UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLEANDRO DE JESUS SOUZA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICA DOCENTE: COMUNIDADE QUILOMBOLA SÍTIO ALTO, SIMÃO DIAS, SERGIPE

SÃO CRISTÓVÃO
2024

CARLEANDRO DE JESUS SOUZA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICA DOCENTE: COMUNIDADE QUILOMBOLA SÍTIO ALTO, SIMÃO DIAS, SERGIPE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Marilene Santos.

SÃO CRISTÓVÃO
2024

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S729p

Souza, Carleandro de Jesus
Políticas educacionais e prática docente : Comunidade Quilombola Sítio Alto, Simão Dias, Sergipe / Carleandro de Jesus Souza ; orientadora Marilene Santos. – São Cristóvão, SE, 2024.
181 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Educação – Estudo e ensino - Sergipe. 2. Prática de ensino. 3. Quilombolas – Educação – Simão Dias (SE). 4. Educação e Estado. I. Santos, Marilene, orient. II. Título.

CDU 37.014(813.7)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLEANDRO DE JESUS SOUZA

Políticas educacionais e Prática Docente: Comunidade Quilombola Sítio Alto, Simão Dias/SE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 29.07.2024

Prof.ª Dr.ª Marilene Santos (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof.ª Dr.ª Marizete Lucini
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof.ª Dr.ª Maria Batista Lima
Universidade Federal de Sergipe / UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA KARLA ARAUJO MONTENEGRO
Data: 02/08/2024 02:26:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Ana Karla Araújo Montenegro
UNIAGES

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2024

À minha mãe Maria Madalena de Jesus, ao meu pai José Augusto Souza e a todos os meus irmãos e irmãs, dedico a conclusão deste trabalho, de modo especial aos meus irmãos agricultores e agricultora.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ao longo dessa caminhada estar ao meu lado e permitir que eu acreditasse mais em mim, que sou capaz de chegar mais além à medida dos meus esforços. Por me fortalecer espiritualmente diante dos desafios impostos pela vida ao longo desses dois anos. Por permitir que eu enxergasse oportunidades em meio aos desafios que se apresentaram a mim. À minha mãe, Maria Madalena de Jesus, à qual dedico esse trabalho, digna de todo meu reconhecimento, amor e admiração, por ter me concedido a oportunidade de acesso à educação desde meus primeiros anos de vida. Por mostrar-se atenciosa durante todo esse processo de formação, manifestando seus gestos de carinho por meio de seus cuidados e preocupação para comigo ao longo dessa trajetória. À Universidade Federal de Sergipe (UFS), por me proporcionar o acesso ao conhecimento. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e a todos e todas que compõem esse programa, por todo conhecimento produzido e proporcionado aos seus docentes e discentes, por contribuírem para minha construção profissional e pessoal, por me proporcionarem o conhecimento e mostrarem os caminhos para construção do mesmo.

À minha orientadora professora Dra. Marilene Santos, por todo suporte, por ter aceitado me orientar nesse percurso formativo, pela sua atenção, paciência e amizade. Pela sua capacidade intelectual e científica e por ter contribuído de forma significativa não só com esse trabalho, mas com outras atividades acadêmicas e científicas, que serviram para meu crescimento profissional e pessoal. Meu muito obrigado professora!

À minha professora da Educação Básica, Janaildes Lima da Silva, a qual tenho inteira admiração e carinho, por ter acompanhado de perto esse processo, desde as primeiras etapas, manifestando gestos de carinho e confiança para comigo. Minha eterna gratidão por todas as suas palavras professora Janaildes.

À professora Maria da Conceição Alves, pelos gestos de apoio no início dessa formação.

Às professoras que compuseram a comissão examinadora da qualificação e defesa final, à professora Dra. Maria Batista Lima, professora Dra. Marizete Lucine, professora Dra. Elza Ferreira Santos e a professora da minha Graduação em Ciências Biológicas Dra. Ana Karla Araújo Montenegro. Aos meus amigos e amigas, de modo especial ao professor Felipe de Sena e Silva, professora Danielle Santos Menezes, professora Cheila Raiane Menezes Oliveira, e a todos e todas que de forma direta ou indireta, fizeram-se presentes nessa formação.

A todos e todas manifesto meu sincero reconhecimento e gratidão.

“A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (Paulo Freire).

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema de estudo as Políticas Educacionais e Prática Docente: Comunidade Quilombola Sítio Alto, Simão Dias/SE, e seu objeto de estudo são as Políticas Educacionais e a Educação do Campo. A pesquisa está vinculada à Universidade Federal de Sergipe, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Formação e Prática Docente, atrelada também ao Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais (GPEMS) e ao projeto Políticas Educacionais, Formação de Professores e Qualidade do Ensino na Educação Básica. Este projeto tem por finalidade analisar as contribuições do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) nos sistemas públicos de ensino, na formação de docentes, assim como na gestão de escolas do campo e quilombolas. A pesquisa foi desenvolvida em uma Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) e em uma escola dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), que atende alunos e alunas dessa comunidade, localizada na zona rural do município de Simão Dias/SE. O estudo partiu do seguinte problema de pesquisa: Em que medida as ações implementadas na prática docente refletem os princípios descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, voltadas para a comunidade quilombola local? O objetivo geral foi analisar a prática docente dos professores e professoras na educação dos discentes da Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) Sítio Alto, considerando as políticas educacionais para a Educação Escolar Quilombola. Como objetivos específicos, buscou-se abordar as principais políticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas e sua implementação na comunidade quilombola Sítio Alto; refletir sobre a prática docente e sua relação com as peculiaridades socioculturais e territoriais da comunidade quilombola Sítio Alto; e identificar as dificuldades e os obstáculos na implementação de ações pedagógicas para a educação quilombola, considerando o planejamento docente. Este estudo trata de uma pesquisa qualitativa, quanto à sua abordagem. A pesquisa é um estudo de caso, no qual foi averiguada a prática docente para os estudantes quilombolas. A coleta de dados ocorreu por meio de análise documental da Matriz Curricular municipal, Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional e o planejamento anual dos docentes. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Por meio do processo analítico, conduzido pela Análise Textual Discursiva (ATD), concluímos que, apesar de existirem abordagens sobre aspectos inerentes à CRQ Sítio Alto nos processos educativos da Escola Municipal Genésio Chagas, observamos que essas abordagens são superficiais. Aspectos relacionados a essa comunidade, como as línguas reminiscentes, a memória coletiva e as práticas culturais, representadas pela dança de roda e pela musicalidade,

não são trabalhados no cotidiano da prática docente. Além disso, concluímos que há uma escassez de políticas educacionais, principalmente ao nível municipal, direcionadas à CRQ Sítio Alto, que promovam o resgate da memória, das práticas culturais e que enfatizem a importância de que a prática educativa esteja alinhada às especificidades desses povos. Em linhas gerais, o tipo de ensino oferecido aos alunos e alunas quilombolas não atende aos princípios da Educação Escolar Quilombola, definidos na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.

Palavras-chave: políticas educacionais; prática docente; educação do campo; educação quilombola.

ABSTRACT

This research has as its theme the Educational Policies and Teaching Practice: Quilombola Community Sítio Alto, Simão Dias/SE, and its object of study is the Educational Policies and Education in the Countryside. The research is linked to the Federal University of Sergipe, to the Postgraduate Program in Education, in the line of research Training and Teaching Practice, also linked to the Research Group Education and Social Movements (GPEMS) and to the project Educational Policies, Teacher Training and Quality of Teaching in Basic Education. This project aims to analyze the contributions of the National Program for Rural Education (Pronacampo) in the public education systems, in the training of teachers, as well as in the management of rural and quilombola schools. The research was developed in a Remnant Quilombo Community (CRQ) and in a school of the final years of Elementary School (6th to 9th grade), which serves students of this community, located in the rural area of the municipality of Simão Dias/SE. The study was based on the following research problem: To what extent do the actions implemented in teaching practice reflect the principles described in the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education, aimed at the local quilombola community? The general objective was to analyze the teaching practice of teachers in the education of students from the Remnant Quilombo Community (CRQ) Sítio Alto, considering the educational policies for Quilombola School Education. As specific objectives, we sought to address the main educational policies aimed at quilombola communities and their implementation in the quilombola community of Sítio Alto; to reflect on teaching practice and its relationship with the sociocultural and territorial peculiarities of the quilombola community of Sítio Alto; and to identify the difficulties and obstacles in the implementation of pedagogical actions for quilombola education, considering teaching planning. This study is a qualitative research in its approach. The research is a case study, in which the teaching practice for quilombola students was investigated. Data collection was carried out through documentary analysis of the municipal Curricular Matrix, the institutional Pedagogical Political Project (PPP) and the teachers' annual planning. In addition, semi-structured interviews and focus groups were conducted. Through the analytical process, conducted by Discursive Textual Analysis (DTA), we concluded that, although there are approaches to aspects inherent to CRQ Sítio Alto in the educational processes of the Genésio Chagas Municipal School, we observed that these approaches are superficial. Aspects related to this community, such as reminiscent languages, collective memory and cultural practices, represented by circle dancing and musicality, are not worked on in the daily teaching practice.

In addition, we concluded that there is a shortage of educational policies, mainly at the municipal level, directed at CRQ Sítio Alto, which promote the recovery of memory and cultural practices and which emphasize the importance of educational practice being aligned with the specificities of these peoples. In general terms, the type of education offered to quilombola students does not meet the principles of Quilombola School Education, defined in Resolution No. 8, of November 20, 2012.

Keywords: educational policies; teaching practice; rural education; quilombola education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da Escola Municipal Genésio Chagas 19
Figura 2 - Escola Municipal Genésio Chagas 21
Figura 3 - Localização da CRQ Sítio Alto 23
Figura 4 - Cruzeiro instalado na CRQ Sítio Alto (1969) em resposta à promessa do senhor José Geraldo 25
Figura 5 - Primeira Missa, realizada no cruzeiro da CRQ Sítio Alto 26
Figura 6 - Igreja Católica da CRQ Sítio Alto, eleito padroeiro pelos membros da comunidade, São Francisco de Assis 26
Figura 7 - Festividades em louvor a São Cosme e Damião 27
Figura 8 - Escola Municipal Maria Eloíza Batista Santos, localizada na CRQ Sítio Alto 28
Figura 9 - Dados quantitativos correspondentes às comunidades quilombolas reconhecidos por região no território brasileiro e certidões emitidas por região 88
Figura 10 - Localização do Município de Simão Dias/SE 89
Figura 11 - Dança de Roda da CRQ Sítio Alto 96
Figura 12 - Memorial localizado na CRQ Sítio Alto, Simão Dias/SE 101
Figura 13 - Algema de ferro utilizada para prender escravos 102
Figura 14 - Pilão de madeira 103
Figura 15 - Pilão de madeira 104
Figura 16 - Pilão de madeira 104
Figura 17 - Baú de madeira, dote de casamento para mulheres 105
Figura 18 - Barril utilizado para transportar água em animais 106
Figura 19 - Objetos de uso cotidiano dos antigos moradores e moradoras da CRQ Sítio Alto 106
Figura 20 - Objetos de uso cotidiano dos antigos moradores e moradoras da CRQ Sítio Alto 107
Figura 21 - Grupo informativo para os encontros de Grupo Focal 112
Figura 22 - Processo analítico da ATD 116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas do estado do conhecimento..... 42
Quadro 2 - Resultado da busca realizada na BDTD 46
Quadro 4 - Características de Educação do Campo e Educação Rural..... 59
Quadro 3 - Etapas da Análise Textual Discursiva 119
Quadro 5 - Caracterização do sujeito..... 140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de produções relacionados aos termos de busca 44
Tabela 2 - Produção agrícola ao longo dos anos 57
Tabela 3 - CRQs por estado 87
Tabela 4 - Quantitativo de habitantes da CRQ Sítio Alto, por faixa etária 107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ASA	Articulação do Semiárido Brasileiro
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CRQ	Comunidade Remanescente de Quilombo
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DF	Distrito Federal
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo
EJA	Educação de jovens e adultos
EJA/Campo	Educação de Jovens e Adultos do Campo
I Enera	I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
I Enera	I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MST	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RR	Roraima

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
1.1 ESCOLA MUNICIPAL GENÉSIO CHAGAS: ASPECTOS GEOGRÁFICOS E HISTÓRICOS 19
1.2 COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO SÍTIO ALTO: ASPECTOS GEOGRÁFICOS, HISTÓRICOS E RELIGIOSOS. 23
1.3 APROXIMAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA 31
1.4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UMA NECESSIDADE CONTEXTUAL 34
1.5 PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 37
2 REVISÃO DE LITERATURA 41
2.1 PRODUÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS 43
2.1.1 Teses e dissertações 44
3 EDUCAÇÃO BÁSICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL 50
3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEFINIÇÕES, REFLEXÕES E ANÁLISES 54
3.2 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO 57
3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO BASES LEGAIS 60
3.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO 65
4 COMUNIDADES QUILOMBOLAS: DEFINIÇÕES, REFLEXÕES E ANÁLISES .. 72
4.1 HISTÓRICO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS 80
5 COMUNIDADE QUILOMBOLA SÍTIO ALTO: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICO, TERRITORIAIS E CULTURAIS 89
6 METODOLOGIA 108
6.1 MÉTODO DE ABORDAGEM 108
6.2 MÉTODO DE PROCEDIMENTOS 108
6.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS E O FLUXO CÍCLICO DA ATD: DO DISCURSO AO METATEXTO 110
6.4 ANÁLISE DOS DADOS 113
6.5 A DESMONTAGEM DOS TEXTOS ORIUNDOS DAS ENTREVISTAS 117
7 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA ESCOLA MUNICIPAL GENÉSIO CHAGAS 129

7.1 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: INTERPRETANDO O OLHAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA 130
7.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A MATRIZ CURRICULAR ESCOLAR..... 134
7.3 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA MUNICIPAL GENÉSIO CHAGAS 140
7.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: INTERPRETANDO O OLHAR DA LIDERANÇA COMUNITÁRIA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE ATRELADA ÀS ESPECIFICIDADES DA CRQ SÍTIO ALTO 148
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 152
REFERÊNCIAS 156
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA O(A) SECRETÁRIO(A) MUNICIOAL DE EDUCAÇÃO 164
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA O(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) 166
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS(AS) DOCENTES 167
APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS(AS) ALUNOS(AS) 169
APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA A LIDERANÇA COMUNITÁRIA 171
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 173

1 INTRODUÇÃO

A Educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Ela abrange os processos de formação desenvolvidos tanto na vida familiar quanto nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e na organização da sociedade civil, assim como nas manifestações culturais (Brasil, 1996). A Educação Básica, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, considera as seguintes categorias como inerentes a essa etapa da educação escolar: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo, bem como o ensino à distância.

Considerando a educação do campo, Pimentel e Coité (2021), afirmam que, entre seus princípios, essa educação apresenta a cultura como matriz do conhecimento, além da vinculação entre conhecimento científico e realidade circunscrita, fundamentada nos saberes próprios, bem como no respeito à diversidade da população do campo. Diversos autores estudam a importância da Educação atrelada às especificidades do campo, como exemplificado por Pimentel e Coité (2021), que contribuem para esse estudo, ao trazerem em seus escritos a necessidade de os educadores valorizarem a identidade da escola em seus projetos político-pedagógicos, adequando seus currículos e metodologias não apenas às necessidades dos discentes, mas também da comunidade do campo.

Santos (2018), também estudou aspectos da Educação Campesina, enfatizando que, embora prevista em marcos legais como a LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE), a garantia da especificidade da educação no campo ainda enfrenta limitações, e as ações implementadas para essa educação permanecem tímidas, o que pode levar à redução dessa especificidade educativa.

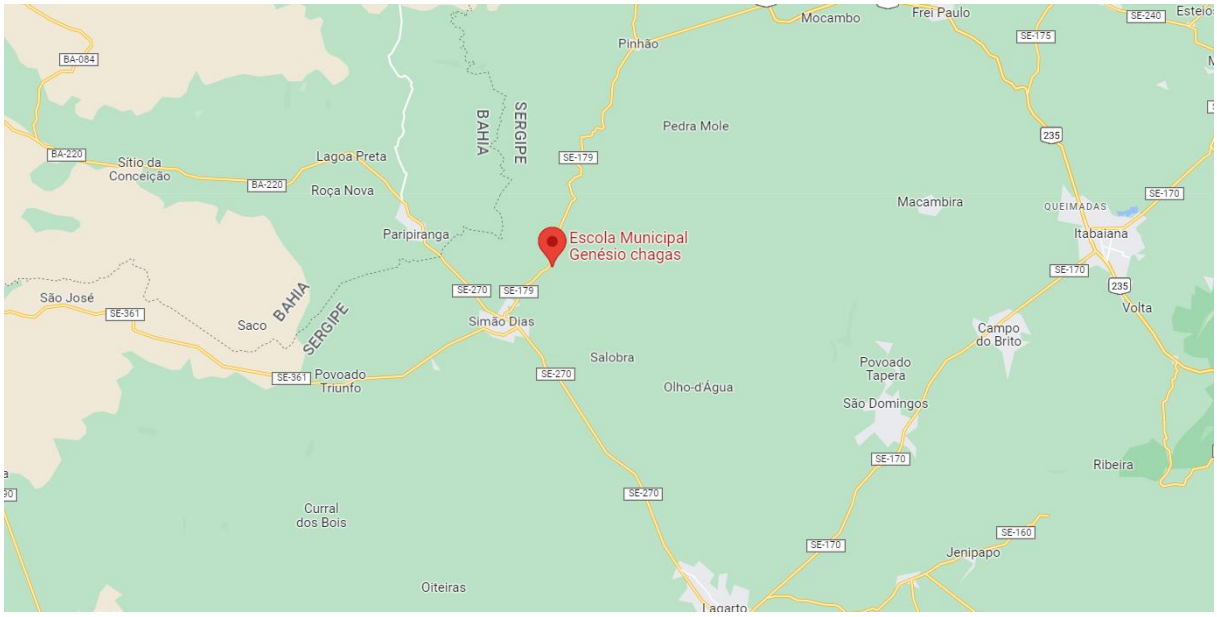
No contexto da educação do campo, a presente Dissertação tem o título “Políticas Educacionais e Prática Docente: Comunidade Quilombola Sítio Alto, Simão Dias, Sergipe”. Tem como objeto de estudo as Políticas Educacionais e a Educação do Campo. Está vinculada à Universidade Federal de Sergipe, no Programa de Pós-Graduação em Educação, com ênfase na linha de pesquisa Formação e Prática Docente. Além disso, está associada ao Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais e ao projeto: Políticas Educacionais, Formação de Professores e Qualidade do Ensino na Educação Básica. O objetivo deste projeto é analisar as contribuições do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), nos sistemas públicos de ensino, na formação de docentes, assim como na gestão de escolas do campo e quilombolas.

A pesquisa foi realizada em uma comunidade quilombola e em uma escola do Ensino Fundamental anos finais, que atende alunos e alunas provenientes dessa comunidade.

1.1 ESCOLA MUNICIPAL GENÉSIO CHAGAS: ASPECTOS GEOGRÁFICOS E HISTÓRICOS

A Escola Municipal Genésio Chagas localiza-se no Povoado Cumbe II, zona rural do município de Simão Dias/SE, a uma distância de seis quilômetros da zona urbana desse município, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Localização da Escola Municipal Genésio Chagas



Fonte: gerado pelo Google Maps (2023).

Recebeu essa denominação em razão da forte influência do agricultor e antigo morador da comunidade, Genésio Celestino Chagas, natural de Campo do Brito/SE, que, desde o terceiro quartel do século passado, foi um promotor da formação de escolas isoladas na região. Nascido em 5 de maio de 1926, filho de Ramira Maria de Jesus, Genésio mudou-se com sua família para o povoado Cumbe, onde viveu sua infância. Casou-se na Igreja Católica Matriz de Senhora Santana, em 27 de junho de 1950, com Dona Creuza Lourdes Bezerra, filha de José Lourdes da Conceição e Anália Bezerra. Na época, Dona Creuza tinha 13 anos e, posteriormente, doou o terreno onde atualmente está situada a instituição de ensino.

Genésio Celestino Chagas, líder comunitário que possuía influência junto ao prefeito Abel Jacó dos Santos (1977-1982), solicitou ao gestor municipal a legalização da pequena escola local. Essa escola, que operava desde 1979 em uma casa de taipa doada por Genésio

Chagas, contava com apenas uma sala de aula e era administrada pela professora Dona Elenilda do Nascimento, que na época não recebia remuneração pelo seu trabalho. Em resposta à solicitação, o prefeito Abel Jacó dos Santos autorizou a criação da primeira escola pública municipal do Cumbe. Inicialmente, a escola foi chamada de Escola Municipal Bom Jesus, nome que remetia a uma unidade escolar anterior da rede estadual que havia sido fechada naquela localidade.

Em 1983, o número de estudantes na Escola Bom Jesus aumentou, exigindo a contratação de uma segunda professora para garantir o atendimento adequado a todas as crianças matriculadas. A posição foi ocupada por Dona Edvânia do Nascimento, que posteriormente se tornou diretora da Escola Municipal Genésio Chagas, sendo a primeira gestora dessa instituição de ensino.

Após o falecimento de Genésio Celestino Chagas em 6 de junho de 1985 e o aumento do número de estudantes na escola, Dona Creuza Lourdes Bezerra tomou a iniciativa de doar um terreno à Prefeitura Municipal de Simão Dias em 1987. Esse terreno foi destinado à construção do grupo escolar, cumprindo assim o último desejo de seu falecido marido. Durante a gestão do prefeito Manoel Ferreira de Matos (1983-1988), o edifício foi erguido. Em homenagem ao benfeitor Genésio Celestino Chagas, o prédio recebeu o seu nome.

O Grupo Escolar Genésio Chagas (Figura 2) inicialmente oferecia o pré-escolar e os primeiros anos do ensino fundamental (antigo primário), visando atender principalmente às crianças residentes no povoado Cumbe II. A expansão do ensino de primeiro grau (1ª a 4ª séries) foi oficializada em 1992, conforme estipulado na Resolução nº 243/92. Durante a gestão municipal de Dr. Luiz Albérico Nunes da Conceição (1997-2000), em 1999, ocorreu a ampliação do prédio da escola. Com essa expansão, a instituição passou a oferecer não apenas as modalidades já existentes, mas também os últimos anos do ensino fundamental. Além disso, com a implementação do transporte público escolar, a escola passou a receber crianças e adolescentes de regiões circunvizinhas e povoações adjacentes. A autorização legal para ministrar o ensino dos últimos anos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) foi formalizada por meio da Resolução nº 463/2005.

Figura 2 - Escola Municipal Genésio Chagas

Fonte: acervo pessoal (2024).

No primeiro decênio deste século, a reforma da Escola Municipal Maria Rabelo Barreto no povoado Salobra, juntamente com a autorização para oferecer os últimos anos do ensino fundamental nessa comunidade, resultou na transferência de alunos e alunas originários daquela região para essa nova unidade educacional. Esse movimento reduziu o número de matrículas na Escola Municipal Genésio Chagas, causando uma perda significativa de estudantes para essa instituição. Como estratégia para lidar com esse desafio, foi mantido um núcleo da Escola Municipal Genésio Chagas no Assentamento 08 de Outubro, onde a escola começou a atender algumas turmas de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental entre 2006 e 2010. Em 2011, houve uma redução significativa no número de matrículas para o pré-escolar e os primeiros anos do ensino fundamental na escola. Em resposta, a instituição adaptou sua oferta educacional, passando a concentrar-se exclusivamente nos últimos anos do ensino fundamental.

No primeiro decênio deste século, a reforma da Escola Municipal Maria Rabelo Barreto no povoado Salobra, juntamente com a autorização para oferecer os últimos anos do ensino fundamental nessa comunidade, resultou na transferência de estudantes originários daquela região para essa nova unidade educacional. Esse movimento reduziu o número de matrículas na Escola Municipal Genésio Chagas, causando uma perda significativa de estudantes para essa instituição. Como estratégia para lidar com esse desafio, foi mantido um núcleo da Escola Municipal Genésio Chagas no Assentamento 08 de Outubro, onde a escola começou a atender

algumas turmas de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental entre 2006 e 2010. Em 2011, houve uma redução significativa no número de matrículas para o pré-escolar e os primeiros anos do ensino fundamental na escola. Em resposta, a instituição adaptou sua oferta educacional, passando a concentrar-se exclusivamente nos últimos anos do ensino fundamental.

De acordo com a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), o termo "remanescente de quilombo" aqui empregado é usado para designar um legado, uma herança cultural e material que confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um local e a um grupo específico (ABA, 1994).

Como evidenciado, a Escola Municipal Genésio Chagas desempenha um papel vital ao educar estudantes originários de várias comunidades rurais. Uma preocupação significativa reside na necessidade desses se deslocarem de suas localidades para prosseguir com seus estudos, sendo necessário se dirigir ao centro urbano para concluir a última fase da educação básica, isto é, o ensino médio. Essa questão é particularmente desafiadora para a Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) Sítio Alto, que não possui uma escola quilombola que ofereça os últimos anos do ensino fundamental em seu próprio território. Consequentemente, os estudantes dessa comunidade são obrigados a frequentar a Escola Municipal Genésio Chagas para acessar essa modalidade educacional. Essa situação é preocupante, pois a Escola Municipal Genésio Chagas não é uma escola quilombola, já que não está localizada em um território quilombola. De acordo com o Brasil (2012), entende-se por escola quilombola as instituições de ensino situadas em um território identificado como quilombola. Isso impacta a formação dos discentes quilombolas, ou seja, a preservação da cultura e da identidade do quilombo.

