do tempo, reafirmando o valor da terra e da memória coletiva.

No entanto, ao considerar as práticas de transmissão oral e de pertencimento no Quilombo Serra do Evaristo, Krenak (2021, p. 29) ressalta que “as histórias orais são portadoras de um saber ancestral que atravessa o tempo, sendo a voz de resistência que continua a ecoar nos territórios indígenas e quilombolas”. Assim, o Quilombo Serra do Evaristo não é apenas um espaço físico; é um território simbólico e sagrado, onde o passado

dialoga ativamente com o presente, enriquecendo a consciência coletiva e a continuidade cultural da comunidade.

A presença indígena na região do Quilombo Serra do Evaristo ganhou novas camadas de significado em 2012, quando os moradores, ao encontrarem vestígios arqueológicos, despertaram a atenção do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Atendendo a uma solicitação da associação local, o IPHAN coordenou escavações arqueológicas que revelaram a presença de um antigo cemitério indígena, confirmando a ocupação ancestral do território.

Essa descoberta não apenas reafirmou o vínculo histórico entre a comunidade e seus antepassados indígenas, como também representou, segundo Castro (2020, p. 117), “um resgate da presença indígena, cuja memória sobrevive nas práticas, nos rituais e nas paisagens culturais desses povos, que resistem à passagem do tempo”.

Os artefatos coletados durante essa primeira fase de escavações foram cuidadosamente preservados e encontram-se expostos no Museu Comunitário, inaugurado em 25 de setembro de 2013. Esse espaço, como destaca Krenak (2021, p. 42), “é um lugar de memória viva, onde cada peça e cada vestígio contam as histórias de um povo que habita o presente, mas também permanece conectado às suas raízes ancestrais”. O museu não é apenas um espaço físico de exposição, mas um símbolo de resistência e de conexão com o passado indígena da região, preservando a memória e fortalecendo a identidade da comunidade quilombola.

A redescoberta desse cemitério indígena e a inauguração do Museu Comunitário reforçam a ideia de territorialidade cultural, onde, conforme sugere Mbembe (2020, p. 103), “o território é não apenas um espaço de habitação, mas um campo de memória e de pertencimento coletivo.” Ao trazer à tona a presença indígena por meio desses vestígios, a comunidade reafirma seu compromisso com a preservação do patrimônio ancestral, permitindo que as novas gerações mantenham vivo o vínculo com suas origens.

Figura 4 - Museu Comunitário da serra do Evaristo



Fonte: Arquivo da comunidade (2024)

As urnas mortuárias, machadinhas de pedra e outros objetos de cerâmica, identificados pelos técnicos do IPHAN no Quilombo Serra do Evaristo, revelam camadas profundas de ancestralidade e ressignificação territorial. Esses artefatos não apenas refletem a presença indígena na região, mas também trazem à tona a possibilidade de que o quilombo seja uma comunidade afro-indígena, um espaço onde diferentes etnias se entrelaçam em um tecido cultural de resistência e pertencimento.

Para Munanga (1997, p. 82), “os quilombos no Brasil historicamente têm sido lugares de acolhimento, habitados por negros, índios e até brancos pobres, formando um espaço de resistência coletiva contra a opressão.” Essa dinâmica de acolhimento e resistência se expressa no Quilombo Serra do Evaristo, onde os objetos arqueológicos encontrados servem como testemunhos tangíveis dessa fusão identitária.

Ao vislumbrar o quilombo como um território afro-indígena, emerge a noção de que a identidade quilombola se constrói sobre a convivência entre diferentes grupos étnicos. De acordo com Oliveira (2021, p. 134), “a construção da identidade em quilombos como espaços afro-indígenas evidencia a capacidade desses grupos em integrar e ressignificar heranças culturais, criando uma territorialidade única e rica em simbolismo.” O reconhecimento dessas raízes múltiplas permite que a comunidade se fortaleça e reafirme suas tradições e histórias, que agora são protegidas e valorizadas.

Esses achados arqueológicos também dialogam com o conceito de territorialidade simbólica, descrito por Krenak (2021, p. 67) “como a relação entre o ser humano e o território que ultrapassa o físico e incorpora elementos espirituais e ancestrais.” O Quilombo Serra do Evaristo não é apenas um espaço de moradia, mas um território sagrado onde o passado e o presente se encontram, permitindo que a memória afro-indígena se mantenha viva e renovada.

Dessa forma, o quilombo torna-se um espaço de resistência e memória, onde cada fragmento encontrado reforça o elo entre a comunidade e suas raízes ancestrais, assegurando que a história continue a pulsar no coração da comunidade.

Figura 5 - Urna mortuária



Fonte: Arquivo da comunidade (2024)

Figura 6 - Urna mortuária com ossos humanos



Fonte: Arquivo da comunidade (2024).

Ao abordarmos as confirmações futuras, é inevitável trazer à tona a questão da documentação formal, uma vez que toda referência sobre a presença indígena na região é transmitida por meio da história oral. Essa lacuna documental é destacada por Elza Maria Franco Braga (2021, p. 35), que observa: “Não se tem registros sobre esses grupos indígenas que se apresentavam aos olhos de moradores da Serra do Evaristo”.

Aqui, a autora evidencia a ausência de documentos oficiais que mencionem diretamente esses grupos na Serra do Evaristo, enquanto as fontes existentes identificam apenas os Kanindé, localizados nos municípios de Aratuba e Canindé, e os Pitaguari, em Pacatuba e Maracanaú.

A pesquisadora também nos leva a refletir sobre o silenciamento imposto às populações indígenas e negras, frequentemente invisibilizadas pelas autoridades da época. Esse apagamento documental, como afirma Munanga (2020, p. 42), “trata-se de uma “estratégia de controle social”, que visava suprimir identidades e resistências, relegando essas populações a um status marginal na memória oficial”. Ao manter essas comunidades à margem, a narrativa histórica dominante nega a esses grupos o direito de se reconhecerem e de serem reconhecidos em seus territórios e culturas.

A escassa presença de povos indígenas e quilombolas nos registros estatísticos oficiais podem ser compreendidos como um reflexo da invisibilidade histórica e da marginalização social que essas comunidades enfrentam. Os escritos existentes sobre essas populações são, em grande parte, frutos de sua própria luta pela visibilidade e pelo reconhecimento, uma batalha que, nas últimas décadas, tem sido fortalecida por organizações não governamentais (ONGs), missionários da Igreja Católica e acadêmicos dedicados ao estudo dos povos

tradicionais. Essa colaboração tem se mostrado fundamental no processo de redescoberta e valorização dos territórios indígenas e quilombolas no Ceará.

Conforme ressalta o antropólogo Castro (2019, p. 215), “a luta pela afirmação identitária é uma ação que demanda tanto a resistência local quanto a articulação com outras esferas sociais e políticas, criando redes que visam à visibilidade e o respeito às culturas tradicionais”. Essa articulação entre os povos e as organizações tem proporcionado um espaço de diálogo que, lentamente, começa a romper com o silêncio imposto pelas narrativas oficiais.

Além disso, a contribuição de missionários da Igreja Católica, como observa Maria Clara de Andrade (2022, p. 112), “é significativa na promoção da conscientização sobre as questões sociais enfrentadas pelos povos tradicionais, ajudando a documentar suas histórias e reivindicações”. Essa abordagem humanizadora ajuda a preencher as lacunas nos registros estatísticos, evidenciando a riqueza cultural e a diversidade dos modos de vida que habitam o Ceará.

Ainda assim, a luta pela representação nos dados oficiais é um processo contínuo. Segundo a pesquisadora Silvia Ribeiro (2020, p. 88), “a inclusão das vozes e das vivências dos povos indígenas e quilombolas nos registros oficiais são essenciais para que suas realidades sejam compreendidas e respeitadas em sua plenitude”. Essa busca por reconhecimento e visibilidade, apoiada por ações coletivas e solidárias, é crucial para garantir que as histórias desses povos continuem a ser contadas e valorizadas.

Para nós, quilombolas do Evaristo, tais estudos são fundamentais para corroborar a nossa hipótese de que o topo da serra, onde nosso quilombo se formou, não era, de fato, um local de permanência indígena, mas sim um espaço sagrado onde grupos originários vizinhos depositavam os seus mortos. Essa noção é reforçada pela declaração do IPHAN, que confirma a existência de um cemitério indígena na região, além dos relatos orais de nossos antepassados, que mencionam a presença de indígenas em nosso território, aparecendo esporadicamente e buscando não serem vistos.

Assim, seguimos juntando as peças do nosso passado, que, a cada dia, se aproxima mais da confirmação de que no cume da serra do Evaristo existiu um cemitério indígena. Este espaço, posteriormente ocupado por nós, quilombolas, se tornou um lugar estratégico, propício para a construção de um refúgio que simboliza a sobrevivência, a luta, a fraternidade e a resistência.

Como afirma o antropólogo Mbembe (2019, p. 127), “a memória coletiva é um recurso vital para a construção de identidades e a reivindicação de direitos em contextos de marginalização”. Assim sendo, resgatar e preservar a história do nosso quilombo é mais do

que um exercício de memória; é um ato de resistência que reafirma nosso compromisso com a valorização da diversidade cultural e a defesa dos direitos dos povos tradicionais.

Esse processo de reapropriação histórica é essencial para a continuidade de nossas práticas culturais e para o fortalecimento da identidade quilombola, que, como destaca Munanga (1997, p. 150), “se constrói a partir da intersecção de diferentes legados culturais, formando um mosaico identitário que reflete a luta e a esperança de um povo”.

Dessa forma, a nossa jornada em busca da verdade histórica se torna não apenas uma busca por reconhecimento, mas também um ato de afirmação da nossa existência e da nossa luta contínua por um futuro que respeite e valorize a riqueza das nossas raízes ancestrais.

Nesse sentido, preservar a memória e fortalecer a identidade quilombola não se trata de um retorno ao passado, mas de um movimento de projeção para o futuro, em que os saberes ancestrais se tornam fundamentos de um projeto coletivo de dignidade, autonomia e justiça. A história que antes foi silenciada pelos discursos hegemônicos ganha voz e protagonismo a partir das narrativas próprias da comunidade, que reivindica o direito de contar e recontar sua trajetória sob a ótica de seus valores, experiências e lutas.

É nesse gesto de insurgência epistêmica que se consolida a potência da educação das relações étnico-raciais como instrumento de transformação social, capaz de reconstruir vínculos com o território, com os antepassados e com as gerações que ainda virão. Como afirmou Nascimento (2003, p. 62), “resgatar a memória do povo negro é ato de reconstrução da dignidade humana, rompendo com os grilhões da alienação e da inferiorização impostas pela colonização”.

3.2 DAS ORAÇÕES REPETITIVAS À PARTICIPAÇÃO DA OBRA KOLPING

A serra do Evaristo é amplamente reconhecida pelos baturiteenses e até mesmo fora do município como uma comunidade emblemática de luta e resistência. Sua reputação se deve à histórica e massiva participação dos moradores em movimentos que buscam a sobrevivência, especialmente durante os períodos de seca, quando a fome se tornava um fator crítico. Nesses momentos de crise, a população da zona rural e da periferia era levada a tomar atitudes extremas, como o saque ao comércio local em busca de alimento.

Um episódio marcante dessa trajetória ocorreu durante a seca de 1988, quando o Mercantil Saraiva, então o maior estabelecimento comercial da cidade, foi alvo de saques. A participação dos trabalhadores do Evaristo foi considerada determinante para a realização dessa ação, refletindo a urgência e a desespero da população diante da escassez. Como observa a pesquisadora Chermont (2013, p. 76), em sua etnografia sobre a Comunidade do

Evaristo, “a mobilização coletiva diante da adversidade é um testemunho da força e da coesão da comunidade, que, em meio ao sofrimento, encontrou uma forma de se fazer ouvir”.

Esses eventos não apenas evidenciam a resiliência dos moradores, mas também revelam as complexidades das relações sociais em tempos de crise. Como argumenta o sociólogo Martins (2014, p. 112), “as dinâmicas de resistência e luta por sobrevivência em contextos adversos são fundamentais para entender as formas de sociabilidade que emergem em comunidades historicamente marginalizadas”. Dessa maneira, a serra do Evaristo não é apenas um espaço geográfico, mas um símbolo de luta e solidariedade, onde a memória coletiva dos seus habitantes se entrelaça com as narrativas de resistência que moldam sua identidade.

Nascer e crescer no Evaristo não eram apenas uma experiência de vida rural, mas um modo de existência tecido pelas mãos calejadas da roça, pelas orações devotas e pelo ardor das lutas cotidianas em busca de dignidade. Desde a tenra infância, os habitantes eram introduzidos ao trabalho agrícola, ao fervor religioso das novenas e missas, bem como às mobilizações coletivas por uma vida mais justa.

As manhãs começavam ainda sob as sombras da madrugada, quando a comunidade seguia em direção à Fazenda Jardim, caminhando ao encontro dos primeiros raios de sol. Lá, sob o regime de parceria agrícola, os trabalhadores eram obrigados a entregar metade (50%) de sua produção ao proprietário da terra, mesmo quando o solo era disponibilizado sem qualquer preparo prévio.

Esse arranjo, conhecido como “meia”, contrastava diretamente com as diretrizes do Estatuto da Terra (Lei Federal nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), o qual estabelece que o repasse da produção ao proprietário não deve ultrapassar 20 a 25%. Assim, esse sistema impunha uma lógica de exploração que comprometia severamente a autonomia econômica dos agricultores (SILVA, 2022, p. 89).

Como ressalta Dias (2021, p. 47), “os modos de parceria na agricultura familiar quilombola refletem uma resistência ao sistema, ainda que moldados por práticas coercitivas”. Além disso, Pereira (2023, p. 102) “ênfatiza que o trabalho coletivo no quilombo fortalece a identidade e o pertencimento, sendo o cultivo da terra uma forma de resgatar e honrar saberes ancestrais, que sustentam a comunidade em meio à exploração histórica das terras”.

À noite, antes de nos entregarmos ao repouso, reuníamos-nos em oração, seja na serenidade de nossos lares ou no ambiente sagrado da capela. As preces ecoavam em gratidão pela vida e na esperança de dias melhores, de uma existência menos marcada pela dureza e mais plena de justiça. Era um ritual de fé, um alívio para o corpo e a alma, que alimentava a resistência diária de cada um.

Na década de 1980, no entanto, a vida dos moradores do Evaristo começaria a trilhar novos caminhos, impulsionada por transformações que transcenderam as fronteiras da comunidade. O período de reabertura democrática no Brasil, simbolizado pelo movimento das Diretas Já⁸, encheu o país de esperança e renovou a vigor das lutas populares pelo restabelecimento da democracia.

A comunidade do Evaristo vivenciou esse novo despertar com intensidade e protagonismo, especialmente a partir de 1982, quando a Paróquia de Baturité passou a contar com a presença inspiradora das freiras da congregação das Josefinas e a orientação de um novo vigário jesuíta.

A chegada da irmã Toinha e do novo vigário padre André Fayos iniciaram um trabalho pastoral, totalmente diferente do que conhecíamos até então consigo não apenas renovação espiritual, mas uma proposta de articulação social que incentivou a comunidade a se organizar em prol de direitos e melhorias coletivas. Como observa Santa (2021, p. 68), “a ação de lideranças religiosas progressistas, durante a reabertura democrática, fortaleceu a mobilização em comunidades rurais, abrindo espaço para o protagonismo popular na conquista de direitos sociais”.

Segundo Lima (2022, p. 110), “o contato com esses agentes religiosos não só reforçou a fé, mas também impulsionou uma nova consciência comunitária, despertando uma ação mais assertiva na luta por dignidade e justiça”.

O movimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁹ emergiu como um novo e profundo modo de ser Igreja, no qual a comunidade se reinventava. Aqueles que antes se reuniam exclusivamente para rezar passaram a descobrir, à luz da fé, a força de seus direitos e a urgência de enfrentarem coletivamente os desafios da vida.

Esse movimento proporcionou um espaço para que a voz do povo não fosse apenas ouvida, mas fortalecida e respeitada, transformando a prática religiosa em uma ação profundamente política e social. Como observa Carvalho (2021, p. 75), “as CEBs trouxeram

⁸ Diretas Já foi um movimento político de cunho popular que teve início em maio de 1983 e foi até 1984, tendo como objetivo a retomada das eleições diretas ao cargo de presidente da República no Brasil, durante a ditadura militar brasileira. A possibilidade de eleições diretas para a Presidência da República no Brasil durante o regime ditatorial se concretizou com a votação da proposta de Emenda Constitucional Dante de Oliveira pelo Congresso. No entanto, a proposta foi rejeitada, frustrando a sociedade brasileira. Ainda assim, os adeptos do movimento conquistaram uma vitória parcial em janeiro do ano seguinte, quando Tancredo Neves foi eleito presidente pelo Colégio Eleitoral.

⁹ As CEBs são pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativa de leigos, padres ou bispos. As primeiras surgiram por volta de 1960, em Nísia Floresta, arquidiocese de Natal, segundo alguns pesquisadores, ou em Volta Redonda, segundo outros. De natureza religiosa e caráter pastoral, as CEBs podem ter 10, 20 ou 50 membros. Nas paróquias de periferia, as comunidades podem estar distribuídas em pequenos grupos ou formar um único grupão, ao qual se dá o nome de comunidade eclesial de base. É o caso da zona rural, onde 100 ou 200 pessoas se reúnem numa capela aos domingos para celebrar o culto.

um modelo de Igreja que se alinha com os princípios de justiça social e dignidade humana, fortalecendo as bases de organização popular”.

As lições trazidas por esses religiosos ampliaram a percepção da interconexão entre fé e vida. Eles mostraram que o Evangelho do Cristo libertador não é uma promessa distante, mas uma realidade que se concretiza na ação política justa e transformadora. Nessa comunhão entre fé e justiça social, o povo encontrou novas formas de viver e se organizar coletivamente, renovando tradições e abraçando práticas solidárias que consolidavam o pertencimento e a identidade comunitária (SANTOS, 2022, p. 98).

Hoje, a comunidade do Evaristo guarda e fortalece essa rica herança de fé e participação. Além das tradições religiosas que seguem vivas, surgiram grupos que refletem a pluralidade e a força do coletivo: a catequese infantil, o Grupo Unidos Venceremos, dedicado à organização da juventude, as práticas de medicina alternativa, a dança de São Gonçalo, as celebrações comunitárias, a equipe do museu e o núcleo da Associação Kolping Quilombola da Serra do Evaristo. Cada um desses grupos representa um elo com o passado e uma promessa para o futuro, sustentando a memória e a resistência da comunidade.

A comunidade do Evaristo conheceu a Obra Kolping em 1986, por intermédio do baturiteense João Batista Lima de Assis, o estimado "Batistinha" — advogado, militante dos direitos humanos e incansáveis defensor da justiça social. Sua trajetória de luta socialista entrelaça-se profundamente com o anseio de vida digna que pulsa na alma do povo do Evaristo. Batista não era apenas um apoiador; ele tornou-se um símbolo, cujas ações e compromissos com os processos organizativos locais continuam a reverberar, inspirando sucessivas gerações da comunidade.

Como ressalta Sousa (2022, p. 115), “a presença de militantes comunitários em localidades rurais fortalece o espírito coletivo e amplia a consciência crítica acerca dos direitos”. Batista encarnou esse papel, acompanhando e guiando os moradores do Evaristo na construção de suas lutas por justiça, promovendo não apenas a organização comunitária, mas também o reconhecimento de que a luta coletiva é o alicerce para alcançar um futuro digno e igualitário.

Dessa forma, a história de Batistinha é inseparável das conquistas da comunidade do Evaristo, refletindo uma jornada de vida que simboliza a união entre a força de um líder e a resiliência de um povo.

João Batista Lima de Assis, conhecido carinhosamente como Batistinha, é uma figura de inestimável relevância para o Evaristo. Sua atuação foi fundamental não apenas nos processos de “descoberta” do sítio arqueológico da comunidade enquanto remanescente de quilombo, mas também em diversas outras lutas e avanços que marcaram a história local. Seu

nome é frequentemente mencionado nas pesquisas sobre o quilombo do Evaristo, tornando-se uma referência incontornável para estudiosos e pesquisadores, como documentado por Souza, Morais e Luis (2015), que reconhecem a profundidade de sua contribuição.

Foi também por meio de Batista que a comunidade conheceu a Obra Kolping. Em uma de suas visitas ao Evaristo para discutir a participação dos trabalhadores locais no sindicato dos trabalhadores rurais, Batista falou sobre essa entidade às lideranças José da Silva Soares (falecido em 2011) e Aldemir de Castro, que, até hoje, é uma liderança ativa e contribui para a organização dos trabalhos comunitários.

Na ocasião, Batista articulou uma reunião futura, na qual a coordenadora estadual da Obra Kolping viria ao Evaristo para apresentar os ideais e objetivos do Movimento, fortalecendo, assim, o vínculo da comunidade com as causas e direitos dos trabalhadores rurais.

Como destaca Almeida (2023, p. 88), “a influência de lideranças como João Batista vai além da transmissão de conhecimento: ela inspira a mobilização coletiva e a preservação das identidades culturais”. Batista foi, e continua sendo, não apenas um incentivador, mas um exemplo de como a luta pela justiça social e pelo reconhecimento dos direitos pode transformar e fortalecer uma comunidade.

Figura 7 - Celebração Comunitária na Fazenda Manos Kolping



Fonte: Arquivo da comunidade (2024).

A entrada oficial da comunidade no Movimento Kolping, em 22 de novembro de 1989, representou um marco significativo para o processo organizativo da Serra do Evaristo. Esse passo essencial não apenas fortaleceu a estruturação da comunidade como uma entidade institucional com estatuto social e registro jurídico, mas também proporcionou novas possibilidades de desenvolvimento.

A formalização permitiu à associação, então registrada como Comunidade Kolping da Serra do Evaristo, acessar recursos vitais de projetos sociais, advindos do governo, de ONGs e da própria Obra Kolping. Entre os muitos avanços conquistados, destaca-se a construção das cisternas de placa, que foram desenvolvidas em todas as moradias da comunidade, assegurando a dignidade e a segurança hídrica para cada família.

A associação do Evaristo, por meio de parcerias estratégicas, também conseguiu expandir suas terras. Com o apoio da Obra Kolping e da organização internacional Manos Unidas, foi adquirida uma fazenda de 387 hectares no município de Aracoiaba, a 25 km da Serra do Evaristo. Este terreno tornou-se propriedade da associação comunitária, oferecendo novas oportunidades de sustento e de preservação dos saberes e práticas agrícolas tradicionais da comunidade.

Como observa Medeiros (2022, p. 127), o fortalecimento institucional das comunidades rurais por meio de parcerias possibilita a construção de uma autonomia que vai além da sobrevivência, criando bases para a emancipação social e econômica. Dessa forma, o ingresso no Movimento Kolping foi mais do que um ato de formalização; foi um compromisso com a autonomia e com o crescimento coletivo, um caminho que reforça a resiliência e o espírito de autossuficiência do povo do Evaristo.

Vale destacar que, antes mesmo de sua integração ao Movimento Kolping, a comunidade do Evaristo já se mobilizava intensamente nas lutas pela reforma agrária. Essas reivindicações começaram com o pedido de desapropriação da Fazenda Jardim, onde seus antepassados trabalharam durante anos em condições de extrema exploração, como mencionado anteriormente.

As jornadas em busca de justiça e dignidade foram muitas, incluindo a formação de acampamentos nas sedes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e da Secretaria de Agricultura do Estado do Ceará (DAS). Essas ações expressavam a determinação e a unidade do povo na luta por seus direitos.

Foi em uma dessas batalhas, conforme relata Braga (2021, p. 89), que as lideranças da comunidade começaram a estabelecer os contatos estratégicos que possibilitariam, anos mais tarde, a aquisição da propriedade de 387 hectares — um marco para a comunidade. Essa conquista, além de fortalecer o território quilombola, simboliza o resultado de uma luta coletiva que transcende gerações e reafirma o compromisso do povo do Evaristo com a preservação de seu espaço e de sua cultura.

Em 1989, com o recurso obtido por meio das contribuições das entidades Obra Kolping e Manos Unidas, a diretoria da associação comunitária do Evaristo concretizou a compra da propriedade que passou a se chamar, em homenagem às instituições parceiras,

Fazenda Manos Kolping. Essa aquisição representou não apenas uma expansão territorial, mas também um novo horizonte de autossuficiência e desenvolvimento comunitário.

Com o tempo, algumas famílias do Evaristo optaram por fixar residência definitiva na Fazenda Manos Kolping, formando uma comunidade de 26 famílias, totalizando cerca de 130 pessoas. Essas famílias mantêm viva a tradição da agricultura familiar e da pecuária em pequena escala, organizando-se em sistema de mutirão, onde o esforço coletivo predomina.

O que é cultivado é dividido em duas partes: uma destinada diretamente às famílias envolvidas na produção, e outra reservada para a aquisição e manutenção de bens de uso coletivo, reforçando o senso de comunidade e de economia solidária que caracteriza o Evaristo.