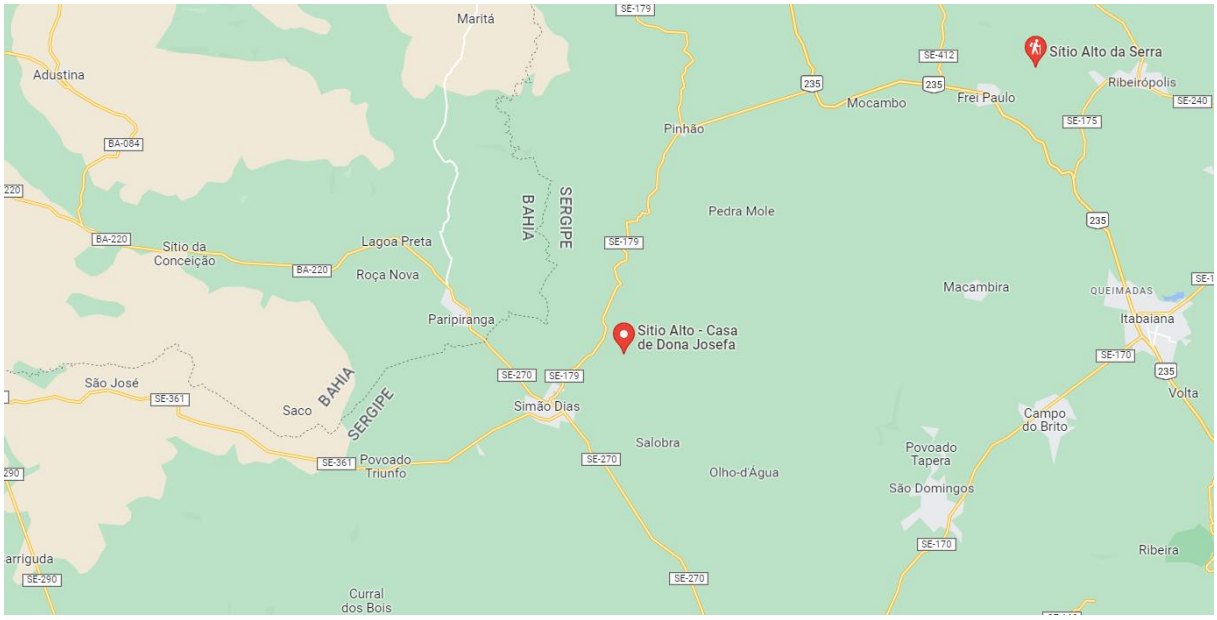
Diante da presença desses alunos e alunas no cenário educacional, o objetivo central desta pesquisa é analisar a prática docente dos professores e professoras na educação dos discentes da CRQ Sítio Alto, considerando as políticas educacionais para a Educação Escolar Quilombola.

O estudo visa analisar como os educadores e educadoras lidam com os desafios e as necessidades educacionais dessa comunidade, levando em conta o contexto das políticas públicas voltadas para a promoção da Educação Escolar Quilombola, assim como da Educação do Campo, tendo em vista sua localização geográfica no meio rural. Atualmente, a escola conta com um total de 13 docentes efetivos, seis profissionais da equipe diretiva e nove funcionários de apoio.

1.2 COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO SÍTIO ALTO: ASPECTOS GEOGRÁFICOS, HISTÓRICOS E RELIGIOSOS.

A CRQ Sítio Alto está localizada a 8 km do município de Simão Dias, no Agreste Sergipano, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3 - Localização da CRQ Sítio Alto



Fonte: gerado pelo Google Maps (2023).

Foi fundada por indivíduos de origem africana, desprovidos de formação escolar e profissão definida, emancipados juridicamente com a abolição da escravatura no Brasil, em 13 de maio de 1888, pela princesa Isabel. No entanto, esses emancipados continuaram a viver em condições subalternas, sem ascensão social ou plenos direitos de cidadania no início do século XX, após a fundação do município em 1890 pelo vaqueiro Simão Dias, buscando viver em liberdade, sem sujeição a ordens ou autoridades. Ou seja, o povoado em questão é remanescente da idealização de antigos quilombos ou mocambos. Os negros fugiam para esses locais devido à extrema dificuldade de acesso, o que os protegia contra a captura por soldados do exército, que buscavam recrutá-los para guerras, ou pelos capatazes dos senhores proprietários de terras, que os submetiam a atividades semiescravas. O primeiro morador de que se tem notícia chamava-se Ângelo.

O Sítio Alto, como é denominado atualmente, recebeu essa designação de um funcionário da Superintendência de Campanhas de Saúde Pública em Sergipe (Sucan), no dia 18 de março de 1995. Foi nessa data que a Associação de Proteção Comunitária do povoado foi fundada, marcando a primeira reunião entre os moradores do Sítio Alto. A Associação de Proteção Comunitária da CRQ Sítio Alto foi registrada em cartório no dia 18 de junho de 1995,

contando com um quantitativo de 150 associados na época. Josefa Santos de Jesus, conhecida como Dona Finha, esposa do senhor José, conhecido como Zé de Totó, e mãe de quatro filhos(as), exerce uma influência significativa no quilombo Sítio Alto. Atualmente uma liderança comunitária, ela buscou a criação da associação com o objetivo de organizar e centralizar forças juntamente com os membros da comunidade, representando-os para conquistar melhorias para os moradores da comunidade junto aos órgãos governamentais.

> Dona Josefa é considerada, na comunidade Sítio Alto, uma madrinha de todos, possuindo uma trajetória de luta junto às Instituições de Sergipe em busca de melhorias para a comunidade. Por ser a presidente da Associação local, possui influências entre os moradores e estabelece contato constante com diversos órgãos do Governo Municipal e Estadual que atuam com programas e projetos sociais que possam vir a atuar na comunidade (Silva, 2017, p. 68).

Assim, diversos foram os benefícios alcançados, como o projeto de energia elétrica que chegou à comunidade, a construção de diversas cisternas para armazenamento de água – uma vez que a falta de água era um desafio enfrentado pela comunidade –, além de projetos de construção de casas para as famílias necessitadas e desapropriadas, o atual posto de saúde existente na comunidade e o próprio reconhecimento como uma CRQ, que foi uma grande conquista para o território.

Segundo a líder e representante do quilombo, o povoado já teve outras denominações: Alto da Moléstia, Alto do Cacete, Alto das Caraíbas, Alto dos Pompons e Alto do Cruzeiro. Essas denominações foram atribuídas ao povoado, que carregava o estigma de ser um lugar onde vivia "tudo que era ruim", onde viviam pessoas estigmatizadas como afetadas por enfermidades, como a lepra (hanseníase) ou que sofriam de distúrbios mentais, além de indivíduos de fala alta e até mesmo mendigos. Os habitantes originais enfrentavam perseguições constantes, tanto dos capatazes dos proprietários de terras, que persistiam em suas incursões, quanto dos recrutas do exército, que tentavam capturar os homens para a guerra, o que perturbava a tranquilidade dos antigos moradores.

Segundo relatos de Dona Josefa Santos de Jesus, uma família teve de se ocultar por mais de dois dias, sem água e sem alimento, devido à intensa perseguição por parte dos soldados e capatazes dos proprietários de terras. Esses senhores estavam determinados a capturar os homens do quilombo para atender aos seus próprios interesses. Durante o período de esconderijo, chegaram ao extremo de tapar a boca das crianças para evitar que chorassem e, assim, fossem descobertos.

Um elemento religioso presente na região é um cruzeiro, instalado nos primeiros tempos da comunidade em resposta a uma promessa feita por um senhor chamado José Geraldo. Diante das dificuldades enfrentadas pela comunidade, ele prometeu erguer um cruzeiro no ponto mais

elevado da serra, caso a população local alcançasse a paz. Após o compromisso assumido por José Geraldo, um período de calma se instalou na comunidade, mas as inseguranças retornaram quando ele faleceu sem cumprir a promessa. O cruzeiro prometido décadas antes só foi erguido em 1969, exatamente 40 anos após a promessa inicial, pela família do Sr. Anísio. Esse símbolo religioso ainda se encontra erguido na CRQ Sítio Alto, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4 - Cruzeiro instalado na CRQ Sítio Alto (1969) em resposta à promessa do senhor José Geraldo

Fonte: acervo pessoal (2024).

A primeira cerimônia religiosa, mostrada na Figura 5, realizada no cruzeiro, foi conduzida pelos clérigos da cidade, o padre Dácio e o Monsenhor João, que chegaram à localidade montados em dois cavalos, uma vez que ainda não havia estradas, apenas um estreito corredor, conhecido como vereda. Nessa época, a passagem era tão estreita que mal permitia que um cavalo passasse ao lado do outro.

Figura 5 - Primeira Missa, realizada no cruzeiro da CRQ Sítio Alto

Fonte: acervo de Dona Josefa (2024).

A segunda missa ocorreu muito tempo depois, presidida pelo frei Nelson, sacerdote que assumiu o posto após o falecimento do padre João. Dona Josefa Santos de Jesus descreve que, após a colocação do cruzeiro, houve uma transformação significativa na comunidade. Posteriormente, por meio de eleição, os membros da comunidade selecionaram o padroeiro do povoado, que até então não possuía um. São Francisco de Assis foi eleito como padroeiro, recebendo a maioria dos votos, e sua igreja foi edificada, como demonstrado na Figura 6.

Figura 6 - Igreja Católica da CRQ Sítio Alto, eleito padroeiro pelos membros da comunidade, São Francisco de Assis

Fonte: acervo pessoal (2024).

Josefa Santos de Jesus é, atualmente, reconhecida como líder e porta-voz da CRQ Sítio Alto, devido ao seu esforço em colaborar com as entidades governamentais de Sergipe e as autoridades locais na busca por melhorias para a comunidade. No entanto, ela observa que, apesar das melhorias na localidade estarem ocorrendo, alguns residentes optam por afirmar que moram em outra localidade, devido a sentimentos de vergonha relacionados a resquícios e mazelas do passado. A maioria dos habitantes da comunidade participa da Igreja Católica, seguida pelos adeptos da igreja evangélica em segundo lugar e, em terceiro, pelos praticantes de religiões de matriz africana. Nesta última, tem sido observado um aumento no número de jovens. A religiosidade é muito forte nesse território; ela se desenvolve tanto através da musicalidade quanto por promessas, novenários e devoções aos santos. Na Figura 7, trazemos um registro dessa religiosidade, exemplificada pela devoção a São Cosme e Damião, que, em tempos passados, era conduzida por dona Josefa juntamente com alguns membros da comunidade.

Figura 7 - Festividades em louvor a São Cosme e Damião

Fonte: acervo de Dona Josefa (2024).

A agricultura familiar e o Programa Bolsa Família constituem os principais meios de subsistência das famílias que residem no povoado. O último, em particular, teve um impacto significativo ao retirar muitas crianças da condição de extrema pobreza. No entanto, uma questão alarmante para o quilombo é a emigração dos jovens para os centros urbanos em busca de oportunidades de emprego. Esse fenômeno tem suscitado preocupação e destacado a falta de políticas que incentivem esses jovens, muitos dos quais abandonam seus estudos e deixam sua terra natal em busca de perspectivas melhores nas grandes cidades. O solo da região é

naturalmente fértil, não necessitando de fertilizantes; embora algumas pessoas optem por utilizar adubo orgânico, obtido a partir do esterco animal (como o de boi ou de galinha) e folhas em geral, quando desejam aumentar a produção agrícola. No passado, as crianças eram alimentadas com mingau feito de água, banana ou leite de cabra, devido à escassez de leite na área. Atualmente, essas crianças são alimentadas com leite materno ou leite bovino.

A comunidade dispõe de uma escola da rede municipal, a Escola Municipal Maria Eloíza Batista Santos, que oferece o Ensino Fundamental nos anos iniciais, com um total de cinco salas de aula, sendo que uma delas fica anexa à escola, onde funciona a creche. Em relação à estrutura, a escola conta com uma cozinha, uma secretaria, três banheiros e um pequeno pátio coberto no interior. A falta de oferta do Ensino Fundamental nos anos finais dentro do próprio território requer que as crianças se desloquem para outra localidade a fim de concluir essa fase de sua educação escolar. Essa situação é alarmante, pois frequentemente o sistema de ensino disponibilizado nessas instituições, localizadas fora do território quilombola, não leva em conta as peculiaridades do quilombo, que possui suas próprias identidades, as quais precisam ser resguardadas.

A Figura 8 demonstra a Escola Municipal Maria Eloíza Batista Santos, a única escola atualmente instalada no quilombo.

Figura 8 - Escola Municipal Maria Eloíza Batista Santos, localizada na CRQ Sítio Alto

Fonte: acervo pessoal (2024).

A referida escola situa-se a 6 km da sede municipal. Recebeu esse nome para homenagear a professora Maria Eloíza Batista Santos por ter prestado serviços relevantes à educação durante toda a sua vida no município de Simão Dias/SE.

As famílias da CRQ Sítio Alto, em tempos passados, antes da existência da Escola Municipal Maria Eloíza Batista Santos, precisavam deslocar seus filhos e filhas para a comunidade vizinha, o povoado Caraíbas de Baixo, onde já havia uma escola. Por consequência da distância, mudanças climáticas e dificuldades na estrada, a frequência não era satisfatória e a instrução não chegava a todos e todas da comunidade. Diante disso, a comunidade passou a reivindicar a construção de uma escola para sanar as dificuldades, especialmente ocasionadas pela distância.

A escola foi construída em 1988, com a Resolução nº 105/91 do Conselho Estadual de Educação (CEE), de 16 de maio de 1991, e o ensino oferecido era a Educação Infantil até a antiga 2ª série. As demais séries eram ofertadas na Escola Pedro José dos Santos, do povoado vizinho Caraíbas de Baixo. O primeiro gestor foi o professor Genilson Marçal dos Santos, indicado pelo prefeito da época, Manoel Ferreira de Matos (conhecido como Caçulo). A segunda gestora foi a professora Josineide dos Santos Costa, indicada em 2005 pelo gestor anterior, que aceitou o convite para ser gestor de outra instituição. No ano de 2015, foi empossada como gestora a professora Nancy Alexandre da Cruz, que, por sua vez, foi indicada pela então Secretária Municipal de Educação, professora Claudia Patrícia. Atualmente, a gestora é a professora Silvanuzia.

Dando prosseguimento à oferta de ensino, no ano de 2012, iniciou-se o atendimento à creche e, em 2018, a oferta da Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA/Campo). Antes, era denominada Grupo Escolar Maria Eloíza Batista Santos; atualmente, é escola e creche municipal. A mesma funciona nos turnos matutino (07h30 às 11h30) e vespertino (13h00 às 17h30), oferecendo os seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental nos anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Uma vez concluído o 5º ano, os estudantes passam a frequentar uma escola localizada no povoado vizinho, Cumbe II, situado a 4 km da CRQ Sítio Alto, utilizando o transporte municipal para esse deslocamento. No Ensino Médio, eles/as cursam as escolas da rede estadual de ensino, localizadas na sede do município de Simão Dias/SE.

Os membros da CRQ Sítio Alto, em sua grande maioria, residem em casa própria. Muitas dessas residências foram adquiridas por meio de projetos do Governo Federal em parceria com a Associação Comunitária, sob a administração da senhora Josefa Santos de Jesus, moradora e líder comunitária. Atualmente, a principal manifestação cultural da comunidade é

a dança de roda; entretanto, há diversos outros grupos culturais, como o Reisado, Grupos de Mordomas, a Ceia de Cachorros (São Lázaro), bem como os Festejos Juninos que acontecem na comunidade e o Batismo na Fogueira.

De acordo com relatos de seus membros, a comunidade recebeu essa denominação por estar situada em uma região montanhosa. No entanto, já teve outras denominações. A luta pelo reconhecimento como CRQ teve início em 2011 e, de acordo com estudos realizados na comunidade por Fagundes, Fagundes e Meneses (2016), seus moradores não tinham conhecimento de seus direitos garantidos em legislação específica que os reconhecia como um grupo socialmente diferenciado. Compete à Fundação Cultural Palmares a emissão de certidões para as comunidades quilombolas, bem como sua inscrição no cadastro geral, conforme estabelecido pelo art. 4º do Decreto nº 4.887, de 20/11/2003, respeitando o direito à autodefinição, preconizado pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Essas certidões certificam as comunidades que se reconhecem como tal. Portanto, a CRQ Sítio Alto atualmente está certificada pela Fundação Cultural Palmares, por meio do processo de nº 01420.006394/2014-35 na FCP, Portaria nº 104/2014, e pelo processo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) nº 54370.000604/2015-61.

A principal ocupação dos membros da comunidade é a agricultura, bem como a criação de animais. Nesse sentido, a agricultura é de fundamental importância para a segurança alimentar dos moradores. Entretanto, a falta de terras dificulta esse trabalho, impactando, dessa forma, o sustento das famílias, pois muitas delas não dispõem de terras em quantidades significativas para o trabalho agrícola e, assim, retirar sua subsistência. A falta de terras é um desafio enfrentado na CRQ Sítio Alto, afetando a segurança alimentar e a autonomia econômica das famílias do quilombo, fazendo-se necessário que se dirijam às feiras para comprar alimentos que não são considerados saudáveis, isto é, produtos com o uso de agrotóxicos. Alguns de seus moradores buscam outras alternativas para cultivar alimentos, como milho e feijão, mesmo que em terras de propriedade dos fazendeiros das fazendas adjacentes, como solução temporária para suprir suas necessidades básicas. Vale destacar que essa prática gera algum benefício para o fazendeiro, que permite o cultivo em seus terrenos, gerando, portanto, relações de cooperação e interdependência entre esses diferentes grupos sociais. Assim, essa prática pode gerar diversos desafios e limitações, uma vez que pode acarretar conflitos de interesses entre os envolvidos, isto é, os fazendeiros e os moradores da CRQ Sítio Alto.

A comunidade enfrentou várias dificuldades no que diz respeito ao acesso à água encanada e ao transporte coletivo, por exemplo. Em tempos passados, seus membros percorriam longas distâncias para obter água para atividades domésticas e consumo. Nesse sentido, uma

das conquistas para o quilombo foi a construção de cisternas nas casas para armazenar a água das chuvas, viabilizadas pela Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA).

No contexto das comunidades quilombolas, Lacerda (2017), entende que essas comunidades são caracterizadas pela conservação de princípios, conhecimentos e práticas de origem afro-brasileira. Assim, cabe à escola proporcionar meios educacionais que valorizem e preservem esses princípios. Nesse sentido, considerando as peculiaridades socioculturais e territoriais da CRQ Sítio Alto e as políticas educacionais para a educação do campo e quilombola, a presente dissertação apresenta o seguinte problema de pesquisa: Em que medida as ações implementadas na prática docente refletem os princípios descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, voltadas para a comunidade quilombola local?

Diante do problema apresentado, foram traçados os seguintes objetivos específicos: abordar as principais políticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas e sua implementação na comunidade quilombola Sítio Alto; refletir sobre a prática docente e sua relação com as peculiaridades socioculturais e territoriais da comunidade quilombola Sítio Alto; e identificar as dificuldades e os obstáculos na implementação de ações pedagógicas para a educação quilombola, considerando o planejamento docente. Supõe-se que as ações implementadas pelos professores e professoras da Escola Municipal Genésio Chagas não reflitam os princípios descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e às especificidades da Educação do Campo, distanciando-se das peculiaridades socioculturais e territoriais da comunidade quilombola Sítio Alto e, portanto, não contribuem para a conservação dos princípios, conhecimentos e práticas característicos desses povos de comunidades tradicionais.

1.3 APROXIMAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA

Ao iniciar este trabalho, sinto-me convidado a discorrer sobre meu percurso até os dias atuais. Ao olhar para trás, sinto uma gratificação imensa por todos os desafios superados, que só serviram para meu aprendizado e desenvolvimento profissional. Foram longos caminhos percorridos, compostos por momentos difíceis, assim como por momentos felizes. Porém, nunca perdi o foco daquilo que almejava.

Sendo filho da agricultora Maria Madalena de Jesus e do agricultor José Augusto Souza, nasci na CRQ Sítio Alto e lá vivi os meus primeiros anos de vida. Iniciei meu processo de

educação formal na Escola Municipal Maria Eloíza Batista Santos, situada no território quilombola, e sempre estudei em escola pública municipal e rural.

Estudei os primeiros anos do ensino fundamental na Escola Municipal Maria Eloíza Batista Santos. Nesse período, devido à ausência da 3ª e 4ª séries (atualmente 4º e 5º anos) na referida escola, precisei estudar na comunidade circunvizinha, no povoado Caraíbas de Baixo, onde estava o Grupo Escolar Pedro José dos Santos, atual Escola Municipal Pedro José dos Santos. Na última, conclui os anos iniciais do Ensino Fundamental e já manifestava uma afinidade pelas áreas das Ciências Biológicas, fato que justifica minha atual formação nessa área, assim como um sonho alimentado desde a infância de cursar Medicina Veterinária.

Ao concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental, precisei me deslocar diariamente 3,8 km para cursar os anos finais, tendo em vista a ausência de uma escola que oferecesse essa modalidade na CRQ Sítio Alto. Na ocasião, estudei os anos finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Genésio Chagas, instituição na qual se desenvolveu esta pesquisa. Nesse processo, enfrentei o desafio de percorrer essa distância durante os quatro anos dessa modalidade educativa, sem perder de vista meu desejo de concluir os estudos e, algum dia, atuar em uma área que eu desejava, que na época seria uma formação em Medicina Veterinária.

Emociono-me ao destacar que, nessa fase da minha vida, eu já não residia no território quilombola Sítio Alto, pois, devido a uma separação familiar, precisei morar em outro povoado, no qual atualmente resido, o povoado Pirajá de Baixo. Assim, destaco a importância e a contribuição da minha mãe, Dona Maria Madalena de Jesus, por, na ausência paterna, ter assumido a responsabilidade pelo meu processo educacional, garantindo e contribuindo com todos os meus passos educativos até os dias atuais.

Minha ligação com a temática está entrelaçada à minha origem, no campo/rural, onde nasci, cresci, estudei e constituí laços de amizade com pessoas influentes que só contribuíram com minha formação pessoal e profissional. Entrelaça-se ainda pelo fato de ser filho de uma agricultora e de um agricultor, que, através do trabalho na terra, buscou garantir o sustento de todos os seus filhos e filhas e, por meio do trabalho agrícola, também proporcionou educação, bem-estar, alimentação e fez com que hoje eu alcançasse a concretização desta formação de Mestrado em uma área que acredito ser a educação.

Meus próximos passos se deram através do Ensino Médio. Para essa modalidade educacional, foi preciso me deslocar diariamente ao centro urbano do município de Simão Dias, a uma distância de 7,8 km da minha residência, a fim de concluir a Educação Básica. Assim, obtive a conclusão dessa etapa em 2010 e, no ano seguinte, conquistei meu primeiro emprego em uma indústria de calçados desse município, a Fábrica Dakota Calçados. Já estando na fase

adulta, tinha o desejo de independência financeira, sem perder de vista a vontade de dar continuidade aos meus estudos por meio do Ensino Superior. Assim, em 2013, prestei vestibular institucional e conquistei uma vaga no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no Centro Universitário Ages, instituição de ensino superior onde obtive o título de graduação. Ao longo desse processo formativo, prestei outro vestibular na Instituição de Nível Superior Pio Décimo para o curso de Medicina Veterinária, pois pretendia abandonar o curso atual e dar continuidade à minha primeira opção profissional de ser médico veterinário. Na ocasião, obtive êxito no resultado, porém, após inúmeras reflexões, resolvi não cursar naquele momento, pois já havia cursado 50% da matriz curricular de Ciências Biológicas. Nesse sentido, dei continuidade à minha formação, ciente de que isso não impediria uma posterior formação após a conclusão da licenciatura.

A escolha do curso de Biologia se deu em virtude da minha ligação com a área das Ciências Biológicas, pois Ciências e Biologia sempre foram as disciplinas de maior afinidade ao longo da Educação Básica, responsáveis pelo estudo da vida. É válido destacar a influência de outros profissionais, professores do Ensino Médio, que exerciam seu trabalho pedagógico com tamanho profissionalismo e amor pela profissão, fato que contribui para o despertar profissional nos estudantes. Apesar de ter ingressado no curso por afinidade à área das Ciências Biológicas, ao longo da graduação me encantei pela Educação, pelas disciplinas que tratam do fazer docente, influenciado por muitos profissionais do Centro Universitário Ages – UNIAGES, que despertaram em mim o desejo por essa área encantadora. Emociono-me em destacar que, durante os 4,5 anos do curso de graduação, também enfrentei o desafio diário de deslocamento campo/cidade, desta vez, em destino a outra cidade, o município de Paripiranga/BA, sem perder de vista meu objetivo educacional.

O último período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi uma época muito atípica, pois o país enfrentava uma pandemia da Covid-19, fato que trouxe uma série de desafios para dar continuidade ao período conclusivo do curso. Diante dessa situação, foi preciso dar continuidade aos estudos de forma remota, através das plataformas digitais Zoom e Google Meet. Também foi necessário alterar a metodologia da pesquisa do TCC. Na época, estava prevista uma pesquisa de campo, porém, devido à necessidade do distanciamento social, foi preciso alterar para uma pesquisa bibliográfica.

Nessa pesquisa, já mantinha interesse em estudar a CRQ Sítio Alto e seus saberes populares, com o tema de pesquisa: "Conhecimento sobre plantas medicinais na CRQ Sítio Alto, Simão Dias, SE". Devido ao distanciamento social, foi necessário alterar essa temática para "Conhecimento sobre plantas medicinais em comunidades quilombolas", tratando-se,

portanto, de uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista a inviabilidade do contato social para o desenvolvimento das entrevistas na pesquisa de campo.

Ao concluir a graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas e, sob a influência de alguns docentes, prestei o processo seletivo para o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe – UFS, pois pretendia aprofundar-me nessa área admirável, com muito interesse em estudar minhas raízes, isto é, minha descendência, minha origem e ancestralidade. Nessa perspectiva, resolvi estudar como estão se dando os processos educativos na Escola Municipal Genésio Chagas para os alunos e alunas quilombolas oriundos/as da CRQ Sítio Alto, já que a referida instituição educativa atende em seu corpo institucional uma grande parcela de discentes dessa comunidade.

Acredito que os processos educacionais para esses discentes devem partir de suas realidades e perspectivas, considerando seus saberes populares, seus conhecimentos e suas especificidades. Acredito ainda que a escola tem um papel fundamental na continuidade e preservação da cultura e das tradições dessa comunidade, pois, quando os detentores do conhecimento popular, ou seja, as pessoas mais idosas, vão partindo para outro plano espiritual, esse conhecimento pode ser extinguido. Faz-se, portanto, fundamental a transmissão desse conhecimento para as novas gerações da comunidade. Tornando-se, assim, de extrema importância a inserção dessas temáticas nas propostas pedagógicas da Escola Municipal Genésio Chagas, assim como nas demais escolas que atendem alunos e alunas dessa comunidade, a exemplo das escolas da zona urbana do município de Simão Dias.

1.4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UMA NECESSIDADE CONTEXTUAL

A escolha desse tema ocorreu pelo fato de eu ser natural da Comunidade Quilombola a ser estudada e, como profissional docente preocupado com a preservação dos saberes, princípios e práticas dessa comunidade, reconheço a importância do sistema municipal de educação do Município de Simão Dias, Sergipe, assim como das escolas que atendem estudantes quilombolas nesse município, em considerar a existência de uma comunidade quilombola local e reformular seus currículos e propostas pedagógicas. Dessa forma, será possível implementar ações educativas que enfatizem as especificidades da comunidade e, consequentemente, contribuam para a sua preservação para as gerações futuras.

Assim, essa pesquisa também terá um impacto social, pois estudos relacionados à prática docente em conexão com os conhecimentos dos discentes quilombolas fazem com que

essas comunidades percebam que a Educação Escolar Quilombola promove a continuidade da luta de seus ancestrais e, consequentemente, melhora as condições desses povos (Campos; Gallinari, 2017). Ao realizar uma busca preliminar na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando as palavras-chave: Legislação Educacional, Políticas Educacionais, Educação Básica, Educação do Campo, Educação Quilombola e Comunidade Quilombola, foi possível constatar a existência de um considerável número de trabalhos relacionados ao tema dessa pesquisa em diversas áreas do conhecimento. Entretanto, não foram constatados estudos em torno da prática docente atrelada às especificidades da CRQ Sítio Alto. Portanto, esse objeto de estudo está sendo trazido para a área educacional com o objetivo de verificar como as questões étnico-raciais e as especificidades da CRQ Sítio Alto estão sendo abordadas na prática docente, uma vez que a educação desempenha um papel muito importante no processo de construção da identidade dos alunos e alunas (Silva; Ayres, 2021), tornando essa pesquisa relevante no âmbito acadêmico.

Para Ferreira (2019), no contexto escolar, há uma multiplicidade de comportamentos e culturas que o docente, enquanto mediador da ação educativa, deve considerar a individualidade dos seus discentes, além de práticas, hábitos, crenças e costumes oriundos do meio cultural da comunidade da qual o estudante descende. Nesse contexto, a presente dissertação justifica-se, uma vez que, à luz das legislações e políticas educacionais, espera-se entender melhor o papel fundamental da educação na preservação e perpetuação das identidades tradicionais, exemplificadas pelo caso das comunidades quilombolas. Além disso, pretende-se oferecer conhecimento aos profissionais da educação participantes sobre a importância de a prática pedagógica adaptar-se às particularidades das comunidades tradicionais. É importante ressaltar que a escola objeto desse estudo é uma instituição educacional que recebe uma clientela pertencentes a uma CRQ. Espera-se também que a comunidade quilombola reconheça que a Educação Escolar Quilombola desempenha um papel essencial na continuidade da luta iniciada por seus antepassados, na preservação de suas características singulares e na promoção de melhorias nas condições de vida desses povos.

Entre os autores que atualmente contribuem para o assunto, Silva e Ramos (2019), ressaltam a importância desse estudo ao enfatizarem que os conhecimentos oriundos dos quilombolas devem ser valorizados em todos os componentes curriculares trabalhados no âmbito escolar, incluindo a disciplina de Ciências/Biologia. Para os autores, a investigação e a contextualização desses conhecimentos no que tange à biodiversidade local e aos demais

elementos naturais do meio são formas de consideração e valorização desses saberes tradicionais dos estudantes quilombolas.

Tratando-se de uma comunidade quilombola localizada no meio rural, faz-se pertinente ressaltar aspectos inerentes à educação do campo. Nesse sentido, com base na história da educação brasileira, deduz-se que a educação do campo é tratada como política compensatória, uma vez que, historicamente, fica à margem no processo de elaboração de políticas públicas. Aspectos importantes, como demandas e especificidades, ocupam espaços reduzidos tanto como objeto de pesquisa quanto nas políticas curriculares dos níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, percebe-se que a abordagem sobre a educação do campo é feita com base em um currículo voltado para o meio urbano, encontrando-se distante da realidade do campo, de suas particularidades e necessidades (Pimentel; Coité, 2021).

Diversos aspectos referentes à educação do campo devem ser pensados. De acordo com relatos de Santos *et al.* (2008), embora a igualdade de condições para todos no acesso e permanência na escola seja estabelecida pela Constituição Federal de 1988, conforme o artigo 206, essa não é a realidade das populações rurais. Historicamente, essas populações enfrentam altas taxas de evasão escolar, índices elevados de analfabetismo, baixos níveis de escolaridade, além de repetência e distorção idade-série. Portanto, é necessário repensar o ato pedagógico e a educação para o campo, que possam levar em consideração as demandas e especificidades das populações rurais, de forma a incorporar em espaços educacionais seus próprios anseios, realidades e perspectivas.

Quando se trata da educação do campo voltada para a educação quilombola, uma vez que a pesquisa foi destinada a uma comunidade quilombola rural, Miranda (2018), considera os quilombos no Brasil como um fenômeno histórico e político que atravessa a construção desta nação. Isso diz respeito a aspectos como a diáspora africana, o racismo no Brasil e os processos de resistência negra, além de se referir a cosmologias e territorialidades que compõem as especificidades afro-brasileiras.

No contexto da educação quilombola no Brasil, o mesmo autor menciona que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o documento passou a abordar análises referentes aos quilombos. Silva e Ayres (2021), contribuem para a relevância da educação quilombola, destacando a importância de abordar questões raciais nas aulas de Ciências, especialmente nas escolas quilombolas. Para as autoras mencionadas, a educação desempenha um papel crucial no processo de construção identitária.

De modo a destacar a importância da implementação de práticas pedagógicas pautadas na individualidade e realidade dessas comunidades, Morais, Melo e Melo (2019), destacam que

os quilombolas ainda reivindicam direitos para uma educação pautada na superação de diferentes formas de racismo e na preservação de suas culturas. Cabe ressaltar a necessidade de implementação de práticas docentes dentro do contexto dessas comunidades. “Repensar a Educação Quilombola como uma modalidade que requer diretrizes específicas significa reconhecer que, se de um lado a escola promove a socialização, muitas vezes as particularidades se apagam nos modelos educacionais tradicionais” (Carril, 2017, p. 554).

No que se refere às políticas públicas para a educação quilombola, Morais, Melo e Melo (2019), afirmam que essas políticas surgiram com o propósito de preservar línguas, marcos civilizatórios, práticas culturais, festividades, tradições, usos e diversos elementos relacionados ao patrimônio cultural dessas comunidades. No âmbito da educação quilombola, as mesmas autoras destacam a importância da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 08, de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

1.5 PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Quanto à sua abordagem, a presente pesquisa é qualitativa, uma vez que não apresenta seus resultados em termos numéricos, mas por meio de descrições verbais, utilizando um processo interpretativista (Gil, 2017). De acordo com Prodanov e Freitas (2013), nesse tipo de pesquisa, existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não é traduzível em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são aspectos fundamentais desse tipo de pesquisa. A coleta de dados ocorre no ambiente natural, e o pesquisador desempenha um papel-chave nesse processo. A análise de dados, nesse contexto, tende a ser indutiva. Quanto à sua finalidade, considera-se uma pesquisa aplicada, que, de acordo com Gil (2017), se destina a resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores estão inseridos.

No que diz respeito aos procedimentos que serão adotados, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de aprofundar-se no tema e familiarizar-se com as principais obras já estudadas. Esse tipo de pesquisa é obrigatório em toda pesquisa científica, pois reduz a possibilidade de o pesquisador trabalhar em vão (Silva, 2015). A pesquisa bibliográfica é executada por meio do levantamento de material já publicado, incluindo livros, revistas, jornais, teses, dissertações e também anais de eventos científicos. Atualmente, essa pesquisa também engloba outras fontes de informação, como discos, fitas magnéticas, CDs e

material disponível na internet (Gil, 2017). “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, querem publicadas, querem gravadas” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183).

Para esta etapa do presente trabalho, foram utilizadas as seguintes palavras-chave como mecanismos de busca: Legislação Educacional, Políticas Educacionais, Educação Básica, Educação do Campo, Educação Quilombola e Comunidade Quilombola. Os resultados obtidos foram selecionados por meio da delimitação dos mecanismos de busca e da análise dos títulos e resumos das obras. Após o levantamento bibliográfico dos principais pontos relevantes para o estudo da prática docente relacionada às especificidades da comunidade quilombola e das políticas educacionais para a educação dessas comunidades, como o Pronacampo, o contexto histórico das comunidades quilombolas e suas peculiaridades socioculturais e territoriais, foi realizada uma análise crítica dos autores citados.

Em seguida, prosseguiu-se com um estudo de caso, que, segundo Creswell (2014), é uma abordagem qualitativa em que o pesquisador explora ao longo do tempo um ou vários sistemas delimitados e contemporâneos da vida real, ou seja, um ou vários casos. A coleta de dados é realizada de forma detalhada e aprofundada, utilizando fontes de informação múltiplas, tais como observações, material audiovisual, entrevistas, além de documentos e relatórios. Nesse sentido, investigou-se o cotidiano escolar, buscando identificar ações pedagógicas que reflitam os princípios descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, voltadas para a educação da CRQ Sítio Alto e, ainda, se a prática docente está relacionada à Educação do Campo, considerando sua localização geográfica rural, ou seja, buscou-se verificar a materialização da política de Educação Quilombola na escola.

Além do estudo de caso, foi realizada uma pesquisa documental. Segundo Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa é caracterizado pela análise de fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, incluindo relatórios, documentos oficiais, jornais e outros. Assim, foram analisados a Matriz Curricular, o PPP institucional e o planejamento anual dos docentes, a fim de identificar se esses documentos oficiais faziam menção à comunidade quilombola municipal e como a instituição abordava questões importantes na Educação Escolar Quilombola, como a construção da identidade étnica dos quilombolas, memórias, entre outras. Dessa forma, foi possível estabelecer relações com o que de fato ocorria na prática escolar.

O universo para o qual a pesquisa se destinou foi a Secretaria Municipal de Educação do Município de Simão Dias, Sergipe, incluindo o respectivo secretário(a) municipal e a Escola

Municipal Genésio Chagas, que conta com um total de 77 discentes da comunidade Quilombola Sítio Alto matriculados no ano letivo de 2022, além de 13 professores e 01 coordenador pedagógico. A escolha dessa escola como objeto da pesquisa se deu pelo fato de ser a instituição responsável pela formação dos estudantes da Comunidade Quilombola Sítio Alto nos últimos anos do Ensino Fundamental. Também faz parte do universo da pesquisa a própria comunidade quilombola e sua liderança local.

Dentro desse universo, foram selecionados o(a) secretário(a) municipal de Educação, 04 professores, 01 coordenador pedagógico, assim como 5% do número total de discentes da escola e a liderança responsável pela comunidade.

Os critérios selecionados para inclusão da amostra foram determinados da seguinte maneira: foi selecionado um representante docente de cada uma das áreas do conhecimento, nomeadamente, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; os docentes que lecionam no 9º ano e os que trabalham com alunos e alunas originários da CRQ Sítio Alto. Também foram incluídos os docentes que possuem o mínimo de 09 anos de exercício pedagógico na referida escola, período que coincide com o início do processo de certificação da CRQ Sítio Alto. Para quadro discente, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: autorreconhecimento como quilombola, uma vez que, de acordo com o Decreto n° 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, Povos e comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que assim se autodefinem, além do critério étnico-racial.

Os critérios de exclusão dos docentes foram determinados em virtude da carga horária disciplinar. Assim, foram excluídos os docentes que lecionavam em disciplinas com carga horária mais baixa nos últimos anos do Ensino Fundamental. Foram utilizados como critérios de exclusão para os alunos e alunas: o não pertencimento à CRQ Sítio Alto, isto é, foram excluídos os que não são membros da comunidade quilombola estudada. Também foram considerados critérios de exclusão a série ou nível de ensino; portanto, foram excluídos os estudantes do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com o(a) secretário(a) municipal de Educação, os professores, o coordenador pedagógico e a liderança comunitária, utilizando questionamentos com direcionamentos, além de um Grupo Focal para os discentes. Os dados coletados foram organizados e reduzidos em temas ou categorias; representados em figuras ou tabelas, e foram estabelecidas relações ou comparações por meio de categorias de análise.

Após a realização das entrevistas, foi feita a transcrição das mesmas. O processo analítico foi realizado por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), que, segundo Moraes e

Galiazzi (2011), diz respeito a uma metodologia de análise para estudos qualitativos, cujo objetivo é a produção de novas compreensões sobre determinados fenômenos ou discursos. Está inserida entre os extremos de duas metodologias de análise, a saber: a análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento de interpretação de caráter hermenêutico.

A presente Dissertação está estruturada nas seguintes seções: Introdução; Revisão de Literatura; Educação Básica e Legislação Educacional; Comunidades Quilombolas: definições, reflexões e análises; Comunidade Quilombola Sítio Alto: Aspectos Sócio-Históricos, Territoriais e Culturais; Metodologia; Educação Escolar Quilombola na Escola Municipal Genésio Chagas; e Considerações Finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A presente seção tem como objetivo verificar o atual estado de pesquisas relacionadas às Políticas Educacionais, à Educação do Campo e à Educação Escolar Quilombola. O tema da pesquisa é "Políticas Educacionais e Prática Docente: Comunidade Quilombola Sítio Alto, Simão Dias, Sergipe". Nesse sentido, foi realizada uma revisão de literatura para levantar as publicações, teses e dissertações relacionadas ao assunto estudado. Esse procedimento é relevante em toda pesquisa científica, pois evita a repetição de pesquisas já desenvolvidas e busca outras formas de resolução de problemas e construção do conhecimento, uma vez que a pesquisa científica é um processo inacabado, sem verdades absolutas. Busca-se, assim, contribuir para a construção do conhecimento na Educação e para os profissionais docentes.

Conforme destacado por Kohls-Santos e Morosini (2021), a revisão bibliográfica, também conhecida como revisão de literatura, é um procedimento utilizado na composição do referencial teórico de textos acadêmicos, como teses e dissertações. O Estado do Conhecimento, por sua vez, é um tipo de pesquisa bibliográfica que se baseia principalmente em teses, dissertações e artigos científicos, uma vez que essas pesquisas fornecem o conhecimento sobre o que já está sendo pesquisado nas pós-graduações stricto sensu em determinada área de estudo e tema específico.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014), o Estado do Conhecimento consiste na identificação, registro e categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma área do conhecimento em um determinado período de tempo. Esse processo utiliza materiais como teses, dissertações e livros sobre um tema específico. Segundo as autoras mencionadas, uma característica importante do Estado do Conhecimento é sua contribuição para a presença de novidades nas teses e dissertações, além de possibilitar o conhecimento das abordagens utilizadas nessas pesquisas em cada área ou temática. Portanto, o Estado do Conhecimento é um passo importante para ampliar o escopo de um tema estudado e um meio de levantar perspectivas e pontos de vista ainda não explorados, que podem trazer inovações para o desenvolvimento de novas pesquisas (Kohls-Santos; Morosini, 2021). De acordo com Bourdieu (2004), o Estado do Conhecimento ajuda o pesquisador a compreender o campo de estudo.

Como é possível perceber, o Estado do Conhecimento é uma etapa de suma importância em pesquisas científicas, pois permite ao pesquisador conhecer o estado atual das pesquisas sobre um determinado tema, além de auxiliar em etapas subsequentes, como a delimitação dos objetivos do trabalho. “Em educação, percebe-se, ao longo dos últimos anos, a incidência de

pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, não somente para integrar os textos de teses e dissertações, mas também como iniciativas de grupos de pesquisa, escrita de artigos científicos, dentre outras" (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 126).

O Quadro 1 apresenta sequencialmente as etapas da metodologia do Estado do Conhecimento, que são: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva.

Quadro 1 - Etapas do estado do conhecimento

ETAPAS	DEFINIÇÕES
Bibliografia Anotada	Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus de análise.
Bibliografia Sistematizada	Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento.
Bibliografia Categorizada	Reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas.
Bibliografia Propositiva	Organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise.

Fonte: Kohls-Santos; Morosini (2021).

De acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021), é imprescindível apresentar uma descrição detalhada das etapas realizadas na metodologia do Estado do Conhecimento. Isso inclui desde a escolha do tema e dos objetivos da pesquisa até a escrita das proposições e considerações.

Após selecionar a metodologia a ser utilizada para desenvolver a revisão de literatura, ou seja, o Estado do Conhecimento, foram seguidos os próximos passos do trabalho. Nesse sentido, foram delimitados o tema da pesquisa e o objetivo. Além disso, foram escolhidos os tipos de produções que seriam posteriormente analisadas, bem como as bases de dados a serem utilizadas e os descritores ou palavras-chave, tudo isso levando em consideração tanto o tema da pesquisa quanto o objetivo do estudo.

Portanto, a presente revisão de literatura foi realizada por meio do levantamento de trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Após o levantamento do material, foi realizada uma leitura flutuante, entendida de acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021), como a leitura inicial dos trabalhos encontrados. Essa leitura corresponde à primeira etapa da análise, ou seja, à Bibliografia Anotada.

O objetivo era chegar à segunda etapa de análise, a Bibliografia Sistematizada, que consiste na seleção dos trabalhos que compõem o corpus de análise. Ou seja, foram selecionados os trabalhos que se aproximam do objetivo estabelecido para o desenvolvimento do Estado do Conhecimento.

Para a realização do Estado do Conhecimento da presente pesquisa, foram utilizadas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, além do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Utilizaram-se as seguintes palavras como mecanismos de busca: Legislação Educacional, Políticas Educacionais, Educação Básica, Educação do Campo, Educação Quilombola e Comunidade Quilombola. Os resultados obtidos foram delimitados por meio do uso da busca booleana com operadores booleanos, além do recorte temporal. Foram selecionadas as teses e dissertações dos programas de pós-graduação dos últimos cinco anos.

Na primeira busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram encontrados 81 arquivos, utilizando-se da seguinte estratégia de busca: (educação AND quilombo* AND (rural OR campo)) AND (legislação OR (política* AND educac*)). Entretanto, foi necessário fazer uma nova busca avançada nos campos Título, Assunto e Resumo, utilizando as seguintes estratégias de busca: (educação AND quilombo* AND (rural OR campo)) AND (legislação OR (política* AND educac*)), obtendo assim 49 resultados.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foi necessário separar as buscas por educação (legislação e política educacional) relacionadas ao campo e por educação (legislação e política educacional) relacionadas a quilombos. Portanto, foram realizadas duas buscas, com um recorte temporal de 2019 a 2023. Assim, foram obtidos 45 resultados utilizando as estratégias de busca: (educac* OR legislação OR (política AND educacional) AND (rural OR campo)), e 11 resultados com (educação OR legislação OR política educacional AND (quilombola + quilombo + quilombos)).

2.1 PRODUÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS

O objetivo deste tópico é apresentar uma revisão bibliográfica do estado atual das pesquisas sobre teses e dissertações relacionadas às Políticas Educacionais, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola. O tema da pesquisa é "Políticas Educacionais e Prática Docente: Comunidade Quilombola Sítio Alto, Simão Dias, Sergipe", e o objetivo geral analisar a prática docente dos professores e professoras na educação dos discentes da CRQ Sítio Alto, considerando as políticas educacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Para isso, foram escolhidas a BDTD (http://bdtd.ibict.br/vufind/), que integra os sistemas de informação de produções acadêmicas dos programas de pós-graduação, além de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa brasileiras em formato eletrônico. Além disso, foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (https://catalogodeteses.capes.gov.br), vinculado à Plataforma Sucupira, que possibilita o acesso aos dados quantitativos e qualitativos das produções acadêmicas dos programas de pós-graduação, teses e dissertações publicadas a partir de 2013 (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

Essas bases de dados são importantes por serem repositórios dos trabalhos acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação do Brasil, fornecendo metadados e links para acesso ao texto completo. Além disso, são relevantes devido aos critérios avaliativos, como a necessidade de apresentação e aprovação da produção por uma banca avaliadora, garantindo a qualidade do conteúdo apresentado (Kohls-Santos; Morosini, 2021). Portanto, essas bases de dados foram escolhidas.

Inicialmente, a busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações sem refinar a pesquisa. Nessa primeira busca, constatou-se um grande número de publicações, muitas das quais não estavam relacionadas ao tema estudado. Posteriormente, foi aplicado o refinamento da pesquisa por meio da aplicação de um filtro temporal, utilizando os recursos de filtragem da base de dados. Além disso, foi utilizada a busca avançada nos campos de Título, Resumo e Assunto, com os descritores Legislação Educacional, Políticas Educacionais, Educação Básica, Educação do Campo, Educação Quilombola e Comunidade Quilombola. O objetivo das buscas foi levantar o número de produções relacionadas ao tema e ao objetivo do estudo, além de verificar se é um assunto amplamente pesquisado nos programas de pós-graduação. Posteriormente, realizou-se a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, aplicando os recursos de filtragem anteriormente mencionados.

2.1.1 Teses e dissertações

De acordo com as pesquisas realizadas na BDTD e no Catálogo e Teses e Dissertações, encontraram-se os seguintes trabalhos (Tabela 1).

Tabela 1 - Quantitativo de produções relacionados aos termos de busca

BANCO DE DADOS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	17	32	49
Catálogo de Teses e Dissertações Capes	18	38	56

Fonte: elaboração própria (2024).

A Tabela 1 traz os resultados do número de Teses e Dissertações encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, nos Programas de Pós-Graduação, após a aplicação dos filtros utilizados. Nesse sentido, é perceptível que o maior número de produções corresponde às Dissertações, com um total de 70 trabalhos em ambas as bases de dados.

Considerando o quantitativo de produções encontradas, foi feita a leitura flutuante, que, de acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021), é entendida como a leitura inicial das produções encontradas, correspondendo à primeira etapa do Estado do Conhecimento, isto é, a Bibliografia Anotada, que tem o objetivo de chegar à segunda etapa da análise, a Bibliografia Sistematizada, que corresponde aos trabalhos que serão selecionados. Para as autoras, a leitura flutuante é de suma importância, pois fornece ao pesquisador um panorama do campo que está sendo estudado, facilitando, dessa forma, a compreensão do que está sendo abordado nos trabalhos.

Em sequência, foi dado início à Bibliografia Anotada, com o registro dos seguintes pontos: ano de publicação, autor, título, palavras-chave, resumo e referência da produção. O quantitativo de produções foi organizado de modo sequencial e numérico.