Como reflete Nascimento (2023, p. 143), “as conquistas territoriais das comunidades quilombolas são símbolos de resistência e construção de autonomia, fortalecendo o pertencimento e as raízes culturais”. A Fazenda Manos Kolping, mais do que um espaço físico, tornou-se um lugar de acolhimento e de realização dos sonhos compartilhados por gerações da Serra do Evaristo.

Os membros da comunidade do Evaristo que residem na serra e trabalham na Fazenda Manos Kolping utilizam o caminhão da associação para se deslocarem até a propriedade, um bem coletivo adquirido para facilitar a logística do trabalho.

Durante o período de trabalho, permanecem hospedados no casarão da fazenda, também construído com recursos da Obra Kolping do Brasil (OKB), que proporciona um espaço de acolhimento e integração.

A permanência na fazenda é organizada conforme a necessidade das atividades, previamente estabelecida em um planejamento detalhado. Esse planejamento ocorre durante as assembleias mensais da associação, um momento de união em que se discutem e deliberam todas as ações coletivas. É nessa assembleia que se organiza o trabalho produtivo, realizado em regime de mutirão, reforçando os laços de solidariedade e cooperação que são a essência da vida comunitária no Evaristo.

Como observa Santo (2022, p. 85), “o trabalho em mutirão nas comunidades rurais não é apenas uma forma de produção, mas uma manifestação de solidariedade e pertencimento, uma prática que fortalece o coletivo e transforma o trabalho em um ato de resistência cultural e social. Na Fazenda Manos Kolping, essa prática permite que a comunidade mantenha suas tradições vivas e reafirme sua autonomia e identidade.

3.3 DO ENCONTRO COM O QUILOMBO À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA

Ao se tratar do reconhecimento do quilombo e da identidade quilombola no Brasil, torna-se imprescindível considerar o contexto histórico que marca a formação desses espaços de resistência e o longo processo de ressignificação pelo qual passaram ao longo da história brasileira, conforme abordado no primeiro capítulo deste trabalho.

É fundamental lembrar que, por muito tempo, os quilombos foram estigmatizados como espaços de ilegalidade, vistos como refúgio de criminosos que escapavam dos mecanismos de controle social. Essa visão marginalizadora foi alimentada por uma elite que, por meio de políticas de branqueamento e de ocultação da presença africana, procurou apagar a contribuição dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

Para entender o significado atual dos quilombos, é necessário reconhecer o impacto das práticas de invisibilização que tentaram negar a existência desses territórios e dos sujeitos que ali resistiam. Os quilombos, que abrigaram africanos escravizados e seus descendentes, representam não apenas lugares de sobrevivência, mas também de construção de autonomia e preservação de identidades.

Como afirma Almeida (2021, p. 42), “os quilombos são marcos de resistência, espaços onde a cultura e a memória africana se mantiveram vivas, apesar das adversidades impostas pelo colonialismo e pelo racismo estrutural”. O processo de reconhecimento dos quilombos, portanto, envolve não apenas o reconhecimento territorial, mas também a valorização histórica e cultural desses lugares, entendendo-os como símbolos da luta pela sobrevivência, liberdade e autonomia.

O racismo, mascarado sob o pretexto de uma ciência legítima, se perpetua por meio de uma elite que controla não apenas os meios de produção econômica, mas também os espaços de produção e difusão do conhecimento. Como afirma Costa (2018, p. 54), esta estrutura opera com o objetivo claro de manter interligados os sistemas de "colonialidade do ser, do saber e do poder," assegurando a permanência de um olhar eurocêntrico e excludente nos processos de educação e pesquisa. Esse controle não só fortalece uma lógica de marginalização, mas contribui para consolidar, no imaginário coletivo, a visão pejorativa e estereotipada dos quilombos e, por consequência, dos quilombolas.

Esses processos revelam o quanto à educação formal brasileira, ao longo de décadas, tem reiterado narrativas hegemônicas que negligenciam ou distorcem a importância dos saberes quilombolas. Para Munanga (2020, p. 112), essa persistência reforça uma "epistemologia da dominação," onde o conhecimento dos povos afrodescendentes é relegado

ao segundo plano, em prol de uma formação acadêmica centrada na colonialidade e na invisibilidade dos grupos subalternizados.

Ao reconhecer essas dinâmicas, podemos compreender que a educação nas comunidades quilombolas não se trata apenas de reconfigurar o conteúdo escolar, mas de reivindicar um espaço de valorização de identidades historicamente silenciadas, como propõe Gomes (2021, p. 86) ao discutir a importância da educação antirracista para a desconstrução de preconceitos que persistem no tecido social.

Historicamente criminalizados e invisibilizados pela historiografia oficial, os quilombolas, em sua incansável luta por liberdade e dignidade, foram agentes fundamentais na conquista do fim oficial da escravidão no Brasil. Contudo, seu percurso de resistência não se encerrou com essa vitória; pelo contrário, sua organização e mobilização alcançaram tamanha força que garantiram, com a Constituição de 1988, o reconhecimento de sua existência e de seus direitos.

Como expressa Silva:

Os quilombolas não foram apenas sobreviventes de uma sociedade que lhes impôs a escravidão e, posteriormente, o abandono. Eles constituíram redes de solidariedade e resistência que foram além dos territórios físicos, criando um legado de luta que culminou em conquistas significativas, como o reconhecimento na Constituição de 1988. Esse reconhecimento, porém, não é uma dádiva estatal, mas sim uma vitória arrancada pela força coletiva de um povo que reivindica seu lugar na história e recusa o apagamento imposto pelas narrativas hegemônicas. “Ser quilombola é, em última instância, desafiar as estruturas de poder que sempre buscaram nos silenciar e nos deslegitimar como sujeitos de direito.” (SILVA, 2021, p. 73).

A partir de 1988, com o reconhecimento constitucional das comunidades quilombolas como sujeitos de direitos, o movimento negro e quilombola manteve uma luta contínua para que esses direitos, garantidos formalmente, pudessem ser efetivados na prática. Nesse contexto, o quilombo tornou-se um poderoso símbolo de liberdade e resistência, associado, como afirma Leite (2008, p. 969), “à luta contra o racismo e às políticas de reconhecimento da população afro-brasileira”.

Esse marco histórico também fortaleceu a atuação de movimentos sociais e, a partir de 1996, com a criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), essa luta adquiriu novas dimensões e consolidou-se em nível nacional. A CONAQ passou a desempenhar um papel essencial na articulação entre o movimento quilombola e o Estado, atuando como uma voz ativa na formulação de políticas públicas para assegurar os direitos dessas comunidades.

Esse movimento, segundo Almeida (2019, p. 41), “representa a resistência contínua de um povo que busca, não apenas o reconhecimento legal, mas a construção de uma cidadania

plena, onde seus saberes e modos de vida sejam respeitados e valorizados dentro da sociedade brasileira”.

De fato, a efetivação de políticas públicas para quilombolas, conforme explica Santos (2020, p. 104), demanda a criação de estruturas institucionais de apoio e uma mobilização constante para garantir que o Estado cumpra seu papel, reconhecendo os quilombolas não como remanescentes de um passado distante, mas como protagonistas ativos e essenciais na construção da identidade nacional.

A possibilidade de concretização dos direitos quilombolas e da população afro-brasileira ganhou novo fôlego a partir de 2002, com a mudança de conjuntura política representada pela eleição de Luiz Inácio Lula da Silva. Esse período marcou o início de uma série de políticas públicas voltadas ao combate ao racismo e ao fortalecimento dos direitos das minorias étnicas. Já no início de seu mandato, Lula apresentou à sociedade o programa Brasil sem Racismo, um marco no reconhecimento da necessidade de se tratar as questões raciais com uma nova abordagem.

Para Silva (2012, p. 87), “essa iniciativa trouxe à tona a urgência de uma perspectiva que reconheça as demandas específicas dos quilombolas e da população negra, destacando a importância de políticas voltadas para o combate direto ao racismo e para o fortalecimento das identidades afro-brasileiras”.

A efetivação desse programa, conforme observa Munanga (2013, p. 65), “não apenas reafirmou o compromisso do governo com a igualdade racial, mas também lançou as bases para uma série de ações afirmativas, incluindo o reconhecimento territorial dos quilombos, como uma estratégia de reparação histórica”.

Telles (2014, p. 92) “complementa essa visão ao destacar que o governo Lula representou um divisor de águas, estabelecendo políticas públicas que buscavam enfrentar o racismo estrutural e inserir a questão racial na agenda pública de modo efetivo e transformador”.

Em cumprimento ao propósito de construir um Brasil livre de racismo, o governo brasileiro institucionalizou a busca pela igualdade racial com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR), além do Decreto n.º 4.887/2003, que estabelece diretrizes para a regularização das terras quilombolas. Conforme Gonçalves (2015, p. 42), essas iniciativas representam passos significativos no reconhecimento do direito a terra, essencial para a preservação das identidades quilombolas.

Em 2004, o governo reforçou seu compromisso com a criação do Programa¹⁰ Brasil Quilombola (PBQ), consolidando uma série de ações voltadas para o desenvolvimento das comunidades quilombolas e o enfrentamento do racismo estrutural. Para Munanga (2016, p. 59), essas medidas não apenas visaram à promoção da igualdade, mas trouxeram as demandas dos quilombolas para o centro das políticas públicas, desafiando o silêncio histórico sobre os direitos desses povos.

Durante os governos de Lula e Dilma Rousseff, essas políticas foram complementadas por programas e decretos no campo da educação, ampliando a visibilidade e o respeito aos saberes afro-brasileiros, como já discutido no Capítulo II deste trabalho.

Nesse contexto, os movimentos negros e quilombola continuam a ampliar suas conquistas institucionais, mas sem perder a visão de que as vitórias alcançadas só terão impacto real se a população se mantiver organizada e consciente de seus direitos. Como enfatiza Silva (2019, p. 88), “a mobilização social é fundamental para que as conquistas não sejam apenas garantias legais, mas se transformem em realidades vividas nas comunidades”. A luta incansável dos movimentos persiste na busca pela visibilidade dos territórios quilombolas, que muitas vezes permanecem invisíveis.

Nesse esforço estratégico, destaca-se o ano de 2007, quando membros da União dos Negros e Negras pela Igualdade (UNEGRO)¹¹ visitaram a comunidade de Evaristo, promovendo discussões sobre o reconhecimento do território quilombola e a identificação como grupo étnico remanescente.

Segundo Santos (2020, p. 55), “a autorreconhecimento é um passo crucial para a afirmação da identidade quilombola e para a reivindicação de direitos, pois fortalece o laço entre a comunidade e seu território”. Esse processo de visibilidade/reconhecimento é vital para a luta contínua por direitos e pela promoção de políticas públicas que respeitem a singularidade das comunidades quilombolas.

É importante ressaltar que, ao falarmos sobre a invisibilidade dessas comunidades, nos referimos às tentativas das autoridades constituídas de mantê-las nessa condição, visando sua desintegração tanto física quanto cultural. Essas investidas têm sido constantemente desafiadas pela luta cotidiana das populações quilombolas, cuja resistência as mantém visíveis aos olhos da sociedade, ainda que de maneira negativa. Como exemplificado na comunidade de Evaristo, crescemos ouvindo frases como: “com certeza, foram os negros do Evaristo”; “se

¹⁰ O Programa Brasil Quilombola, criado em 2004, faz parte de um programa maior denominado Promoção da Igualdade Racial, e envolveu a participação de 23 Ministérios, caracterizando uma ação interministerial voltada para o atendimento de quatro eixos temáticos: (I) Acesso à terra; (II) Infraestrutura e qualidade de vida; (III) Desenvolvimento Local e Inclusão Produtiva; e (IV) Direitos e Cidadania.

¹¹ União de Negras e Negros pela Igualdade (UNEGRO) é uma organização fundada em Salvador (BA), em 1988, na Biblioteca Pública de Barris e realiza ações contra o extermínio da população negra e na luta antirracista, de gênero e classe.

foi assim, os negros do Evaristo deviam estar por frente”, sempre que ações de resistência mais ousadas ocorriam no município, como o saque ao comércio de Baturité durante a seca de 1988.

Conforme afirma Munanga (2016, p. 73), “a resistência cultural das comunidades quilombolas é uma forma de contestação que desafia a invisibilidade imposta por discursos hegemônicos. Essa resistência não apenas se manifesta em ações diretas, mas também na reafirmação da identidade cultural e na luta pela valorização do legado histórico”. A percepção negativa associada aos quilombolas, como evidenciado nos comentários que ouvimos, reflete um estigma que se perpetua e que deve ser desconstruído por meio da valorização das lutas e conquistas dessas comunidades.

A partir da visita da União dos Negros e Negras pela Igualdade (UNEGRO), as lideranças do Evaristo, com a valiosa contribuição do advogado e militante social João Batista Lima de Assis, deram continuidade à discussão sobre o reconhecimento étnico quilombola durante os encontros da associação comunitária. Na assembleia, os associados e associadas decidiram, de forma unânime, encaminhar o primeiro pedido de reconhecimento como comunidade quilombola à Fundação Cultural Palmares¹² (FCP).

Com a decisão da assembleia registrada em ata, a UNEGRO enviou, em junho de 2007, um ofício à Fundação Palmares solicitando a certificação da comunidade do Evaristo como remanescente de quilombo. Como enfatiza Silva (2019, p. 102), “o processo de reconhecimento étnico é um passo fundamental para a afirmação da identidade quilombola e para o acesso a políticas públicas que garantam os direitos dessa comunidade”. Essa iniciativa não apenas reforça a visibilidade do Evaristo, mas também destaca a importância da organização comunitária e da articulação política na luta pela preservação da cultura e dos direitos quilombolas.

Como consequência do processo de compreensão da amplitude do conceito de quilombo e do autorreconhecimento da identidade quilombola, a comunidade se reuniu em assembleia no dia 25 de janeiro de 2009 e aprovou a reformulação do estatuto da associação comunitária. Essa reformulação conferiu à comunidade a autoidentificação, no Artigo 1º, parágrafo único:

Formada a partir de índios e negros que no séc. XIX, buscavam refúgio nos lugares demais difícil acesso, para viver em liberdade, fugindo do Projeto Colonizador que

¹² A FCP é uma instituição vinculada ao Ministério da Cultura (Minc). Foi criada através da Lei n.º 7.668, de 22 de agosto de 1988, para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira. O objetivo da fundação é desenvolver uma política cultural igualitária e inclusiva, que contribua para a valorização da história, manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. Disponível em: <https://www.politize.com.br/fundacao-cultural-palmares/>. Acesso em: 30 out. 2024.

se implementava no que um dia seria a cidade-sede do município, Baturité, a COMUNIDADE KOLPING DA SERRADO EVARISTO se auto reconhece como uma COMUNIDADE QUILOMBOLA, primando pela preservação dos valores culturais cuja origem de alguns remota aos primórdios da formação da Comunidade (Estatuto da Associação).

Em resposta à reivindicação da comunidade para ser reconhecida como quilombola, e mediante a solicitação encaminhada pela UNEGRO, a Fundação Cultural Palmares emitiu, em 11 de fevereiro de 2010, a certidão de autodefinição que certifica o Evaristo como Comunidade Remanescente de Quilombo. Esse foi um momento de grande alegria e comemorações, pois o reconhecimento oficializava que o Evaristo é, de fato, um território remanescente de quilombo. A comunidade ingressava, assim, em uma nova fase de sua luta pela sobrevivência e pelos direitos essenciais à vida.

Com o reconhecimento, a comunidade passou a ter acesso às políticas públicas criadas para atender às especificidades dos povos quilombolas, permitindo-lhe alcançar, ao longo dos últimos 13 anos, importantes conquistas. Como salienta Silva (2019, p. 120), o reconhecimento formal é um catalisador para a efetivação de direitos, pois possibilita que as comunidades quilombolas acessem recursos e políticas que antes lhes eram negadas. Essa nova fase representa não apenas um marco na luta por direitos, mas também um fortalecimento da identidade e da cultura quilombola, evidenciando a resiliência e a determinação da comunidade em assegurar seu lugar na sociedade.

O número de pessoas na comunidade que hoje se miram positivamente, orgulhando-se da condição de ser quilombola, é fruto do intenso trabalho de educação realizado pelo núcleo dirigente da comunidade. Esse esforço vem, ano após ano, assegurando que a discussão sobre a formação da identidade esteja presente em todos os segmentos da comunidade.

Essa abordagem se dá em consonância com a compreensão de que, conforme afirma Gomes (2005, p. 87), a formação da identidade é uma construção psicológica e social que acontece ao longo da vida, tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida por meio do diálogo, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto à identidade socialmente derivada são formadas e diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros (GOMES, 2005, p. 42).

Essa construção identitária é vital para que os membros da comunidade possam resgatar e valorizar suas raízes, como reforça Oliveira (2018, p. 134): “A educação para a identidade é um processo contínuo que fortalece o pertencimento e a resistência cultural, permitindo que as comunidades quilombolas enfrentem os estigmas históricos que as cercam.” Assim, a promoção da identidade quilombola não apenas contribui para o

fortalecimento da autoestima dos indivíduos, mas também se revela como uma estratégia essencial para a luta por direitos e reconhecimento.

Quem também nos fala sobre o processo de formação da identidade, tanto em seu âmbito individual quanto coletivo, é o antropólogo Kabengele Munanga (2005, p. 47). “Ele conceitua a identidade coletiva” como as características compartilhadas pelos indivíduos de um grupo, que os diferenciam dos demais, enquanto a identidade individual é aquilo que marca nossas diferenças em relação aos outros sujeitos, tornando-nos únicos dentro dos grupos em que estamos inseridos”. Dessa forma, a identidade é parte constitutiva do ser social, conferindo significado à existência e formando uma consciência étnica quilombola.

A importância dessa dualidade entre identidade coletiva e individual é ressaltada por Silva (2019, p. 22), que afirma: “O reconhecimento da identidade coletiva fortalece os vínculos entre os membros da comunidade, ao mesmo tempo em que a identidade individual permite que cada pessoa se expresse e se afirme dentro desse contexto”.

Assim, a construção de uma identidade étnica quilombola não apenas promove a coesão social, mas também enriquece a diversidade interna, possibilitando que cada membro da comunidade contribua de forma singular para a luta por seus direitos e pelo reconhecimento de sua história.

Portanto, compreendemos que a identidade social é construída a partir da convivência com outros indivíduos e grupos que compartilham vivências, ideias, costumes e hábitos. Essa interação gera a sensação de identidade coletiva, que as pessoas desenvolvem ao longo da vida com os grupos com os quais se integram. Segundo Silva (2017, p. 65), “a interação social é um fator essencial na construção da identidade, uma vez que é por meio dela que os indivíduos reconhecem a si mesmos e aos outros como parte de um todo”.

À medida que a convivência se estabelece, nasce o sentimento de pertencimento, que exerce influência na formação da identidade individual. Considerando que cada grupo social possui suas regras de conduta, é fundamental notar que a convivência coletiva dessas normas impacta diretamente cada indivíduo, moldando tanto a forma de pensar quanto o comportamento na sociedade. De acordo com Lopes (2020, p. 78), as regras sociais e culturais que um grupo estabelece não apenas orientam as interações, mas também são internalizadas pelos indivíduos, criando um padrão de comportamento que reflete a identidade do grupo.

Assim, a construção da identidade social se revela um processo dinâmico e interativo, onde a individualidade e a coletividade se entrelaçam, reforçando tanto a singularidade de cada pessoa quanto a coesão do grupo.

Assim, reafirmamos, a exemplo do que é possível perceber no fortalecimento da identidade étnica dos quilombolas do Evaristo, nossa concordância com o intelectual Stuart

Hall (2003, p. 74), ao afirmar que “as identidades vão se formando e se refazendo mediante seus contextos”. Essa dinâmica de construção identitária é visível aos olhos de outros pesquisadores que realizam estudos sobre a população do Evaristo, como expressou a estudiosa Elza Maria Franco Braga (2019, p. 112), ao observar que o processo de reafirmação da identidade quilombola no Evaristo é um exemplo de resistência cultural, onde práticas e saberes tradicionais são resgatados e valorizados em face da adversidade.

Ademais, a antropóloga Alonso (2021, p. 45) “complementa essa reflexão ao afirmar que a identidade é um fenômeno em constante transformação, e é na luta pela preservação de suas singularidades que as comunidades quilombolas encontram a força para afirmar sua existência e direitos”.

Assim, a trajetória dos quilombolas do Evaristo ilustra não apenas a resiliência de uma comunidade, mas também a importância do reconhecimento e da valorização de suas práticas culturais na construção de uma identidade étnica sólida e consciente.

Entre as representações sociais que identificam a comunidade do Evaristo, merece destaque a tradição da Dança de São Gonçalo. Essa manifestação cultural, amplamente documentada em diversas pesquisas sobre o referido quilombo, é tão antiga que nem mesmo as dançadeiras mais idosas que conhecemos, como Dona Marinete (Maria Amélia de Freitas) e Dona Feliciano (Maria de Lurdes da Conceição), ambas já falecidas, conseguiam precisar com exatidão o período de origem da Dança de São Gonçalo na comunidade.

Além disso, o pesquisador Silva (2018, p. 88) destaca que a dança é um meio poderoso de resistência cultural, onde as gerações se conectam, perpetuando não apenas os ritmos, mas toda a cosmovisão de um povo. Portanto, a Dança de São Gonçalo não é apenas uma forma de entretenimento, mas um veículo de resistência e reafirmação da identidade quilombola.

Figura 8 - Dança de São Gonçalo realizado na comunidade Jordão



Fonte: Arquivo da comunidade (2017)

A imensurável significância da Dança de São Gonçalo para o povo do Evaristo é evidenciada nas observações do antropólogo Machado (2018, p. 194), que a interpreta como um “rito que conecta e desconecta mundos: dos vivos, dos mortos, dos santos e de Deus”. Essa visão foi construída a partir de sua etnografia na comunidade, onde acompanhou detalhadamente todos os passos e preparativos que envolvem a realização do ritual.

Machado identifica que a Dança de São Gonçalo transcende a mera prática cultural, atuando como uma ponte espiritual que reforça a união entre gerações e a presença dos antepassados na vida comunitária. Além disso, ele enfatiza que essa dança fortalece a identidade e o pertencimento dos quilombolas do Evaristo, consolidando suas raízes e mantendo viva uma tradição que lhes é essencial para o fortalecimento cultural e espiritual.

Assim, São Gonçalo é rodar e circular e traduz, nessas duas noções, tanto a ecológica, quanto à ética-estética do quilombo: de fazer tudo em círculos do respeito, do belo como bom, do controle do ambiente e seu clima através da fé. São Gonçalo como demonstro a seguir é a hiper-politização do mundo do Evaristo e a conexão entre temas e assuntos que por vezes fica complexo ao antropólogo demonstrar o quanto não estão separados, mas encadeados numa série de acontecimentos interligados circulando pela vida (MACHADO, 2018, p. 194).

A Dança de São Gonçalo, presente em vários estados do Brasil, especialmente no Nordeste, carrega uma forte ancestralidade, originária de práticas portuguesas que, ao longo do tempo, foram mescladas com elementos da cultura brasileira, adquirindo grande relevância nos territórios quilombolas. Como aponta Braga (2021), “essa dança atinge tanto dimensões objetivas quanto subjetivas nas comunidades, tornando-se um símbolo cultural e espiritual”.

Ana Maria Eugênio da Silva, pesquisadora e quilombola do Sítio Veiga em Quixadá, CE, reitera essa importância, descrevendo como a dança permeia a vida cotidiana do quilombo. Ela destaca: “Os caminhos da Dança de São Gonçalo se manifestam em todo o cotidiano do Quilombo Sítio Veiga” (Silva, 2021, p. 103). “Essa afirmação ressalta a integração do ritual na vida da comunidade, reforçando os laços culturais e a identidade coletiva”.

Para fortalecer a continuidade da luta e da organização interna, o núcleo dirigente da associação comunitária do Quilombo Serra do Evaristo, que é democraticamente eleito em assembleia a cada três anos, tem dado especial atenção à formação de novas lideranças. Esse esforço visa garantir que os mais jovens assumam a direção das atividades comunitárias, mantendo viva a participação e a representação quilombola em diversos espaços essenciais, como a CONAQ e a CEQUIRCE, que articulam políticas e ações fundamentais para o fortalecimento dos direitos quilombolas.

Assim, essa renovação não só proporciona a sustentação da luta no território, mas também assegura que a comunidade mantenha uma presença ativa e engajada nos fóruns e movimentos que defendem e ampliam os direitos e a visibilidade dos quilombolas. Como bem destaca Almeida (2021, p. 45), “a construção de lideranças comprometidas com a coletividade é o que possibilita a continuidade das lutas por autonomia e pertencimento, assegurando a resistência e a afirmação da identidade quilombola nas gerações futuras”.

No Quilombo do Evaristo, a estrutura organizativa da comunidade se destaca pela escolha do nome "núcleo dirigente" em vez de "diretoria da associação", um diferencial que reflete um compromisso com a responsabilidade coletiva. Segundo Souza e Oliveira (2019, p. 45), essa configuração de liderança "fortalece o princípio da gestão compartilhada, permitindo que as vozes de todos os membros sejam representadas". Essa escolha é fruto de uma reflexão interna, visa assegurar que todos os membros do núcleo compartilhem igualmente o senso de responsabilidade pela comunidade, reforçando a importância do diálogo e da construção conjunta.

A adoção de uma liderança baseada na coletividade e participação é essencial, como afirma Gomes (2020, p. 112), pois a horizontalidade nas comunidades quilombolas cria um espaço onde a identidade e a cultura podem ser resgatadas e reforçadas. Antes de qualquer decisão ser levada à assembleia geral — considerada a instância máxima de poder e onde se realizam as deliberações — ela passa por um processo de análise e aprovação inicial entre as lideranças. Esse modelo fortalece o princípio da horizontalidade e da participação democrática, garantindo que as decisões reflitam as necessidades e os interesses de toda a comunidade.

No Quilombo do Evaristo, a trajetória de luta antecede o reconhecimento como comunidade quilombola, demonstrando uma consciência precoce de sua posição enquanto classe trabalhadora explorada. Essa compreensão é essencial, pois, como argumenta Davis (2016, p. 95) em *Mulheres, raça e classe*, “os sistemas de exploração e dominação não atuam isoladamente, mas se entrelaçam, reforçando as opressões baseadas em gênero, raça e classe”. Assim, ao reconhecer essas múltiplas dimensões de sua identidade, as lideranças do Evaristo ampliam o alcance de sua luta, entendendo que a construção da identidade quilombola deve também englobar a consciência de classe.

Atualmente, essas lideranças veem o reconhecimento identitário como algo que não pode ser separado do entendimento das condições socioeconômicas que moldam suas vidas. Como aponta Santo (2019, p. 43), “a consciência de classe é um passo vital para compreender as estruturas de opressão e poder que impactam as comunidades negras e quilombolas, promovendo um movimento de resistência informado e coeso”.

Essa visão integradora possibilita à comunidade do Evaristo conduzir uma luta pela emancipação humana que abarca tanto a dimensão étnica quanto a de classe, construindo, assim, uma identidade coletiva que enxerga e desafia as raízes das desigualdades estruturais.

A sociedade que vislumbramos e pela qual nos dedicamos na luta é uma onde cada pessoa possa acessar, com dignidade, os bens essenciais para uma existência plena, sendo respeitada em suas particularidades. No entanto, esse ideal revela-se inviável dentro da estrutura do sistema capitalista, cuja lógica é, como observam Neto e Braz (2006, p. 32), “marcada por contradições fundamentais: nele, a igualdade jurídica (todos são iguais perante a lei) nunca pode se traduzir em igualdade econômica-social – e, sem esta, a emancipação humana é impossível”.

Para as lideranças do Quilombo do Evaristo, essa crítica estrutural é uma base para a conscientização e mobilização da comunidade, uma vez que a igualdade econômica e social representa um passo essencial para a emancipação quilombola. Essa perspectiva reforça o entendimento de que a justiça social deve ir além das garantias formais da lei, contemplando uma redistribuição efetiva de recursos e oportunidades, que permita a todos a conquista de uma vida digna e livre das opressões estruturais.

Dentro dessa construção coletiva e do processo dialético de formação das identidades, percebe-se uma realidade complexa no Quilombo do Evaristo: há moradores que ainda não se identificam nem como quilombolas nem como classe trabalhadora. Essa situação se revela especialmente quando essas pessoas são convocadas a se posicionarem em torno de demandas comunitárias, seja por meio de opiniões diretas ou atitudes, o que reflete a ausência de um sentido compartilhado de pertencimento e engajamento nas lutas coletivas. Esse aspecto se torna particularmente evidente no principal desafio atual da comunidade: o processo de regularização fundiária das terras originárias do Quilombo do Evaristo.

Como destaca Hall (2003, p. 51), “a identidade não é algo fixo, mas se desenvolve a partir de um contínuo processo de interação entre o eu e o outro”. Esse processo de formação identitária implica o reconhecimento de elementos históricos, culturais e políticos que conectem o indivíduo ao grupo, um desafio contínuo na medida em que a comunidade enfrenta influências externas que podem enfraquecer esses laços. Além disso, conforme afirma Gilroy (2001, p. 78), “a construção identitária é também um ato de resistência frente às forças de assimilação e dominação que buscam diluir as especificidades culturais e o sentido de comunidade”.

A questão da terra, nesse contexto, ultrapassa a dimensão material, sendo também um símbolo de resistência e identidade. Davis (2016, p. 34) “ênfatiza que a luta pela terra e pelos direitos coletivos é essencial para o fortalecimento de qualquer movimento que vise à

emancipação das comunidades oprimidas”. Dessa forma, o reconhecimento e a participação ativa nesse processo de regularização fundiária tornam-se cruciais para a afirmação do Evaristo como um território autônomo e identitário.

O processo de regularização fundiária do Quilombo do Evaristo, atualmente estagnado, teve um momento crítico de intensificação em 2015, quando técnicos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), atendendo à solicitação das lideranças locais, visitaram a comunidade para viabilizar a demarcação do território quilombola. O resultado desse trabalho trouxe à tona questões de identidade e pertencimento, refletindo com precisão as tensões que permeiam a luta pela terra.

A pesquisadora Elza Maria Franco Braga (2021, p. 102), “que acompanha e colabora nos processos organizativos da comunidade, descreve essa situação como um momento de conflito entre a permanência da memória coletiva do território e as pressões externas que visam fragmentar o senso de unidade do grupo”.

Esse cenário evidencia o desafio de manter a coesão e a identidade comunitária diante de pressões externas e da burocracia estatal. Como reflete Hall (2003, p. 51), “a identidade de um grupo é um espaço de resistência contra forças que buscam dissolver sua singularidade”. A demarcação do território, portanto, não é apenas um ato administrativo, mas um movimento de afirmação cultural e política que reivindica o direito de existência enquanto quilombo, construindo uma barreira simbólica contra a invisibilidade e a fragmentação.

Esse cenário complexo revela a profundidade do desafio enfrentado pela comunidade do Evaristo, em que a questão fundiária se entrelaça com vínculos familiares e afetivos, tornando o conflito “delicado” no sentido de tocar diretamente nas relações pessoais e na identidade coletiva. Como coloca Souza (2020, p. 47), “a luta pela terra não é apenas uma reivindicação territorial, mas também uma questão de pertencimento e de reafirmação identitária, onde os conflitos internos se tornam inevitáveis quando o território é também parte do território emocional”.

A situação descrita no Evaristo exemplifica como, em comunidades tradicionais, a demarcação de terras quilombolas não envolve apenas o reconhecimento de um espaço físico, mas também a negociação de laços e identidades que foram construídos ao longo de gerações. Hall (2003, p. 68) “reforça essa questão ao afirmar que as identidades são formadas e reformadas a partir de experiências coletivas e contextos específicos que marcam a vida cotidiana”.

A convivência de posições divergentes dentro das próprias famílias demonstra como os conflitos identitários e territoriais são, em grande parte, consequências dos processos de formação de consciência e de lutas por direitos, os quais, como aponta Munanga (2005, p.

58), “exigem uma resistência não apenas à dominação externa, mas também às pressões internas que questionam e colocam em xeque as próprias raízes culturais”. Essa realidade torna ainda mais urgente à necessidade de estratégias de mediação que respeitem tanto os laços afetivos quanto a luta pela preservação do território.

Esse tema delicado e em constante evolução destaca a importância do papel das lideranças na formação e conscientização da comunidade do Evaristo. O processo educativo, conforme reconhecido por Nascimento (2002, p. 371), “é uma ferramenta essencial na luta antirracista e na busca pela emancipação, envolvendo uma “revolução quilombista” que transcende as esferas sociais e políticas, alinhando-se às necessidades históricas da comunidade”.

A partir de 2015, a compreensão de que a educação formal deve ser um espaço de luta e de afirmação da identidade quilombola se intensificou. Nesse contexto, Mignolo (2008, p. 317) ressalta que “a educação é fundamental tanto para a formação da subjetividade quanto para a formação e a administração econômica e política da sociedade, o que enfatiza a necessidade de reivindicar um currículo que respeite e integre as especificidades culturais e históricas da comunidade quilombola”.

Assim, a luta pela educação escolar quilombola no Evaristo não se limita a questões acadêmicas, mas está intrinsecamente ligada à afirmação da identidade e à luta por direitos. Como observado por Silva (2020, p. 128), “a educação quilombola é um ato de resistência e reafirmação cultural que busca garantir não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o respeito às práticas e saberes tradicionais que compõem a identidade da comunidade”.

Dessa forma, o trabalho de formação e conscientização realizado pelas lideranças, ao fomentar a discussão e a reflexão sobre a identidade e a história do povo quilombola, contribui para a construção de uma consciência coletiva que é fundamental para a continuidade da luta por direitos e pelo reconhecimento das especificidades da educação quilombola.

4 CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO ÉTNICO-RACIAL QUILOMBOLA NA ESCOLA OSÓRIO JULIÃO

Este capítulo dedica-se a analisar como a Escola Osório Julião vem construindo práticas pedagógicas que valorizam a identidade quilombola, promovendo a educação das relações étnico-raciais e o fortalecimento do sentimento de pertencimento da comunidade. Busca-se compreender de que maneira os processos educativos se articulam ao reconhecimento da história, da cultura e dos saberes locais, reafirmando a escola como espaço de resistência,

memória e luta por direitos. A reflexão aqui proposta destaca tanto os avanços quanto os desafios que permeiam a consolidação de uma educação quilombola pautada na diversidade, no diálogo intercultural e na promoção da justiça social.

4.1 A Escola Osório Julião: trajetória, conquistas e desafios

No ponto do território da Comunidade Quilombola Serra do Evaristo, onde estão concentrados os principais espaços de uso coletivo, precisamente entre o Ponto de Cultura e o posto de saúde José da Silva Soares, está situada a Escola Osório Julião. Reconhecida pelo MEC com o código 23053135, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a referida escola foi fundada em 1971 com o nome de Escola Municipal 15 de Novembro, em homenagem à data de Proclamação da República no Brasil, assim permanecendo até junho de 2017, quando, por reivindicação da Comunidade, teve sua nomenclatura alterada para Escola de Ensino Infantil e Fundamental Osório Julião, por meio da Lei n.º 1.739/18, aprovada pela Câmara Municipal de Baturité e sancionada pelo Executivo. Sendo ainda alterada por meio da Lei n.º 2.297, de abril de 2024, quando o ensino integral foi adotado na referida instituição, ficando denominado de EMTI - Escola Municipal de Tempo Integral Osório Julião.

Figura 9 - EMTI - Escola Municipal de Tempo Integral Osório Julião



Fonte: Arquivo da comunidade. (2024)

A conquista da Lei n.º 1.739/18 representa um marco significativo nas ações das lideranças do quilombo do Evaristo, refletindo um esforço contínuo desde 2010 para promover e fortalecer o autorreconhecimento da identidade étnica dos moradores. Como discutido por Santos e Gomes (2021), a construção da identidade étnico-racial é um processo que se dá por meio da valorização de referências culturais e históricas, essenciais para que os indivíduos se reconheçam e se orgulhem de suas origens.

A proposta de alteração da denominação dos equipamentos públicos da comunidade surge da compreensão de que os nomes e as datas que homenageiam figuras e eventos significativos são fundamentais para a preservação da memória coletiva. Segundo Silva (2020, p. 103), a memória coletiva é uma ferramenta poderosa na luta pela afirmação da identidade, pois ao resgatar e celebrar a história, as comunidades fortalecem seus laços e reafirmam sua presença no espaço social. Assim, ao renomear os espaços públicos, a comunidade não apenas valoriza suas conquistas, mas também reitera a importância de suas narrativas na construção de um futuro mais equitativo.

Ademais, essa iniciativa se alinha às discussões contemporâneas sobre o reconhecimento e a valorização das culturas quilombolas, como enfatiza Oliveira (2022, p. 87), ao afirmar que a valorização da identidade cultural é um ato de resistência que permite às comunidades quilombolas reivindicar seu espaço e seu direito à existência plena. Portanto, a implementação da Lei n.º 1.739/18 é um passo importante não apenas para a comunidade do Evaristo, mas também para a luta mais ampla pela visibilidade e respeito às culturas quilombolas em todo o Brasil.

Iniciando pela instituição escolar, a comunidade reunida na assembleia mensal da associação, em 30 de abril de 2017, discutiu sobre a ancestralidade e a reconstrução da história de luta pelo direito ao acesso à educação formal. Nesse contexto, a comunidade reconheceu a importância de modificar o nome da escola, escolhendo homenagear Osório Julião (falecido em 1994, aos 95 anos), figura emblemática do Evaristo. Ele foi amplamente reconhecido pelos presentes como o mais antigo morador a se incomodar com o analfabetismo e a lutar pela educação na comunidade.

Osório Julião é lembrado, especialmente pelas pessoas mais velhas, como alguém que, acreditando no potencial transformador da educação, não hesitou em reivindicar a construção de uma escola para a comunidade. Segundo Silva (2021, p. 45), a figura do educador comunitário é fundamental na luta por direitos, pois atua como catalisador de mudanças sociais.

Ele foi incansável em sua luta, cobrando do gestor municipal a construção da escola como parte de seu compromisso de campanha, assegurando, ainda, o espaço para a edificação do prédio ao doar o terreno para a comunidade. Essa ação não apenas destaca seu papel como líder, mas também ilustra a intersecção entre identidade, educação e resistência no contexto quilombola, conforme argumenta Gomes (2020, p. 102), ao afirmar que a educação é um direito fundamental que deve ser garantido a todos, especialmente em comunidades historicamente marginalizadas.

Assim, refletindo sobre seu passado de luta por educação e escolarização, a Comunidade Quilombola Serra do Evaristo identificou sua principal referência nesse campo, definindo como a escola local deveria ser nomeada a partir daquela decisão unânime em assembleia.

A proposta de mudança do nome da escola, após a deliberação no coletivo, foi encaminhada oficialmente como reivindicação da comunidade ao legislativo municipal pelas próprias lideranças. Essa decisão foi tomada como forma de impedir que políticos carreiristas, que atuam na comunidade promovendo a divisão entre as famílias e as lideranças por meio de políticas assistencialistas, pudessem ganhar crédito usando o nome e a luta da comunidade.

Essa estratégia, conforme apontado por Santos e Almeida (2019, p. 58), “reforça a ideia de que os interesses individuais muitas vezes se sobrepõem ao bem comum, e a política assistencialista pode servir como um mecanismo de controle social”. Dessa forma, as lideranças da comunidade buscavam proteger a autonomia e a organização do Quilombo, resistindo à tentação de se deixar cooptar por práticas que, ao invés de promover a coesão, fomentavam a fragmentação.

A escolha do novo nome para a escola é, portanto, um ato de afirmação identitária, que busca fortalecer a luta pela educação e pela preservação da memória coletiva, como observa Ferreira (2022, p. 123), “ao afirmar que a educação deve ser um espaço de resistência e reafirmação da identidade cultural das comunidades marginalizadas”.

As discussões que culminaram na decisão de mudança do nome da escola nos possibilitaram entender que, ao identificar os que lutaram antes de nós, rememoramos a luta empreendida para que pudéssemos ter acesso a direitos essenciais, como a escolarização. Essa reflexão é fundamental, pois, como afirmam Oliveira e Martins (2020, p. 45), “a memória coletiva é um instrumento poderoso na luta por direitos, pois resgata experiências e conquistas que moldam a identidade de um grupo”.

Percebendo que nada nos foi presenteado e aprendendo a valorizar o que possuímos enquanto comunidade — resultado dos esforços pessoais e coletivos da nossa gente —, compreendemos que a história da nossa instituição de ensino é também a história da resistência e da superação. Ao longo dos anos, a escola vem passando por muitas mudanças, refletindo as transformações da própria comunidade e as demandas emergentes por um ensino que respeite e valorize nossa cultura e nossas raízes.

Assim, ao reescrever a história da nossa escola, afirmamos a importância de manter viva a memória dos que nos precederam e de continuar a luta por um futuro em que a educação seja realmente um direito acessível a todos, como defende Santos (2021, p. 27), “ao

afirmar que a educação deve ser um ato de liberdade, uma ferramenta de emancipação que possibilita às comunidades o pleno exercício da cidadania”.

Ao longo da primeira década de sua fundação, a escola do Evaristo oferecia modalidades de ensino que atendiam apenas aos cinco primeiros anos das séries iniciais (alfabetização, primeira, segunda, terceira e quarta série do primeiro grau), o que hoje equivale à parte do ensino fundamental I.

Essa limitação resultava em um cenário desafiador para muitos estudantes, uma vez que a continuidade dos estudos ficava restrita aos poucos que tinham condições financeiras de manter os filhos na cidade, alugando imóveis ou alojando-os em casas de parentes.

Essa realidade reflete um contexto mais amplo de desigualdade educacional e geográfica, onde, conforme destaca Lima (2019, p.112), “o acesso à educação não é apenas uma questão de disponibilidade de escolas, mas também de condições sociais e econômicas que permitem que os estudantes permaneçam e se desenvolvam no ambiente escolar”. Assim, a impossibilidade de caminhar diariamente 18 km de ida e volta do Evaristo até as escolas da sede do município exacerbava essa desigualdade, criando barreiras que muitos alunos não conseguiam ultrapassar.

Concluir a quarta série do ensino fundamental representava, para a maioria dos estudantes que permaneciam na comunidade, o ápice de suas experiências educacionais. No entanto, essa condição não foi aceita como “natural” pelas famílias do Evaristo. Motivados por um forte desejo de mudança, os moradores se uniram para exigir, junto ao poder público municipal, a ampliação das modalidades de ensino oferecidas na escola local. Promessas vazias frequentemente proferidas por candidatos ao legislativo e ao executivo durante períodos eleitorais não eram mais suficientes para satisfazer as necessidades da comunidade.

Foi na década de 1980 que essa realidade começou a se transformar, graças à intervenção organizada da juventude. Unindo forças no Grupo de Jovens Unidos Venceremos, os jovens da comunidade decidiram intensificar a luta pela educação, como expressa Oliveira (2022, p. 45), “ao afirmar que a mobilização juvenil é uma força vital na busca por direitos, desafiando a inércia de um sistema que historicamente ignora as vozes das comunidades marginalizadas”. Essa determinação não apenas revelou o potencial transformador da juventude, mas também destacou a necessidade de se lutar por uma educação que fosse verdadeiramente inclusiva e que atendessem às demandas da comunidade.

Dessa forma, a luta por uma educação de qualidade tornou-se um símbolo de resistência e empoderamento, demonstrando que a união e a ação coletiva podem provocar mudanças significativas. Como enfatiza Santa (2021, p. 89), “a educação não deve ser vista apenas como um direito, mas como uma ferramenta essencial para a construção de uma

sociedade mais justa e equitativa”. Assim, a jornada dos jovens do Evaristo não apenas visava o acesso ao conhecimento, mas também a reafirmação de sua identidade e a busca por um futuro onde cada membro da comunidade tivesse a oportunidade de crescer e prosperar.

Concluir a quarta série do ensino fundamental representava, para a maioria dos estudantes que permaneciam na comunidade, o auge de suas experiências educacionais. No entanto, essa condição não foi aceita como “natural” pelas famílias do Evaristo. Motivados por um forte desejo de mudança, os moradores mobilizaram-se em busca de melhorias, exigindo do poder público municipal a ampliação das modalidades de ensino disponíveis na instituição escolar local. Por muito tempo, promessas vazias feitas por candidatos ao legislativo e ao executivo durante os períodos eleitorais não foram suficientes para atender às necessidades da comunidade.

Foi na década de 1980 que essa realidade começou a se transformar, impulsionada pela intervenção organizada da juventude. Reunidos no Grupo de Jovens Unidos Venceremos¹³, os jovens da comunidade decidiram intensificar sua luta pela educação, reconhecendo que o acesso a um ensino de qualidade era fundamental para o desenvolvimento e a valorização de suas identidades.

A década de 1980, como já mencionado neste trabalho, representa um marco significativo para a população do Evaristo, particularmente no que diz respeito ao avanço da organização comunitária. Foi nesse período que a comunidade, tal como a conhecemos, se integrou ao Movimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), um movimento que desempenhou papel fundamental na articulação e fortalecimento das lutas populares. Como afirma Oliveira (2022, p. 112), “as CEBs foram um catalisador para despertá-lo das consciências comunitárias, proporcionando um espaço de união e ação coletiva”.

Foi também na década de 1980 que passamos a contar com o trabalho voluntário do advogado e militante socialista João Batista Lima de Assis, carinhosamente conhecido como Batistinha. Como já destacado neste trabalho, Batistinha se tornou uma figura central, cuja presença se tornou um símbolo de compromisso com a luta dos trabalhadores.

Sua dedicação à comunidade do Evaristo foi uma verdadeira inspiração para muitos. Ele não apenas se envolveu com as questões jurídicas e sociais da comunidade, mas também foi responsável por consolidar um legado de luta e resistência. Santos (2021, p. 145) “sublinha que a atuação de líderes como Batistinha transcende a simples solidariedade; ela é um

¹³ Criado na década de 1980, ligado à pastoral da juventude da Igreja católica, o Grupo de Jovens Unidos Venceremos ainda hoje se matem vivo na Serra do Evaristo enquanto principal organização que consegue juntar a juventude do quilombo, mantendo a filosofia do período de sua criação, unir fé e vida na mesma perspectiva do movimento das CEBs, do qual ela e se propõe a continuar sendo parte.

exemplo vivo de como o trabalho voluntário pode transformar uma comunidade e fortalecer seu senso de identidade”.

Consideramos, com grande reverência, que Batistinha foi um dos grandes responsáveis pelo que somos pelo que aprendemos e pelas conquistas que a comunidade do Evaristo obteve ao longo dos anos. Seu trabalho incansável foi essencial para moldar a trajetória de todos que hoje se orgulham de pertencer a este quilombo.

Desde a década de 1980, os moradores do quilombo Serra do Evaristo têm travado intensas lutas por direitos fundamentais, entre eles o acesso à educação de qualidade, visto como elemento crucial para a emancipação e valorização cultural da comunidade. Nesse contexto, emerge a atuação proativa da juventude quilombola, impulsionada pelo trabalho de conscientização política e educacional, resultado de esforços contínuos por lideranças locais, como Batista. De acordo com Oliveira (2022, p. 45), “a juventude quilombola é frequentemente a linha de frente em processos transformadores, buscando não apenas o acesso ao conhecimento, mas a preservação de seus valores e tradições”.

Ao compreender a razão pela qual muitos jovens abandonavam a escola, Batista não hesitou em organizar uma estratégia para reverter essa situação. Como observa Santo (2021, p. 37), “a educação quilombola demanda uma abordagem que integre saberes locais e permita o protagonismo das comunidades”.

Em consonância com essa visão, Batista mobilizou amigos estudantes da cidade para formar um grupo de educadores voluntários que, durante as férias escolares, ofereciam aulas de português, matemática, história e geografia aos jovens do quilombo. Esse esforço conjunto possibilitou o retorno dos estudantes às atividades educacionais e plantou as sementes de um movimento de resistência cultural e intelectual no Evaristo.

4.2 A ESCOLA OSÓRIO JULIÃO: PRISMA DE LIDERANÇAS E EDUCADORES

A presente pesquisa, agora concluída, teve como objetivo central construir dados que evidenciem as práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais, com ênfase nas dinâmicas curriculares desenvolvidas em uma escola quilombola. Ao longo do percurso investigativo, foram realizados momentos de observação participante, com destaque para os encontros de planejamento coletivo/integrado dos/as professores/as, os quais possibilitaram a imersão nos modos de organização, resistência e valorização dos saberes ancestrais. Como sustenta Gomes (2020, p. 112), “a educação quilombola demanda uma abordagem que reconheça as especificidades culturais e as lutas identitárias, reafirmando a ancestralidade como fundamento do processo educativo”.

As observações das práticas educacionais desenvolvidas na escola quilombola também evidenciaram iniciativas voltadas à formação da consciência étnico-racial e à realização de eventos que fortalecem o vínculo entre escola e comunidade — uma articulação fundamental para o processo de construção identitária e de autorreconhecimento coletivo.

Tais ações corroboram a compreensão de que a escola, nesse contexto, atua não apenas como espaço de ensino formal, mas como território simbólico de resistência, onde se reafirma a ancestralidade e se constrói um projeto educativo comprometido com as especificidades locais. Desse modo, Santos (2021, p. 89) “argumenta que a escola quilombola se constitui como um espaço de resistência e reconstrução identitária, promovendo uma educação que ultrapassa os limites da instrução tradicional”.

Para aprofundar a compreensão acerca dessas práticas, foram realizadas entrevistas com professores/as e lideranças da própria comunidade que atuam na escola — sujeitos que desempenham papel essencial na construção de uma educação enraizada nos princípios, valores e demandas do território. As narrativas desses educadores/as e agentes comunitários revelaram elementos centrais para a análise do cotidiano escolar, evidenciando estratégias pedagógicas que dialogam com os referenciais culturais e históricos do quilombo da Serra do Evaristo.