Com o banco de dados organizado, deu-se início à segunda etapa do Estado do Conhecimento, que corresponde à Bibliografia Sistematizada. Para atender aos objetivos do Estado do Conhecimento, foram criados critérios de inclusão e exclusão das produções. Nesse sentido, utilizaram-se como critérios de inclusão os trabalhos que tivessem relação com as temáticas: Legislação Educacional; Políticas Educacionais; Educação Básica; Educação do Campo; Educação Quilombola; e Comunidade Quilombola, focando apenas na Educação Básica e que tenham como público crianças, adolescentes e/ou jovens. Foram descartados os trabalhos que não apresentaram relação com o objetivo do estudo, que estavam relacionados à Educação Superior, à Educação Profissional ou que tinham como público universitários.

O Quadro 2 traz os resultados dos trabalhos selecionados, assim como a apresentação do resultado da Bibliografia Categorizada, que, conforme Kohls-Santos e Morosini (2021), consiste na reorganização e reagrupamento do material selecionado em categorias temáticas.

Quadro 2 - Resultado da busca realizada na BDTD

Categoria	Ano	Autor	Título	Nível/Instituição
Políticas Educacionais	2019	Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes	[Entre]tecendo olhares sobre a educação do campo: avanços e limites do programa escola da terra no município de igarassu - uma análise histórico-crítica.	Mestrado/UFRPE
Educação Quilombola	2020	Marlene Pereira dos Santos	Tecendo africanidades como parâmetros para educação quilombola e do campo**.**	Doutorado/UFC
Educação Quilombola Práticas Pedagógicas Fazeres Quilombolas	2019	Élida Loyce Oliveira	Educação Escolar Quilombola na Comunidade Jatobá**:** práticas pedagógicas e fazeres quilombolas.	Dissertação/UFERSA
Legislação Educacional	2019	Liliane de Fátima Dias Macedo	A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica em escolas da comunidade de Quartel do Indaiá/MG.	Dissertação/UFOP
Identidade	2019	Miguel Ângelo Maia da Silva	Ser (e aprender a ser) negro e quilombola: processos de identificação étnica entre a escola e o quilombo, em alto alegre, Ceará.	Mestrado/UFC

Fonte: elaboração própria do autor (2023).

Em seguida, deu-se continuidade à Bibliografia Propositiva, ou seja, à organização e apresentação das proposições presentes nas produções e propostas que surgiram a partir da análise (Kohls-Santos; Morosini, 2021). A partir daí, realiza-se o levantamento do nível de relação por meio da análise das produções.

A Bibliografia Propositiva apresenta as categorias, os achados e as proposições do estudo, além das proposições emergentes. Foram cinco produções dos Programas de Pós-Graduação de diferentes Instituições de Ensino Superior. Foi dada continuidade à busca dos elementos que se relacionam com o objeto desta pesquisa, ou seja, à Bibliografia Propositiva, com o objetivo de constatar o nível de aderência a partir da análise das produções.

Nos estudos de Arantes (2019), intitulado “[Entre]tecendo olhares sobre a educação do campo: avanços e limites do programa Escola da Terra no município de Igarassu - uma análise histórico-crítica”, são abordados aspectos relacionados à Educação do Campo. O autor destaca

em seus estudos que a Educação do Campo envolve saberes, culturas e espaços-tempo próprios. O objetivo é desenvolver o campo a partir de seus sujeitos, evitando a desterritorialização do campo e a expropriação dos modos de existência dos sujeitos do campo. Os resultados dos estudos do autor indicam a necessidade de uma formação continuada para os educadores e educadoras do campo, baseada nos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Popular, com um diálogo necessário entre ambas, além da contribuição de uma cultura que possa oferecer alternativas ao atual modelo de desenvolvimento, permitindo a construção de um outro projeto educacional para uma nova sociedade.

Ao relacionar o presente estudo com a Comunidade Quilombola Sítio Alto, a ser estudada à luz do pensamento de Arantes (2019), percebe-se a importância de explorar estudos que discutam o processo educacional para as comunidades quilombolas, que possuem suas próprias particularidades e modos de vida. Nesse sentido, o estudo confirma a precarização da Educação para os povos do campo, que deve ser pensada em seus diversos aspectos, desde a formação de profissionais qualificados para atuar na realidade camponesa até questões estruturais, entre outras.

Nos estudos de Santos (2020), intitulado “Tecendo africanidades como parâmetros para educação quilombola e do campo”, são apresentados caminhos e possibilidades na formulação de problemas para a educação quilombola e a Educação do Campo Quilombola.

Oliveira (2019), desenvolveu sua pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola na comunidade Jatobá: práticas pedagógicas e fazeres quilombolas, com o objetivo de analisar como a Educação Escolar Quilombola está sendo desenvolvida como modalidade de ensino na Unidade de Ensino Rural Lauro Maia. Os resultados de seus estudos demonstraram a ausência de integração entre escola, família e comunidade, evidenciando que essas não participam do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, o que é um aspecto negativo para a construção de identidades positivas.

Na visão do autor, fica evidente a necessidade de práticas docentes que estejam próximas das realidades do quilombo e a importância da participação da família e da sociedade no processo. À luz dos autores mencionados, percebo a necessidade de estudos que abordem, nos espaços acadêmicos, aspectos tanto da Educação do Campo quanto da Educação Escolar Quilombola, pois, embora sejam direitos garantidos, ainda existe a negação desses direitos ou projetos educacionais distantes das realidades das populações camponesas e afrodescendentes.

Os estudos de Macedo (2019), intitulado “A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica em escolas da comunidade de Quartel do Indaiá/MG”, propõem como objetivo analisar como as Diretrizes Curriculares

Nacionais Quilombolas para Educação Básica estão sendo implementadas nas duas escolas: Escola Municipal Quartel do Indaiá e Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek, que atendem os alunos da comunidade quilombola de Quartel do Indaiá. Esse estudo tem proximidade com o objeto de pesquisa proposto por este trabalho, pois, à luz das legislações e políticas educacionais, serão averiguadas as ações implementadas pelos docentes da Escola Municipal Genésio Chagas para a educação da comunidade quilombola Sítio Alto, uma vez que a presente escola também é uma instituição de ensino que atende uma clientela de estudantes quilombolas, assemelhando-se, dessa forma, aos estudos desenvolvidos por Macedo (2019).

Nos resultados obtidos por Macedo (2019), foi identificado que a educação quilombola não se faz presente no Projeto Político-Pedagógico nem nos calendários. Identificou-se a ausência dos conteúdos quilombolas no quadro de conteúdos administrados pelas escolas. As escolas carecem de uma atuação de forma ativa e de ações em prol da educação quilombola por parte da Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Regional de Ensino e gestão escolar. Com relação à prática docente, constatou-se que, em sua maioria, os docentes não trabalham questões referentes à cultura quilombola em suas aulas. A autora identificou ainda situações de preconceito em relação no espaço escolar, além de racismo nos discursos de alguns sujeitos.

Em suma, Macedo (2019), conclui que a negação desse conhecimento aos estudantes, bem como a reprodução de uma pedagogia eurocêntrica, é a realidade tanto de outras escolas quilombolas como também da comunidade Quartel do Indaiá. A autora deixa evidente a importância de se discutir essa modalidade educativa, com vistas a dar visibilidade às vozes desses sujeitos, em virtude do processo de invisibilidade e exclusão que sempre enfrentaram. Nesse sentido, à luz da autora, é perceptível a necessidade de estudos em torno da educação quilombola, evidenciando, portanto, a necessária continuidade desse objeto de estudo em pesquisas posteriores.

Nos estudos de Silva (2019), “Ser (e aprender a ser) negro e quilombola: processos de identificação étnica entre a escola e o quilombo em Alto Alegre, Ceará”, tratou-se de processos de identificação étnica em referência a ser negro e quilombola, através de uma etnografia realizada entre a escola e o quilombo, situados na comunidade de Alto Alegre, distrito de Queimadas, zona rural do Município de Horizonte – CE. Buscou-se compreender as representações identitárias construídas no quilombo de Alto Alegre em comparação com as da escola Pedro Eduardo Siqueira. Em seu estudo, o autor partiu do pressuposto de que a escola é uma instituição conservadora, tanto por manter o lugar de classe e hierarquias étnicas entre os indivíduos quanto no sentido político, conservador daquilo que ela é e de não estar aberta às

mudanças conjunturais, como, por exemplo, a emergência étnica da comunidade estudada pelo autor.

Os resultados trazidos pelo autor demonstraram que os processos de identificação étnica referentes a ser negro e quilombola na escola e no quilombo estudados são distintos. Existe na escola, cotidianamente, uma negação da etnicidade, marcada tanto pelo estigma quanto pelo preconceito e pela invisibilidade dos alunos e alunas pela cultura escolar. Essa invisibilidade se refere tanto aos discentes negros como também a todos os outros, como sujeitos históricos e sociais. Essa invisibilidade dos discentes negros pela cultura escolar tem produzido consequências comportamentais, como a timidez por parte de alguns estudantes quilombolas, levando muitos desses a não quererem aparecer nos espaços da escola como negros e quilombolas. Além de existir essa timidez e, mesmo sendo do conhecimento de alguns docentes, pouco se faz para combater a situação, uma vez que a própria temática não é discutida de modo aberto pelas pessoas da escola.

A temática étnico-racial, além de ficar restrita às aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, só ganha destaque durante a "Semana da Consciência Negra", porém, há a ausência de discussões sobre a relação de preconceito e discriminação que podem ocorrer na escola. Apesar de haver esforço por parte dos professores que lecionam a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, os docentes encontram uma série de dificuldades para combater o preconceito e o racismo na escola. Entretanto, o autor deixa evidente que a disciplina, aos poucos, vem fazendo transformações positivas, dando destaque a um projeto desenvolvido na escola que trabalha com os alunos e alunas, suas histórias de vida e seu pertencimento étnico. Assim, o autor entende que a questão educativa pode representar estratégias de construções identitárias positivas, em que os sujeitos vão reagindo aos contextos locais, nacionais e globais ao longo de uma história marcada pela desigualdade.

Dito isso, percebe-se que a pesquisa de Silva (2019), ao tratar das questões étnicas no ambiente escolar, se relaciona ao proposto neste trabalho, uma vez que o mesmo pretende analisar como as especificidades dos quilombolas estão sendo trabalhadas pela Escola Municipal Genésio Chagas, a exemplo da construção identitária, entre outros. Ao deixar evidente o caráter conservador da escola, torna-se pertinente o desenvolvimento de estudos que tratem das questões étnicas no ambiente escolar, uma vez que, à luz de Silva (2019), a instituição escolar, em seu caráter conservador, não está aberta às mudanças conjunturais, além de manter o lugar de classe e hierarquias étnicas entre os indivíduos.

3 EDUCAÇÃO BÁSICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Nesta seção, serão apresentadas a Educação Básica, bem como as legislações educacionais que regulamentam essa etapa da educação escolar, como subsídios para entender como a legislação educacional se coloca diante das questões étnico-raciais na educação. Dessa forma, é possível analisar a proposta de Educação do Campo e Quilombola adotada pela Escola Municipal Genésio Chagas, tomando como ponto de partida as legislações educacionais para essa etapa da educação escolar.

A presente seção está estruturada nos seguintes tópicos: “Educação Básica e Legislação Educacional”, visando refletir sobre a Educação Básica e identificar quais princípios estão previstos na base legal para a Educação Escolar Quilombola. Além disso, busca-se compreender a presença da temática étnico-racial nos marcos jurídicos.

O tópico “Educação do Campo: definições, reflexões e análises" tem por objetivo conceituar a Educação do Campo, trazer definições, refletir sobre o atual cenário de educação para as populações campesinas e a realidade vivenciada por esses estudantes. “Educação Rural e Educação do/no Campo” tem como objetivo distinguir os termos Educação Rural e Educação do Campo. Além disso, o tópico “Educação do Campo Bases Legais” que aborda as principais Normativas voltadas para a Educação do Campo. Por fim, o tópico "Políticas Educacionais e Educação do Campo" tem o objetivo de discutir as principais políticas voltadas para a Educação do Campo, com a finalidade de refletir sobre o atual cenário dessa especificidade educativa.

No que se refere à Educação Básica e Legislação Educacional, é pertinente citar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, uma vez que esta é a base para toda a estrutura das legislações do país. Em relação à legislação educacional, ela traz um panorama no que diz respeito à Educação no país e determina que a educação básica é um direito de todos (Brasil, 1988). A partir da Constituição Federal, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estrutura e demonstra como a educação funciona no país. Essa legislação afirma que a educação acontece em diferentes espaços, abrangendo todos os processos de formação desenvolvidos tanto na vida familiar quanto no convívio humano, no trabalho, bem como nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e na organização da sociedade civil, assim como nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Ao definir os princípios e fins da Educação Nacional, a presente legislação expõe os objetivos dessa educação, tais como o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para exercer a cidadania, além de sua qualificação profissional para o trabalho (Brasil, 1996). A

Educação Básica, regulamentada por essa base legal, compreende as etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo que o ensino deverá ser ministrado tomando como base os seguintes princípios:

> I - 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 à tolerância; V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - Valorização do profissional da educação escolar; VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - Garantia de padrão de qualidade; X - Valorização da experiência extra-escolar; XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - Consideração com a diversidade étnico-racial. XIII - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. XIV - Respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996, art. 3).

Em observância a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acrescenta em seu texto a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos currículos oficiais da rede de ensino, a saber:

> 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 (Brasil, 2008, art. 1º).

Também é possível citar, como base legal educacional, a Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação no país e, conforme já previsto na Constituição Federal de 1988, define diretrizes, objetivos, metas e estratégias com o objetivo de assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino, por meio de ações dos poderes públicos nas diferentes esferas da federação, que visem a:

> I - Erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, art. 214).

De modo a assegurar a qualidade e a melhoria da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, uma das estratégias do presente Plano Nacional de Educação é a inclusão dos conteúdos referentes à história e às culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos das escolas (Brasil, 2014). A obrigatoriedade desse conteúdo foi estabelecida pelas Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alteram a Lei nº 9.394, de 20

de dezembro de 1996, para que a temática da História e Cultura Afro-Brasileira seja incluída no currículo oficial da rede de ensino (Brasil, 2003; Brasil, 2008).

Dentre as legislações mencionadas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica é também um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica (Brasil, 2018). Orientado por princípios éticos, políticos e estéticos, o documento defende a formação integral do estudante e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018; Brasil, 2013). A BNCC serve como referência para que os sistemas e redes escolares elaborem seus currículos e propostas pedagógicas, contribuindo para a formação de professores, o processo de avaliação e o desenvolvimento da educação.

Ao definir as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, a BNCC busca assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais (Brasil, 2018). Ao tratar dessas competências, a Base reconhece o potencial transformador da educação na sociedade. Esse potencial é reafirmado em Brasil (2013), que ressalta o dever da educação de afirmar valores e estimular ações que promovam a transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e comprometida com o cuidado com a natureza.

Dessa forma, é perceptível, de acordo com os documentos oficiais da educação básica, a importância da educação na formação dos educandos, na construção de valores e na afirmação de identidades étnicas, entre outros aspectos. Olhando para as comunidades rurais, especialmente as quilombolas, e considerando os argumentos de Brasil (2013), percebe-se o papel essencial da educação na Educação Escolar Quilombola, objeto deste estudo.

No que se refere às práticas culturais, o presente documento enfatiza, em uma de suas competências gerais para a Educação Básica, a valorização e a fruição das inúmeras manifestações artísticas e culturais, tanto no âmbito local quanto no mundial. Além disso, destaca-se a importância de que os educandos e educandas participem de atividades diversificadas de produção artístico-cultural (Brasil, 2018).

Quanto às competências gerais para a Educação Básica, a Base discorre sobre a importância de práticas educativas que enfatizem o respeito a si próprio, ao outro e aos direitos humanos, oportunizando a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, incluindo seus saberes, identidades, culturas e potencialidades (Brasil, 2018).

Nesse contexto, é possível perceber o posicionamento dos documentos normativos em relação ao papel da educação para a transformação da sociedade e o enfrentamento das mazelas sociais, como o preconceito em relação aos diversos grupos sociais, suas identidades, culturas e particularidades. O documento destaca a importância da educação no combate a preconceitos

de qualquer natureza, por meio de práticas educativas que promovam a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação entre os indivíduos (Brasil, 2018). A Base reconhece que [...] “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2018, p. 16).

As aprendizagens essenciais definidas pela Base só se materializam por meio do conjunto de decisões conhecido como currículo em ação. Esse currículo deve resultar de um processo democrático, envolvendo famílias e comunidades, com decisões que adaptem as diretrizes da Base à realidade local, considerando o contexto e as características dos estudantes. Assim, o currículo em ação deve se ajustar às diferentes modalidades de ensino, como a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância.

Contrariamente ao que propõe o currículo em ação, a realidade vivenciada pelos discentes do campo revela processos educativos muitas vezes distantes de suas realidades e perspectivas de vida.

Uma das ações do currículo em ação visa o trabalho docente com diferentes grupos de estudantes. Nesse sentido, é necessário selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, que contribuam para o trabalho com esses grupos distintos, levando em conta suas necessidades, famílias, culturas e comunidades (Brasil, 2018).

Como é possível perceber, a participação da comunidade e das famílias é essencial no processo de elaboração do currículo escolar, permitindo que a escola conheça o contexto social dos estudantes atendidos, suas peculiaridades, características e realidades diversas. Isso possibilita a implementação de ações educativas que considerem o contexto em que estão inseridos. Ao chegarem à escola, os discentes trazem consigo uma bagagem de conhecimentos prévios, relacionados ao seu modo de vida, origens e cultura. Esses conhecimentos devem ser considerados como ponto de partida para a construção do novo conhecimento.

Quanto à presença da temática quilombola na Base, o documento aborda o ensino de Geografia no Ensino Fundamental, anos iniciais, ressaltando a necessidade de estabelecer relações entre conceitos e fatos ao abordar os objetos de conhecimento, para que os alunos e alunas compreendam a dinâmica do meio físico, social, econômico e político. Além disso, é fundamental que eles compreendam as características naturais e culturais das diferentes sociedades e lugares ao seu redor, incluindo a noção de espaço-tempo. Nesse sentido, para que os estudantes compreendam suas características socioculturais e territorialidades, é importante

que eles identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e de outros povos e comunidades tradicionais.

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEFINIÇÕES, REFLEXÕES E ANÁLISES

A Educação Básica, regulamentada pela LDBEN nº 9.394/1996, considera as seguintes categorias como inerentes a essa etapa da educação escolar: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo, bem como ensino a distância. A educação, nos termos da Constituição Federal Brasileira, é direito de todos e todas e dever do Estado e da família (Brasil, 1988), sendo mencionada nesse documento como um direito social. Esse direito é reafirmado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao afirmar em seu artigo 53 que "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" [...] (Brasil, 1990, art. 53).

Entretanto, apesar de ser garantido nesses e em outros termos legais, atualmente convive-se com a negação desse direito ou ainda com a hierarquização em sua garantia (Santos, 2018). A educação brasileira é historicamente marcada pelo elitismo e pela seletividade, caracterizada por modelos educacionais que não atendem às necessidades reais da maioria da população (Fröhlich, 2019). Esse fato se evidencia ao analisarmos a Educação do Campo, historicamente tratada como educação rural, marcada pela desvalorização dos sujeitos do campo, isto é, por um projeto educacional que não leva em consideração as especificidades dos homens e mulheres do campo. Em outras palavras, trata-se de uma proposta pedagógica distante das realidades dos camponeses e camponesas, que não considera seus próprios modos de ser e viver.

Nesse contexto de vulnerabilidade da Educação do Campo, torna-se necessário pensar essa categoria educacional destinada aos camponeses e camponesas. A escola do campo, por exemplo, não pode ser limitada a uma instituição física localizada no meio rural, mas deve ser, como destacado por Silva (2019), uma entidade educacional desenvolvida a partir dos sujeitos nela envolvidos. Entretanto, essa não tem sido a realidade das escolas do campo na contemporaneidade, pois os modelos de ensino oferecidos para esses sujeitos não consideram as identidades específicas dessas populações. São processos educativos influenciados por modelos educacionais urbanocêntricos, o que leva à anulação da identidade campesina. De acordo com Brasil (2007), o termo "urbanocêntrico" aqui empregado se refere a uma perspectiva educacional na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas do meio

urbano é transferido para as instituições de ensino localizadas no meio rural, sem levar em consideração as reais necessidades dessas comunidades do campo.

Os processos educativos são pensados de modo a atender às características específicas da educação urbana. Assim, apesar de a escola estar localizada no contexto rural e considerando-se as particularidades de cada área, os processos educativos destinados a essa parcela da população se encontram alinhados aos padrões da educação urbana. Ao estudar a escola do campo na contemporaneidade, Silva (2019), ratifica os argumentos aqui apresentados, pois acredita que as práticas educativas implementadas pelas escolas do campo estão moldadas pelos padrões educacionais urbanos. Ou seja, as práticas pedagógicas desenvolvidas são mais representativas das escolas localizadas no meio urbano, o que resulta na ausência de reflexão sobre as reais necessidades e especificidades do contexto rural. Segundo a visão da autora, é válido destacar que a escola do campo oferece um ensino fragilizado devido à falta de contextualização e adaptação educativa às características, desafios e particularidades próprias do contexto rural.

Para discutir a Educação do Campo, é primordial levar em consideração o espaço e o modo de vida dos camponeses e camponesas como fatores determinantes que influenciam a produção de conhecimento. Nesse sentido, como aponta Silva (2019), o conceito de identidade é fundamental para o processo de compreensão e estudo sobre a Educação do Campo. Para a autora, a identidade da escola do campo é definida tanto pelo modo de vida das comunidades campesinas quanto por suas relações sociais com outros sujeitos, movimentos sociais, trabalho, produção cultural, entre outros.

Ainda sobre a identidade da escola do campo, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, define:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 1).

Podemos inferir que é necessário que a Educação do Campo esteja profundamente ligada à identidade e realidade do campo. Assim, a escola do campo deve estar intrinsecamente relacionada às demandas específicas do contexto rural, cabendo aos profissionais docentes e demais representantes educacionais o desenvolvimento de práticas que, além de reconhecerem a realidade do campesinato, também a incorporem na prática e no cotidiano educacional. Dessa forma, possibilita-se aos discentes a oportunidade de ressignificação e valorização de seus

próprios modos de vida e identidade, contribuindo, portanto, para um projeto educacional mais significativo para esses sujeitos.

É de extrema importância que a escola do campo, em seu projeto educativo, considere os aspectos inerentes à cultura local, bem como o conhecimento prévio trazido pelos aprendizes, adquirido cotidianamente. A educação do campo deve, assim, levar em consideração os aspectos históricos e tradicionais do campesinato.

De acordo com Brasil (2001), a educação do campo é tratada na legislação brasileira como educação rural e, em termos de significado, engloba não apenas os espaços de floresta, pecuária, minas e agricultura, mas vai além, abrangendo territórios pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Portanto, o termo "campo" não se limita a uma área não urbana; ao contrário, [...] “é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (Brasil, 2001, p. 1). Corroborando os argumentos trazidos anteriormente, reafirmo a necessidade de ampliarmos a interpretação do significado do campesinato, que não deve se restringir à sua tradicional compreensão de uma área não urbana. O campo, sendo um espaço geográfico e cultural, compõe-se de uma pluralidade de dimensões que oportunizam o desenvolvimento das condições essenciais à sobrevivência dos sujeitos, à existência social, suas realizações sociais e suas necessidades. Essas dimensões são exemplificadas na prática da agroecologia e da agricultura familiar, que, além de produzirem os alimentos necessários para a subsistência dos sujeitos, também contribuem para o meio ambiente ao promover práticas produtivas sustentáveis, beneficiando, portanto, a sociedade como um todo. Além disso, o desenvolvimento e a produção artística e cultural do campesinato, que, ao celebrar a identidade local, evidenciam a diversidade cultural dos territórios rurais.

Nesse contexto, é relevante ressaltar que, apesar da notável diversidade presente no meio rural brasileiro, é necessário que as entidades governamentais realizem investimentos voltados para a valorização e o incentivo do desenvolvimento local. Essa necessidade fica evidente ao analisar os estudos de Santos, Bezerra e Rodrigues (2023), que, embora reconheçam a educação do campo no Brasil como uma realidade que abrange distintos ambientes geográficos e culturais, identificam seu histórico fundamentado em estratégias políticas e ideológicas de manutenção do capitalismo. Em artigo intitulado “A Evolução da Agricultura do Brasil”, é possível perceber a influência significativa do capitalismo no Estado brasileiro. Ao analisarmos a Tabela 2, constatamos o notável aumento da produção agrícola ao longo dos anos.

Tabela 2 - Produção agrícola ao longo dos anos

2001	100 milhões de toneladas de grãos	38 milhões de hectares cultivados
2023	300 milhões de toneladas de grãos	77 milhões de hectares cultivados

Fonte: elaboração própria (2024).

"A educação para o campo representa a educação destinada para os sujeitos que moram no campo, embora esta educação tenha sido construída por sujeitos de fora, sem vínculos com o campo, sem escutar o que os sujeitos do campo acreditam e desejam" (Silva, T., 2019, p. 26). Fröhlich (2019), compreende a Educação do Campo como um processo em constante construção, que se refere a um projeto educacional dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, devendo ser fundamentado na trajetória de vida e de luta desses camponeses e camponesas e de suas organizações.