Como destaca Oliveira (2019, p. 74), “os educadores quilombolas transcendem o papel tradicional de transmissores de conteúdos: são guardiões culturais que, no exercício da docência, articulam saberes ancestrais, vivências cotidianas e práticas de resistência como fundamentos de uma pedagogia comprometida com a realidade comunitária”.

A fim de captar esses aspectos de forma integrada, foi elaborado um roteiro único de perguntas para os grupos entrevistados, com o intuito de identificar como essas representações compreendem o papel da educação formal na formação da identidade étnico-quilombola, conforme os objetivos delineados nesta pesquisa.

Neste universo de entrevistados/as, todos/as autodeclarados quilombolas, destacam-se as vozes de sujeitos fundamentais na dinâmica educativa da Escola do Quilombo Serra do Evaristo. Respeitando a ética da produção científica, foram utilizados nomes fictícios para representar as pessoas que contribuíram com a pesquisa: Dona Líder - S, Coordenador - E, Professora - A, Professor - F, Professora - M e Diretora - R. Cada um/a, a partir de sua trajetória e vivência singular, ofereceu testemunhos potentes acerca do que representa ser quilombola nesse território. Suas narrativas compõem uma tapeçaria de experiências entrelaçadas pelo fio da ancestralidade, articulando comunidade, identidade e instituição escolar como elementos constitutivos de um espaço pedagógico de pertencimento e de afirmação étnico-racial.

Nesse mosaico de experiências valiosas, a relação entre comunidade e escola revela-se como mais que uma simples parceria institucional: constitui-se em um espaço dinâmico de trocas, resistências e fortalecimento mútuo. Trata-se de um campo fecundo onde o passado ancestral se encontra com o presente educativo, entrelaçando histórias pessoais, memórias coletivas e práticas pedagógicas num cenário de saberes que reafirma e revigora a identidade quilombola. Como salienta Almeida (2022, p. 103), “na educação quilombola, a integração entre comunidade e escola é vital para a formação de sujeitos conscientes de seu valor cultural, de sua ancestralidade e de sua capacidade de transformação social”.

Esses relatos são carregados de sabedoria ancestral e tradição, evidenciando que, nesse espaço, a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas se concretiza como experiência vivida, em permanente articulação entre comunidade e escola. Nesse entrelaçamento cotidiano, educadores/as e lideranças comunitárias constroem, de forma dialógica, práticas que fortalecem a identidade quilombola.

Como parte de um processo educativo coletivo e situado, seus papéis se moldam mutuamente, sustentando uma pedagogia comprometida com a ancestralidade, com os valores da coletividade e com a reconstrução contínua de uma educação significativa e enraizada no território.

- Dona Líder - S, como todos a conhecem, é um verdadeiro elo entre passado e presente no Quilombo Serra do Evaristo. Aos 58 anos, com formação em nível médio, ela é filha da terra, professora aposentada e uma liderança ímpar. Sua trajetória é marcada pelo vigoroso engajamento nas pastorais sociais e pelo cuidado ancestral na preservação das plantas medicinais, guardião de saberes enraizados na história da comunidade. Hoje, Dona Líder – S se eleva como mestra da cultura e guia espiritual da Dança de São Gonçalo, simbolizando a força e a centralidade da mulher no quilombo. Sua presença inspira a perpetuação de tradições que narram, em cada gesto e cantiga, as profundezas de um legado ancestral.
- Coordenador/Líder - E, aos 50 anos, é um intelectual engajado na construção e preservação dos saberes quilombolas. Formado em Letras e Pedagogia, com Especialização em Gestão e Coordenação Escolar, ele acumula uma carreira sólida como professor efetivo no município, onde atua há mais de 18 anos. Desde 1996, integra o corpo docente da Escola Osório Julião, sendo também uma figura importante e central no ativismo quilombola. Atualmente, compõe a Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Quilombola do Ceará (CIEEQ) e exerce a função de

Coordenador da Escola e Diretor do Departamento de Memória da Coordenação Estadual Quilombola (CKQ) da Serra do Evaristo. Sua trajetória combina educação, ativismo e preservação cultural, destacando-se como um guardião da memória e defensor das tradições quilombolas.

- Professor - F, 42 anos, é um filho da terra do Quilombo Evaristo, cuja trajetória reflete o compromisso com a educação e as raízes comunitárias. Formado em Letras, com pós-graduação em Psicopedagogia, ele se destaca como um ex-aluno da Escola Osório Julião, onde atualmente integra o quadro docente há mais de 13 anos. Também é professor efetivo no município de Baturité, unindo sua formação acadêmica à vivência no quilombo para inspirar e fortalecer a educação das novas gerações.
- Professora - A, 34 anos, é uma filha dedicada do Quilombo Evaristo, cuja caminhada reflete o entrelaçamento de suas raízes ancestrais com o compromisso transformador da educação. Formada em Pedagogia, com especializações em Neuropsicopedagogia, Alfabetização e Letramento, ela traz à Escola Osório Julião — onde leciona há três anos como ex-aluna — um ensino que vai além das bases formais do currículo. Com sabedoria e sensibilidade, Professora – A, fortalece as novas gerações, integrando os saberes acadêmicos às tradições culturais e à ancestralidade do quilombo, valorizando suas raízes e inspirando a preservação de sua identidade coletiva.
- Diretora - R, 28 anos, é uma vibrante representante da juventude do Quilombo Serra do Evaristo. Com uma história de engajamento profundo nos trabalhos pastorais da comunidade, destacou-se especialmente no Grupo de Jovens Unidos Venceremos. Formada em Pedagogia, com Especialização em Gestão Escolar, Diretora – R é um exemplo de continuidade e liderança. Ex-aluna da Escola Osório Julião, desde 2018 faz parte do quadro docente da instituição, onde hoje exerce com maestria o papel de diretora. Sua atuação combina a força das tradições comunitárias com a inovação educacional, reafirmando a centralidade da mulher no fortalecimento do quilombo.
- Professora - M, 53 anos, é Cientista Social, com Pós-Graduação em Gestão Escolar e Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. Oriunda e vibrante representante da comunidade quilombola, Professora - M é também professora na Escola Osório Julião que foi fruto de sua incansável luta por um ensino de qualidade, onde as ancestralidades são respeitadas e valorizadas, saindo da invisibilidade que outrora

marcava sua história. Como educadora apaixonada por suas origens e tradições, ela promove em sala de aula os costumes e a rica cultura quilombola, buscando integrar essas heranças ao currículo escolar. Seu trabalho reflete o compromisso de assegurar que as gerações futuras se reconheçam e se orgulhem de suas raízes, fortalecendo o sentimento de pertencimento à sua história e identidade cultural.

A pesquisa adotou a amostragem intencional, abordagem que, conforme destaca Minayo (2014, p. 29), é amplamente empregada em estudos qualitativos por permitir a seleção de participantes com base em sua relevância para o objeto investigado. Nessa perspectiva, foram incluídos poucos indivíduos, criteriosamente escolhidos por sua estreita relação com a escola e com a comunidade quilombola, sendo reconhecidos como sujeitos detentores de saberes e vivências significativas para os propósitos deste estudo.

De acordo com Freire (1996, p. 46), “o diálogo é um encontro entre os homens, mediado pelo mundo, para designá-lo”. Com base nisso, as entrevistas realizadas com os/as professores/as e membros da equipe gestora tiveram como objetivo compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto específico da educação quilombola.

A equipe gestora da escola é composta por uma diretora/o, um coordenador/a pedagógico e um secretário/a escolar, os quais desempenham um papel essencial na articulação das ações pedagógicas e administrativas da instituição. O corpo docente é formado por 13 professores/as, dos/as quais 10 são oriundos da própria comunidade quilombola — seja por nascimento ou por laços familiares — e 03 provenientes de localidades vizinhas.

Essa composição revela uma diversidade de saberes e vivências que contribui significativamente para a construção curricular e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, em consonância com os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais e com as especificidades culturais da comunidade do Quilombo Serra do Evaristo.

Além disso, a escola conta com 16 funcionários/as, que desempenham funções essenciais para o funcionamento da instituição, como vigias, auxiliares de serviços gerais, merendeiras e cuidadores/as dos/as alunos/as com deficiência – PCDs. Ao promover um espaço de escuta ativa, buscou-se valorizar as vozes desses sujeitos, reconhecendo suas trajetórias e experiências como fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a realidade e os saberes da comunidade.

4.3 A ESCOLA SOB O OLHAR DAS LIDERANÇAS: REFLEXÕES INSPIRADORAS E DESAFIOS ENFRENTADO

Durante a realização das entrevistas, iniciamos indagando os participantes sobre como se identificam e avaliam o modo como a população da Serra do Evaristo se autodeclara atualmente, considerando os aspectos relacionados à cor da pele e ao pertencimento étnico. Essa abordagem levou em conta o contexto do período em que a comunidade solicitou a certificação junto à Fundação Cultural Palmares (FCP). Ao tratar desse tópico, nossa primeira entrevistada, Dona Líder - S, ao ser questionada, compartilhou o seguinte relato:

[...] "Foi uma luta grande pra gente ser reconhecido e se reconhecer. Eu lembro que foi tantos anos, a gente participando de vários encontros e recebendo visitas de outras pessoas vindas das comunidades quilombolas. Me recordo do tempo da UNEGRO, quando veio um casal aqui. Foi a primeira conversa que tivemos, mas, naquela época, todo mundo meio que se recusava, sem querer aceitar. Depois, acho que uns cinco anos se passaram, e começamos a nos aprofundar mais, sempre recebendo visitas que ajudavam a esclarecer bem o processo de ser quilombola. Nesse período, muitos vestígios foram descobertos aqui, né? Foi então que, juntando todas as peças, a comunidade e a associação decidiram segurar a luta. Organizamo-nos e seguimos em frente, né?" (Dona Líder - S).

Em conformidade com o relato descrito, a participação do movimento negro foi amplamente destacada por todas as lideranças entrevistadas, ressaltando a significativa atuação da UNEGRO¹⁴ e do movimento quilombola no processo de reconhecimento da Serra do Evaristo enquanto comunidade remanescente de quilombo. Esses movimentos desempenharam um papel fundamental na mobilização e no fortalecimento do pertencimento identitário, evidenciando o poder de articulação dessas organizações na redescoberta e valorização dos grupos étnicos no Ceará.

Como descreva Silva (2022, p. 45), “destacam que o movimento negro também atua como mediador na reconstrução das políticas públicas, com foco em garantir que as demandas da população negra sejam ouvidas e atendidas”. Segundo Santos (2021, p. 98), “as ações do movimento têm contribuído para a inserção de pautas antirracistas nos currículos escolares, promovendo uma educação que valoriza a história e as contribuições da população afrodescendente na formação da sociedade brasileira”.

As manifestações de autodeclaração da população do quilombo Serra do Evaristo, especialmente no que concerne às categorias de etnia e cor da pele estabelecida pelo IBGE, revelam nuances significativas de identidade e pertencimento. Nossa mestra da cultura,

¹⁴ Atualmente organizada em 25 estados do país mais o Distrito Federal, a Unegro, fundada em 14 de junho de 1988 na cidade de Salvador, no estado da Bahia, ainda luta contra as profundas raízes do racismo Brasil.

ecoando percepções compartilhadas por outros entrevistados, destacou que, atualmente, a maioria da comunidade se autodeclara negra e quilombola.

Contudo, com a sabedoria que a caracteriza, ponderou sobre a complexidade desse processo. Embora reconheça o avanço na autorrepresentação, questiona se todos aqueles que se identificam como negros e quilombolas o fazem a partir de uma compreensão profunda do que isso significa em termos históricos, culturais e políticos, ou se, em parte, essa autodeclaração é motivada pelas conquistas de direitos que a luta quilombola tem proporcionado.

Conforme Silva (2021, p. 87) “ênfatiza que a autodeclaração é um ato político que transcende a identificação individual, consolidando-se como um instrumento de resistência contra as narrativas coloniais”. Ele argumenta que o reconhecimento de si mesmo como pertencente a um grupo étnico não apenas reivindica um lugar de fala, mas também reafirma as lutas históricas do povo negro.

De acordo com Santos (2022, p. 113), “a autodeclaração de identidade quilombola tem sido profundamente impactada pelas políticas afirmativas e pela visibilidade crescente dos direitos conquistados”. No entanto, o autor adverte que o fortalecimento dessa identidade exige um trabalho contínuo de conscientização, para evitar que seja reduzida a uma mera formalidade burocrática ou à busca exclusiva de benefícios.

Para Oliveira (2023, p. 42), “o processo de autodeclaração também deve ser visto como uma oportunidade pedagógica, na qual as comunidades quilombolas são convidadas a refletir sobre suas histórias, suas lutas e o significado de seus pertencimentos”. Isso reforça não apenas a identidade coletiva, mas também o sentimento de orgulho e ancestralidade. Essas reflexões nos conduzem à importância de fortalecer o diálogo e a conscientização coletiva, para que a autodeclaração transcenda a dimensão prática e se consolide como um ato de afirmação identitária e resgate da ancestralidade.

A Serra do Evaristo testemunhou, no último Censo do IBGE realizado em 2022, um marco histórico para o reconhecimento da identidade quilombola no Brasil. Pela primeira vez, a população quilombola foi contabilizada oficialmente, e os resultados, divulgados em 27 de julho de 2023, trouxeram um retrato significativo dessa comunidade.

De acordo com os dados, 240 homens e 248 mulheres na Serra do Evaristo se autodeclararam quilombolas, totalizando 488 pessoas que afirmam sua identidade étnica. Esse número representa aproximadamente 70% da população do território, considerando o universo de cerca de 160 famílias, composto por aproximadamente 700 indivíduos, conforme informações da associação comunitária local.

Esse reconhecimento não apenas reforça a relevância das políticas de autodeclaração, mas também evidencia a força da identidade coletiva e a valorização das raízes culturais da comunidade. Cada número registrado simboliza uma história de resistência, pertencimento e orgulho que mantém viva a ancestralidade e a memória histórica do quilombo.

O resultado, mencionado por Coordenador/Líder - E, reforça que a maioria da população da Serra do Evaristo se autodeclara quilombola. Esse dado é atribuído ao intenso trabalho de conscientização realizado ao longo dos anos junto à comunidade, destacando a escola como um espaço essencial nesse processo.

Ferreira ressalta que a escola tem desempenhado um papel fundamental como ambiente de formação crítica, onde valores, saberes ancestrais e discussões sobre identidade são integrados ao cotidiano escolar. Por meio de atividades pedagógicas, debates e vivências culturais, o espaço escolar tem se tornado um catalisador para o fortalecimento do pertencimento quilombola e para a valorização das raízes históricas da comunidade.

Esse esforço de conscientização evidencia que a identidade quilombola transcende a esfera individual, consolidando-se como um ato coletivo de resistência e afirmação. Assim, a autodeclaração emerge não apenas como um direito garantido, mas como uma celebração da memória e da ancestralidade do povo da Serra do Evaristo.

Quanto ao pertencimento, hoje a maioria se define como quilombola. No início em 2007, 2010 quando a gente decidiu encaminhar esse processo para a Fundação Palmares, a maioria das pessoas não se declarava como quilombola. E hoje, eu penso que a maioria se declara como quilombola, não são todas as pessoas, mas a maioria sim. A gente percebe isso pelo resultado do último censo do IBGE, e eu acho que é resultado de um trabalho que tem sido feito na comunidade, na escola por meio da associação comunitária, no grupo de jovens. E aí, a gente percebe que as pessoas têm um outro nível de consciência, e elas hoje na maioria se declara como quilombola (Coordenador/Líder - E).

Nas falas acima registradas, percebe-se, conforme destaca Gomes (2003, p. 44), “o desafio de construir, entre os afro-brasileiros, uma identidade positiva. Isso decorre do fato de serem filhos de uma sociedade que, historicamente, os conduz, desde cedo, a negar a si mesmos para alcançar algum nível de aceitação social”. Essa problemática é aprofundada quando consideramos o impacto da estrutura racial hegemônica sobre a construção subjetiva e coletiva desses indivíduos.

Por outro lado, mesmo diante desse cenário desafiador, observa-se, entre aqueles que se autodeclaram quilombolas, uma possibilidade concreta de ressignificar sua identidade e superar os estigmas históricos. Nesse contexto, Hall (2003, p. 55) sublinha que “a identidade não deve ser vista como algo fixo ou imutável, mas sim como um processo em constante

construção, permitindo, assim, a desconstrução dos mitos de negatividade impostos pela narrativa dominante”.

Além disso, autores mais recentes, como Silva (2021, p. 98), “argumentam que o pertencimento a uma comunidade quilombola fortalece os laços culturais e promove a autoestima dos indivíduos, criando oportunidades para um reposicionamento crítico diante das estruturas opressoras”. De forma similar, Oliveira (2022, p. 112) “reforça que a valorização dos saberes ancestrais é fundamental para reconstruir uma identidade coletiva positiva e transformar a visão social sobre os povos quilombolas”.

Ao serem questionados sobre como percebem a educação formal no território e, especificamente, acerca do desempenho da Escola Osório Julião no processo de construção da identidade quilombola, as lideranças e professores/as participantes da pesquisa enfatizaram a relevância da escola no fortalecimento da consciência étnica quilombola. Ressaltaram, ainda, os avanços alcançados ao longo dos anos, conforme evidenciado nos depoimentos apresentados a seguir.

Dona Líder - S destaca a importância da escola e demonstra sentir-se corresponsável pelo processo educativo, afirmando: “[...] e na escola com certeza é o melhor lugar pra gente conversar. Não só o professor, mas também cabe a mim ir lá procurar esclarecer, ajudando principalmente nos encontros que a gente vai na escola”. Ao mencionar os encontros escolares, ela evidencia sua participação ativa, bem como a de outras lideranças comunitárias, que colaboram tanto em eventos de maior abrangência quanto em atividades diretamente relacionadas à sala de aula, conforme ilustra a imagem a seguir.

Figura 10 - Roda de conversa na escola com a mestra da cultura sobre a Dança de São Gonçalo.



Fonte: Arquivo da escola. (2024)

Dona Líder - S, ao relatar suas visitas à escola, reflete sobre as transformações ocorridas no ambiente escolar ao longo do tempo: “[...] quando eu vou à escola, que eu visito aquelas salas. Como foi mudado, tudo foi mudado demais. Você vai logo olhando na entrada, nas salas, quando você chega às salas, na entrada da escola o

que tem lá pras crianças olhar e visualizar bem direitinho de referência. Que antes você chegava à escola, você via lá na parede só umas crianças loiras, tudo branca né? O professor também, e hoje você chega lá você ver uma nova visão de referência pra gente da escola e da própria comunidade.”.

O depoimento evidencia um processo de ressignificação no ambiente escolar, que passou a valorizar referências culturais e étnico-raciais alinhadas à identidade quilombola. Essa mudança, perceptível tanto nas representações visuais quanto nas práticas pedagógicas, reforça o papel da escola como espaço de construção da consciência comunitária e da valorização da diversidade.

Ao refletir sobre a educação escolar e seu desenvolvimento na Escola Osório Julião, Diretora - R compartilha sua percepção, destacando tanto os avanços alcançados quanto os desafios que ainda se apresentam:

"Compreendemos, professor, que a educação é um pilar essencial dentro do nosso território. No entanto, também reconhecemos que a educação escolar quilombola precisa ser fortalecida no âmbito da escola. Este é um desafio coletivo que temos enfrentado, promovendo reflexões em parceria com outros educadores comprometidos com essa causa. Nossa escola há muito tempo, vem desenvolvendo iniciativas significativas, ainda que, por vezes, essas ações não estivessem oficialmente integradas ao currículo escolar. Foi um desafio conquistar o engajamento de todos os professores, mas, especialmente nos últimos dois anos, essa luta tem ganhado maior visibilidade. Trabalhamos incansavelmente junto ao poder público municipal para assegurar que as práticas educacionais contemplem de forma efetiva, a educação escolar quilombola em seus diversos aspectos, garantindo seu lugar de direito no currículo da escola. Esse esforço reflete não apenas nosso compromisso com a valorização da identidade quilombola, mas também nossa crença no poder transformador da educação." (Diretora - R).

Figura 11 – Momento de encerramento das apresentações do Dia da Consciência Negra na escola



Fonte: Acervo da Escola (2024).

“A escola é importantíssima nesse processo de fortalecimento da identidade étnico-cultural dos/as seus alunos/as” (Professor – E). Assim reafirmou Coordenador/Líder– E ao destacar o papel desempenhado pela Escola Osório Julião no fortalecimento das identidades

quilombolas. Ao ser questionado sobre o cumprimento dessa função pela instituição, ele apontou exemplos concretos de ações desenvolvidas, tanto no cotidiano das salas de aula quanto em eventos e projetos que integram a comunidade escolar de forma ampla e participativa. Essas iniciativas reforçam o compromisso da escola com a valorização da identidade cultural e a construção de uma consciência étnica coletiva, consolidando seu papel como um espaço de transformação social e integração comunitária.

Essas práticas encontram respaldo em autores como Silva (2023, p. 45), que destaca a importância da escola como um locus privilegiado para a construção e o fortalecimento das identidades culturais, ao integrar saberes locais e promover a valorização das raízes históricas das comunidades tradicionais.

De modo semelhante, Santos (2022, p. 78) “argumenta que a escola quilombola não apenas transmite conhecimentos formais, mas também atua como um espaço de resistência e fortalecimento da memória coletiva, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural”. Assim, observa-se que a Escola Osório Julião não apenas educa, mas transforma, consolidando-se como uma referência na promoção da identidade étnico-cultural e no fortalecimento das lutas das comunidades quilombolas.

4.4 DESBRAVANDO A COMUNIDADE DO QUILOMBO DA SERRA DO EVARISTO

O tempo é como um fio delicado, tecendo as experiências de uns e despertando a sensibilidade e a consciência de outros. Ao explorarmos a Educação das Relações Étnico-Raciais: prática curricular em uma escola quilombola é essencial reconhecermos a memória como um elemento central na construção de sentidos e significados que permeiam a vida de adultos e crianças.

A memória, segundo Brandão (2002, p. 45) “é o espaço onde se articulam os fios da experiência individual e coletiva, formando a tapeçaria da identidade cultural”. Essa tapeçaria, por sua vez, reflete a rica diversidade cultural que caracteriza as comunidades quilombolas, onde cada narrativa traz à tona a vivência de um povo que luta resiste e se reinventa.

A vivência com os remanescentes quilombolas se constitui em uma luta aberta pela reivindicação da terra, sua ocupação, a partir da propriedade coletiva e da organização política da comunidade. Para esses povos, a terra é a fonte de vida, essencial para a sobrevivência não apenas de seus membros, mas também de suas futuras gerações. Munanga (1996) ressalta que a relação com a terra é fundamental para a construção da identidade e da cultura das comunidades afro-brasileiras (MUNANGA, 1996, p. 89).

Assim, a memória se revela como uma experiência vivida, profundamente saboreada por todos/as aqueles/as que, ao olharem para os/as mais velhos/as, enxergam não apenas o reflexo de quem já percorreu muitos caminhos, mas também a sabedoria de quem enfrentou e sobreviveu a inúmeras lutas para manter sua presença em um espaço geográfico específico.

Neste contexto, a pesquisa que fundamenta este trabalho se debruça sobre a valorização da memória dos/as habitantes mais velhos/as do Quilombo da Serra do Evaristo, em Baturité – Ceará. Essas memórias, individuais ou coletivas, constituem um evento fundador da sociedade quilombola, refletindo um legado inestimável que se estende desde sua ocupação até os dias atuais.

Os relatos desses/as ancestrais são guardiões/ães de histórias ricas, que ecoam as batalhas travadas em busca de reconhecimento e respeito. Oliveira (2017) destaca que: as memórias coletivas são essenciais para a construção de uma história que respeite e valorize as experiências vividas pelas comunidades (OLIVEIRA, 2017, p. 102).

Assim, ao tecer a narrativa da educação, buscamos honrar essas memórias, permitindo que elas iluminem o caminho para as novas gerações. É a partir das experiências dos/as mais velhos/as que as crianças e jovens aprenderão a conviver na terra de forma coletiva, inspirando um futuro repleto de possibilidades, onde a ancestralidade e a luta por reconhecimento se entrelaçam em uma dança contínua de resistência e reafirmação da identidade quilombola. Como enfatiza Diniz (2018), a educação quilombola deve se apoiar nas experiências vividas pelos mais velhos, promovendo uma pedagogia que respeite e valorize a ancestralidade (DINIZ, 2018, p. 95).

4.5 EXPLORANDO SABERES E ETNOCONHECIMENTO NA ESCOLA QUILOMBOLA DA SERRA DO EVARISTO: UMA JORNADA DE RESPEITO E APRENDIZADO

Ao começar a tecer os caminhos para desvendar os saberes do etnoconhecimento na minha jornada exploratória pela Escola Quilombola da Serra do Evaristo, verifiquei que a experiência foi ao mesmo tempo gratificante e profundamente emocionante. A cada passo meu, ao longo da caminhada, desbravando a subida da serra, meus olhos revelavam a majestosa vista das montanhas, enquanto a brisa, ora fria, ora quente, acariciava-me o rosto.

No entanto, o eco da serra trazia-me um certo desconforto, mas era suavemente interrompido pelo maravilhoso canto dos pássaros de diversas espécies, enchendo o ar de melodia. No trajeto, cruzei com agricultores/as dedicados/as em suas rotinas diárias, retratos vivos da riqueza e simplicidade dessa serra.

Em poucos minutos, avistei um arruado de casas acanhadas, mas ao mesmo tempo aconchegantes. E dei-me conta de que estava na Comunidade Quilombola. Ao adentrar a comunidade, um espaço que carrega a força e a história de seus/as ancestrais, lembrei que é de fundamental importância pedir permissão a essas entidades espirituais para estar nesse solo sagrado.

Esse gesto demonstra respeito às memórias e saberes que permeiam as práticas e o cotidiano dessa comunidade, em especial, da escola. Conforme afirma Gomes (2017, p. 45), “a ancestralidade quilombola é um elo vital que conecta as gerações passadas às presentes, um alicerce de resistência e preservação cultural”.

Esse entendimento é reforçado por Santos (2018, p. 102), que destaca a importância do reconhecimento das práticas culturais como parte fundamental da identidade quilombola, afirmando que “as experiências vividas na comunidade formam um saber coletivo que deve ser valorizado e incorporado ao processo educacional”.

Assim, em meu diálogo com o Coordenador E, após os cumprimentos iniciais, fiz questão de solicitar, formalmente, autorização para realizar a pesquisa na escola, com o intuito de explorar os saberes, os etnoconhecimentos e as práticas integrados ao currículo escolar. Este pedido de permissão não é apenas uma formalidade que exige a pesquisa, mas uma conexão simbólica com as raízes profundas da comunidade, reconhecendo a importância de sua história e valores.

4.6 A INSERÇÃO NA IDENTIDADE CULTURAL QUILOMBOLA

Neste tópico, serão apresentados os percursos realizados durante a pesquisa para a construção dos dados, destacando os contributos do estudo colaborativo e os diálogos estabelecidos nos encontros com professores/as, gestores/as e líderes da comunidade. “A pesquisa desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa, caracterizada pela compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências, utilizando-se, para isso, das técnicas de entrevista semiestruturada e observação participante” (Minayo, 2001, p. 22; André, 2013, p. 36).

A entrevista semiestruturada, conforme descrita por Minayo (2001), “é uma técnica flexível que combina perguntas previamente elaboradas com a liberdade para explorar aspectos emergentes durante o diálogo com os/as participantes, permitindo acessar as representações sociais, saberes e sentidos construídos pelos sujeitos em contextos específicos”.

Já a observação participante, segundo André (2013), “implica a inserção do/a pesquisador/a no campo investigado, o que possibilita a escuta sensível e a compreensão das interações sociais e significados expressos no cotidiano, contribuindo para captar dimensões implícitas das práticas pedagógicas e comunitárias”.

Essas técnicas foram complementadas por uma abordagem colaborativa com os/as sujeitos da pesquisa, especialmente professores/as e lideranças da comunidade quilombola, em momentos de planejamento e construção conjunta. Esses momentos de interação foram fundamentais para a construção e reflexão sobre o Produto Educacional – PE (Guia Pedagógico - GP), cujo objetivo é integrar saberes ancestrais e práticas pedagógicas que valorizem a identidade e a ancestralidade quilombola.

As reuniões ocorreram às sextas-feiras, durante o horário de planejamento integrado dos/as professores/as, proporcionando um espaço de diálogo, troca de experiências e construção coletiva do conhecimento.

A abordagem colaborativa, como enfatiza Santos (2021, p. 45), “reforça a importância de considerar os sujeitos da pesquisa como coautores/as do processo investigativo, especialmente em contextos educativos que buscam promover a equidade e a justiça social”. Com isso, Oliveira (2022, p. 67) “argumenta que o envolvimento direto de professores/as e lideranças comunitárias possibilita uma compreensão mais aprofundada das especificidades locais, favorecendo a elaboração de materiais pedagógicos que dialoguem com a realidade sociocultural da comunidade”.

Além disso, Batista et al. (2023, p. 92) “destacam que o planejamento integrado dos/as docentes constitui um espaço privilegiado de reflexão crítica, onde as práticas curriculares podem ser ressignificadas à luz das demandas da comunidade quilombola”. As interações promovidas ao longo da pesquisa não apenas fortaleceram os vínculos entre escola e comunidade, como também contribuíram para consolidar uma proposta educativa pautada na valorização da diversidade, do etnoconhecimento e da participação coletiva.

4.7 TECENDO SABERES E MEMÓRIAS: ENCONTROS COM PROFESSORES/AS E LIDERANÇAS QUILOMBOLAS DA ESCOLA DA SERRA DO EVARISTO

Os encontros realizados no quilombo da Serra do Evaristo marcaram o início de uma caminhada investigativa profundamente entrelaçada com os fios da escuta sensível, da partilha de experiências e do reconhecimento dos saberes ancestrais. Mais do que simples entrevistas, esses momentos configuraram-se como vivências de troca e aprendizagem com professores/as e lideranças da própria comunidade que atuam na escola local.

Ao entrelaçar os relatos de quem constrói cotidianamente à educação quilombola, a pesquisa se fortaleceu em seu compromisso ético-político de valorizar a memória, a identidade coletiva e a luta por uma educação que respeita e fortalece as especificidades do povo quilombola. Este relato apresenta esses encontros como parte essencial do processo de produção do conhecimento, reafirmando o lugar central da escola como espaço de resistência, pertencimento e valorização dos saberes do território.

Nesse contexto, o primeiro momento da pesquisa teve como principal objetivo apresentar-me à escola, expor os propósitos do estudo e demonstrar meu interesse tanto pela instituição quanto pela comunidade. Durante esse contato inicial, apresentei-me ao coordenador e a alguns/as professores/as, aproveitando o intervalo das aulas para iniciar um diálogo respeitoso e aberto, que serviu como base para a construção de uma relação colaborativa ao longo da investigação.

De modo geral, foi realizada a observação das salas de aula e das interações entre os/as estudantes durante o recreio. Essa visita inicial ocorreu de maneira cuidadosa e introdutória, com o propósito de evitar qualquer desconforto por parte da equipe escolar e, sobretudo, de tornar evidente a intenção de uma inserção respeitosa naquele ambiente de saberes e práticas educacionais. Como enfatiza Oliveira (2019, p. 78), “a relação entre educador/a e educando/a deve ser permeada de respeito e sensibilidade, especialmente em contextos onde a ancestralidade e os saberes locais são fundamentais para a formação da identidade”.

A visita inicial, portanto, teve um caráter de aproximação e escuta, priorizando a troca de saberes e a adaptação ao ambiente escolar. Nesse processo, é crucial compreender que a construção do conhecimento deve considerar os contextos culturais e históricos dos/as alunos/as. Como ressalta Santos (2021, p. 112), “a educação quilombola, ao integrar saberes ancestrais e acadêmicos, fortalece o vínculo com a identidade dos/as estudantes, promovendo um aprendizado mais significativo e comprometido com suas origens”.

A proposta de integrar o conhecimento local ao currículo escolar contribui não apenas para a valorização da cultura, mas também para o fortalecimento da identidade de um povo que resistiu e resiste ao longo do tempo. O reconhecimento dos saberes ancestrais e a promoção de uma educação que respeite e valorize essas práticas tornam-se essenciais para a construção de um processo pedagógico inclusivo e transformador.

A primeira aproximação formal com a equipe docente ocorreu com o/a Coordenador/a, que de maneira calorosa e acolhedora, me apresentou a todos/as os/as professores/as e funcionários/as da escola. Também tive a oportunidade de conhecer as dependências do colégio, um espaço que transborda história, memória e significado.

Um momento especialmente marcante foi quando o/a Coordenador/a me levou ao palco onde se realizam as reuniões sagradas dos/as anciões/ães, localizado ao lado da escola. Este lugar, carregado de sabedoria ancestral, proporcionou-me uma imensa alegria, pois permitiu adentrar um pedaço vivo da cultura quilombola — um patrimônio imensurável de memória e tradição.

Escrever sobre essa vivência e refletir sobre a ancestralidade ali presente torna-se, sem dúvida, uma experiência que ressignifica e enriquece o sentido da educação no contexto quilombola, sendo um elo essencial na construção de um currículo que não apenas educa, mas também preserva e fortalece a identidade de um povo.

As entrevistas foram planejadas com o intuito de promover o alinhamento de objetivos, favorecer uma escuta qualificada e possibilitar a construção de um espaço de reflexão coletiva. Inicialmente, estabeleceu-se um diálogo com a equipe gestora da escola, envolvendo a/o Diretora/o e o/a Coordenador/a, ocasião em que foi apresentado o roteiro da entrevista. Essa etapa foi essencial para garantir que todas as informações e reflexões fossem registradas de maneira atenta e respeitosa, assegurando a compreensão do processo e fortalecendo o compromisso ético com a pesquisa.

Na sequência, o trabalho com os/as professores/as foi articulado para ocorrer tanto em momentos individuais — durante seus horários de planejamento — quanto em espaços coletivos, como o planejamento integrado da equipe pedagógica. Essa organização favoreceu uma escuta plural e colaborativa, permitindo não apenas o levantamento das práticas pedagógicas adotadas, mas também a problematização dos desafios enfrentados no cotidiano da educação quilombola.

A proposta teve como base o fomento a um espaço de diálogo reflexivo, que estimulasse a troca de experiências e o fortalecimento de um conhecimento construído de forma compartilhada. Todo o processo foi orientado por uma perspectiva educativa comprometida com a valorização das especificidades culturais, históricas e sociais da comunidade quilombola.

Nesse sentido, a fala de uma das/as professoras/es entrevistadas/as reforça a urgência de se estruturar um currículo que valorize de maneira mais significativa as Relações Étnico-Raciais e os saberes ancestrais. Ao ser questionada/o sobre como percebe essa realidade atualmente, afirmo:

A professora - J observou que a escola não dispõe de um guia específico para abordar sistematicamente essas temáticas no currículo escolar. Embora os/as docentes desenvolvam ações interdisciplinares, muitas vezes motivadas por formações externas, ainda falta um direcionamento pedagógico consistente que contemple de forma orgânica os costumes e as tradições da comunidade quilombola. Para ela, “seria extremamente enriquecedor e relevante contar com um guia, um manual ou um currículo estruturado, especificamente direcionado ao trabalho com as relações étnico-raciais e às práticas curriculares voltadas para a educação

quilombola”, pois a abordagem atual restringe a ancestralidade a uma presença pontual e pouco integrada ao currículo formal (Professora - J).

Essa percepção evidencia a carência de políticas curriculares que garantam a centralidade dos saberes quilombolas no cotidiano escolar, revelando a urgência de instrumentos pedagógicos que dialoguem com as especificidades culturais, históricas e identitárias da comunidade. O depoimento da/o professora/o, portanto, expressa não apenas uma demanda pedagógica, mas também um anseio coletivo por uma educação que reafirme a pertença e a resistência de um povo que historicamente tem sido silenciado nas estruturas escolares.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental refletir sobre as possibilidades de reconstrução curricular a partir da escuta ativa dos sujeitos da escola e da valorização dos conhecimentos oriundos da comunidade. A construção de um currículo que reconheça as matrizes africanas e afro-brasileiras como constituintes da identidade nacional implica repensar práticas pedagógicas, conteúdos e metodologias, em uma perspectiva emancipatória e antirracista.

O terceiro encontro revelou-se ainda mais significativo e memorável, uma experiência profundamente marcante em minha trajetória de pesquisa. Foi nesse momento que entrevistei algumas das lideranças da comunidade, entre elas, com grande honra, a estimada mestra da cultura quilombola, Dona Líder - S. Mulher de trajetória marcada pela luta e por vivências profundas no quilombo da Serra do Evaristo, ela me acolheu com generosidade e apresentou-me à comunidade nas dependências que foram gentilmente disponibilizadas para o trabalho de campo.

Sob a sombra acolhedora do alpendre de sua casa, enquanto a brisa suave acariciava nossos rostos, apresentei o questionário e estabelecemos um diálogo profundo e afetuoso. Aquele momento, permeado por sabedoria e partilhas, foi de extrema relevância para a pesquisa. As lições extraídas de suas palavras, repletas de vivência, resistência e ancestralidade, ofereceram contribuições fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, vindas de uma liderança singular e de valor inestimável para a comunidade quilombola.

Tecendo a conversa Dona Líder - S, mestra respeitada da comunidade quilombola, compartilhou com emoção sua alegria ao observar que as crianças e os jovens estão cada vez mais fortalecendo o sentimento de pertencimento. [...] “É bonito ver que o conhecimento da nossa comunidade não se limita ao nosso território, mas também faz morada dentro da escola. Aqui, a escola tem um papel fundamental para reafirmar nossa história, valorizar nossa cultura e reforçar nossa identidade étnica. Ela fortalece nossos saberes ancestrais e apoia a luta pelo nosso território, que é tão essencial para nós”, destacou.

Ela também ressaltou a necessidade de uma educação que vá além do ensino de habilidades básicas, como leitura, escrita e cálculo: “A escola deve ensinar nossos/as jovens a interpretar as histórias com profundidade, de forma que esse conhecimento empodere os alunos e as alunas no enfrentamento de qualquer tipo de injustiça. Mas, acima de tudo, que essa educação fortaleça ainda mais o sentimento de pertencimento à nossa comunidade e à nossa ancestralidade”.

O encerramento da conversa com a grande mestra foi marcado por gargalhadas sinceras e, como não poderia deixar de ser, por um café recém-passado, símbolo da hospitalidade generosa de Dona Líder - S. Com sua sabedoria colossal e acolhimento genuíno, ela oferece não apenas abrigo a quem dela se aproxima, mas experiências transformadoras e ensinamentos ancestrais.

Em suas palavras finais, Dona Líder - S sintetizou com clareza e profundidade o papel da escola na comunidade quilombola: “Essa é a função social da nossa escola: formar e transformar grandes cidadãos, capazes de lutar e dar continuidade à trajetória dos anciões. Essa é a escola que buscamos, essa é a escola que queremos”. Suas palavras dialogam com o pensamento de Nego Bispo, para quem “a escola deve ser um espaço que não apenas ensina, mas que constrói possibilidades de emancipação e resistência, fortalecendo os sujeitos para enfrentar as adversidades e valorizar suas raízes” (Bispo, 2021, p. 132).

Portanto, fecho a cortina do saber narrada por Dona Líder - S, que tão bem nos conduziu por uma história real de lutas, resistências e conquistas vividas na Serra do Evaristo, lembrando que a educação quilombola é, antes de tudo, um ato de resistência e um exercício de pertencimento.

Esse percurso investigativo, contudo, não se limitou às experiências de campo: foram fundamentados por uma pesquisa documental e bibliográfica que envolveu a análise de sites institucionais, documentos oficiais da escola — como o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) —, além dos livros didáticos e cartilhas pedagógicas disponibilizadas pela própria instituição para subsidiar o estudo.

O diálogo entre essas fontes e os encontros vivenciados in loco com os/as sujeitos da escola possibilitou a consolidação dos achados da pesquisa, cuja síntese servirá como base para a construção de um Guia Pedagógico - GP que valorize os saberes ancestrais fortaleça o currículo escolar e contribua para o enraizamento da identidade étnico-racial no contexto educacional quilombola.

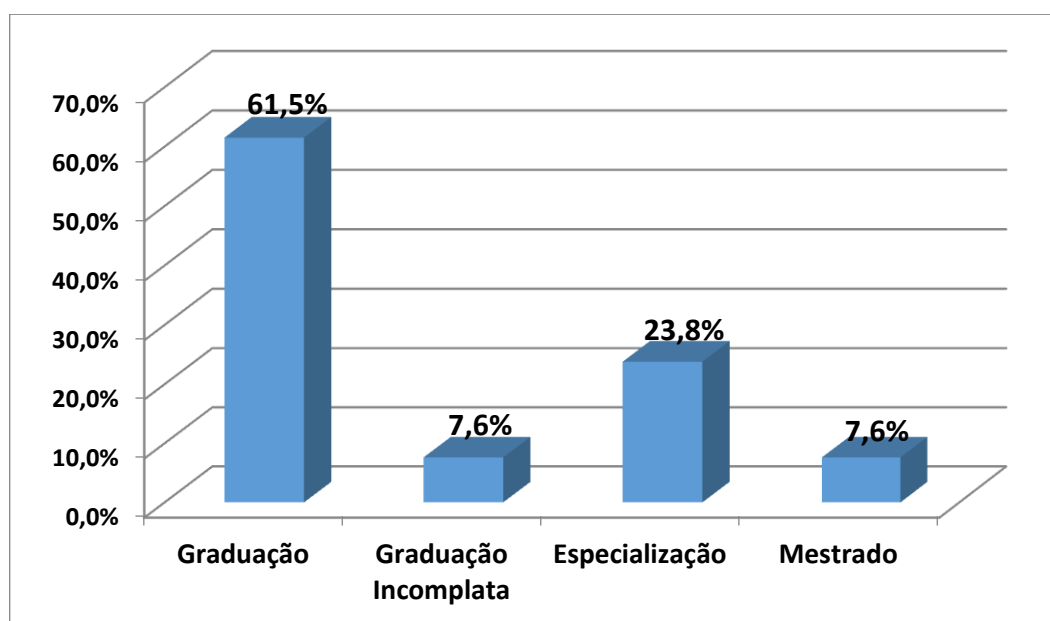
5 RESULTADO DAS ESCUTAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA QUILOMBOLA OSÓRIO JULIÃO

Para melhor apresentação da análise dos relatos dos/as professores/as, gestores/as e lideranças da Escola Quilombola Osório Julião, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicados formulários durante o trabalho de campo. A escuta qualificada desses sujeitos possibilitou compreender suas percepções, experiências e desafios cotidianos, sobretudo, no que tange à incorporação dos saberes ancestrais e das práticas culturais da comunidade ao currículo escolar.

A análise dos discursos revelou tanto iniciativas pedagógicas comprometidas com a valorização da identidade étnico-racial dos/as estudantes quantas tensões relacionadas à ausência de formação específica para atuação em contextos quilombolas. Os dados indicam a centralidade do diálogo entre escola e comunidade como elemento estruturante de uma educação emancipadora, em consonância com os princípios da educação das relações étnico-raciais e da pedagogia freireana (Freire, 1996, p. 64).

Nesse sentido, autores como Bauer e Vercelli (2018, p. 8–13) “defendem práticas pedagógicas que integrem a história e a cultura afro-brasileira ao currículo, enquanto Santos e Eugênio (2023) propõem uma abordagem intercultural crítica na educação quilombola”. Já Costa (2019, p. 128–140) destaca as especificidades e aproximações entre a educação quilombola, indígena e as diretrizes das relações étnico-raciais na Educação Básica.

Para fins de organização metodológica e resguardo ético, os/as participantes foram agrupados/as sob as categorias “docentes participantes”. Suas falas foram identificadas com a designação “Professor/a” seguida por uma letra do alfabeto (por exemplo, Professor/a - A, B, C), o que assegura o anonimato sem comprometer a clareza da apresentação dos dados coletados. Os/as docentes, quando indagados sobre o grau de formação, relataram que:

Gráfico 1 - Grau de formação dos/as docentes

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Com base na análise do gráfico, ao converter os percentuais em valores absolutos, observa-se que, entre os/as 13 (treze) docentes participantes da pesquisa, 08 (oito) possuem graduação completa, 01 (um/a) apresenta graduação incompleta, 03 (três) concluíram cursos de especialização e 01 (um/a) possui título de mestre. Esses dados evidenciam um movimento relevante em direção à qualificação profissional, indicando o compromisso dos/as docentes com a formação continuada.

A busca por qualificação acadêmica, sobretudo por meio de cursos de pós-graduação, indica uma disposição ativa para ampliar conhecimentos e práticas pedagógicas, especialmente em contextos escolares que exigem atenção às especificidades culturais e identitárias, como é o caso da escola quilombola.

Ressalta-se, ainda, o esforço individual e coletivo de formação docente, muitas vezes impulsionado por iniciativas próprias diante da ausência de políticas públicas contínuas e direcionadas à realidade quilombola.

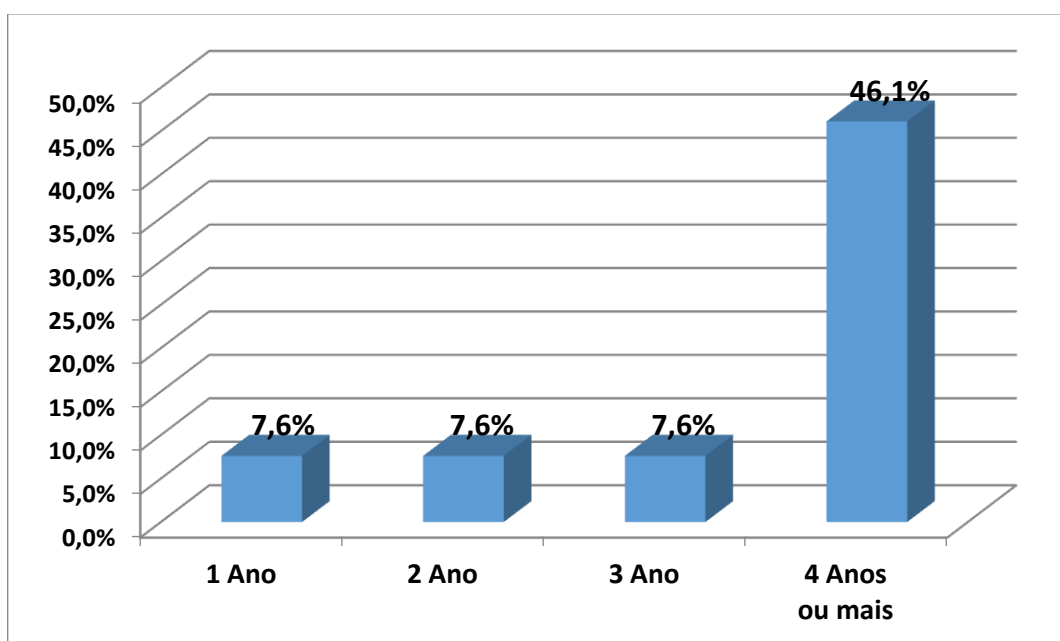
A formação de professores para a Educação Escolar Quilombola exige o reconhecimento e a valorização dos saberes ancestrais das comunidades, bem como a construção de práticas pedagógicas que respeitem e integrem as especificidades culturais e identitárias desses povos (CASTILHO E CARVALHO, 2021, p. 5).

Essa compreensão aponta para a urgência de projetos formativos que se enraízem nas realidades locais, valorizando o protagonismo das comunidades e ampliando o horizonte da prática pedagógica para além das estruturas curriculares tradicionais, garantindo, assim, uma educação comprometida com a equidade, o pertencimento e a justiça social.

5.1 *Tempo de Exercício no Magistério*

Com base nas informações obtidas por meio da coleta de dados, observou-se que, dentre os 13 (treze) docentes participantes, a maioria possui entre 02 anos e 04 anos ou mais de experiência na docência. Apenas 01 (um/a) dos/as docentes declarou ter menos de um ano de atuação, sendo este o/a único/a que ingressou na atividade docente no mesmo ano da pesquisa. Ressalta-se que esse profissional está em fase de conclusão da graduação, o que indica que, embora recém-ingresso na docência, já se encontra nos estágios finais de sua formação acadêmica.

Gráfico 2 – Tempo de Experiência na EEQ



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

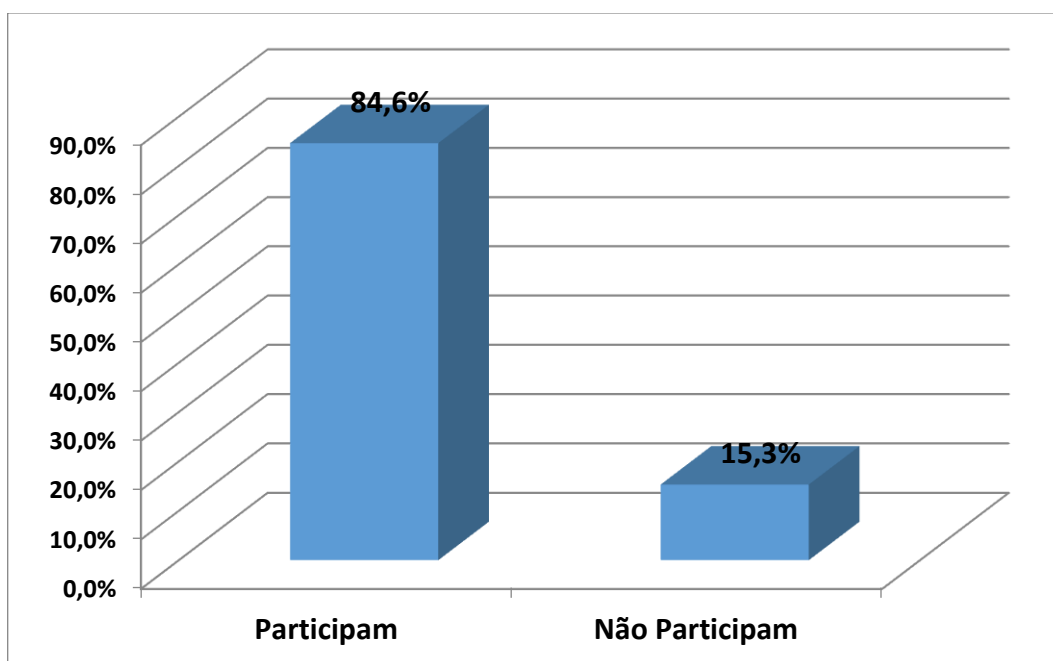
Esses dados evidenciam a diversidade de trajetórias docentes no interior da escola quilombola, revelando um corpo docente majoritariamente jovem em termos de tempo de atuação, mas já inserido em processos significativos de construção pedagógica. A presença de professores/as com até quatro anos ou mais de experiência sugere um potencial de continuidade e enraizamento de práticas educativas alinhadas às especificidades culturais da comunidade.