Contrapondo-se ao que defende a autora e ao que preconizam as legislações educacionais vigentes, atualmente os modelos educacionais destinados ao campo caracterizam-se pela negação de direitos aos trabalhadores e trabalhadoras do contexto campesino. São propostas pedagógicas que não são elaboradas para os homens e mulheres do campo nem pelos próprios sujeitos camponeses e camponesas. Ao contrário, é oferecido um ensino que não considera as especificidades do campo, os modos de ser e viver dos camponeses e camponesas, seus tempos e espaços. Trata-se de uma educação que não contribui para a formação integral e crítica das pessoas do campo, nem para a construção de uma sociedade justa e sustentável, como defendem diversas normativas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular, que têm entre seus princípios a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme preconizam Brasil (2018) e Brasil (2013).

3.2 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Ao abordar a Educação do Campo, é necessário distinguir os termos Educação Rural e Educação do Campo, pois, embora por vezes confundidos, possuem significados conceitualmente opostos. A "Educação Rural" refere-se a um modelo educacional voltado para os interesses da elite, ajustado aos padrões políticos de desenvolvimento econômico sustentados pela classe dominante, que inclui o setor empresarial e os latifundiários, e que atualmente se caracteriza pela monocultura no contexto do agronegócio (Fröhlich, 2019). Para a autora, o ensino oferecido nesse modelo é direcionado ao meio urbano e se caracteriza por uma

pedagogia tradicional, com um currículo rígido e fragmentado que ignora o modo de vida dos sujeitos campesinos e as reais necessidades do campo, o que resulta na formação de um sujeito oprimido.

A Educação do Campo surge em oposição à Educação Rural, que, conforme Gritti (2003), permanece desvinculada das demandas dos sujeitos em seu contexto e desconsidera os saberes das populações rurais. Vale destacar que a Educação Rural ainda persiste nas propostas pedagógicas voltadas ao meio urbano, nos currículos e Projetos Políticos Pedagógicos alheios ao contexto em que as escolas estão inseridas, assim como nas práticas docentes desconectadas das demandas e necessidades dos trabalhadores do campo.

Em contraste com a Educação do Campo, que visa a libertação dos sujeitos campesinos, Ribeiro (2012), afirma que a Educação Rural busca formar mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural e consumidores dos produtos agropecuários resultantes do modelo agrícola importado. Sob essa perspectiva, a Educação Rural tem um caráter de colonização dos trabalhadores e das populações rurais, pautando-se em uma visão paternalista, isto é, uma educação enraizada na dominação coronelista, onde o poder está centralizado na figura do coronel, que mantém uma relação de dominação absoluta sobre os trabalhadores rurais.

Por outro lado, a Educação do Campo busca a libertação dos sujeitos rurais, ou seja, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, trabalhadores rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros grupos representativos do campesinato. Esse modelo educacional é pensado tanto para esses sujeitos quanto por eles, levando em conta suas realidades e promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades.

> Contrapondo-se a lógica do capital econômico que vê o campo apenas como o local em que se desenvolve as atividades agrícolas voltadas à produtividade e a busca desenfreada de lucros, a Educação do Campo é fruto de uma concepção em movimento, que prima pelo desenvolvimento sociocultural dos povos que estão inseridos no campo, com a pretensão de romper com a visão estereotipada dessa parcela significativa da população (Fröhlich, 2019, p. 49).

Diante desse contexto de Educação do Campo e Educação Rural, apresento o Quadro 4, que faz uma comparação entre essas duas modalidades, destacando diferenças fundamentais em suas abordagens, objetivos e impactos, com base nos estudos de Alencar (2010).

Quadro 3 - Características de Educação do Campo e Educação Rural

CARACTERÍSTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL	
EDUCAÇÃO DO CAMPO	**EDUCAÇÃO RURAL**
Educação como direito subjetivo.	Educação como adaptação, assistência e controle.
Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, saberes e cultura.	Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo.
Diálogo campo-cidade.	Confronto campo-cidade
Educação Escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.	Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos.
Educação para valorização da identidade camponesa.	Educação para forjar identidade urbana.
Educação que retrata a diversidade sociocultural do campo.	Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano.
Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo.	Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos, instrumentais) no processo educativo.
Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade, é uma educação da relação: reflexiva, consequente, transcendente e temporal.	Educação do transmitir, do (re)passar conhecimento. É uma educação do contato: reflexo, inconsequente, intranscendente e intemporal.
Política pública de efetivação de direito.	Política pública compensatória.
Currículo em movimento – currículo práxis que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo.	Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo.
Educação no e do campo	**Educação para o campo.**

Fonte: Alencar (2010).

Dentre os incentivos previstos pela Educação do Campo, Fröhlich (2019) destaca a valorização da agricultura familiar dos sujeitos campesinos e, principalmente, a função social da terra na produção de alimentos para a subsistência dessas comunidades e das futuras gerações. Embora a autora evidencie princípios e ideias relevantes da Educação do Campo, na prática esses fundamentos podem ser comprometidos devido aos variados desafios socioeconômicos, políticos e educacionais enfrentados pelas comunidades rurais atualmente. A agricultura familiar, por exemplo, em muitos casos não é adequadamente valorizada devido a fatores como a falta de políticas agrícolas favoráveis, o acesso limitado a recursos e a carência de tecnologias e mercados que apoiem a produção e a sustentabilidade dessa atividade.

Outro aspecto preocupante é a negligência em relação à função social da terra, que deveria priorizar a subsistência das comunidades locais e das próximas gerações, mas

frequentemente é preterida em favor do lucro comercial, com empreendimentos agrícolas de grande escala voltados ao mercado global, desconsiderando, assim, as necessidades locais.

Conforme Fröhlich (2019), a Educação do Campo é definida como um sistema educacional direcionado às pessoas que vivem em áreas rurais, valorizando não apenas o conteúdo curricular, mas também os conhecimentos tradicionais dessas comunidades, ou seja, os saberes campesinos. Além disso, a autora ressalta a importância da abordagem transdisciplinar como um elemento essencial na construção do conhecimento. No entanto, apesar da necessidade de alinhar o currículo aos saberes do campo, nem sempre isso ocorre. O ensino oferecido às populações rurais, muitas vezes, é padronizado e desconsidera aspectos específicos dessas comunidades, seus conhecimentos e experiências, resultando em uma desconexão entre o conteúdo ensinado e a realidade dos alunos e alunas.

Embora a transdisciplinaridade seja um fator importante, como defende a autora, sua integração na prática educacional nem sempre é eficaz. Diversos obstáculos dificultam essa implementação, como a falta de formação adequada dos professores para lidar com essa realidade, além da rigidez curricular. A participação ativa dos campesinos na elaboração e implementação de programas educacionais é necessária, mas nem sempre é uma realidade. A ausência de envolvimento comunitário pode levar ao desenvolvimento de políticas e práticas que não atendem às necessidades locais e não refletem as aspirações das próprias comunidades.

Nesse sentido, é necessário repensar as propostas pedagógicas destinadas aos estudantes do campo, que têm modos de vida próprios e retiram da terra seu sustento por meio da agricultura familiar. É crucial pensar na formação dos professores que atuarão nas escolas rurais, pois, muitas vezes, não possuem formação específica para essa realidade e carecem de formação continuada que os capacite para enfrentar as demandas do contexto em que lecionam. Assim, o docente, em sua prática pedagógica, deve partir da realidade dos educandos e educandas do campo, desenvolvendo práticas educativas que fortaleçam a agricultura familiar e outras especificidades do campesinato, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do campo e para a permanência dessas comunidades em seus territórios.

3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO BASES LEGAIS

Ao estudar a Educação do Campo, é fundamental compreender as normativas que regulamentam essa modalidade educacional. Para isso, é necessário mencionar a Constituição Federal de 1988, a LDBEN, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do

Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002, bem como o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

A Constituição Federal de 1988 é relevante por defender a educação como um direito universal e um dever do Estado, estabelecendo que a educação deve ser garantida gratuitamente a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros (Brasil, 1988). A lacuna percebida, entretanto, está em seu posicionamento em relação às demandas do campesinato. Ou seja, embora o documento constitucional defenda uma educação que respeite as diferenças culturais e regionais, ele não aborda especificamente as questões da Educação Campesina. Essa ausência é destacada nos estudos de Silva (2019), que critica o texto constitucional pela falta de uma abordagem específica sobre a educação voltada para as realidades do campo, apesar de ser um direito universal e uma responsabilidade estatal, independentemente da área geográfica, seja ela urbana ou rural.

Para a autora, a Constituição reconhece a diversidade cultural e regional do Brasil e menciona a importância do respeito a essas particularidades na educação, ela concede aos entes federativos autonomia para adaptar políticas educacionais, currículos e calendários às suas realidades regionais. No entanto, como observa Silva (2019), apesar das considerações gerais do documento constitucional sobre a Educação Nacional, há uma lacuna em relação às demandas específicas da Educação do Campo, pois não há abordagens que contemplem as particularidades e os desafios enfrentados por essas comunidades no âmbito educacional.

A LDB é igualmente significativa por apresentar importantes considerações para a consolidação de uma educação adaptada às especificidades do meio rural, ao tratar da necessária adequação da estrutura organizacional escolar e dos conteúdos pedagógicos às características locais. Assim, em seu artigo 23, a LDB afirma:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, art. 23).

A legislação vigente também destaca a importância de adaptar o calendário escolar às especificidades de cada localidade, incluindo suas características climáticas e econômicas, conforme critério do sistema de ensino correspondente, sem prejuízo da carga horária prevista por essa base legal. Além disso, Brasil (1996), reforça a necessidade de uma base curricular comum para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, a ser complementada por cada sistema de ensino e instituição escolar com uma parte diversificada, essencial para

atender às particularidades regionais e locais relacionadas à sociedade, cultura, economia e perfil dos estudantes.

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, art. 28).

Em relação à oferta de educação básica para as populações rurais, embora a LDBEN proponha aos sistemas de ensino um processo educativo adaptado às peculiaridades locais, nota-se ainda a predominância de modelos de ensino urbanocêntricos nas escolas do campo. Segundo autores como Arroyo e Fernandes, esse modelo escolar permanece influente no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Silva (2019), essa abordagem educacional centrada no ambiente urbano também orienta as políticas públicas voltadas à Educação do Campo, as quais se baseiam em conceitos pedagógicos que priorizam a contribuição da Educação do Campo para o desenvolvimento urbano-industrial.

Segundo Brasil (2001), a Educação do Campo não tem recebido a devida atenção nas constituições brasileiras, evidenciando, assim, a negligência do poder público em relação a essa modalidade educacional. Ao analisar o documento, percebemos que:

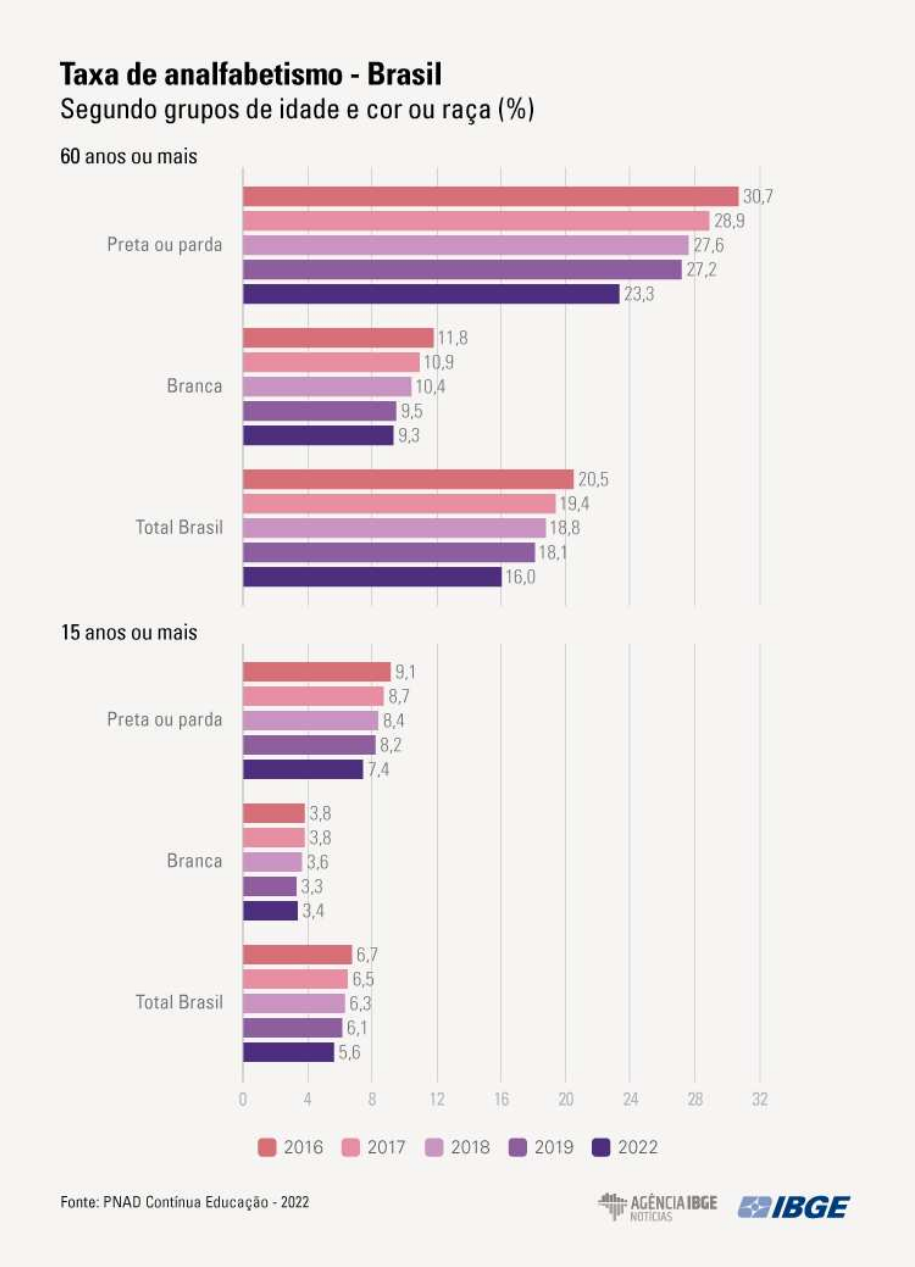
> No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 estabelece o princípio da igualdade de condições no acesso e permanência na escola para todos os cidadãos e cidadãs do Brasil (Brasil, 1988). No entanto, ao longo da história, observa-se que essa igualdade não tem sido a realidade da população rural do país, já que no contexto campesino observa-se índices significativos de analfabetismo, baixos níveis de escolaridade e altas taxas de evasão, repetência e defasagem idade-série. Em relação à defasagem idade-série, Santos (2013), aponta que os estudantes do meio rural são os que mais apresentam esse atraso, pois ingressam mais tarde e saem mais cedo do sistema educacional.

Ao analisar a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua sobre Educação, percebe-se que o problema do analfabetismo incide de forma mais intensa em determinados grupos da sociedade, sendo mais elevado entre idosos, pessoas pretas e pardas e

na Região Nordeste do Brasil. De acordo com Brasil (2022), apesar de ter diminuído de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022, a taxa de analfabetismo ainda é alta nesses grupos específicos. Isso se comprova ao observar o Gráfico 1, que apresenta dados da Pnad Contínua e evidencia a prevalência do analfabetismo nesses segmentos. Os dados mostram uma alta taxa de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais (7,4%), mais que o dobro da taxa registrada entre pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo entre pessoas brancas foi de 9,3%, enquanto entre pessoas pretas ou pardas alcançou 23,3% (Brasil, 2022).

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo - Brasil - grupo 60 anos ou mais, preta ou parda



Fonte: Pnad Contínua (2022).

Ao analisar os dados da Pnad Contínua, percebe-se uma precariedade em relação ao que determina a Constituição Brasileira em seu artigo 206, que garante igualdade de condições no acesso e permanência na escola para todos os cidadãos e cidadãs. Observa-se, no entanto, uma vulnerabilidade educacional entre os grupos populacionais pretos e pardos, além de na Região Nordeste do país. Entre as 27 unidades federativas, Piauí, Alagoas e Paraíba apresentam os maiores índices de analfabetismo, enquanto o Distrito Federal, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina registram os menores índices.

É importante destacar que essa problemática não é recente. Diversos pesquisadores e pesquisadoras, ao estudarem a realidade da Educação do Campo, apresentam dados que evidenciam sua precariedade, especialmente em comparação com o que é determinado pela Constituição Federal, que assegura igualdade de condições no acesso e permanência na escola a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros, conforme previsto no artigo 206. Ao analisar os estudos de Santos (2013), e compará-los com os dados atuais da Pnad Contínua, nota-se que essa situação ainda é alarmante. Em suas pesquisas, a autora revelou que o direito à educação para todos e todas, conforme assegurado no texto constitucional, ainda não é realidade para muitos brasileiros. O Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), já apontava uma taxa de analfabetismo de 9,02% entre a população acima de 10 anos, correspondendo, na época, a um total de 14.612.183 pessoas analfabetas.

3.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

> Não vou sair do campo
> Pra poder ir pra escola
> Educação do campo
> É direito e não esmola (Gilvan Santos).

Ao abordar a educação do campo, alguns documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), fornecem orientações sobre as responsabilidades dos sistemas de ensino no que se refere ao atendimento escolar sob a ótica dos direitos, enfatizando o respeito às diferenças, a promoção da igualdade e a adoção de práticas inclusivas na educação escolar (Brasil, 2013).

Esse parecer está fundamentado no artigo 28 da Lei nº 9.394/1996, que propõe medidas necessárias para adequar a educação escolar às especificidades da vida rural e de cada região (Brasil, 1996). Embora existam diretrizes abrangentes para a Educação do Campo, é importante reconhecer que a aplicação dessas orientações nem sempre ocorre de forma eficaz. Embora os documentos enfatizem a importância do respeito à diversidade, da igualdade e da inclusão na educação escolar, existem obstáculos que impedem que essas diretrizes se concretizem plenamente. No contexto da Educação do Campo, é evidente a lacuna entre a teoria e a prática no processo educativo.

Santos (2013), ao analisar os efeitos das políticas educacionais implementadas nas escolas do campo no estado de Sergipe entre 1997 e 2010, buscou compreender se as ações do

Governo Federal nessas instituições resultaram em mudanças na política de educação camponesa e se há possibilidade de superar o contexto educacional atual de acordo com os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. A autora apresenta dados preocupantes sobre a realidade dessas escolas. Segundo ela, a maioria das unidades de ensino localizadas em áreas rurais opera em instalações improvisadas, com condições precárias e inadequadas. Quanto aos materiais didáticos, a maioria dos estudantes dessas comunidades dispõe apenas do livro didático, o mesmo utilizado nas escolas urbanas. Em resumo, a autora afirma que a Educação do Campo, no estado de Sergipe, encontra-se em um estágio inicial de implementação, funcionando principalmente por meio de projetos ou programas específicos do governo federal. Brasil (2007), corrobora a análise do cenário atual da Educação do Campo, destacada pela autora, ao afirmar que:

> A preocupação com a Educação do Campo é recente no Brasil, embora o País tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos: a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão (Brasil, 2007, p. 2).

Como podemos observar, ao longo do processo histórico, nota-se o descaso com a Educação do Campo. Como ratificado por Brasil (2001), embora o país tenha origem predominantemente agrária, a educação para as populações rurais não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891. Isso evidencia, com base em Brasil (2001), a negligência dos dirigentes em relação à Educação do Campo, bem como os resquícios de matrizes culturais associadas a uma economia agrária sustentada pelo latifúndio e pelo trabalho escravo.

Em se tratando dessa modalidade educacional como um direito dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, buscamos traçar o contexto histórico da Educação do Campo e ressaltar a contribuição dos movimentos sociais para sua consolidação. Assim, pretendemos analisar as políticas educacionais vigentes relacionadas a essa modalidade.

Baseando-se em Fröhlich (2019), percebemos que os habitantes das áreas rurais, ao longo da história, foram privados de muitos direitos, incluindo o acesso e a permanência na educação. Diante desse cenário, a partir das décadas de 1980 e 1990, intensificou-se a mobilização dos movimentos sociais do campo, especialmente após o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que passou a compreender a educação como uma ferramenta de luta. Esse movimento se fortaleceu mediante a intensificação da luta por acesso à terra e, assim, por condições de vida digna por meio do trabalho agrícola.

De acordo com Silva e Silva Júnior (2012), historicamente, os discursos e percepções sobre as pessoas e a cultura do campo têm sido tradicionalmente permeados por representações

que tendem a desvalorizar, criar estereótipos e segregar as identidades e subjetividades do campesinato.

> A constituição política do Brasil, desde o período colonial, foi delineada por lutas populares contra o autoritarismo e a ausência do Estado como provedor de direitos. Neste contexto, surgiram os movimentos sociais que têm a sua história marcada por embates e reivindicações contra as mazelas sociais e pela afirmação da democracia e construção da cidadania por meio da edificação de direitos (Costa, 2016, p. 18).

Nesse sentido, os movimentos sociais configuram-se como fatores decisivos para Educação do Campo, pois as lutas desses movimentos oportunizaram a elaboração das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC), bem como do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I Enera), em 1997 (Costa, 2016).

> [...] O I ENERA foi o marco inicial para o nascimento da educação do campo, que legalmente ocorreu no ano de 1998 com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC). Nos documentos elaborados nesses eventos, foi instituída a proposta de educação do campo, logo as políticas educacionais foram elaboradas, tomando o contexto campesino como referência (Costa, 2016, p. 14).

Como pode-se perceber, os movimentos sociais têm contribuído decisivamente para o surgimento de políticas educacionais voltadas para o campo. De acordo com Costa (2016), por exemplo, após 1990, com a política educacional para o campo e a Reforma da Educação brasileira, esses movimentos exerceram pressão para garantir aos sujeitos rurais o acesso aos direitos sociais. Um novo paradigma de Educação do Campo começa a ser construído a partir desse período, com base nas relações sociais, no modo de vida camponês e nas condições de existência dessa realidade, culminando no desenvolvimento de programas federais específicos voltados para as populações rurais.

No entanto, é essencial reconhecer que, apesar dos esforços e das intenções direcionadas à Educação do Campo, ainda há muito a ser feito para oferecer uma educação que atenda plenamente às reais necessidades dos camponeses e camponesas. Muitas comunidades rurais enfrentam desigualdades no acesso à educação, além da precariedade na qualidade do ensino.

Segundo Costa (2016), os movimentos sociais se configuram como mecanismos fundamentais para a população brasileira na luta pela construção e conquista de direitos sociais por meio da mobilização de classes.

De acordo com Silva (2019), as primeiras políticas públicas voltadas à Educação do Campo apresentavam uma abordagem urbanocêntrica, tratando a escola rural como uma extensão das instituições educacionais urbanas, tanto no currículo quanto no processo formativo. Ao analisarmos essa realidade, é fundamental reconhecer a necessidade de uma reformulação no processo educativo destinado ao campo, para que as especificidades e

dinâmicas do contexto rural sejam consideradas, promovendo assim um processo educacional contextualizado e relevante para os estudantes do campo, tornando-se assim:

> As políticas públicas devem levar em consideração que a educação do campo tem suas peculiaridades e não pode seguir os mesmos moldes que atendem àquelas que estão em outros espaços, pois é preciso respeitar o ambiente em que a escola está inserida e os sujeitos que participam dela (Silva, T., 2019, p. 35).

Como podemos constatar na visão do autor, as políticas públicas devem considerar as especificidades de cada contexto educacional, especialmente no caso da educação do campo. O ambiente rural, com suas características culturais, sociais e econômicas próprias, demanda estratégias pedagógicas e curriculares que respeitem e valorizem essas particularidades. Implementar um modelo de ensino urbano nas escolas do contexto rural pode desconsiderar a vivência e o conhecimento local dos alunos e alunas, o que pode gerar desinteresse e dificultar a aprendizagem. Assim, o respeito pelo contexto em que a escola está inserida e pelas pessoas que dela fazem parte é um aspecto fundamental para o sucesso de uma educação inclusiva e significativa para todos e todas.

> As políticas públicas educacionais surgem com o objetivo de suprir carências e atenuar problemas no âmbito das escolas. A educação do campo enfrenta inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos, como por exemplo, a localização geográfica das escolas, o estado em que se encontram as estradas, a baixa densidade populacional em alguns territórios rurais, o fechamento de escolas, a formação dos educadores/as, a organização curricular, os poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo (Silva, T., 2019, p. 32).

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, ao dispor sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), estabelece que a Educação do Campo deve ser concretizada por meio da oferta de formação inicial e continuada para profissionais da educação, condições adequadas de infraestrutura, transporte escolar, materiais, livros didáticos, além de laboratórios, equipamentos, bibliotecas e áreas de lazer e desporto, todos em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico e adaptados à realidade local e à diversidade e das populações rurais (Brasil, 2010). O mesmo Decreto também apresenta os princípios da Educação do Campo:

> I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
> III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

> IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, art. 2).

Entendem-se por populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352/2010, os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assim como os assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, entre outros grupos que geram condições de existência a partir do trabalho rural (Brasil, 2010).

No Brasil, o histórico da educação no campo revela um cenário preocupante, pois os modelos de ensino adotados para a população rural no processo de escolarização não reconhecem as especificidades dos camponeses e camponesas, o que dificulta sua permanência no campo (Silva, 2021).