Como aponta Gomes (2017, p. 62), “a formação de professores/as para atuar em contextos étnico-raciais exige o reconhecimento das singularidades históricas e culturais dos povos quilombolas e a valorização de suas epistemologias”. Nessa perspectiva, Silva (2011, p. 73) defende que “o compromisso docente com a equidade racial não se limita à formação

inicial, mas requer processos continuados de reflexão e ação pedagógica comprometida com os direitos humanos, com o enfrentamento ao racismo e com a construção de um currículo plural e dialógico”. Assim, os dados apresentados reforçam a importância de políticas públicas que assegurem não apenas a presença, mas também a permanência e o fortalecimento da formação docente crítica, contextualizada e comprometida com a educação quilombola.

5.2 A Formação Continuada

Gráfico 3 - Participação nas formações da SME



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

A partir dos dados obtidos na pesquisa, observou-se que a grande maioria dos/as docentes — 11 (onze) dos/as 13 (treze) participantes — declarou participar de ações de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Apenas dois/as docentes afirmaram não ter participado dessas formações.

Embora esses dados revelem a existência de iniciativas formativas no âmbito municipal, é importante destacar que tais formações têm sido direcionadas, em sua maioria, para áreas disciplinares gerais e temas pedagógicos convencionais, sem contemplar de maneira específica as demandas da Educação Escolar Quilombola – EEQ.

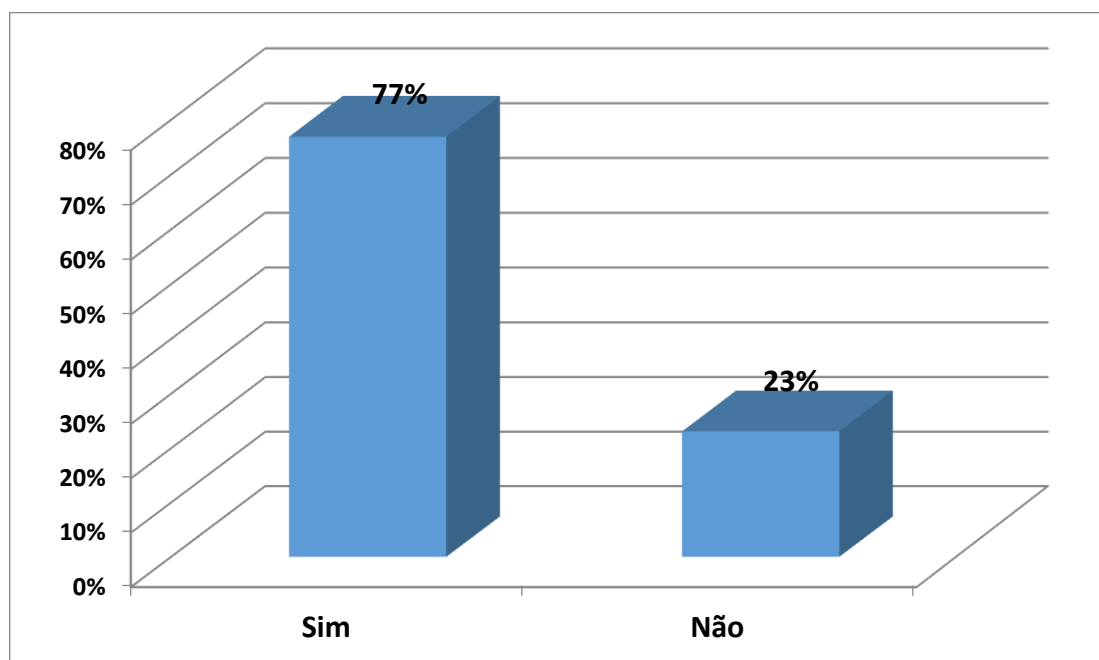
Essa lacuna é preocupante, considerando que a atuação em contextos quilombolas exige práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da cultura afro-brasileira, o enfrentamento ao racismo e o reconhecimento dos saberes ancestrais da comunidade.

Como afirma Gomes (2017, p. 57), “a formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais precisa ser contínua, situada e conectada às experiências concretas das populações negras, especialmente nos territórios tradicionais como os quilombos”.

Do mesmo modo, Silva (2005, p. 99) destaca que “a ausência de formação voltada para a diversidade étnico-racial contribui para a reprodução de práticas escolares excludentes e descontextualizadas”.

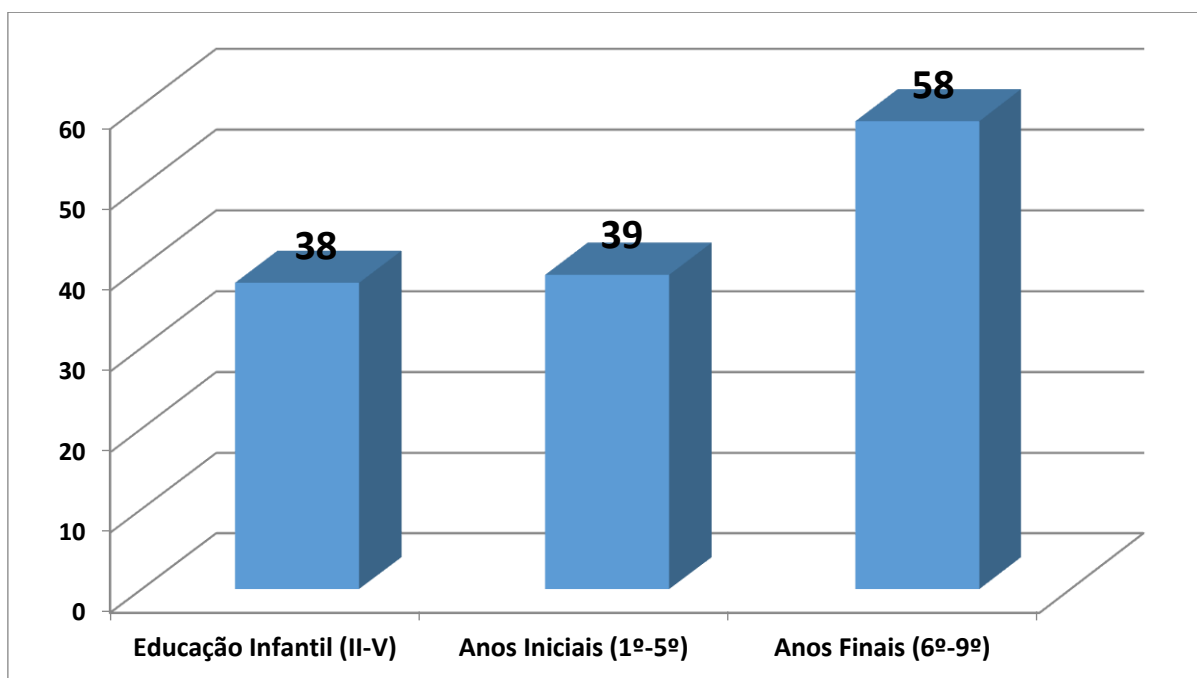
Portanto, a invisibilização dessa temática nas formações oferecidas pela SME compromete o fortalecimento de uma educação antirracista e culturalmente situada, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

Gráfico 4 - Representatividade quilombola entre os/as docentes da Escola Osório Julião



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

No total, foram entrevistados/as 13 (treze) professores/as que atuam na escola quilombola. Desses, 10 (dez) são oriundos/as da própria comunidade, enquanto apenas 03 (três) não possuem vínculo direto com ela. Esses dados revelam uma significativa representatividade de docentes locais no corpo pedagógico da escola, o que reforça a presença de saberes comunitários no espaço escolar. A predominância de professores/as oriundos/as da comunidade sugere uma aproximação entre o projeto educativo da instituição e os processos de valorização da identidade étnico-racial, da memória coletiva e das práticas culturais locais, elementos centrais para a efetivação de uma educação quilombola comprometida com a ancestralidade e a emancipação social.

Gráfico 5 - Distribuição em valores absolutos dos/as discentes por etapa de ensino - 2024

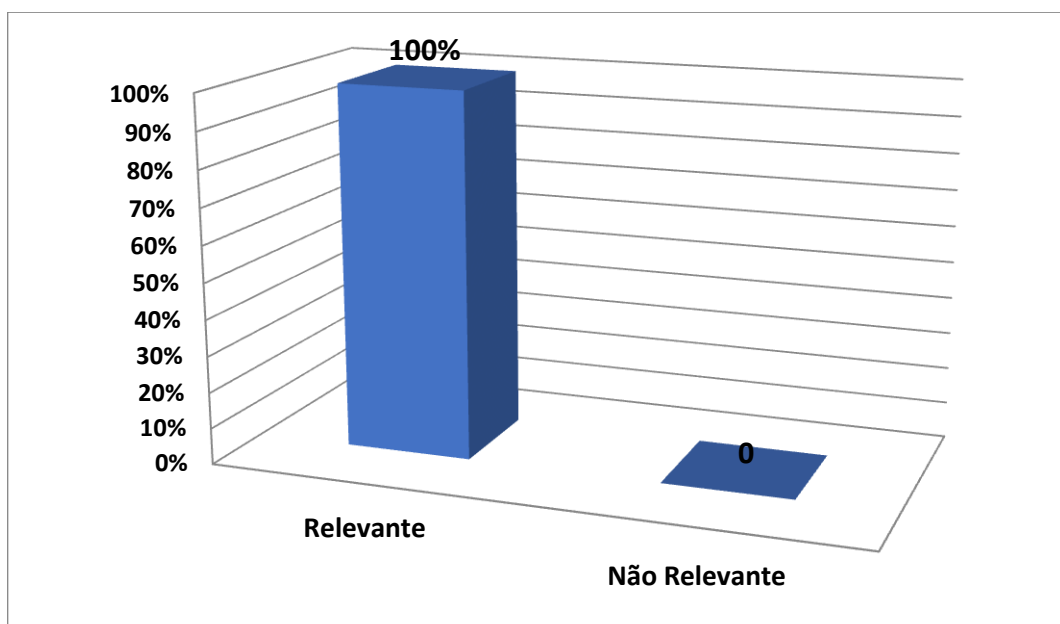
Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

No ano letivo de 2024, correspondente ao período da pesquisa realizada na escola, a instituição atende um total de 135 discentes, distribuídos entre a Educação Infantil (Infantil II ao Infantil V), os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º ano), funcionando em regime de tempo integral. Do total, 38 alunos/as estão matriculados/as na Educação Infantil, 39 nos anos iniciais e 58 nos anos finais do Ensino Fundamental.

Todos/as os/as estudantes são oriundos/as da própria comunidade quilombola, o que reforça significativamente o vínculo entre o currículo escolar e os saberes e ancestralidades locais. Essa composição estudantil fortalece a pertinência da investigação, uma vez que evidencia a centralidade da cultura quilombola no processo educativo desenvolvido pela escola.

Conforme destacam Gomes (2012, p. 45) e Oliveira (2019, p. 59), “a valorização das identidades étnico-raciais no espaço escolar é fundamental para o reconhecimento da história, dos saberes ancestrais e das práticas culturais das comunidades negras, sobretudo aquelas marcadas pela resistência histórica, como os quilombos”.

Nesse sentido, a proposta curricular da escola deve se pautar pelo reconhecimento da diversidade, pela escuta ativa da comunidade e pela incorporação de práticas pedagógicas que valorizem o etnoconhecimento e promovam a educação antirracista, como propõe Cunha (2010, p. 72).

Gráfico: 6 - A Relevância do Currículo na Educação Escolar Quilombola

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Foram entrevistados/as 13 (treze) professores/as que atuam na escola quilombola. A totalidade dos/as participantes (100%) reconheceu a importância do currículo para a educação escolar quilombola, destacando a necessidade de que ele esteja orientado pelos saberes ancestrais da comunidade. Os dados evidenciam o consenso entre os/as docentes quanto à centralidade de um currículo contextualizado, que valorize a cultura local, fortaleça a identidade étnico-racial dos/as estudantes e promova a articulação entre conhecimento escolar e a ancestralidade comunitária.

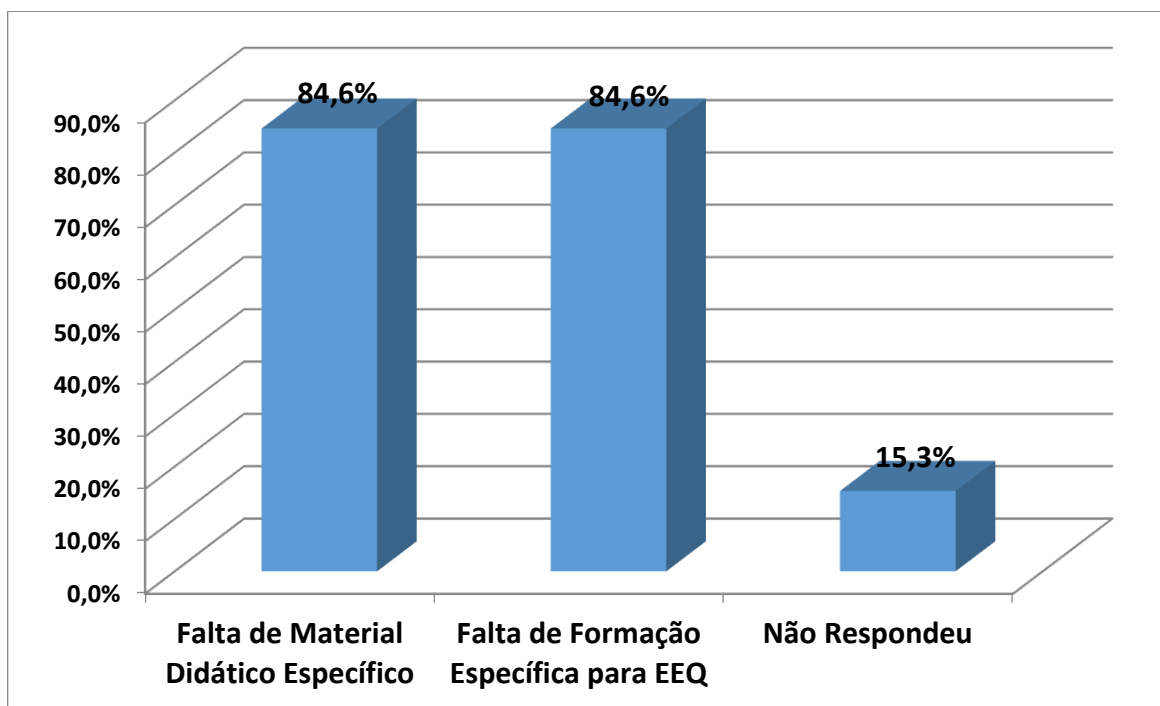
A totalidade dos/as docentes entrevistados/as na escola quilombola reconheceu a centralidade de um currículo orientado pelos saberes ancestrais da comunidade. Essa unanimidade revela uma compreensão compartilhada de que a educação quilombola não pode estar dissociada das práticas culturais, da memória coletiva e da identidade étnico-racial dos sujeitos.

Como afirma Gomes (2017, p. 42), “o currículo da educação quilombola deve ser construído com base na vivência da comunidade, articulando os saberes ancestrais com os conhecimentos escolares, de modo a promover a valorização da cultura afro-brasileira”. Da mesma forma, Oliveira (2019, p. 88) destaca que o currículo em contextos quilombolas deve ser espaço de reexistência, afirmando territórios simbólicos e políticos onde os conhecimentos tradicionais não sejam tratados como folclore, mas como ciência viva e legítima.

A esse respeito, Santos (2021, p. 104) “argumenta que a construção de um currículo antirracista passa necessariamente pela escuta das comunidades, especialmente aquelas que historicamente foram silenciadas no processo educacional brasileiro, como os quilombos”. Os

dados da pesquisa reforçam essas perspectivas, evidenciando que o currículo, quando alinhado às práticas e valores da comunidade, torna-se instrumento de fortalecimento identitário, de emancipação e de integridade curricular.

Gráfico: 7 – Os desafios enfrentados na implementação do Currículo da Educação Escolar Quilombola (EEQ)



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Os dados coletados revelam desafios estruturais significativos para a efetiva implementação do currículo da Educação Escolar Quilombola (EEQ). Entre os/as 13 docentes participantes da pesquisa, 11 (onze) apontaram a falta de material didático direcionado como um obstáculo central. Esse déficit impacta diretamente a adequação das práticas pedagógicas aos contextos socioculturais quilombolas, dificultando a articulação entre os conteúdos escolares e os saberes ancestrais das comunidades.

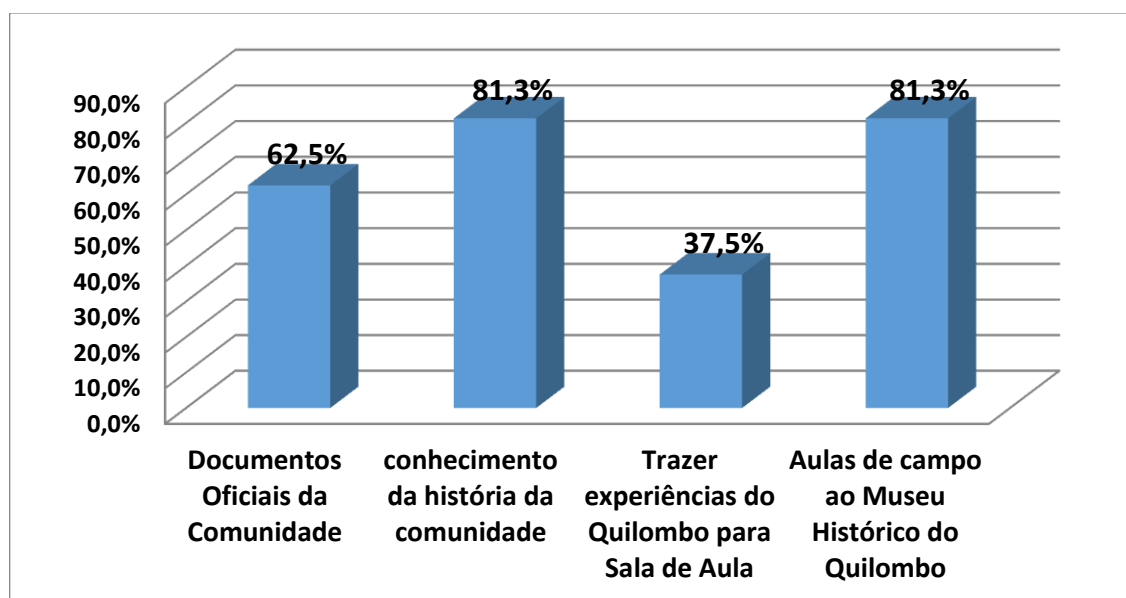
Além disso, os/as mesmos/as 11 (onze) professores/as destacaram a ausência de formação específica voltada à EEQ como outro entrave relevante, o que evidencia uma lacuna formativa no âmbito das políticas públicas educacionais. Essa carência compromete a qualificação docente necessária para o desenvolvimento de um currículo antirracista, intercultural e comprometido com a valorização das identidades negras.

Como observa Gomes (2017, p. 61), “não basta incluir conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, é necessário que os/as educadores/as estejam preparados para problematizar as relações étnico-raciais de forma crítica e contextualizada”. A ausência de

respostas por parte de 02 (dois/as) docentes podem também indicar insegurança ou desconhecimento em relação ao tema, o que reforça a necessidade de ações formativas contínuas e situadas.

Tais dados evidenciam que, embora o reconhecimento da importância do currículo quilombola seja consenso entre os/as docentes, sua efetivação esbarra em obstáculos que exigem investimento institucional, produção de materiais específicos e formação continuada comprometida com a justiça curricular e a equidade racial.

Gráfico: 8 – A integração dos saberes tradicionais da comunidade no planejamento de aula



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Os dados da pesquisa evidenciam diferentes formas de integração dos saberes tradicionais da comunidade quilombola ao planejamento pedagógico por parte dos/as docentes da escola. Todos/as os/as 13 (treze) professores/as participantes afirmaram realizar ações voltadas ao conhecimento da história da comunidade e promover aulas de campo ao Museu Histórico do Quilombo, o que demonstra um forte compromisso com o reconhecimento e a valorização da memória coletiva local como parte do processo educativo.

Além disso, 10 (dez) docentes declararam utilizar documentos oficiais da comunidade como fonte de estudo e planejamento, o que reforça a importância atribuída às narrativas próprias da comunidade enquanto referência curricular.

No entanto, apenas 06 (seis) professores/as indicaram trazer de forma sistemática experiências do quilombo para dentro da sala de aula, o que pode sinalizar a persistência de obstáculos no processo de articulação entre os conhecimentos tradicionais e os conteúdos escolares, tais como a escassez de materiais didáticos adequados ou a ausência de formação específica. Como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar

Quilombola (BRASIL, 2012), a construção de um currículo culturalmente referenciado exige práticas pedagógicas que respeitem e integrem os modos próprios de existência, produção de saberes e formas de vida das comunidades quilombolas.

5.3 A ESCOLA OSÓRIO JULIÃO: REFLEXÕES DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE PRÁTICAS E DESAFIOS EDUCACIONAIS

Neste texto, registramos nossa compreensão acerca do papel da educação nas relações étnico-raciais e no fortalecimento da identidade quilombola, a partir de uma escuta atenta e de um acompanhamento sensível das práticas realizadas por aqueles/as que, ao longo dos 200 dias letivos, dão vida à educação escolar na Escola Osório Julião. Inspiramo-nos na reflexão de Carmem Lúcia Guimarães de Mattos (2011, p. 87), que enfatiza: “fazer etnografia crítica de sala de aula sem o professor é continuar a falar sobre a realidade do professor sem que o professor possa sequer opinar sobre o significado de sua prática”. Assim, buscamos captar não apenas os processos pedagógicos, mas também os sentidos e significados atribuídos pelos docentes à sua atuação, reconhecendo-os como protagonistas na construção de uma educação transformadora e culturalmente enraizada.

A luta pelo reconhecimento enquanto comunidade remanescente de quilombo reflete a força e a resistência da população do Evaristo, que se afirma no pertencimento étnico e na valorização de sua identidade quilombola. Os docentes entrevistados demonstraram pleno conhecimento desse processo, reforçando que a maioria da população se reconhece como quilombola, apesar dos desafios que ainda persistem. Após o reconhecimento oficial pela Fundação Cultural Palmares (FCP), a luta pelo autorreconhecimento étnico permanece uma prioridade, sendo a escola um pilar central nesse processo.

Assumindo sua responsabilidade como espaço de formação cultural e social, a escola reconhece a comunidade como uma verdadeira mestra que educa no quilombo, integrando saberes ancestrais e práticas pedagógicas transformadoras. Como destaca Gonçalves (2022, p. 134), “a escola quilombola deve ser entendida não apenas como um espaço de ensino, mas como um território de reafirmação identitária e de resistência, onde a memória coletiva e os saberes ancestrais são elementos fundamentais para a construção de uma educação emancipatória”.

Foi evidenciado o esforço contínuo dos/as docentes, que ressaltaram o engajamento da comunidade na promoção do autorreconhecimento da identidade quilombola, com o objetivo de consolidá-lo nas futuras gerações. De acordo com Lima (2023, p. 89), “o autorreconhecimento étnico constitui um processo dinâmico e permanente, sustentado pelas

práticas culturais e pela educação comunitária, articulando-se para preservar e fortalecer a identidade das populações quilombolas”.

Assim, a escola transcende seu papel tradicional, tornando-se um agente ativo na promoção da consciência étnica e na preservação do legado cultural quilombola, corroborando a visão de Almeida (2023, p. 112), “para quem a integração entre escola e comunidade é essencial para a construção de um currículo que dialogue com as especificidades culturais e históricas das comunidades quilombolas, promovendo uma educação verdadeiramente transformadora e inclusiva”.

“A comunidade tem se destacado como a verdadeira mola propulsora, impulsionando a realização desses processos tanto no espaço escolar quanto no seio da própria coletividade” Coordenador/Líder - E. Com essas palavras, ele sintetizou uma perspectiva amplamente corroborada pelos relatos da diretora - R e dos/as demais docentes entrevistados/as, ressaltando o papel fundamental da comunidade na articulação de práticas que integram os saberes locais e fortalecem as identidades culturais no contexto educacional.

[...] “Todo esse movimento partiu da comunidade, tudo. Eu acredito que a educação escolar quilombola veio de fora para dentro da escola. As lideranças comunitárias, em todos os momentos, incentivam e participam ativamente do ambiente escolar. Os encontros dos guardiões da memória ocorrem dentro da escola, há uma constante luta pela construção e pela preservação desse espaço, e o envolvimento nos eventos comunitários é marcante, com a escola sendo convidada a participar ativamente. Percebo, assim, uma luta incessante da comunidade para que essa integração se fortaleça e se concretize cada vez mais” (Gestora - R).

[...] “É preciso destacar que, em diversos aspectos da comunidade — seja no grupo de jovens, nas reuniões da associação comunitária, na igreja, nas conversas informais, nas partidas de futebol e, principalmente, na escola —, buscamos constantemente reforçar essas questões fundamentais. O objetivo é que nossos pequenos cresçam compreendendo o significado de ser quilombola, de viver em um território quilombola, e, assim, tornem-se multiplicadores desse nosso direito, perpetuando nossa identidade e história” (Professor - F).

“Tenho plena convicção de que a comunidade, enquanto coletividade vem desenvolvendo, graças a Deus, uma série de projetos significativos. Destacam-se, por exemplo, os guardiões da memória, as jovens que preservam a tradição da Dança de São Gonçalo e as práticas de medicina alternativa. Acho profundamente inspirador quando essas iniciativas se integram à comunidade e adentram o espaço escolar, pois isso não apenas enriquece a vivência cultural, mas também incentiva os jovens a se conectarem mais profundamente com a própria cultura e suas raízes” (Professor - A).

Ao ser questionado sobre a contribuição da Escola Osório Julião no processo de autoafirmação da identidade étnico-quilombola de seus discentes e de todos/as os/as integrantes da comunidade escolar, as respostas foram afirmativas, ecoando as falas das lideranças entrevistadas. “Com certeza! A escola tem sido fundamental, né? Porque, como mencionei anteriormente, são os próprios alunos que hoje realizam esse trabalho, levando para dentro de casa e desmistificando todo esse processo” (Diretora - R).

Em consonância com as palavras de Gestora - R, Professor – A, também destaca a relevância da escola no fortalecimento da identidade quilombola e no combate ao preconceito, observando avanços significativos no comportamento de crianças e adolescentes no ambiente escolar. Ele faz uma reflexão sobre um passado recente, quando foi necessário intervir pedagogicamente em atitudes de crianças que, de maneira discriminatória, escolhiam parceiros para atividades com base na cor da pele, desde quem deveria segurar a mão até com quem realizar tarefas específicas. Em relação à realidade atual, ele acrescenta:

Essa é uma das questões centrais que a Escola Osório Julião tem debatido, com o objetivo de fazer com que nossos alunos se identifiquem e se reconheçam como quilombolas. De forma prática, os professores realizam leituras que abordam diretamente o tema da identidade quilombola e a vivência em um território quilombola. Dessa maneira, estamos tratando do combate à discriminação e ao preconceito, que antes eram bastante intensos. “Assim, temos trabalhado de maneira prática e contínua essas questões” (Professor - A).

Essa fala se assemelha à exemplificação feita pelo Professor - E, que, além de sua atuação como docente, também ocupa um papel significativo como membro do núcleo dirigente da associação comunitária. Após relatar as atividades realizadas pela escola ao longo do mês da Consciência Negra, período em que a pauta identitária e a repulsa contra todo e qualquer tipo de preconceito são abordadas com ênfase nos diversos espaços da comunidade, Professor - E destacou que essas questões vão além desse período específico, estando já integradas à práxis cotidiana dos/as docentes da escola. Esse compromisso permanente com a valorização da identidade quilombola e o combate ao preconceito reforça o papel da escola como um agente transformador, consolidando essas temáticas no processo educacional de forma contínua e abrangente.

“Vou usar um exemplo que não se limita apenas às datas comemorativas. No ano passado, por exemplo, eu estava ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, e lembro que, no planejamento, estava previsto o estudo do gênero textual 'reportagem'. Então, escolhemos uma reportagem que tratava sobre o trabalho da mestra da cultura no quilombo Serra do Evaristo, destacando a Dança de São Gonçalo e as práticas voltadas para a medicina alternativa. Foi essa reportagem que estudamos em Língua Portuguesa. Apesar de seguirmos o gênero textual proposto no planejamento, que era a reportagem, buscamos uma conexão com a nossa realidade, contextualizando o conteúdo com as vivências da comunidade” (Coordenador/Líder - E).

Professora – A, também reafirmou o papel fundamental da escola, destacando como a instituição tem trabalhado, no cotidiano, os temas de cultura e identidade. Ela mencionou projetos que conseguem envolver toda a comunidade escolar, a exemplo da Primeira Feira de Saberes e Sabores do Quilombo Serra do Evaristo. Realizada em novembro de 2023, a feira, que mobilizou a escola por cerca de quatro meses, teve seu ponto culminante com a

apresentação dos discentes de cada turma, em um evento aberto à comunidade, do que aprenderam ao longo da execução dessa significativa ação educativa.

Os depoimentos acima registrados evidenciam que a Escola Osório Julião está imersa em um processo de implementação da educação escolar quilombola, que se desenvolve de maneira integrada à comunidade como um todo. Esse processo fortalece, simultaneamente, a escola e a comunidade, uma vez que os/as docentes da instituição demonstram compreender a relevância desse movimento, como evidenciado em suas falas e, principalmente, na prática pedagógica observada durante a realização deste trabalho, especialmente durante a observação participante.

Conforme destaca Amorim (2023, p. 193), “uma educação escolar quilombola precisa considerar a história e realidade destes povos, promovendo aprendizagens e propiciando a construção de saberes da história, da realidade do cotidiano de cada comunidade, fortalecendo e valorizando seus costumes, seu povo, sua cultura”.

Diante do exposto, é possível afirmar que as ações desenvolvidas pela Escola Osório Julião, como a Primeira Feira de Saberes e Sabores do Quilombo Serra do Evaristo, sinalizam um comprometimento efetivo com a construção de uma educação escolar quilombola que respeita, valoriza e integra os saberes ancestrais e as práticas culturais da comunidade. O envolvimento de toda a escola no planejamento e execução de projetos como esse demonstra uma perspectiva pedagógica alinhada às diretrizes da educação das relações étnico-raciais, conforme orienta a Resolução CNE/CEB nº 8/2012.

Assim, observa-se que a escola vem se constituindo como um espaço de resistência e afirmação identitária, por meio de práticas que articulam o currículo escolar às vivências locais. Como reforça Amorim (2023, p. 193), “tais práticas são essenciais para uma educação comprometida com a história, a realidade e os saberes dos povos quilombolas, promovendo aprendizagens significativas e o fortalecimento de suas culturas e identidades”.

5.4 PRODUTO EDUCACIONAL: TECENDO IDENTIDADES: EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E SABERES ANCESTRAIS NO CURRÍCULO DA ESCOLA OSÓRIO JULIÃO

O Produto Educacional, intitulado “*Tecendo Identidades: Educação Étnico-Racial e Saberes Ancestrais no Currículo da Escola Osório Julião*” foi concebido considerando as prerrogativas legais, acadêmicas e epistemológicas que orientam sua elaboração e aprovação no âmbito da formação *stricto sensu*. Sua produção está em consonância com as Diretrizes para a Elaboração de Produtos Técnicos e Tecnológicos no Âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* (CAPES, 2017), bem como com as normativas que asseguram a valorização da cultura afro-brasileira e quilombola, especialmente a Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 8/2012).

Além dessas prerrogativas, o Produto Educacional está fundamentado em referenciais epistemológicos que reconhecem e valorizam os saberes ancestrais da comunidade quilombola, dialogando com perspectivas da pedagogia contracolonial (MIGNOLO, 2017; WALSH, 2009) e da educação intercultural crítica (CANDAU, 2012). Metodologicamente, sua elaboração seguiu princípios da pesquisa participante (BRANDÃO, 2006), favorecendo o envolvimento ativo de educadores/as, estudantes e membros da comunidade no processo de construção do conhecimento e no fortalecimento das práticas pedagógicas contextualizadas.

Trata-se da elaboração de um Guia Pedagógico (GP) direcionado a educadores/as, estudantes e membros da comunidade escolar da Escola Quilombola Osório Julião, situada na comunidade da Serra do Evaristo, no Município de Baturité – CE.

A proposta didático-pedagógica do GP tem como finalidade integrar os saberes ancestrais e a memória coletiva da comunidade quilombola ao currículo escolar, contribuindo com a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme estabelece a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Trata-se de uma iniciativa que busca ressignificar o currículo formal a partir da valorização das identidades étnico-raciais e das práticas culturais próprias do território quilombola.

A produção deste material baseou-se na análise de dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores/as, gestores/as e lideranças da comunidade, todos/as autodeclarados/as quilombolas. Os relatos desses sujeitos forneceram subsídios teóricos e vivenciais para a construção de conteúdos pedagógicos sintonizados com

a realidade sociocultural local. Conforme ressaltam Lüdke e André (2013, p. 34), “a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador/a captar informações além das previstas inicialmente, possibilitando a inserção de conteúdos emergentes durante a interação com os/as participantes”.

Além disso, foram incorporados os fundamentos da educação popular freireana, que, segundo Freire (1996, p. 30-40), “orientam uma prática pedagógica dialógica, crítica e comprometida com a transformação social, destacando-se a importância da escuta ativa e da participação comunitária na construção do conhecimento”.

O processo de elaboração do Guia envolveu levantamento bibliográfico, análise documental e um diálogo colaborativo com os/as sujeitos da comunidade escolar. O material foi organizado em seções temáticas que abordam aspectos históricos, culturais, identitários e pedagógicos da realidade quilombola, em articulação com os componentes curriculares da Educação Básica.

Dessa forma, o GP oferece subsídios teóricos e metodológicos para a implementação de práticas educativas fundamentadas na valorização da ancestralidade, da história local e do sentimento de pertencimento étnico-racial. O objetivo central do Produto Educacional é contribuir para o fortalecimento da identidade quilombola por meio da escola, promovendo a articulação entre currículo escolar e saberes comunitários.

Em consonância com as lutas históricas dos povos quilombolas por uma educação contextualizada, antirracista e comprometida com os direitos humanos, o GP visa potencializar a atuação docente e fomentar o protagonismo dos/as sujeitos quilombolas na construção de uma escola que respeite e reflita a pluralidade de saberes presentes no Quilombo da Serra do Evaristo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propõe uma análise das práticas curriculares desenvolvidas em uma escola quilombola, com ênfase na forma como tais práticas incorporam uma perspectiva multicultural e promovem a valorização do etnoconhecimento da comunidade. A investigação está fundamentada nos pressupostos da Educação das Relações Étnico-Raciais, articulando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que orientam a construção de propostas pedagógicas comprometidas com a afirmação identitária, a diversidade cultural e a superação de desigualdades históricas.

Desde a introdução, esta pesquisa assumiu o compromisso de tensionar as estruturas curriculares historicamente excludentes e evidenciar as potências educativas presentes nas práticas cotidianas da Escola Quilombola Osório Julião. Para tanto, foi necessário articular a escuta sensível das vozes da comunidade, o acompanhamento de práticas pedagógicas concretas e o diálogo com referenciais teóricos que denunciam as lógicas coloniais do currículo escolar e anunciam possibilidades contra-hegemônicas.

A discussão teórica nos capítulos iniciais fundamentou-se em autores como Freire (1996), Ribeiro (2019), Candau (2021) e Oliveira (2022), que defendem uma educação emancipadora, comprometida com a justiça social e com o reconhecimento das epistemologias negras, indígenas e quilombolas. Esses/as autores/as foram fundamentais para compreender que a escola pode (e deve) ser um espaço de disputa simbólica, de resistência cultural e de reinvenção de sentidos para a educação.

A análise dos dados empíricos revelou que, embora existam práticas pedagógicas que buscam integrar os saberes ancestrais e promover a valorização da identidade étnico-racial, persistem desafios estruturais, formativos e políticos que dificultam a efetivação de um currículo verdadeiramente antirracista. Docentes relataram a falta de formação específica, a sobrecarga de trabalho, a ausência de materiais adequados e a desvalorização do conhecimento comunitário por parte de algumas instâncias da gestão educacional.

Diante disso, o Guia Pedagógico (GP) desenvolvido como Produto Educacional (PE) a partir desta pesquisa buscou responder à demanda da comunidade escolar por uma ferramenta formativa que valorizasse os saberes locais e orientasse práticas pedagógicas coerentes com a realidade do quilombo. Construído com base nos dados empíricos e nos marcos teórico da pesquisa, o Guia propõe estratégias metodológicas e sugestões de atividades curriculares comprometidas com a escuta, o respeito e a valorização da ancestralidade.

Conclui-se, portanto, que a consolidação de práticas curriculares que valorizem os saberes quilombolas e promovam uma educação antirracista requer não apenas o respaldo das

legislações educacionais, mas, sobretudo, o engajamento político-pedagógico de educadores/as comprometidos/as com a transformação social.

A presença da ancestralidade, da oralidade e da territorialidade como dimensões formativas desafia os limites impostos por um currículo historicamente eurocentrado e convoca à construção de uma escola que dialogue com a realidade viva da comunidade em que está inserida.

Essa conclusão ecoa o pensamento de Ribeiro (2019, p. 43), ao afirmar que a escola deve ser território de escuta e valorização das epistemologias negras e indígenas, sob pena de continuar reproduzindo uma lógica de exclusão cultural. Da mesma forma, Candau (2021, p. 25) defende que um currículo contracolonial implica a desnaturalização dos discursos dominantes e a promoção de uma pedagogia intercultural crítica. Ainda que haja limites, como enfatiza Oliveira (2022, p. 88), a formação docente voltada à diversidade étnico-racial permanece como um caminho imprescindível.

Esta pesquisa, desde sua concepção até o encerramento, proporcionou ao pesquisador amadurecimento crítico diante das descobertas, dos desafios enfrentados e das possibilidades educativas construídas coletivamente com a comunidade da Serra do Evaristo. Reconhece-se, também, que este estudo não se encerra em si mesmo. Pelo contrário, inaugura outras perguntas e caminhos investigativos, principalmente no campo da formação docente em contextos quilombolas.

Reafirma-se, assim, o compromisso com uma educação plural, antirracista e enraizada nos saberes das comunidades tradicionais, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais justas, críticas e transformadoras. Como já nos ensinava Paulo Freire (1996, p. 47), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” – e este mundo, para os povos quilombolas, é repleto de história, resistência e ancestralidade que precisam, urgentemente, fazer parte do currículo.

7 REFERÊNCIAS

- _____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 8.^a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. Pedagogia do oprimido. 57. ed. rev. e atual Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- _____; SILVA Tomas Tadeu da (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. A formação continuada do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado-USP), São Paulo: 2001.
- ABDIAS DO NASCIMENTO. O quilombismo: o negro na sociedade brasileira. São Paulo: Editora Vozes, 2002.
- ALMEIDA, Alfredo J. Educação Quilombola: Saberes e Práticas em Comunidade. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner de. Cartografia Social e Política dos Quilombos no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2019.
- Almeida, C. F. (2023). Identidade e Resistência: O papel das lideranças comunitárias em quilombos contemporâneos. Editora Vozes do Campo: Salvador.
- ALMEIDA, Célia Maria Marinho de. Educação e Cultura: Reflexões sobre a Formação do Professor na Perspectiva da Educação Quilombola. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- Almeida, M. C. (2021). Quilombos e Resistência: História e Identidade Afro-brasileira. Editora Raízes Negras: Salvador.
- Almeida, R. (2022). Educação e identidade: O papel das escolas quilombolas na formação de consciência étnica. Salvador: Editora Axé.
- ALMEIDA, Ricardo. Lideranças Quilombolas e Resistência no Brasil Contemporâneo. São Paulo: Editora Raízes, 2021.
- ALMEIDA, Roberta Silva. Currículo e identidade cultural: os desafios da educação quilombola. Salvador: Editora Raízes, 2023.
- Almeida, Silvio. "Racismo Estrutural" (2018)
- ALONSO, Ângela. Cultura, Identidade e Direitos: Um Olhar sobre as Comunidades Quilombolas. São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- AMORIM, Rosania Maria Sacramento de; PÊPE, Alda Muniz. Educação escolar quilombola: uma prática pedagógica inovadora exitosa na comunidade de Santiago do Iguape. Educação: práticas sociais e processos educativos, v. 15, p. 192-193, 2023. Disponível em:

<file:///C:/Users/wilzi/Downloads/educacao-escolar-quilombola-uma-pratica-pedagogica-inovadora-exitosa-na-comunidade-de-santiago-do-iguape.pdf>.

ANDRADE, Maria Clara de. Povos Tradicionais e Ação Missionária: Desafios e Conquistas no Ceará. Fortaleza: EdUFC, 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Educação, desigualdade e diversidade: os grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro. Revista da ABPN, v. 4, n. 8, p. 114-125, jul./out., 2012.

AZEVEDO, M. C., & VIEIRA, M. E. Participação Comunitária na Educação. São Paulo: Editora Educacional, 2012.

BATISTA, A. P.; ALMEIDA, R. C. Currículo e práticas culturais: desafios e possibilidades para a inclusão. Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 93, p. 36-50, 2023.

BATISTA, Maria José; SILVA, José Augusto; PEREIRA, Renata Lúcia. Educação para a diversidade: práticas e reflexões no contexto quilombola. Recife: Editora Universitária, 2023.

BAUER, Carlos; VERCELLI, Ligia. Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Cadernos de Pós-graduação, v. 17, n. 1, p. 8-13, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/8653>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BENEDITO, ELZA. "Brasil e o Racismo Institucional". São Paulo: Pallas, 2002.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Colonialidade do saber e epistemologias negras. São Paulo: Editora Malê, 2018.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo. Tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa vorraber (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 159-176.

Bispo, A. (2021). A escola como espaço de resistência: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, 26, p. 132.

BNCC (2017): Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Braga, E. M. F. (2021). Território e Luta: A resistência dos quilombolas na Serra do Evaristo. Editora Raízes do Norte: Fortaleza.

BRAGA, E. M. F. Quilombo e luta: processos de organização e identidade no Evaristo. Fortaleza: Edições Quilombolas, 2021.

BRAGA, Elza Maria Franco. *Cultura e Resistência nos Quilombos do Nordeste*. Fortaleza: Editora Horizonte, 2021.

BRAGA, Elza Maria Franco. *Identidade e Resistência: Estudo das Comunidades Quilombolas no Ceará*. Fortaleza: Editora Uece, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação e Memória: Práticas e Reflexões*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BRASIL – Parâmetros Curriculares Nacionais. *Ciclos do Ensino Fundamental, 3ª 4ª. Temas Transversais*, Brasília: Ministério da Educação e do desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: Planalto. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 maio. 2024.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECADI/MEC, out. 2004.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 26 nov. 2024.

Brasil. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: Planalto.

Brasil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Brasil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: Planalto.

Brasil. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: Planalto.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004. Visa atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CEP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Brasília, DF: D.O.U., 19 maio 2004.

Brasil. 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: Mec, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2024.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 21 mai. 2024.

BRITO, Eliana P.; SANTOS, Amilton; MATOS, Michelle. Pode um currículo aquilombar-se? Cadernos de Pesquisa, v. 50, n. 176, p. 429-443, 2020.

CADA AUTOR ABAIXO ESTÁ FORMATADO NAS NORMAS DA ABNT PARA INCLUSÃO EM SUA DISSERTAÇÃO:

CANDAU, V. M. (Org.). Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e currículo: desafios para uma pedagogia contracolonial. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: entre práticas sociais e políticas públicas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

CANEN, A.; SANTOS, R. Multiculturalismo crítico e práticas pedagógicas: repensando a formação docente. Revista Educação e Sociedade, v. 42, n. 3, p. 45-60, 2021. DOI: 10.1590/es.v42n3.

Carneiro, S. (2005). "A construção do outro como não-ser como fundamento do ser." In: Santos, B. de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.

Carvalho, A. M. (2021). Fé e Luta: A igreja e a organização popular nas comunidades eclesiais de base. Editora Vozes: Petrópolis.

Castilho, S. D. de, & Carvalho, F. E. B. A. (2021). Etnossaberes: formação docente decolonial em comunidades quilombolas. In Anais do Seminário de Educação (pp. 1–10).

CAVALLEIRO, E. Educação e Relações Étnico-Raciais: Reflexões e Desafios. São Paulo: Contexto, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo e preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

CHERMONT, Luciana D' Almeida. Etnografia de Resistência: Quilombo Serra do Evaristo e Memórias Ancestrais. Fortaleza: EdUFC, 2021.

CHERMONT, Luciana D'Almeida. Paisagens de Resistência: Memória, Cultura e Identidade na Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo. Fortaleza: Editora Universitária do Ceará, 2019, p. 112.

CHERMONT, Luciana D'Almeida. Comunidade do Evaristo: uma etnografia de luta e resistência. Fortaleza: EdUFC, 2013.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, Candida Soares da. Educação das relações étnico-raciais, educação escolar quilombola e educação escolar indígena na Educação Básica: especificidades e aproximações. *Educação e Fronteiras*, v. 9, n. 26, p. 128–140, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/12773>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CUNHA, Ana Célia da Silva. Educação escolar quilombola: identidade, diferença e práticas pedagógicas. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

DAVIS, A. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, A. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – DUDH. Disponível em: < <http://www.onu.Org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>.>. Acesso em: 23 mar. 2024.

Dias, A. C. (2021). Práticas Agrícolas e Identidade Quilombola. Editora Comunidade: São Paulo.

DINIZ, Mônica. Educação Quilombola: Uma Abordagem Intercultural. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

Disponível em: < <https://www.ipatrimonio.org/baturite-quilombo-serra-do-evaristo/#!/map=38343&loc=-4.323531267414286,-38.87488661029595,17>>. Acesso em: 08 mar. 2024

Educação escolar quilombola e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. In: NASCIMENTO, Eliane Cavalieri (Org.). Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para a formação de professores. Brasília: MEC; SECAD, 2013. p. 51–64.

EPSTEIN, J. L. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Boulder: Westview Press, 2001.

EPSTEIN, J. L. Six Types of Involvement: Keys to Successful Partnerships. Baltimore: Johns Hopkins University, 2011.

FERREIRA, A. O currículo em escolas quilombolas do Paraná: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014, p. 52. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/tese_antonio_ferreira.pdf. Acessado em 15 de nov. 2024.

FERREIRA, A. O currículo em escolas quilombolas do Paraná: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERREIRA, T. C. Identidade e educação: desafios e resistências nas comunidades quilombolas. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2022.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 32.^a impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. M.; OLIVEIRA, J. A. Saberes e práticas locais no currículo escolar: uma abordagem multicultural. *Educação e Sociedade*, v. 43, n. 159, p. 89-101, 2022.

Freyre, Gilberto. "Casa-Grande & Senzala" (1933, p. 27).

GARCÍA, Gonzalo L. *Educação e Diversidade Cultural: Teoria e Prática na Formação de Professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

GHEDIN, Evandro et al. Gênese e construção histórica do currículo. In: PALMA FILHO, João Cardoso; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; ARENA, Dagoberto Buim (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: gestão curricular e avaliação*. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2005.

GILROY, P. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: 34, 2001.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey.

GIROUX, Henry A. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey, 1988.

GOMES, L. P. *Educação e direitos humanos em comunidades quilombolas*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

GOMES, LAURENTINO. "Escravidão: Volume 1". Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, LAURENTINO. "Escravidão: Volume 1". Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

Gomes, N. (2020). *Ancestralidade e formação nas comunidades quilombolas*. Belo Horizonte: Editora Palmares.

Gomes, N. L. (2003). "Educação, identidade negra e formação de professores." *Revista Brasileira de Educação*, 23, 109-123.

Gomes, N. L. (2018). "A educação das relações étnico-raciais no Brasil: Desafios e perspectivas". Revista Brasileira de Educação, 23.

GOMES, N. L. A construção de identidades negras: possibilidades e desafios. São Paulo: Autêntica, 2003.

GOMES, N. L. Educação e resistência: políticas e práticas em comunidades quilombolas. São Paulo: Cortez, 2020.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Educação antirracista: uma proposta para o Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e ancestralidade quilombola: resistência e preservação cultural. São Paulo: Editora da Unicamp, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a diversidade: a formação de professores e as práticas pedagógicas na escola. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a igualdade racial: a experiência do Programa Educação para as Relações Étnico-Raciais (2003–2010). In: LOPES, Maria Helena (Org.). Educação e relações raciais: insumos para políticas públicas. Brasília: MEC; Secadi; UNESCO, 2017. p. 55–68.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a igualdade racial: reflexões e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre a Lei 10.639/03. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Identidade e Educação: Um Estudo sobre a Formação da Identidade de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Givânia Maria da Silva de.

GONÇALVES, Flávio dos Santos. Território e identidade quilombola no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2015.