O capitalismo também representa um fator de preocupação para essas populações. O campo, enquanto espaço de vida, configura-se como um local de resistência contra o capital, onde a classe trabalhadora rural historicamente contrasta com os ideais defendidos pelo neoliberalismo capitalista. As comunidades rurais vêm sofrendo um processo de desestruturação por meio de ações que impossibilitam a permanência das famílias no campo, como, por exemplo, o fechamento de escolas rurais, uma situação preocupante e baseada em um projeto social voltado para os interesses da classe dominante (Santos e Garcia, 2020).

De acordo com a Lei nº 9.394/1996, para que o fechamento de escolas no campo ocorra, é necessário o parecer do órgão normativo do sistema de ensino, considerando a justificativa da Secretaria de Educação, o consentimento da comunidade escolar e a análise do impacto da ação (Brasil, 1996). Para Santos e Garcia (2020), a educação do campo deve se voltar para um processo formativo que promova uma educação transformadora, com o objetivo de romper com a lógica capitalista.

Quanto aos desafios enfrentados pelas populações rurais, como a negação do direito à educação, a hierarquização no acesso a esse direito, o elitismo e a seletividade que marcam a história da educação brasileira, as políticas públicas, mesmo quando surgem apenas como resultado de pressões sociais, representam avanços significativos para as comunidades camponesas. Esses progressos ocorrem no campo da legitimação dos direitos individuais e coletivos. A educação do campo, por exemplo, só passou a integrar a agenda oficial dos governos por meio de políticas sociais. Ao regulamentar o direito ao conhecimento científico e

tecnológico e ao acesso à escola rural, esses marcos legais oferecem alternativas para que os problemas das populações rurais não sejam ignorados. A Constituição Federal Brasileira é um exemplo significativo de avanço em relação ao direito social e educacional (Santos e Garcia, 2020).

Em defesa da escola rural, as autoras defendem uma instituição pautada em uma relação justa e harmoniosa com a terra, encarando-a como um espaço de conhecimento, produção e sociabilidade humana. Dessa forma, a educação do campo deve se configurar como um processo formativo inclusivo, voltado para todos os sujeitos, sem favorecer exclusivamente uma classe específica.

> Lutar pela educação do campo e pelas escolas do campo implica pensar os objetivos subjacentes à classe trabalhadora, requer pensar na concepção de campo e de educação, exige pensar em um novo modo de produção para a sociedade e pressupõe pensar no público, na coletividade, no conteúdo da política, e não nos interesses imediatos de um determinado grupo (Santos; Garcia, 2020, p. 266).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao definir em seu Art. 28 o papel dos sistemas de ensino na oferta de educação básica para a população rural, descreve a necessidade desses sistemas promoverem as adaptações necessárias para adequar a educação às especificidades da vida no campo, bem como de cada região, especialmente em relação aos conteúdos curriculares, à natureza do trabalho rural e às metodologias, que devem atender às reais necessidades e interesses dos estudantes da área rural. A lei também defende a adaptação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas de cada localidade (Brasil, 1996), permitindo, assim, avanços na legitimidade e institucionalidade da educação campesina.

Santos (2018), também estudou aspectos da Educação do Campo, ressaltando que, embora prevista em marcos legais como a LDBEN, os PCNs e o PNE, as ações implementadas para garantir a especificidade dessa educação ainda são insuficientes, levando, inclusive, à redução dessa especificidade educativa para o campo.

Para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas rurais, é essencial contemplar tanto o mundo do trabalho quanto a vivência no campo. Assim, é fundamental que as Diretrizes permitam que os conteúdos ministrados estejam relacionados com as especificidades do contexto rural em que a escola está inserida, incluindo aspectos regionais, locais, econômicos e culturais. Além disso, as metodologias pedagógicas devem estar alinhadas à realidade rural, utilizando os recursos locais e diversificando os instrumentos, como aulas em campo, conhecimentos dos pais, lideranças comunitárias e dos próprios estudantes (Silva, 2021).

Em síntese, o envolvimento da família e da comunidade no processo de elaboração dos documentos oficiais da escola, como o PPP e o currículo institucional, é indispensável para que as realidades, expectativas e perspectivas da comunidade rural sejam integradas ao espaço escolar. Esse envolvimento permite que a escola conheça as diferentes realidades dos alunos e alunas e proporcione práticas educativas que valorizem as especificidades das comunidades atendidas.

4 COMUNIDADES QUILOMBOLAS: DEFINIÇÕES, REFLEXÕES E ANÁLISES

Esta seção tem como objetivo apresentar o conceito de Quilombo, ou seja, das Comunidades Quilombolas, bem como abordar a história dessas comunidades no território brasileiro. Além disso, pretende-se trazer definições, reflexões e análises sobre essas comunidades, considerando suas características, tradições culturais, saberes e especificidades.

No que se refere ao conceito de quilombo, um dos objetivos desta seção é, conforme Santos (2022), promover uma reflexão crítica sobre esse termo, que foi construído ao longo da história, como afirma a autora: “As concepções elaboradas a partir do pensamento ocidental eurocêntrico, impactam tanto no plano acadêmico, quanto no âmbito da sociedade em geral, a qual reproduz conceitos que estão impregnados de uma concepção cultural muita das vezes avessa a nossa realidade” (Santos, 2022, p. 47).

A crítica da autora ao conceito de quilombo é relevante e válida, pois questiona a imposição de uma visão eurocêntrica sobre essas comunidades, argumentando que isso distorce não só a compreensão acadêmica, mas também a percepção social dos quilombos. Ela enfatiza a necessidade de uma abordagem mais fiel à realidade cultural e histórica das comunidades quilombolas, valorizando suas especificidades e singularidades.

Esta seção foi dividida em dois tópicos: o primeiro, intitulado "Comunidades Quilombolas: definições, reflexões e análises", apresenta o conceito atual de quilombo, considerando seu marco histórico. Além disso, serão trazidas reflexões e análises sobre essas comunidades, observando o contexto social, econômico, político, sociocultural e étnico-racial contemporâneo.

O segundo tópico, denominado "Histórico das Comunidades Quilombolas", busca traçar um panorama histórico dessas comunidades, a fim de compreender suas origens e os fatores que contribuíram para o surgimento dos quilombos no Brasil. Propõe-se também apresentar dados sobre a quantidade de Comunidades Quilombolas em âmbito nacional e refletir sobre o processo de certificação desses territórios, para obter uma visão geral do número dessas comunidades por estado. Com isso, objetiva-se destacar a importância da implementação de políticas e programas educacionais voltados para esses povos remanescentes, que possuem uma trajetória histórica própria e mantêm relações territoriais específicas, dado o expressivo número de comunidades espalhadas por vários estados brasileiros.

Segundo Lacerda (2017), durante muitas décadas, a historiografia brasileira sustentou a ideia de que os negros eram conformados, apáticos e acomodados diante de sua condição de escravizados. Em oposição a essa visão, é fundamental reconhecer que estudos historiográficos

mais recentes têm demonstrado uma perspectiva distinta, revelando várias formas de resistência dos negros escravizados, como revoltas, fugas, a formação de quilombos e outras formas de resistência cotidiana. Assim, esses modos de resistência evidenciam que os escravizados não eram passivos diante de sua condição, mas sim ativos na luta por dignidade e liberdade. Dessa forma, a visão de conformismo e apatia minimiza a complexidade e diversidade das experiências de resistência e sobrevivência dos negros durante o período da escravidão no Brasil.

Nascimento (2018), aponta que a primeira referência a quilombo em documento oficial português data de 1559. Entretanto, foi apenas em 2 de dezembro de 1740 que o rei de Portugal o definiu oficialmente, em resposta a uma consulta do Conselho Ultramarino, como qualquer habitação de negros fugitivos composta por mais de cinco pessoas, em parte despovoada, mesmo na ausência de ranchos construídos ou pilões. Em resumo, de acordo com Lacerda (2017), nas regiões onde houve escravização, o surgimento dos quilombos representou um ato de protesto e resistência contra as condições cruéis impostas aos escravizados. Munanga (1996), ao estudar o histórico dos quilombos no continente africano, aponta que o quilombo brasileiro apresenta semelhanças com os quilombos africanos. Sobre o quilombo no Brasil, ele afirma que:

> [...] é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (Munanga, 1996, p. 63).

A formação dos quilombos no Brasil pode ser vista como uma continuidade do modelo de resistência já implementado na África, reproduzido no território brasileiro com o objetivo de criar um espaço de liberdade e organização política alternativa ao sistema escravocrata opressor. O autor, ao abordar a questão plurirracial, destaca uma antecipação de uma democracia plurirracial ainda não alcançada pelo Brasil, visto que esses quilombos acolheram, além dos negros, brancos oprimidos e indígenas. Com isso, ressalta-se a criatividade e a resistência dos escravizados, ao se estabelecerem em locais de difícil acesso, transformando-os em territórios de resistência e inclusão.

Reconhecer os quilombos como núcleos de resistência e precursores de uma sociedade mais justa e inclusiva é essencial para valorizar tanto a história quanto a cultura afro-brasileira.

A liberdade e a igualdade foram princípios fundamentais nesses territórios. Ao reconhecer a importância dos quilombos, reconhecemos também a contribuição dos africanos escravizados e seus descendentes para a construção de uma sociedade mais plural, democrática e inclusiva. Nesse contexto, concluímos que os quilombos não representam apenas uma resistência física ao processo de escravização; simbolizam uma resistência cultural e política que desafia, até os dias atuais, as estruturas de opressão e exclusão. Atualmente, essa resistência se manifesta nas lutas por direitos igualitários, uma vez que, embora esses povos tenham seus direitos garantidos por legislação específica, ainda há uma grande morosidade no acesso e cumprimento desses direitos.

Os estudos de Lacerda (2017), apontam baixos índices de regularização territorial das Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQs), o que confirma essa demora do Estado brasileiro em cumprir sua obrigação constitucional de assegurar às CRQs a propriedade definitiva e emitir os respectivos títulos dos territórios quilombolas.

Ao abordar os territórios quilombolas, é essencial entender o vocábulo apresentado. Nesse sentido,

> O vocábulo território apresenta caráter polissêmico e é utilizado por diferentes disciplinas tornando necessária a compreensão de sua multidimensionalidade. A concepção de território varia desde a dimensão física (onde as comunidades estabelecem suas relações, inclusive com o meio ambiente natural), até a concepção cultural, diretamente ligada à apropriação e construção de identidade (Lacerda, 2017, p. 23).

A visão do autor sobre o vocábulo "território" leva-nos a refletir não só sobre a riqueza, mas também sobre a complexidade desse conceito. Assim, o território não se resume apenas ao espaço físico, mas incorpora também diversos aspectos culturais, sociais e simbólicos. Esse conceito nos faz perceber que o território é moldado tanto pelas relações humanas quanto pela interação com o meio ambiente, além de carregar a identidade de uma comunidade.

> O território respondendo pelo conjunto de nossas experiências ou, em outras palavras, relações de domínio e apropriação, no/com/através do espaço, os elementos-chave responsáveis por essas relações diferem consideravelmente ao longo do tempo. Se a ideia de território como experiência total do espaço", que conjuga num mesmo local os principais componentes da vida social, não mais é possível, não é simplesmente porque não existe integração, pois não há vida sem, ao mesmo tempo, atividade econômica, poder político e criação de significado, de cultura (Lacerda, 2017, p. 23-24).

Com base nessa compreensão, entende-se que o vocábulo apresentado não é apenas um espaço geográfico, mas também um conceito que engloba aspectos culturais, sociais e simbólicos fundamentais para as comunidades. Ao tratar do termo "território", podemos mencionar a territorialidade, que, segundo Lacerda (2017), representa a forma como um grupo social se apropria, vivencia e interage com determinado espaço-território. Para Little (2002), a

territorialidade é entendida como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e identificar-se com uma porção representativa do ambiente biofísico em que se insere, transformando-o em seu território.

> O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire. Embora o quilombo (kilombo) seja uma palavra de língua umbundu, de acordo com Joseph C. Miller (1), seu conteúdo enquanto instituição sociopolítica e militar é resultado de uma longa história envolvendo regiões e povos aos quais já me referi. É uma história de conflitos pelo poder, de cisão dos grupos, de migrações em busca de novos territórios e de alianças políticas entre grupos alheios (Munanga, 1996, p. 58).

Nesse contexto de discussão sobre os quilombos, Anjos (2009), menciona que, ao abordar suas origens e significados, afirma: "[...] a palavra tem origem na língua banto e se aproxima de termos como habitação, acampamento, floresta e guerreiro. Na região central da Bacia do Congo, significa "lugar para estar com Deus" (Anjos, 2009, p. 46). Com base nos argumentos de Lacerda (2017), pode-se afirmar que a década de 1980 foi marcada pela redemocratização do Brasil. Esse período também é um marco nas lutas do movimento negro e de outros pesquisadores, políticos progressistas, e comunidades negras rurais pela inclusão das Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) na agenda das políticas públicas.

Diante disso, é importante destacar que, apesar da conquista dos direitos garantidos em legislações, como a Constituição Federal de 1988, ainda persiste a lentidão tanto no processo de reconhecimento dessas comunidades quanto no acesso e na garantia de seus direitos. No artigo 68 da Constituição, é assegurada a propriedade definitiva e a emissão dos títulos de reconhecimento dessas comunidades: "[...] Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (Brasil, 1988, art. 68). Diante do exposto e conforme apontado por Moura (2007), a partir desse momento, a visibilidade das comunidades negras rurais começou a se expandir, pois, respaldados na própria legislação, os quilombolas passaram a lutar pela obtenção dos títulos definitivos de suas terras.

É importante salientar que, embora esse direito esteja assegurado, ainda há muito a ser aprimorado para essas comunidades. Um exemplo é a necessidade de desenvolver políticas públicas que garantam o acesso a direitos básicos, como saúde e uma educação alinhada às reais necessidades desses povos.

Observa-se, portanto, que, embora o direito à propriedade definitiva para os remanescentes das comunidades quilombolas esteja garantido na legislação, esses povos

enfrentam cotidianamente grande demora no processo de reconhecimento de seus territórios, além de escassez de recursos e falta de incentivo político, o que compromete o desenvolvimento dessas comunidades. Nesse sentido, é fundamental que se efetive o que está descrito nas normativas e que os direitos garantidos sejam plenamente cumpridos, proporcionando às Comunidades Quilombolas o reconhecimento e respeito merecidos.

> Hoje, os quilombolas buscam superar a prática da cultura de subsistência e acreditam na possibilidade de sobreviver respeitando os costumes do passado e os valores ancestrais, procurando estratégias de desenvolvimento sustentável, na perspectiva de garantia de vida digna (Moura, 2007, p. 4).

Diante da presente desse contexto corroboro com a afirmação exposta, pois acredito na importância de os quilombolas respeitarem e preservarem os costumes de seus antepassados, bem como os valores de seus ancestrais, a fim de manter vivas suas raízes e tradições. Além disso, é essencial o desenvolvimento de práticas sustentáveis, que não só contribuem para a preservação e o equilíbrio ambiental, mas também impulsionam o progresso econômico e social.

Ao tratar do conceito de quilombo e aprofundar essa definição, podemos também considerar a perspectiva da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Em suas abordagens sobre o termo "quilombo", a ABA conclui que ele tem adquirido novos significados na literatura especializada. Em um documento dessa associação, observou-se que:

> Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurreicionais ou rebelados mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar (ABA, 1994, p. 2).

A mesma Associação, ao tratar de conceito de quilombo, define-o ainda como “[...] toda comunidade negra rural que agrupa descendentes de escravizados vivendo da cultura de subsistência, onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado” (ABA, 1994, p. 81-82).

Com base na definição de quilombo trazida pela ABA, podemos concluir que esse conceito é mais atual, pois enfatiza a preservação dos modos de vida, dos conhecimentos e das tradições desses povos, uma vez que essas comunidades são caracterizadas pela conservação de saberes e práticas de matrizes afro-brasileiras. Assim, os quilombos contemporâneos, atualmente, são definidos da seguinte maneira:

> Atualmente, podemos conceituar Quilombos Contemporâneos como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente

> pelo grupo. Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. São também chamadas de comunidades remanescentes de quilombos, terras de preto, terras de santo ou santíssimo (Moura, 2007, p. 3).

Segundo Nascimento (2009), exceto os povos indígenas, os primeiros e únicos trabalhadores a erguer as estruturas do Brasil, ao longo de três séculos e meio, foram os africanos escravizados. O autor também destaca que, apesar dessa realidade histórica inegável, esses povos e seus descendentes jamais foram tratados como iguais pelos grupos minoritários brancos que compõem o cenário democrático nacional, os quais mantêm o poder, o bem-estar e a renda do país exclusivamente para si.

Para Nascimento (2009), essa realidade torna urgente que a população negra lute por sua sobrevivência e assegure sua existência. Os quilombos, portanto, surgem como uma resposta crucial dos africanos escravizados, visando resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da criação de uma sociedade livre.

O quilombo não é caracterizado apenas pela fuga de um grupo de escravizados. Muito mais do que isso, Nascimento (2009), o considera um movimento autêntico, abrangente e contínuo, ao qual chamou de "quilombismo".

Esse movimento teve origem na experiência metódica e constante dos descendentes de africanos que se recusavam a aceitar a submissão, a exploração e a violência impostas pelo sistema escravista.

> O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso, facilitando sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também podiam assumir modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo (Nascimento, 2009, p. 203).

O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, ao regulamentar o procedimento necessário para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos povos remanescentes de Comunidades Quilombolas (Brasil, 2003), apresenta definições do que se compreende por essas comunidades.

> Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Brasil, 2003, art. 2).

A definição dos remanescentes das comunidades quilombolas no referido Decreto representa um avanço significativo no que se refere a aspectos inerentes a essas comunidades, como o reconhecimento dos direitos desses povos e de sua identidade. Nota-se que essa

definição respeita a autodefinição, valoriza a trajetória histórica dessas comunidades, reconhece a importância do território, celebra a ancestralidade africana e destaca a resistência frente à opressão histórica.

Com base nessa definição, e conforme os argumentos de Santos (2022), pode-se concluir que a formação das comunidades quilombolas não se limita ao processo de fuga dos povos escravizados, apesar de a literatura especializada, em algumas ocasiões, colocar a fuga como o principal fator para o surgimento dos quilombos. Dessa forma, a autora compreende que:

> A construção dos quilombos não passa por uma noção de fuga pela fuga. Existia um propósito maior, o sentido de fuga por si só, esvazia o debate em torno do quilombo, o menospreza, o diminui. Fugir é uma ação, a ação de se distanciar de algo ou de uma situação. Para que houvesse a construção do que foi edificado, era necessário muito mais. Podemos considerar a fuga como uma tática, utilizada para alcançar a estratégia que visava gerar a oportunidade de estabelecer modos de vida que não fossem aqueles aos quais os negros estavam sendo submetidos. Enxergar o quilombo no sentido de fuga beira o espontaneísmo. E se assim fosse, essa organização não teria sobrevivido até os dias atuais (Santos, 2022, p. 52).

Diante da perspectiva da autora, compreendemos que interpretar o quilombo apenas como um processo de fuga simplifica a realidade dessas comunidades e, consequentemente, não faz justiça à sua importância histórica. Assim, apoio os argumentos apresentados por ela, pois considerar a formação dos quilombos apenas como uma fuga dos maus-tratos impostos pelos senhores não reflete a profundidade do movimento quilombola, que envolve estratégias elaboradas e um processo de resistência organizada.

> [...] existiam outras formas bem mais contundentes dos ex-escravos se negar ao regime de opressão. Existiram abortos, suicídios, assassinatos de senhores de até de sua descendência. Portanto, consideramos que isto, ou melhor, a fuga aos maus tratos da escravidão não era um motivo tão forte que levasse grandes números de negros a optar por uma vida paralela, comunitária e socializante. Isto é, os maus tratos e castigos corporais não levariam multidões de homens a criar sociedades ou assentamentos (Nascimento, 2018, p. 68).

Os quilombos, portanto, não se referem apenas a locais de refúgio, mas também a espaços de reconstrução social, cultural e política. Os quilombolas representam uma busca ativa por autonomia, onde esses indivíduos e comunidades podiam restabelecer suas identidades e modos de vida, longe do sistema de escravização.

É importante reconhecermos que os quilombos simbolizam muito mais do que um simples processo de evasão; eles são um ícone de resistência e de reconstrução de modos de vida interrompidos pela escravização. Muito além de um ato de fuga, os quilombos representam uma luta pela sobrevivência física e cultural, por meio de estratégias eficazes desenvolvidas, apesar do contínuo processo de opressão (Lacerda, 2017).

Reconhecer a importância dos quilombos é essencial para valorizarmos a contribuição dessas comunidades para a história e a cultura afro-brasileira. Essa relevância é evidenciada nos escritos de Lacerda (2017), que compreende a formação dos quilombos no Brasil desde o século XVI como um movimento intenso e significativo para o desenvolvimento da consciência negra.

Corroborando com as ideias apresentadas pelo autor, o surgimento dos quilombos no Brasil foi um importante processo que contribuiu de maneira significativa para o fortalecimento da consciência negra. Não se tratava apenas de espaços de refúgio para os escravizados que fugiam, mas também de locais onde se originou e se fortaleceu a identidade das pessoas negras.

Como mencionado por Mattoso (2016), os quilombos representaram não apenas um movimento de resistência ao sistema de escravização, mas também um processo de reterritorialização e retorno aos costumes africanos, distantes dos opressores e dominadores. Dessa forma, constituíram-se em protestos contra as condições de vida impostas a eles, criando espaços livres para suas celebrações religiosas.

De acordo com argumentos de Santos (2022), e contrapondo-se à ideia de que a formação dos quilombos no território brasileiro se deu apenas pela fuga, podemos interpretar, com base nos argumentos da autora, que o quilombo é uma expressão da necessidade humana de se organizar em oposição à ordem estabelecida. Para isso, não se tratava de ações individuais, mas sim da compreensão de que, para enfrentar a ordem dominante, materializada no sistema colonial da época, era crucial uma organização coletiva desses povos.

Conforme determina Brasil (2023), em informativo intitulado "Informações Quilombolas", essas comunidades são oriundas de grupos que resistiram ao período de escravização, marcado pela brutalidade. Portanto, ao resistir à opressão, essas comunidades se adaptaram a viver em regiões hostis e, dentre suas características, está a conservação de suas tradições culturais, além do aprendizado para obter seu sustento da natureza, ao mesmo tempo em que a preservam. São comunidades constituídas por agricultores, seringueiros, pescadores, extrativistas, entre outros.

Em síntese, o estudo sobre as Comunidades Quilombolas no Brasil revela sua importância histórica, cultural e social. Os quilombos, originados a partir do século XVI, representam muito mais que locais de refúgio para escravizados fugitivos, são, na verdade, espaços de resistência, reconstrução e preservação de identidades culturais. Essas comunidades desenvolveram uma consciência negra significativa, desafiando a opressão e contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva. Reconhecer e valorizar a trajetória das

comunidades quilombolas é fundamental para a implementação de políticas públicas que garantam seus direitos e promovam seu desenvolvimento sustentável.

4.1 HISTÓRICO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Para estudar as Comunidades Remanescentes de Quilombolas (CRQs), é relevante realizar um estudo sobre a história desses grupos no território brasileiro. Nesse sentido, é pertinente fazer referência ao processo pelo qual os povos africanos foram arrancados de sua terra natal pelos portugueses para serem submetidos ao tráfico negreiro, sendo utilizados como mercadoria e explorados como força de trabalho escrava, de forma principal nas atividades de agricultura e mineração.

Como destacado por Santos (2022), esse processo não ocorreu de forma pacífica. Diante da recusa dos povos africanos em aceitar a condição de escravizados, eles se organizaram e resistiram. Com base nos argumentos da autora, além do processo de organização política, que seguia os moldes africanos, os quilombos representaram e continuam a representar a necessidade de desafiar a ordem dominante.

Diante do exposto, é possível concordar com os argumentos da autora, pois a história dos quilombos no território brasileiro está intrinsecamente relacionada à resistência e à busca por autonomia dessas comunidades afro-brasileiras. Assim, a expressão da autora enfatiza a relevância dos quilombos como espaços de resistência que desafiam as estruturas de poder estabelecidas. Portanto, argumento em favor dessa afirmação e destaco a importância dos quilombos como símbolos de resistência e como elementos primordiais que desafiam a ordem social dominante.

Inspirados em modelos de organização social africana, esses espaços configuram-se como uma forma de luta pela liberdade, assim como pela igualdade e justiça. São comunidades marcadas pela preservação de suas tradições culturais, que buscam formas alternativas de organização política e social. Dessa maneira, continuam a desafiar as estruturas de poder e a afirmar a dignidade e a humanidade das comunidades afro-brasileiras. Portanto, se faz importante reconhecermos e valorizarmos o legado dessas comunidades como exemplos de resistência e inspiração para lutas futuras, tanto pela justiça social quanto pela igualdade.

É válido destacar alguns fatores da época que impulsionaram o processo de escravização dos africanos nesse território. Entre esses fatores, Silva (2021), ressalta o lucrativo negócio do tráfico negreiro, a falta de sucesso na escravização dos indígenas e o desenvolvimento econômico da América portuguesa. Assim, de acordo com Santos (2022), os povos africanos,

detentores de diversos conhecimentos e habilidades, foram submetidos à escravização, sendo arrancados de suas terras e usados como mercadorias no território brasileiro. Esses fatores contribuíram para o processo de escravização dos africanos, que foram trazidos à força para substituir a mão de obra indígena e atender aos interesses dos senhores colonizadores, que buscavam lucros a qualquer custo. A efetivação e a lucratividade da escravização ocorreram devido à habilidade desses indivíduos em diversas atividades, como agricultura, ferraria, mineração, construção, entre outros conhecimentos que os tornavam mão de obra adequada para a colonização do Novo Mundo e para atender aos interesses econômicos dos colonizadores (Silva; Silva, 2014).

De acordo com Santos (2022), ao longo da história brasileira, o quilombo foi frequentemente caracterizado de forma inferiorizada, o que exerceu e continua a exercer um impacto direto na percepção dos negros e negras na sociedade. Corroborando com a autora, essa caracterização reducionista das comunidades quilombolas ao longo do processo histórico é reflexo do racismo estrutural, que permanece enraizado na sociedade e perpetua ideias preconceituosas em relação à capacidade e aos valores dos povos negros. Isso, de certa forma, influencia negativamente a maneira como os indivíduos são vistos e tratados no meio social.

É necessário reconhecer e valorizar a história e o legado dos quilombos no Brasil, promovendo uma representação mais justa e significativa da contribuição dos povos afro-brasileiros para a história e a cultura nacional, além de sensibilizar a sociedade contra o racismo e promover a igualdade racial. Um fator preocupante é a persistência da desigualdade social atrelada a aspectos étnico-raciais, uma vez que os quilombos ainda sofrem descaso no que diz respeito ao acesso à educação, que é limitado e muitas vezes não atende às reais necessidades e realidades dessas comunidades, assim como no que se refere a empregos e outros serviços básicos.

Conforme Santos (2022), as autoridades portuguesas tinham dificuldades em compreender e controlar os quilombos. Embora soubessem da existência de um importante processo organizativo, não sabiam como dominá-los. Assim, a autora entende que a definição dada sobre os quilombos pela Corte Portuguesa reflete um sentimento de medo em relação ao perigo que esses representavam para a manutenção do controle da Corte sobre a colônia.

Diante disso, destaco o reconhecimento da Corte sobre a existência de um processo organizativo significativo nos quilombos, o que indicava, de certa forma, uma resistência organizada contra o sistema colonial. Dessa forma, reafirmo que a preocupação da Corte Portuguesa em dominar os quilombos é reflexo da ameaça que essas comunidades

representavam para a estabilidade e o domínio colonial, especialmente em relação ao controle da mão de obra escrava e à manutenção da ordem estabelecida.

Como enfatizado por Santos (2022), o processo organizacional de formação dos quilombos perdurou e resultou em um conjunto de registros documentais históricos, originados de fontes primárias, que relatam informações apenas sobre os momentos de repressão enfrentados pelos quilombos. A autora destaca ainda que a história só foi contada pelos opressores e sugere que a intensificação dessa repressão ocorria possivelmente em resposta a períodos de crise econômica.

Corroborando com os argumentos da autora, acreditamos que o fato de a narrativa histórica ter sido construída na perspectiva dos opressores reflete na omissão das vivências e pontos de vista dos povos quilombolas, produzindo, assim, uma visão reducionista da realidade que se concentrava nos momentos repressivos enfrentados por esses grupos, omitindo, portanto, as perspectivas e experiências dos quilombolas.

Como mencionado por Santos (2022), mesmo diante dos momentos de crise, os quilombos continuavam seus empreendimentos, organizando-se e articulando-se, conseguindo, assim, estruturar-se. Diante dessa realidade, destaco o poder de resiliência e a capacidade organizacional desses povos, mesmo frente às adversidades impostas pelos senhores. Portanto, é imprescindível reconhecermos o importante papel histórico desses grupos como exemplos significativos de resistência contra a opressão, assim como promover formas de preservação dos saberes e da cultura afro-brasileira. Ao reconhecermos o papel dos quilombolas na constituição da sociedade brasileira, também ressalto a importância de valorizarmos e promovermos a inclusão das narrativas quilombolas na história oficial, reconhecendo seu legado e sua contribuição para a sociedade nacional.

Santos (2022), reconhece que a estrutura organizacional dos quilombos representava uma ameaça ao poder colonial, uma vez que poderia causar um sentimento de descontentamento em toda a sociedade. Concomitantemente, os quilombos poderiam servir como um modelo inspirador para a organização e mobilização de outras pessoas. Nesse sentido, desempenham um papel significativo na construção da consciência coletiva, assim como no avanço dos movimentos sociais em busca de justiça e igualdade de direitos.

Assim, é válido reconhecer o papel dos quilombos como agentes de transformação social e como exemplos de resistência e luta por direitos. Do ponto de vista de Santos (2022), entendemos o quilombo como um ponto crucial em nossa história, com uma importância simbólica significativa para os afro-brasileiros. Diante dessa realidade, discorreremos sobre seus significados e seu marco histórico ao longo do tempo.

Para compreender a justificativa histórica do tráfico de escravos e da escravização, é essencial reconhecer a perspectiva distorcida com a qual o Ocidente enxergava a África:

“Na visão de mundo ocidental, o continente africano sempre foi enxergado sob um viés pessimista e inferior, sendo esse um dos principais argumentos dados para justificar o injustificável, o holocausto da escravidão” (Santos, 2022, p. 48). Assim, diante dos argumentos da autora, percebemos nossa relação direta com o Continente Africano, que se deu através do tráfico negreiro. Portanto, é primordial iniciar esse discurso histórico para tratar da formação e do processo histórico dos quilombos, tomando como ponto de partida a África.

Ao traçar essa discussão sobre o quilombo, seus significados e seu marco histórico, bem como sua relação com o Continente Africano, corroboramos com Santos (2022), na importância de falarmos sobre a língua.

> [...] esta tem uma relação imbricada com a cultura, sendo uma a expressão da outra. Em qualquer sociedade a linguagem integra as relações humanas, mas em se tratando de tradições africanas ela se sobressai, pois é uma referência fundamental na constituição das civilizações do continente africano (Santos, 2022, p. 48).

Assim, a etimologia da palavra "quilombo" origina-se do termo "*kilombo*" na língua *Kimbundu*, com uma variação "*ochilombo*" na língua *Umbundu*, ambas pertencentes aos povos Bantu, principalmente de Angola, na África. Esses termos referem-se a locais habitados por grupos ou comunidades e, no Brasil, passaram a significar esconderijos ou refúgios contra os abusos dos portugueses decorrentes do tráfico de escravos (Veschi, 2020).

Como destacado por Santos (2022), "*kilombo*" tem o significado de união, enquanto "*ochilombo*" significa acampamento; assim, ambos referem-se a organizações que se estabeleceram no país. Em resumo, tratamos da língua nesse contexto para estabelecer a importância crucial da linguagem na cultura africana, demonstrando que a etimologia da palavra "quilombo" se conecta com as tradições africanas de união e organização comunitária. Com isso, percebemos o papel dos quilombos na história do Brasil, enfatizando suas profundas raízes culturais e históricas.

“O Quilombo dos Palmares foi uma das principais instituições que aqui se estabeleceu no século XVII, que além desse nome também era chamado de N’Gola Djanga, Angola-Janga e/ou Angola Pequena, esta última uma denominação dada pelos portugueses” (Santos, 2022, p. 49).

Com base no comentário, ressalto a significativa importância histórica e cultural do Quilombo dos Palmares, atualmente considerado uma das principais instituições do país no século XVII. Conhecido por diversos nomes, conforme apontado pela autora, como N’Gola

Djanga, Angola-Janga e Angola Pequena, é crucial reconhecer sua rica herança africana, que influenciou sua identidade e resistência. O Quilombo dos Palmares, portanto, não apenas simboliza a luta pela liberdade, mas também a preservação e adaptação das tradições africanas no Novo Mundo, reforçando sua relevância histórica no Brasil.

Assim como o Quilombo dos Palmares, as Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) são grupos que se desenvolveram em locais de difícil acesso, como nas periferias das cidades e nas florestas. Esses povos, além de adotar diversos modelos da cultura africana, também tomaram emprestado elementos que consideraram proveitosos da cultura conquistadora e da cultura nativa (Liberato *et al*., 2017).

> Muitos foram os povos africanos importados no sistema escravista do século XVI, durante o período de colonização das Américas. Esse sistema teve particularidades substanciais no Brasil em relação ao resto do continente americano, uma vez que a sociedade escravista conseguiu se estabilizar e se desenvolver nessa região, verificando-se a continuidade de importação de escravos por muitos séculos (Gomes; Bandeira, 2012, p. 797).

Como pode ser observado, os negros não vieram ao Brasil por vontade própria, mas foram trazidos de forma coercitiva para atender aos interesses dos colonizadores. Os primeiros africanos desembarcaram em Salvador, enviados pela metrópole, em 1500. No entanto, a importação sistemática desses escravos africanos teve início por volta de 1570, devido ao rápido crescimento das atividades econômicas voltadas para a exportação, especialmente o cultivo de cana-de-açúcar na região Nordeste do Brasil, onde os cativos eram empregados como mão de obra para garantir altos lucros aos portugueses (Silva, 2021).

> Para justificar a escravidão, dizia-se que esse sistema era benéfico para os negros, pois os retirava da barbárie em que viviam para introduzi-los no mundo cristão e civilizado. Afirmava-se que o negro não era capaz de sobreviver em liberdade. Alguns, embora reconhecessem que a escravidão fosse condenável em termos morais, argumentava-se que ela era um mal necessário, pois a economia nacional não poderia funcionar sem o escravo, abolir essa prática seria o fim da economia do país, essa foi à opinião que acabou por predominar entre as elites do país (Viotti, 2008, p. 19).

Diversos movimentos de resistência à escravidão surgiram como resultado dos longos anos de maus-tratos nas fazendas de café e nos engenhos de cana-de-açúcar, como é o caso dos quilombos. Nos estudos realizados por Silva (2021), torna-se evidente a necessidade de reavaliação do conceito de quilombo. Para o autor, o termo já está ultrapassado ao se abordar as questões que envolvem o tema nos dias atuais.

"Ao analisarmos a origem e o conceito (quilombo), iremos perceber o quanto está fora do uso, para as concepções que envolvem a atual conjuntura social, econômica, política, sociocultural e étnico-racial para o uso da expressão" (Silva, 2021, p. 14).

Em concepções anteriores, as Comunidades Quilombolas, "[...] eram consideradas locais com grande concentração de negros que se rebelaram contra o regime vigente na época" (Silva, 2021, p. 14). Essas comunidades tiveram sua história marcada pela resistência à opressão sofrida durante o período colonial. "O conceito Quilombo atrela-se direta e indiretamente às comunidades negras ou povos negros, formados, no período escravista brasileiro, por homens e mulheres negros fugidos das fazendas escravocratas, em diversas regiões do Brasil." (Souza, 2020, p. 12). Segundo os estudos de Gomes (2017), os quilombos eram sinônimos de desobediência à ordem escravista vigente. "Os quilombos, ao longo da história, foram descritos pela historiografia, como sendo locais que simbolizavam a segregação, a marginalidade, a exclusão ou a rebeldia por parte dos escravos" (Silva, 2021, p. 15).

Tratam-se de Comunidades Tradicionais, as quais, segundo o Decreto n° 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, são grupos culturalmente diferenciados que se reconhecem como tal. Essas comunidades possuem suas próprias formas de organização e utilizam os territórios e os recursos naturais como condição para a reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, por meio dos conhecimentos, inovações e práticas transmitidos pela tradição (Brasil, 2007). "Dentro desse enquadramento, as comunidades quilombolas são comunidades tradicionais marcadas pela conservação de princípios, saberes e práticas de matrizes afro-brasileiras" (Lacerda, 2017, p. 22).

Através da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em especial o seu artigo 68, o Estado foi incumbido do dever de emitir títulos de propriedade para essas comunidades, reconhecendo assim a propriedade definitiva das terras ocupadas por esses povos. Isso possibilita que as Comunidades Quilombolas possam ter acesso às suas terras e, por meio delas, preservem sua identidade e cultura (Souza, 2020). Desde então, o conceito de Quilombo tem passado por ampliação (Silva, 2021). Nesse sentido:

> [...] na atualidade é considerada toda área ocupada por comunidades remanescentes dos antigos quilombos. Atualmente, essas comunidades passam por identificação, auto definição e certificação, passos administrativos de responsabilidade da Fundação Cultural Palmares para que lhes sejam atribuídas à legalidade e a posse inalienável de seus territórios. Decorrente a posse está à garantia do acesso aos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal (1988) (Silva, 2021, p. 14).

É válido destacar, conforme estabelecido por Souza (2020), que a política de regularização dos territórios quilombolas é determinada também pelo Programa Brasil Quilombola (PBQ). Dentre os eixos do programa, encontra-se o acesso à terra para essas comunidades, além de outros aspectos, como infraestrutura, qualidade de vida, inclusão produtiva, desenvolvimento local, direitos e cidadania. O processo de emissão das certidões às

CRQs, assim como sua inscrição no cadastro geral, é competência da Fundação Cultural Palmares, conforme determina o § 4º do art. 3º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 (Brasil, 2003). Para que as certidões de autodefinição como remanescentes de quilombos sejam emitidas, é necessário que a comunidade apresente os seguintes documentos, conforme estipulado pela Portaria FCP nº 57, de 31/03/2022: ata de reunião com a finalidade específica de tratar do tema da autodefinição, aprovada pela maioria dos moradores, e lista de presença assinada por todos. Além disso, é necessário apresentar uma ata de assembleia convocada com a mesma finalidade, aprovada pela maioria absoluta dos membros. Acompanhada dessa ata, deve-se incluir também uma lista de presença assinada, uma cópia do estatuto e a lista dos associados representados pela associação, desde que a entidade esteja legalmente constituída, além de uma ata de autodefinição.

É importante incluir um relato sobre a trajetória comum do grupo, apresentando a história da comunidade, preferencialmente acompanhada de dados, documentos ou informações, como fotos, reportagens, estudos realizados, produção de artesanato ou outros bens materiais considerados patrimônios da comunidade, juntamente com informações sobre eles, além de outros dados que atestem a história comum do grupo e/ou suas manifestações culturais.

Por fim, deve-se enviar um requerimento endereçado ao Presidente da Fundação Cultural Palmares, contendo os dados de contato do requerente, além da solicitação de emissão do documento de autodefinição. Nessa perspectiva, a Tabela 3 apresenta o número de certidões emitidas às Comunidades Quilombolas nos estados brasileiros, juntamente com o número de CRQs por estado. Esses dados se referem às CRQs no Brasil, formadas por descendentes de africanos que foram escravizados e que resistiram a situações opressivas, mantendo suas tradições e cultura ao longo do processo histórico. Assim, os dados apresentados mostram tanto a distribuição das CRQs pelo território brasileiro quanto as variações no quantitativo dessas comunidades reconhecidas nos diferentes estados da federação. Dito isso, podemos concluir que, apesar da existência de um número elevado de CRQs no território nacional, ainda há necessidade de melhorias no processo de reconhecimento e titulação dessas comunidades.

Em relação aos dados apresentados na Tabela 3, podemos observar que os estados do Acre (AC), Distrito Federal (DF) e Roraima (RR) não apresentam CRQs. É pertinente ressaltar que essa ausência pode ser caracterizada tanto pela real inexistência dessas comunidades nesses estados quanto pela falta de reconhecimento formal de seus territórios, uma vez que esses povos ainda enfrentam morosidade no processo de demarcação e titulação. Portanto, a ausência de CRQs nesses locais pode indicar regiões sem um histórico significativo de formação de

quilombos, mas também a escassez ou falta de políticas de reconhecimento. É válido destacar que, apesar de o direito de acesso à terra ser garantido pela Constituição Federal brasileira de 1988 e outros marcos legais, esses povos ainda enfrentam dificuldades diárias para exercer esse direito e para manter seus modos de sobrevivência. Nos dados apresentados, notamos um crescimento no número de CRQs da primeira para a segunda coluna da tabela, evidenciando o surgimento de novas comunidades ao longo do tempo. Podemos concluir que isso pode ser resultado do surgimento de políticas voltadas ao reconhecimento e demarcação de territórios quilombolas.

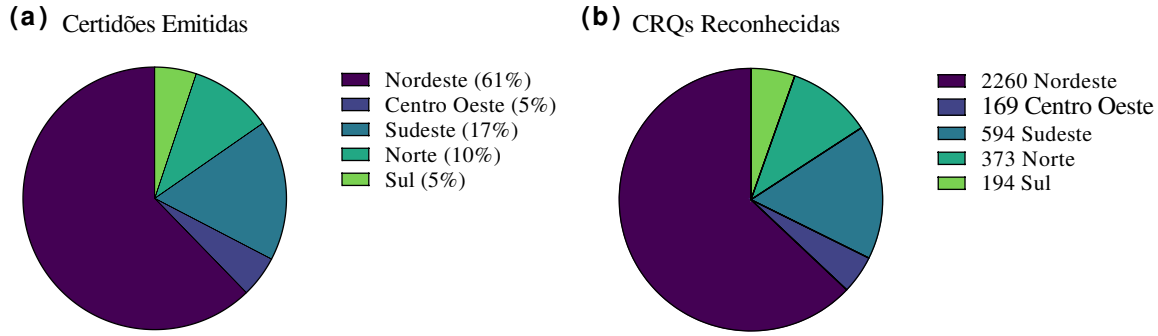
Ao analisar os dados referentes às CRQs por estado na Federação Brasileira, podemos perceber aspectos importantes sobre a distribuição e reconhecimento dessas comunidades no território nacional. Nesse sentido, há uma necessidade clara de fortalecimento de políticas públicas direcionadas ao reconhecimento e apoio às CRQs, que assegurem seus direitos e preservem seu patrimônio cultural e histórico.

Tabela 3 - CRQs por estado

Nº	UF	CRQs (CERTIDÕES)	CRQs Nº (COMUNIDADES)
01	AC	00	00
02	AL	72	73
03	AM	08	08
04	AP	40	44
05	BA	688	843
06	CE	57	58
07	DF	00	00
08	ES	37	43
09	GO	58	69
10	MA	610	862
11	MG	367	454
12	MS	22	22
13	MT	71	78
14	PA	208	266
15	PB	43	47
16	PE	151	197
17	PI	96	101
18	PR	36	38
19	RJ	42	42
20	RN	35	35
21	RO	08	08
22	RR	00	00
23	RS	138	138
24	SC	18	18
25	SE	32	44
26	SP	52	56
27	TO	40	47

Fonte: Brasil (2023).

Figura 9 - Dados quantitativos correspondentes às comunidades quilombolas reconhecidos por região no território brasileiro e certidões emitidas por região



(a) representa a certidões emitidas por regiões e (b) CRQs reconhecias em cada região.

Fonte: Fundação Cultural Palmares (2023).

De acordo com Lacerda (2017), assim como em nível nacional, os africanos e afro-brasileiros contribuíram para o processo de constituição demográfica, econômica e cultural do estado de Sergipe.

"A província de Sergipe del Rey, que era a menor das províncias do Império, não possuía autonomia para importar mão-de-obra diretamente da África, recebendo os africanos que desembarcavam na Bahia, a quem a província era subordinada" (Lacerda, 2017, p. 48).

Para o mesmo autor, existem controvérsias na historiografia sobre os negros no estado de Sergipe, no que diz respeito à região de origem e ao grupo étnico dos escravizados africanos que chegaram ao estado.

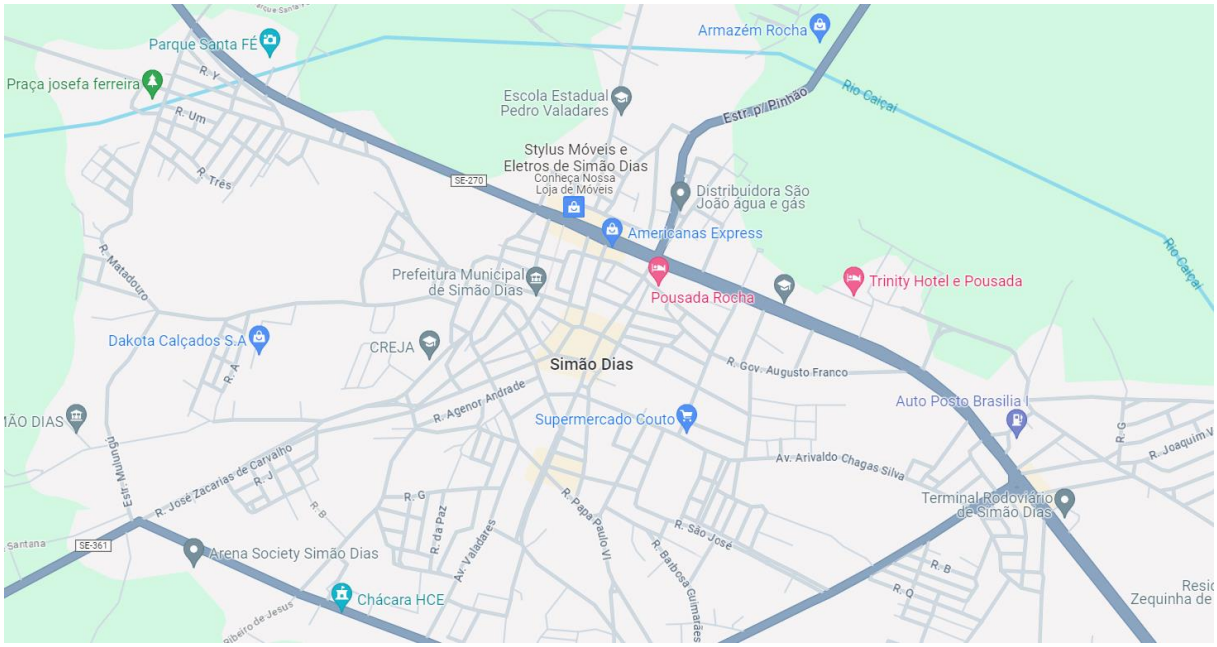
Diante da visão do autor supracitado, podemos perceber o destaque dado à contribuição dos negros africanos e afro-brasileiros não apenas na constituição demográfica do estado, mas também no processo de formação econômica e cultural de Sergipe. A narrativa aqui apresentada evidencia o processo de escravização que se estabeleceu também neste estado, mostrando que a importação de africanos não ocorria de forma direta, devido à falta de autonomia desse ente federativo, mas sim através do recebimento desses indivíduos do Estado da Bahia.

5 COMUNIDADE QUILOMBOLA SÍTIO ALTO: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICO, TERRITORIAIS E CULTURAIS

> “Sitio Alto, segure sua bandeira, não fique triste, nunca pare de lutar.
> Sitio Alto, que um dia enfrentou tanta fome e miséria, tanta tristeza e dor,
> naquele tempo, era grande o sofrimento daquele povo inocente, honesto e trabalhador.
> Sitio Alto, segure sua bandeira, não fique triste, nunca pare de lutar.
> Sitio Alto passou um tempo isolado, escondendo o seu passado desse povo sofredor,
> eles achavam que, se contasse a verdade, a sua comunidade ia perder seu valor.
> Sitio Alto, segure sua bandeira, não fique triste, nunca pare de lutar.
> Sitio alto é descendente de escravo, daqueles negros sofridos que cresceram sem saber
> o que era escola e o que é cidadania; nada disso ele sabia, nem direito, nem dever” (Josefa Santos de Jesus *apud* Silva, 2017, p. 63).

A presente seção tem como objetivo apresentar dados relevantes relacionados à CRQ Sítio Alto, seus aspectos sócio-históricos, territoriais e culturais. Nesse contexto, é necessário trazer informações correspondentes ao processo de fundação da referida comunidade. A CRQ Sítio Alto localiza-se no município de Simão Dias, no estado de Sergipe. Esse município está situado na região sudoeste do estado e ocupa uma área de 560,199 km², conforme dados do IBGE (2022). Nesse mesmo ano, Simão Dias apresentava uma população estimada de 42.578 pessoas, com uma densidade demográfica de 76,01 habitantes por km² (IBGE, 2022). A Figura 10 ilustra a localização do município de Simão Dias, conforme mencionado anteriormente.

Figura 10 - Localização do Município de Simão Dias/SE



Fonte: Google Maps (2024).

O local onde atualmente está situado o município de Simão Dias foi inicialmente povoado pelos povos indígenas Tapuias, que se organizaram às margens do rio atualmente chamado Rio Caiçá. Esses indígenas eram fugitivos das expedições colonizadoras do governador do Norte, Luiz de Brito. Alguns grupos de indígenas fugiram da região litorânea para o interior do território durante o processo de conquista de Sergipe por Cristóvão de Barros. Os povos indígenas Tapuias foram um desses grupos que, ao escaparem dessas expedições, estabeleceram-se nas proximidades desse rio, que recebeu essa denominação devido à caiçara erguida por essas comunidades.