GONÇALVES, Tiago. Resistência e educação: a construção da identidade quilombola na escola. São Paulo: Editora Quilombo Vivo, 2022.

GOODSON, Ivor. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, Currículo 3, 1997.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. Identidades Culturais na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu e Guacira Louro. Rio De Janeiro: D&A, 1997.

HENDERSON, A. T., & MAPP, K. L. A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

https://www.politize.com.br/equidade/historia-dos-direitos-etnico-raciais/?https://www.politize.com.br/&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwltKxBhDMARIsAG8KnqUeka1-t_VvdRq9vIDWtVCJHXTZN2oLiZ22zIVgg7VPZzDoZ0uyCb4aAn3jEALw_wcB. Acesso em 03 mai. 2024.

KRENAK, Ailton. A Vida Não é Útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

KRENAK, Ailton. A Vida Não é Útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

KRENAK, Ailton. A Vida Não é Útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

Kuokkanen, R. (2007). Reshaping the University: Responsibility, Indigenous Epistemes, and the Logic of the Gift. Vancouver: UBC Press.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LDB (2003): Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos no Brasil: A luta pelo território na atualidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 23, n. 68, 2008.

LIMA, A. P.; PEREIRA, R. C. Currículo como espaço sociocultural: reflexões sobre educação e diversidade. Revista Educação e Contextos, v. 18, n. 2, p. 20-35, 2022.

LIMA, Fernanda. Educação e autorreconhecimento étnico: práticas escolares e memória coletiva nas comunidades quilombolas. Rio de Janeiro: Editora Memória Viva, 2023.

LIMA, R. A. Educação e desigualdade: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

Lima, R. C. (2022). *Fé e Política: Movimentos religiosos e organização popular no Brasil*. Editora Popular: São Paulo.

LOPES, Alice Casimiro. *Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Fernanda. *Regras Sociais e Formação da Identidade: Uma Análise das Dinâmicas Coletivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACHADO, Cauê Fraga. *Ritos de Resistência: A Espiritualidade e o Quilombo na Dança de São Gonçalo*. São Paulo: Editora Plural, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, José de Souza. *A Sociedade em Nossos Dias: Reflexões e Perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. São Paulo: Editora N-1, 2019.

MBEMBE, Achille. *Políticas da Inimizade*. Lisboa: Relógio D'Água, 2020.

MBEMBE, Achille. *Políticas da Inimizade*. Lisboa: Relógio D'Água, 2020.

McCarthy, C., & Dimitriadis, G. (2000). "Globalizing Pedagogies: Power, Resentment, and the Reformation of Modern Schooling." In Burbules, N. C., & Torres, C. A. (Eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives* (pp. 70-93). New York: Routledge.

MEC (2012): Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília: MEC, 2012.

Medeiros, R. T. (2022). *Autonomia e Emancipação: Parcerias internacionais no fortalecimento de comunidades rurais*. Editora Solidariedade: São Paulo.

MIGNOLO, W. D. *Descolonizar a imaginação: as mídias e a produção do conhecimento*. São Paulo: Editora 34, 2008.

Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Ministério da Educação. *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*. Disponível em: MEC.

MIRANDA, Marcos Luiz Cavalcanti de. A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em religião na CDD. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 08, 2007, Salvador. Anais... Salvador, 2007. Disponível em: <<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/345/GT2-341.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 mar. 2024.

MOREIRA, Antonio Flávio. Territórios contestados: o currículo e os mapas políticos culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Flávio Antonio; CANDAU, Vera Maria (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOREIRA, Flávio Antonio; CANDAU, Vera Maria (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOURA, CLÓVIS. "História do Negro no Brasil". São Paulo: Editora Ática, 1988.

Munanga, K. (2005). Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.

MUNANGA, K. Identidade e diferença: a perspectiva dos quilombos. São Paulo: Editora Quilombola, 2005.

MUNANGA, K. Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

MUNANGA, Kabengele. A Fala dos Ancestrais: Educação e Identidade Africana no Brasil. São Paulo: Paulinas, (1996, p. 34).

MUNANGA, Kabengele. A Fala dos Ancestrais: Educação e Identidade Africana no Brasil. São Paulo: Paulinas, 1996.

MUNANGA, Kabengele. A Fala dos Ancestrais: Educação e Identidade Africana no Brasil. São Paulo: Paulinas, 1996.

MUNANGA, Kabengele. A Identidade Étnica e a Formação da Consciência Coletiva. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Ações Afirmativas: Política e desigualdade racial no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Cultura e resistência: os quilombos e a luta pela identidade. São Paulo: Editora Selo Negro, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Epistemologias afro-brasileiras e o combate ao racismo. Brasília: Edições Câmara, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Identidade e Quilombos: A Luta pela Autoidentificação. São Paulo: Editora Selo Negro, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de igualdade racial no Brasil: avanços e desafios. São Paulo: Editora Selo Negro, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1997.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

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

MUNANGA, Kabengele. Negritude, uso e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

Nascimento, A. F. (2023). Territórios Quilombolas e Autonomia Comunitária. Editora Terra Viva: São Paulo.

Nascimento, Abdias do (1980): "O Quilombismo: Documentos de uma militância pan-africanista". Petrópolis: Vozes.

NASCIMENTO, Abdias do. O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Negritude: usos e sentidos/Kabengele Munanga, - 3. Ed. – 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. – (Coleção Cultural Negra e Identidades). ISBN 978-85-7526-380-8. Pág. 08.

NETO, J. P.; BRAZ, M. Capitalismo: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NOGUEIRA, ORACY. "Preconceito de Marca: As Relações Raciais em Itapetininga". São Paulo: Edusp, 1998.

NÓVOA, António. Nota de Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. A construção social do currículo. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997

OLIVEIRA, Ana Maria. Movimentos Sociais e a Luta pela Justiça: A Experiência das CEBs nas Comunidades Quilombolas. São Paulo: Editora Educação e Sociedade, 2022.

OLIVEIRA, Ana Paula. Práticas curriculares em escolas quilombolas: diálogos entre saberes ancestrais e educação formal. São Paulo: Editora Multicultural, 2022.

OLIVEIRA, Carla Maria. Educação e Identidade: A Luta das Comunidades Quilombolas. Salvador: Editora EDUFBA, 2018.

Oliveira, F. (2022). A força do quilombo: Juventude e resistência educacional nas comunidades afro-brasileiras. São Paulo: Editora Raízes.

OLIVEIRA, F. S.; MARTINS, L. P. Memória e identidade: a luta dos grupos marginalizados por seus direitos. Brasília: Editora UnB, 2020.

OLIVEIRA, J. R. Cultura e resistência: as lutas quilombolas no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Afro-Indígenas: Identidades e Resistência em Comunidades Quilombolas e Indígenas. São Paulo: Contexto, 2021.

Oliveira, L. (2019). Cultura e resistência: O papel dos educadores nas comunidades quilombolas. Rio de Janeiro: Editora Quilombo.

OLIVEIRA, Luana de Jesus. Currículo, ancestralidade e território: desafios da educação quilombola. Salvador: EDUFBA, 2019.

OLIVEIRA, M. S. Educação quilombola: saberes e práticas na formação de identidades coletivas. Fortaleza: EdUECE, 2022.

OLIVEIRA, Maria Clara. Identidade quilombola e educação: desafios e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2023.

OLIVEIRA, Maria Clara. Relações educativas e saberes locais: uma perspectiva sobre a formação da identidade em contextos quilombolas. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Rosane Borges de. Educação das relações étnico-raciais e currículo: desafios da prática docente em contextos quilombolas. Salvador: EDUFBA, 2022.

OLIVEIRA, Roseli Pereira de. Currículo e africanidades: fundamentos para uma educação antirracista. São Paulo: Summus, 2019.

OLIVEIRA, Santos. Integração curricular e identidade cultural: saberes locais na educação quilombola. São Paulo: Editora Raízes, 2022.

PACHECO, José Augusto. Teorias do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

PEREIRA, Ana Paula. Cultura Popular e Memória Coletiva: Danças e Festividades no Nordeste Brasileiro. Recife: Editora Universitária, 2020.

Pereira, M. L. (2023). O Trabalho Rural e as Tradições Afro-brasileiras na Agricultura Familiar Quilombola. Editora Cultura Quilombola: Brasília.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência.

RATTS, Alex. Eu sou quilombo: vida, sonhos e lutas de Domingos de Palhano e do movimento negro no Ceará. Fortaleza: Edições UFC, 1998.

Ribeiro, Darcy. "O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil" (1995, p 134).

RIBEIRO, Djamila. Lugar de Fala. São Paulo: Jandaíra, 2019.

RIBEIRO, Silvia. Descolonizando os Dados: A Luta por Representação dos Povos Tradicionais no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

ROCHA, Mayara et al. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. 2015. Disponível: <http://www.gpf.feusp.br/tese/rocha_tenorio_souza_neira.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

RODRIGUES, L. A.; GUEDES, M. S. Educação multicultural no Brasil: desafios e perspectivas. Cadernos de Educação, Cultura e Diversidade, v. 19, n. 2, p. 70-85, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. ____; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998

SACRISTÁN, J. Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. São Paulo: Penso, 2013.

Santos, Antonio Bispo dos (2020): "Colonialidade e Quilombos: Conversas sobre um Brasil profundo". São Paulo: Editora Vozes, 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonialismo, quilombos: modos e significações. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2021.

Santos, B. S. (2014). Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide. Boulder: Paradigm Publishers.

SANTOS, B.; BATISTA, J. Práticas pedagógicas em escolas quilombolas: desafios e possibilidades. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 4, p. 50-67, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Org.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre. Editora Sulina, 1996, p. 15-33.

SANTOS, Carlos Alberto. A Força do Compromisso Social: Militantes e o Empoderamento das Comunidades. Rio de Janeiro: Editora Justiça e Cidadania, 2021.

SANTOS, Edson Luiz. Direitos Quilombolas e o Estado Brasileiro: Desafios e Perspectivas. Brasília: Editora Quilombo, 2020.

SANTOS, Edson Luiz. Quilombos: Identidade e Luta por Território. Brasília: Editora UnB, 2020.

SANTOS, Fábio. A escola quilombola como espaço de resistência: práticas pedagógicas e valorização da memória coletiva. São Paulo: Editora Quilombo Vivo, 2022.

Santos, J. A. (2021). Religião e Resistência: O papel das lideranças religiosas na redemocratização brasileira. Editora Libertação: Recife.

SANTOS, J. A. Consciência de classe e identidade quilombola. Salvador: EDUFBA, 2019.

SANTOS, J. R. Educação e emancipação: uma abordagem crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

SANTOS, João Carlos. Educação étnico-racial e a escola quilombola: perspectivas e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora Afrocentricidade, 2021.

SANTOS, João Paulo. Autodeclaração étnica e lutas por direitos: trajetórias do movimento quilombola no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

SANTOS, João. Educação e justiça social: o papel do currículo na formação étnico-racial. Rio de Janeiro: Editora Nova Educação, 2021.

SANTOS, João. Identidade e educação em comunidades quilombolas: saberes e práticas culturais no processo de ensino-aprendizagem. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

SANTOS, Juliana Brito dos; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Práticas pedagógicas e a educação para as relações raciais na escola quilombola Alto Alegre: uma perspectiva intercultural. *Cenas Educacionais*, v. 6, p. e13165, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/13165>. Acesso em: 2 jan. 2025.

Santos, L. M. (2021). Educação e políticas identitárias em comunidades quilombolas: Um olhar sobre práticas e saberes comunitários. Rio de Janeiro: Editora Quilombo.

Santos, L. M. (2021). Educação e políticas identitárias em comunidades quilombolas: Um olhar sobre práticas e saberes comunitários. Rio de Janeiro: Editora Quilombo.

SANTOS, Lucíola Lícínio Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 7, jan.-fev. 1996.

SANTOS, M.; GOMES, L. P. Identidade e pertencimento: a luta das comunidades quilombolas. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

SANTOS, Maria Aparecida. Educação e resistência negra no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

Santos, P. R. (2022). Evangelho e Justiça Social: As CEBs e a política do bem comum. Editora Comunidade: São Paulo.

SANTOS, R. F.; ALMEIDA, J. L. Política e assistencialismo: uma análise crítica das relações sociais nas comunidades periféricas. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

Santos, R. M. (2022). Mutirões e Solidariedade nas Comunidades Rurais Brasileiras. Editora Vida Quilombola: Fortaleza.

SANTOS, R. P.; RIBEIRO, M. A. O currículo como espaço de diálogo intercultural: reflexões e práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 47, p. 110-125, 2021.

SANTOS, Rafael da Silva. Pedagogias da ancestralidade: por uma educação quilombola crítica e situada. São Paulo: Pólen, 2021.

Santos, S. (2011). Movimentos negros, educação e ações afirmativas. *Sociedade E Estado*, 23(1). Recuperado de <<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5390>> Acesso 20 mar. 2024.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico, 23. ed. rev. Atual . São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. Educação e identidade quilombola: resistências e desafios. Fortaleza: Editora Universitária, 2020.

SILVA, A. M. Educação e identidade quilombola: resistências e desafios. Fortaleza: Editora Universitária, 2020.

SILVA, A. M. Histórias de luta e resistência: a educação no contexto quilombola. Fortaleza: Editora Universitária, 2021.

SILVA, Ana Luíza. Reconhecer-se negro: diálogos sobre identidade e resistência. Brasília: Editora Universitária, 2021.

SILVA, Ana Maria Eugênio da. Tradição e Identidade no Quilombo Sítio Veiga. Recife: Editora Caminho, 2021.

SILVA, Ana Maria. Educação e identidade cultural: caminhos para a valorização dos saberes tradicionais. Rio de Janeiro: Editora Raízes, 2023.

SILVA, Givânia Maria da. A Mobilização Social e os Direitos Quilombolas: Avanços e Desafios. São Paulo: Editora Letramento, 2019.

SILVA, Givânia Maria da. Direitos Quilombolas e a Constituição de 1988: resistência e reconhecimento. Recife: Editora Quilombo, 2021, p. 73.

SILVA, Givânia Maria da. Direitos Quilombolas e o Reconhecimento: Desafios e Conquistas. São Paulo: Editora Letramento, 2019.

SILVA, Givânia Maria da. Identidade e Diversidade: Desafios das Comunidades Quilombolas. Brasília: Editora Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019.

SILVA, Givânia Maria da. Políticas Públicas e Direitos Quilombolas no Brasil. Recife: Editora Quilombo, 2012.

SILVA, Givânia Maria da. Reconhecimento Étnico e Direitos Quilombolas: O Caminho para a Visibilidade. São Paulo: Editora Letramento, 2019.

SILVA, J. A. Quilombos e construção identitária: um olhar contemporâneo sobre os desafios da etnicidade no Brasil. Salvador: Edufba, 2021.

SILVA, Jorge da. Ritmos e Resistências: A Dança como Expressão Cultural nas Comunidades Quilombolas. Salvador: Editora da Bahia, 2018.

SILVA, José Ricardo. Movimento negro e políticas públicas no Brasil contemporâneo. Brasília: Editora Universitária, 2022.

Silva, M. A. (2015). "Políticas públicas de educação e diversidade: Inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar". Educação e Pesquisa, 41(2), 421-436.

SILVA, M. E. D.; SOUSA, N. M. F. R. Educação Escolar Quilombola e o Currículo: possibilidades de práticas pedagógicas em classes multisseriadas. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, n. Ahead of Print, p. e66483, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66483>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SILVA, M. T.; SOUZA, F. R.; COSTA, N. M. Currículo e ancestralidade: perspectivas para a educação quilombola. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 20, n. 5, p. 13-26, 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. Teoria curricular e teoria crítica da sociedade: elementos para (re) pensar a escola. Disponível em. Acesso em: 14 mar. 2024.

SILVA, N. G. Formação de Professores para a Diversidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a construção de uma escola plural. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2011. p. 69–78.

Silva, R. B. (2022). *Legislação e Realidade no Campo: O impacto do Estatuto da Terra em comunidades tradicionais*. Editora Direitos no Campo: Rio de Janeiro.

SILVA, Ricardo. *Identidade e Sociabilidade: A Construção do Eu em Grupos Sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia do corpo normatizado. *Revista Espaço, Informativo Técnico Científico do INES*, Rio de Janeiro, p. 21-40, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia do corpo normatizado. *Revista Espaço, Informativo Técnico Científico do INES*, Rio de Janeiro, p. 21-40, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*.- 03 d.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

Sousa, M. R. (2022). *Liderança e Resistência: A influência dos militantes na organização de comunidades rurais*. Editora Popular: Fortaleza.

SOUZA, J. & OLIVEIRA, L. *Gestão comunitária e participação social em territórios quilombolas*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2019.

Souza, L. A., Morais, J. F., & Luis, M. S. (2015). *Ecoss de Quilombo: Estudos sobre o sítio arqueológico do Evaristo*. Editora Raízes: Recife.

SOUZA, M. R. Conflitos fundiários e identidade comunitária em quilombos brasileiros. Recife: Ed. Sociológica, 2020.

TELLES, Edson. O Papel do Estado nas Políticas de Reparação Racial. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2014.

TELLES, EDWARD. "Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil". Princeton: Princeton University Press, 2004.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Inconstância da Alma Selvagem. São Paulo: Cosac Naify, 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Inconstância da Alma Selvagem. São Paulo: Cosac Naify, 2019.

XAVIER, A. Educação inclusiva multicultural: construindo práticas de resistência. In: Anais do VII Simpósio de Educação, São Paulo: Editora Universitária, 2023. p. 12-20.

YOUNG, Michael, F. D. O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.-dez. 2011. Disponível em: . Acesso em: 30 junho 2024.

YOUNG, Michael, F. Dunlop. Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education. London: Routledge, 2007.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998. _____. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

APÊNDICES

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente PPGEF.

Instituição de Ensino: Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

Mestrando: Francisco Lindomar de Lima Silva

Orientadora: Luma Nogueira de Andrade

INSTRUMENTAL ROTEIRO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (Entrevista)

Professor/a e Gestor/a da Escola sobre o Currículo da Educação Escolar Quilombola.

Informações Pessoais:

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Gênero: Masculino (☐) Feminino (☐) Outro (Qual?) _____
4. Cor: Pardo (☐) Negro (☐) Branco (☐) Indígena (☐)
5. Você é oriundo/a de comunidade quilombola? (☐) Sim (☐) Não

Sobre a Experiência e Formação:

7. Qual é a sua formação acadêmica? Especifique sua área de especialização

8. Há quanto tempo você trabalha como gestor/a escolar?

1 ano (☐) 2 ano (☐) 3 anos (☐) 4 anos ou mais (☐)

9. Qual é a sua experiência anterior em escolas quilombolas ou comunidades tradicionais?

10. Você recebeu alguma formação específica para lidar com o Currículo da Educação Escolar Quilombola?

Sim (☐) Não (☐)

Questões sobre o Currículo da Educação Escolar Quilombola:

11. Como você percebe a importância do currículo da Educação Escolar Quilombola para as comunidades quilombolas sob sua gestão?

12. Quais são os desafios enfrentados na efetivação do Currículo Quilombola em sua escola?

13. Como a escola tem promovido à inclusão dos saberes tradicionais e culturais das comunidades quilombolas no currículo?

Sim () Não ()

14. Em sua opinião, de que maneira o Currículo da Educação Escolar Quilombola contribui para fortalecer a identidade e história quilombola entre os/as estudantes?

15. Como a gestão escolar apoia os/as professores/as na implementação efetiva do currículo da Educação Escolar Quilombola?

16. Há algo mais que você gostaria de compartilhar ou comentar sobre sua experiência com o currículo da Educação Escolar Quilombola em sua gestão?

A pesquisa será conduzida de forma ética e respeitosa, garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações. Portanto, estou disponível para esclarecer quaisquer dúvidas e para discutir os detalhes da pesquisa com a direção e equipe pedagógica.

Agradeço antecipadamente pela atenção e pela valiosa colaboração de todos/as.

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, venho respeitosamente solicitar a autorização para a realização de uma pesquisa de campo na Escola Municipal de Tempo Integral – EMTI Osório Julião, a ser desenvolvido como parte integrante da dissertação de Mestrado do acadêmico Francisco Lindomar de Lima Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEFD), um programa em associação entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). O estudo intitula-se: **Educação das Relações Étnico-Raciais: Práticas Curriculares em uma Escola Quilombola**, e tem por objetivo analisar como as práticas curriculares desenvolvidas na escola incorporam uma perspectiva étnico-racial e valorizam os saberes da comunidade quilombola.

A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de um questionário semiestruturado durante entrevistas com 13 (treze) professores/as, gestor/a da instituição, conforme modelo previamente elaborado. Ressaltamos que esta etapa é requisito indispensável para a análise da pesquisa e para a aplicação do produto educacional vinculado à dissertação, sendo, portanto, condição essencial para a conclusão do referido programa de pós-graduação.

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, resguardando-se o anonimato dos/as participantes e da instituição. Nenhuma informação será divulgada sem a devida autorização formal da escola, assegurando o rigor ético e o respeito à comunidade escolar.

Contamos com a compreensão e colaboração desta instituição de ensino para o desenvolvimento deste trabalho que, acreditamos, também poderá contribuir com a valorização e a visibilidade das práticas pedagógicas da escola enquanto território de saberes e resistência.

Redenção, ____ de ____ de 2024.

Pesquisador: Francisco Lindomar de Lima Silva

Prof.^a. Orientadora: Dra. Luma Nogueira de Andrade

CARTA DE PERMISSÃO DO/A ENTREVISTADO/A

Título da pesquisa: Educação das Relações Étnico-Raciais: Práticas Curriculares em uma Escola Quilombola

Pesquisador: Francisco Lindomar de Lima Silva

Eu, _____ permito que o pesquisador relacionado acima obtenha fotografia, filmagem e/ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras e/ou periódicos científicos, podendo ser identificado/a, tanto quanto possível, por pseudônimo ou qualquer outra forma que mantenha em sigilo minha identidade garantindo a integridade de meus dados pessoais.

Redenção, ____ de _____ de 2024.

Assinatura

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
Professores/as

Eu, Francisco Lindomar de Lima Silva, estou convidando você a participar de uma pesquisa, cujo título é **Educação das Relações Étnico-Raciais: Práticas Curriculares em uma Escola Quilombola** motivada na Lei nº 10.639/2003, teve como objetivo investigar a possibilidade de integrar os conhecimentos culturais e sociais da comunidade quilombola localizada na Serra do Evaristo, em Baturité-CE, ao currículo formal da instituição de ensino fundamental denominada Escola Municipal de Tempo Integral Osório Julião, situada na mesma localidade. Através de uma abordagem qualitativa, foram analisadas as práticas curriculares dessa escola, visando verificar se a instituição inclui a história, a ancestralidade e as tradições culturais da comunidade quilombola. Sua participação será de caráter voluntário e os procedimentos assim estão devidamente esclarecidos: As respostas a seguir correspondem às perguntas de uma entrevista semiestruturada, técnica de investigação qualitativa e descritiva. A amostragem adotada é do tipo não probabilística e não intencional, definida por critérios de acessibilidade. As perguntas foram previamente elaboradas pelo pesquisador e aplicadas no momento da entrevista com os/as sujeitos/as da pesquisa, tendo como objetivo aprofundar a compreensão dos sentidos e significados atribuídos às práticas curriculares desenvolvidas no contexto investigado. A qualquer momento, você poderá solicitar novos esclarecimentos, recusar-se a continuar participando do estudo ou retirar seu consentimento, sem qualquer prejuízo. Sua participação é inteiramente voluntária, e caso decida não participar ou opte por desistir em qualquer fase da pesquisa, terá total liberdade para fazê-lo. A sua identidade será preservada com absoluto sigilo na publicação dos resultados. Todas as informações que possam identificá-lo/a serão omitidos, sendo utilizado um pseudônimo no lugar de seu nome real, conforme indicado no questionário. Embora não haja benefícios diretos em participar da pesquisa, sua colaboração contribuirá significativamente para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Os resultados poderão ser apresentados na dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da UNILAB/IFCE, bem como em eventos ou publicações científicas, sempre assegurando o anonimato e o sigilo dos/as participantes.

Eu, _____, após a leitura (ou escuta da leitura) deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após ter tido a oportunidade de dialogar com o/a pesquisador/a responsável, esclarecendo todas as minhas dúvidas, declaro que estou suficientemente informado/a sobre a pesquisa. Compreendi que minha participação é voluntária e que posso, a qualquer momento, retirar meu consentimento, sem prejuízo, penalidades ou perda de qualquer benefício ao qual tenha direito. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos a que serei submetido/a, da garantia de confidencialidade das informações fornecidas e da possibilidade de obter esclarecimentos adicionais sempre que desejar. Diante do exposto, declaro que aceito, de forma livre e espontânea, participar desta pesquisa, e que recebi uma via deste termo devidamente assinada.

 Local e data

 Assinatura do/a participante

Link do Produto Educacional – Disponível para acesso de pesquisadores/as, docentes e demais interessados/as que busquem desenvolver e aprofundar a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

<https://drive.google.com/file/d/17URvmZpgNekgdR4EhgPC3QkCXmclpfew/view?usp=sharing>