> As zonas de terras entre Simão Dias e Paripiranga, município da Bahia, são formadas por terrenos acidentados, onde é possível verificar a existência de matas fechadas, devido à impossibilidade de cultivo de cereais e pastagens. Nessa mesma zona, existem inúmeros sítios onde se cultivam árvores frutíferas e culturas de subsistência. Esse relevo proporcionou aos índios que primeiro povoaram essa região um verdadeiro oásis frente ao sertão. Daí a origem das diversas denominações que constam em documentos históricos, como: "Matas de Simão Dias", "Matas do Coité" ou "Matas do Caiçá" (Silva, 2017, p. 50).

Os indígenas mencionados permaneceram no local até a invasão de Sergipe pelos holandeses. É importante ressaltar que alguns personagens tiveram suas vidas impactadas por esse evento histórico. A decisão de conduzir os rebanhos até as margens do Rio Real surgiu em decorrência da invasão holandesa. Em virtude disso, Braz Rabelo, um fazendeiro baiano proprietário de terras que possuía rebanhos na área do atual município de Itabaiana, decidiu esconder seu gado nas matas próximas ao rio Caiçá, atribuindo ao seu vaqueiro, Simão Dias, a responsabilidade pelo transporte do gado até o local mencionado. Assim, Simão Dias seria responsável pelas primeiras construções que originaram a cidade, onde construiu uma espécie de vendola que servia de estalagem para as pessoas que transitavam por ali, embora não haja vestígios claros dessa construção. O vaqueiro Simão Dias morreu na obscuridade, sem deixar descendentes, e não se conhece o local de sua morte nem as circunstâncias de seu falecimento.

Diante do exposto, e com base nos relatos de Silva (2017), o município de Simão Dias recebeu essa denominação em homenagem ao vaqueiro que ali passou. Embora existam controvérsias quanto ao sobrenome do vaqueiro mencionado, alguns alegam que seu sobrenome era Simão Dias Fontes, o sesmeiro daquela região, enquanto outros defendem a existência de um Simão Dias Francês, além de um terceiro sem sobrenome. No entanto, como aponta a mesma autora, a origem do nome da atual cidade está ligada ao seu processo histórico.

> Antes de ser vila, o atual município foi constituído como Freguesia pela Lei de 6 de fevereiro de 1835, desmembrando-se da Freguesia de Lagarto. Devido ao progresso da Freguesia, o governo da Província baixou em 15 de março de

> 1850, o decreto que elevou à categoria de vila com o nome de Senhora Sant'Ana de Simão Dias (Silva, 2017, p. 51).

O município passou da categoria de vila para cidade em 12 de junho de 1890, data em que celebra sua emancipação política. Esse processo ocorreu por meio de um decreto do presidente do estado na época, Felisbelo Freire, uma vez que a cidade contava com uma população consideravelmente grande (10.984 habitantes) e um comércio lucrativo, além da recente criação de uma comarca (Silva, 2017).

A 8 km da sede desse município encontra-se o Povoado Sítio Alto. Atualmente, residem nessa CRQ 194 famílias e 783 pessoas, de acordo com dados do ACS (2024). Como já mencionado em seções anteriores, o povoado quilombola Sítio Alto recebeu outras denominações, como Alto da Caraíbas, Alto da Moléstia, Alto da Guenguenza, Alto do Cacete, Alto dos Pompons e Cacete Armado, além de Alto do Cruzeiro. Passou a ser chamado Sítio Alto em 18 de março de 1995, data em que também foi fundada a Associação de Proteção Comunitária, que permanece ativa na localidade sob a presidência da senhora Dona Josefa Santos de Jesus.

Nos estudos de Silva (2017), intitulado *Sítio Alto: entre dança, história e etnicidade*, é possível reforçar que o motivo dessas denominações atribuídas à atual CRQ Sítio Alto estava associado à forma como seus moradores eram vistos pelos povoados vizinhos. Essa percepção conferiu tanto ao local quanto a seus habitantes o estigma de "tudo de ruim." Como podemos constatar nos relatos da autora, diversos nomes eram dados a essas pessoas, que eram chamadas de "nêgo de quinzumba," "nêgo de quingibe," "nêgo do Alto" e "nêgo do maroto."

O povoado foi fundado há muito tempo por pessoas de origem africana, desprovidas de educação formal, ou seja, indivíduos não escolarizados. Esses moradores foram emancipados juridicamente pela abolição da escravidão no Brasil em 13 de maio de 1888, por meio da ação da Princesa Isabel.

É importante destacar que, apesar da abolição desse processo de escravização, os habitantes da CRQ Sítio Alto continuaram a viver em condições precárias, sem ascender socialmente e sem acesso aos direitos de cidadania e à terra, um direito garantido a esses povos pela Constituição Federal brasileira. Com base nos relatos de moradores locais, os negros desse povoado, nos primórdios de sua existência, fugiam para essa região devido à extrema dificuldade de acesso, o que os protegia da captura por soldados do exército, que buscavam recrutá-los para as guerras, bem como pelos capatazes dos senhores proprietários das terras das fazendas vizinhas, que os escravizavam com diversas atividades exploratórias.

O referido povoado se originou em uma área de acesso extremamente difícil, no semiárido sergipano. O reconhecimento como uma CRQ teve início através de estudos de alguns historiadores locais, devido ao elevado número de negros que compõem o povoado e ao grande volume de elementos da cultura africana encontrados na região. As Figuras 13 a 20 apresentam alguns exemplos desses elementos ainda preservados na comunidade, que estão guardados nos acervos do memorial local.

> A população do Sítio Alto é composta por pessoas supostamente oriundas de uma fazenda denominada Rio dos Negros, localizada nas proximidades onde se encontra a atual comunidade, da qual, segundo as narrativas dos moradores, seus ancestrais eram escravos até os anos finais do século XIX. A origem dos moradores, contudo, ainda é um mistério para muitos, pois em relatos de moradores há indicações de variadas localidades de onde seus ancestrais migraram, como os municípios de Poço Verde, Riachão do Dantas, Palmares e, possivelmente, Itaporanga (Silva, 2017, p. 52).

Voltando-se para os aspectos socio-históricos, territoriais e culturais da Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) Sítio Alto, podemos refletir, com base nos argumentos da liderança comunitária, Dona Josefa Santos de Jesus, e de seus moradores e moradoras, que a comunidade possui raízes e identidades próprias. Entre os diversos saberes, costumes e tradições da CRQ Sítio Alto, destacamos que a principal manifestação cultural da comunidade é a dança de roda, embora também sejam observados outros grupos cultuais, ainda que com menor frequência, como o Reisado, os Grupos de Mordomas, a Ceia de Cachorros (São Lázaro) e os festejos juninos que ocorrem na localidade. Outro costume que remete aos antepassados da comunidade é o uso de plantas medicinais para o controle de enfermidades, assim como a prática da religiosidade, por meio do trabalho das rezadeiras locais. Essa prática era muito valorizada pelos moradores e moradoras mais antigos do povoado.

> A minha prática é ensinar, incentivar os jovens dançando na roda. Aí eu vou dançando na roda, vou falando samba de coco, aí também das rezas, das promessas, das coisas que a gente fazia, de tudo que a gente fazia. Não só da parte material, como espiritual também. Como vocês faziam quando estavam tristes. Porque aqui tinha um monte de rezador, tinha. Tinha reza pra tudo (Dona Josefa, 2024).

É perceptível nos relatos de Dona Josefa a presença dessa religiosidade no território quilombola, corroborando, assim, o que foi exposto anteriormente, ou seja, a existência de várias rezadeiras no povoado Sítio Alto. Dessa forma, os moradores e moradoras do Sítio Alto buscavam curar suas enfermidades por meio das crenças religiosas, além de recorrer frequentemente à medicina popular, utilizando plantas medicinais.

> A gente tem que preservar a erva medicinal, porque antes de ter médico, da gente ter um acompanhamento de saúde aqui dentro, nós tínhamos o Rezador, que é o nosso mestre. Era ele quem dizia, como era que a gente fazia. Eram eles quem diziam onde a gente ia achar o remédio. Eram eles quem diziam

> como era que as mulheres faziam para não ter problema, as mulheres que ganhavam neném, qual era o remédio delas. Eles é quem sabia. Então, a erva medicinal é uma coisa que a gente deve guardar e dizer assim que está guardado, essa erva para ter aqui. A erva cidreira, a erva-doce, o endro. Tem um tipo de erva que a pessoa bebe, tem tipo de erva que só serve para defumador, mas que serve e tá ali pra ajudar a gente. Tem um tipo de planta que ela não serve pra nada disso, mas ela pode ficar em pé que ela protege o meio ambiente (Dona Josefa, 2024).

Corroborando os argumentos de Dona Josefa, Almeida (2011), comprova a eficácia das plantas medicinais e das substâncias que são elaboradas a partir delas. Segundo o autor, essa eficácia é um fato verificável desde as mais remotas civilizações. “Europa (Mar Mediterrâneo), África Setentrional (Vale do Rio Nilo), Ásia Ocidental (Mesopotâmia) e as regiões entre os rios Tigre e Eufrates” (Almeida, 2011, p. 35).

Diante da sabedoria popular manifestada pelo uso de plantas medicinais nas comunidades tradicionais, enfatizamos que esse conhecimento não é recente e se confunde com o próprio processo histórico da humanidade. Alguns autores, como Almeida (2011), ao discutir a origem e a história dessas plantas, ressaltam que homens e mulheres primitivos utilizavam esse recurso como principal medida para combater suas enfermidades, dependendo dos recursos naturais para sua sobrevivência. Sobre a origem e a história, o autor afirma que:

> A origem do conhecimento do homem sobre as virtudes das plantas confunde-se com sua própria história. Certamente surgiu, à medida que tentava suprir suas necessidades básicas, através das casualidades, tentativas e observações, conjunto de fatores que constituem o empirismo (Almeida, 2011, p. 35).

A liderança mencionada valoriza imensamente a preservação dessas manifestações culturais, buscando garantir que as crianças e as futuras gerações conheçam as raízes e a ancestralidade dos antepassados do povoado. Também é evidente em seus relatos a sensibilização em relação às questões ambientais, especialmente no que tange à conservação e aos cuidados com as plantas, como foi destacado anteriormente.

Dona Josefa também ressalta a importância de que a educação formal incorpore esses saberes na prática, no processo educativo dos quilombolas, pois em seu discurso ela reflete sobre a prática como elemento fundamental na aprendizagem.

“O menino precisa conhecer. E eles precisam ver e rever pra poder se conhecer. Botar em prática, pra saber conhecer as coisas” (Dona Josefa, 2024).

> Então, o meu papel como liderança é passar o conhecimento para as outras pessoas e dar um incentivo para que essa cultura continue viva mesmo com a minha ausência, mesmo quando eu não estiver mais aqui. Então, isso aí é o meu incentivo. É dar sustentabilidade à cultura, do nosso povo, como esse povo viveu, como eles fizeram pra chegar até aqui (Dona Josefa, 2024).

Uma prática bastante evidente na referida comunidade é a conservação de sementes crioulas, por meio do banco de sementes localizado no Sítio Alto, que contou com o apoio tanto da Associação de Proteção Comunitária local, representada por sua presidência e pelos moradores e moradoras da região, quanto da ASA. Entre as sementes conservadas, estão o milho (*Zea mays*), o feijão (*Phaseolus vulgaris*) e a fava (*Vicia faba*), entre outras.

Essas práticas são importantes não apenas pela preservação das sementes e pela garantia das plantações nos anos seguintes, mas também por contribuírem para a subsistência dos membros do povoado. A letra da música a seguir, de autoria de Dona Josefa Santos de Jesus, demonstra o cuidado e a preocupação nutricional da comunidade, assim como a sustentabilidade ambiental, por meio de práticas agrícolas sustentáveis.

> Põe a semente nas mãos de quem semeia, põe a semente nas mãos do semeador. Põe a semente na terra e deixa germinar, a semente nasce e cresce, ela dá bons frutos e vai saciar. A terra é sagrada e santa foi Deus quem deixou, pra criar todos os viventes e dar o sustento do agricultor (Dona Josefa, 2024).

"A comunidade vem conservando as sementes com muita eficiência dispondo de um verdadeiro patrimônio genético, alimentar e cultural" (Lacerda, 2017, p. 160). É interessante ressaltar que essas práticas adotadas pela comunidade são relevantes até mesmo nos espaços de educação formal. Principalmente nas escolas da localidade, que atendem os estudantes desse território, com o objetivo de desenvolver processos educativos conectados às realidades dessas comunidades, além de proporcionar aos alunos e alunas a compreensão de que as práticas sustentáveis contribuem não apenas para o meio ambiente, mas também para o bem-estar das gerações atuais e futuras.

> Para a comunidade, as sementes crioulas representam agrobiodiversidade e soberania alimentar. O saber ambiental presente no cuidado com as sementes conectam o olhar ampliado sobre as questões ambientais, de saúde, culturais e econômicas da comunidade. A ludicidade e musicalidade são utilizadas como forma de divulgação e sensibilização para a valorização da semente crioula. Na dança de roda, diversas músicas exaltam a importância e a riqueza existente na conservação de sementes (Lacerda, 2017, p. 162).

Para tratarmos da dança de roda, principal manifestação cultural da CRQ Sítio Alto, e de acordo com os moradores e moradoras do quilombo, essa resultou do período de escravização. "Quando saíam da senzala, os escravos faziam uma festa para animar o povo. Nesse sentido a tradição sobreviveu ao tempo, transformando-se na principal manifestação cultural" (Silva, 2017, p. 72).

> Vista como uma manifestação cultural, a dança de roda surge em meio às marcas de um viver rural de tradições culturais. Sua expressão artística perpassa pelo aspecto da diversão, do lazer, do espaço festivo, alegre. Os ritmos dessa tradição cultural resistem às diferenças sociais e atendem a um anseio de socialização e sobrevivência do grupo (Silva, 2017, p. 73).

Para Dona Josefa e os habitantes do Sítio Alto, a dança de roda tem uma importância significativa em suas histórias de vida. Pois aliviava os momentos de tristezas e sofrimentos vivenciados por esses povos. “Na trajetória do negro no Brasil, a expressão corporal por meio das danças circulares é um componente estruturante das formas de resistência e construção da identidade afro-brasileira” (Lacerda, 2017, p. 155).

Conforme o autor anteriormente mencionado, analisar as manifestações culturais da CRQ Sítio Alto, bem como seus significados expressados pela dança e pelo canto, reflete em uma memória ao patrimônio imaterial da cultura afro-brasileira. “Essas expressões, identificadas como principais manifestações culturais [...] constituem um bem coletivo que é socializado na batida dos pés, na batida das mãos, nas cantigas e performances que comunicam muito mais que expressões do corpo, mas da própria “alma” das comunidades” (Lacerda, 2017, p. 155).

A letra musical a seguir é uma das mais variadas músicas entoadas nessas rodas, que buscam demonstrar a história desses povos, histórias de lutas e sofrimentos passados. Assim como a demonstração dessa prática cultural na Figura 11.

Agricultor veja o que vou dizer/
Vou contar sua história para todo mundo ver/
Pra vê de entende a sua situação/
Que muitas vezes tem o direito e muitos não dá razão/
Mulher da roça, mulher da roça/
Pele queimada, cabelo seco e mão grossa/
O agricultor vai pra roça com a mulher/
Chega lá eles dividem o trabalho que vão fazer/
Eu planto milho, oh mulher, planta o feijão/
Pra vê se sobra um tempo pra amanhã ganhar o pão/
Mulher da roça, mulher da roça/
Pele queimada, cabelo seco e mão grossa/
No outro dia ele pega a sua enxada/
Vai fazer as suas empreitadas por aí por onde achar/
Não tem plantão e não tem carteira assinada/
Não tem casa, nem moradia, vive aqui, vive acolá (Dona Josefa).

Figura 11 - Dança de Roda da CRQ Sítio Alto

Fonte: acervo de Dona Josefa (2024).

Como mencionado por Lacerda (2017), essa manifestação cultural do Sítio Alto, isto é, a dança de roda, corresponde a um tipo de dança que se dá de modo coletivo e circular, e com a participação de homens, mulheres e crianças. Para o referido autor, essa prática cultural ocorre desde os primórdios do período de escravização.

Diversos temas são abordados nos momentos das rodas, o autor destaca alguns deles, a exemplo da história da comunidade, suas tradições, religiosidade, sustentabilidade, alimentação, saúde e muitos outros. Assim sendo, em suas cantigas, os membros da CRQ Sítio Alto demonstram os aspectos históricos e contemporâneos da comunidade.

> A dança de roda, para o Sítio Alto, é hoje o maior elemento de orgulho da comunidade. Além de "abrir os olhos" da cidade para existência da comunidade, quando o grupo começou a sair para apresentações em 2008, a dança de roda tem elevado a autoestima da comunidade, que segundo sua líder Dona Josefa, sempre foi de pessoas acanhadas, envergonhadas. Na tradição da dança de roda do Sítio Alto, todos participam: mulheres, homens, crianças, jovens, adultos e idosos, que, utilizam a dança durante diversos momentos (Lacerda, 2017, p. 158).

Corroborando com as colocações do autor, enfatizo que a dança de roda dessa comunidade realmente alavancou a autoestima dos moradores e moradoras locais, de seus jovens, adultos e idosos. Uma vez que, em tempos anteriores, muitos desses sentiam vergonha em assumir seu local de origem, tanto em virtude do histórico processo de sofrimento que as pessoas do povoado vivenciaram, como também pela forma como os membros do Sítio Alto eram vistos pelas adjacências, pois carregavam o estigma de que no Sítio vivia tudo o que era

ruim, bem como o de que o povoado era constituído por pessoas com o tom de voz alto, além das denominações que eram atribuídas às pessoas do povoado. Assim, a dança de roda, além de ter importância significativa de preservação das manifestações culturais e modos de vida de um povo, também contribuiu com o processo de construção identitária desses povos. Pois existe uma parcela significativa da juventude comunitária nessa tradição, assim como crianças, jovens e adultos.

Silva (2017), corrobora as afirmações apresentadas anteriormente. Em seus estudos, desenvolvidos nesse território quilombola, a autora destaca o quanto as condições de vida no Sítio Alto eram precárias, resultando em uma situação de conflito para alguns moradores em relação à identificação de seu local de moradia e origem. Ao serem indagados sobre as regiões vizinhas ou até mesmo nas escolas, muitos habitantes, incluindo os estudantes, negavam-se a afirmar seu verdadeiro local de origem e residência, muitas vezes alegando que moravam em outros povoados próximos, como o povoado Caraíbas de Baixo.

> Notam-se sentimentos variados relacionados a como cada morador do Sítio Alto denominava seu local de residência. Para alguns era tido como vantajoso ser identificado como morador de uma comunidade vizinha para não ser alvo de preconceito, já para outras pessoas era tido como uma ofensa por não gostarem das outras comunidades e terem suas raízes vinculadas a sua comunidade de origem (Silva, 2017, p. 53).

Como já mencionado, é fato que diversas pessoas do Sítio Alto negavam a assumir seu local de origem. Sobre essa situação, Silva (2017), corrobora com o exposto, trazendo em seus estudos que:

> [...] aos moradores do Sítio Alto cabia o desprezo por parte de seus vizinhos de território e aos próprios moradores do Alto uma forte presença de não aceitação de sua realidade ao se identificarem como moradores das comunidades vizinhas, ao tentar fugir do estigma que era ser morador da comunidade dos pobres, doentes e mal educados, como eram constantemente reconhecidos por seus vizinhos (Silva, 2017, p. 53).

De acordo com as colocações mencionadas anteriormente, é possível perceber questões profundas sobre identidade, pertencimento e estigmatização. A descrição dos moradores e moradoras da CRQ Sítio Alto reflete um dilema social enfrentado por muitas pessoas: o desejo de se integrar e de ser aceito, ao mesmo tempo em que lidam com preconceitos e estigmas impostos por outras pessoas. Essa luta para fugir dos estigmas de "pobres, doentes e mal educados" revela uma busca por dignidade. Essa dinâmica de desprezo e não aceitação reflete as desigualdades sociais, onde a origem e a classe social determinam a forma como as pessoas são vistas e tratadas.

> Os moradores de Sítio Alto sobrevivem principalmente devido o trabalho com a agricultura, porém a sua produção não é o suficiente para garantir a

> subsistência local, em razão de que possuem poucos lotes de terra para desenvolver o plantio. Alguns moradores vendem sua força de trabalho para outras propriedades fora da comunidade, e alguns trabalham na zona urbana no setor de prestação de serviços (Silva, 2017, p. 53-54).

Diante dos argumentos de Silva (2017), percebemos a falta de incentivos e desenvolvimento de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento do campo e da comunidade quilombola aqui estudada. Fato constatável na necessidade de muitos desses moradores e moradoras necessitarem se dirigir aos centros urbanos para buscar oportunidades, devido à ausência de lotes suficientes para o plantio e garantia da subsistência dessas pessoas.

> [...] o grupo de Dança de Roda da comunidade Sítio Alto foi o que mais me encantou. Um grupo composto por homens e mulheres, jovens, crianças, adulto e idosos que giravam numa performance vibrante e envolvente. As cantigas versavam sobre temas diversos, tais como: vida no campo, discriminação, casamentos, conflitos e eram entoadas por todos do grupo e pelos participantes do evento, que em poucos minutos de apresentação, juntaram-se à roda numa empolgante celebração da vida (Lacerda, 2017, p. 132).

Outra prática evidente na comunidade, principalmente em tempos anteriores, é o cuidado da saúde, por meio do uso de plantas medicinais, das rezas e práticas de cuidados. Como destacado por Lacerda (2017), nas comunidades quilombolas são identificáveis inúmeras dessas práticas.

> [...] Algumas dessas práticas já são bem documentadas na literatura sobre povos e comunidades tradicionais como as práticas de cuidado prestadas por parteiras, a utilização de plantas medicinais pelos erveiros e as práticas de cuidado que tem na religiosidade seu fundamento principal e são prestadas pelas benzedeiras e rezadeiras (Lacerda, 2017, p. 143).

Tratando-se da prática de cuidado por meio das parteiras, citada anteriormente pelo autor, é significativo destacar que o quilombo Sítio Alto, nos primórdios de sua existência, contava com diversas parteiras influentes na localidade. As mulheres da CRQ Sítio Alto davam à luz no próprio território com a ajuda dessas parteiras.

É gratificante ressaltar que a parteira mais influente da referida comunidade, considerada pelos moradores e moradoras locais como parteira-chefe, foi minha avó Silvina Maria de Jesus, conhecida no povoado pelos nomes de Mãe Santa e Madrinha Santa. Existem relatos, inclusive de minha mãe, Maria Madalena de Jesus, de que alguns médicos chegaram a dar orientações à Mãe Santa sobre procedimentos a serem realizados, caso alguma mulher enfrentasse complicações durante o parto. Assim, é relevante destacar que a maioria dos filhos e filhas da CRQ Sítio Alto nasceu pelas mãos da parteira-chefe comunitária, Mãe Santa.

De acordo com Dona Josefa, diversas práticas de cuidado eram realizadas por Mãe Santa no momento de trazer uma criança ao mundo, e rezas também eram implementadas nesses momentos.

> É daqui que a Mãe Santa era a chefe, do Sítio Alto todo, era ela. A gente tinha seis parteiras. As parteiras daqui da Redondeza de Simão Dias, que era a mais famosa era Mãe Santa, era aqui que vivia. E depois de Mãe Santa tinha Mãe Velha Cabocla, tinha Mãe Zefa, tinha mãe. Então, esse saber de parteira daqui, já vem de lá de onde da Mãe Pordina, que é sobre bisavó, tataravó. Estão aqui também esse negócio de saber fazer parto de uma pessoa (Dona Josefa, 2024).

"As danças circulares, [...] dança de roda em Sítio Alto, o banco de sementes crioulas e as práticas educativas, tem em seus significados e performances, influências das relações entre saúde e ambiente construídas historicamente nas comunidades" (Lacerda, 2017, p. 143). Diante desse estudo e, conforme o mesmo autor, os princípios civilizatórios afro-brasileiros permanecem constantes no dia a dia das comunidades quilombolas, exemplificados pelo axé, ancestralidade, corporeidade, oralidade, circularidade, cooperativismo/comunitarismo, religiosidade, musicalidade e memória. Essas práticas fundamentam não apenas os cuidados com a saúde, mas também os cuidados com o meio ambiente.

Ao voltarmos o olhar para a CRQ Sítio Alto, isso é expressivamente constatável por meio da dança de roda, da musicalidade, da ancestralidade, das práticas cooperativas e das religiosidades, assim como da oralidade, das memórias e de outros elementos que conformam os princípios da cultura afro-brasileira.

Nos estudos de Lacerda (2017), intitulado "Territorialidade, saúde e meio ambiente: conexões, saberes e práticas em comunidades quilombolas de Sergipe", o autor enfatiza a importância desse memorial na comunidade. Segundo ele, o memorial é um importante espaço educacional que contribui para manter viva a relação entre passado, presente e futuro no processo de fortalecimento da territorialidade quilombola na CRQ Sítio Alto. De acordo com o autor mencionado, nesse memorial:

> [...] estão expostas peças que contam um pouco da história da comunidade. Pilões, prensa, cama de vara, cabaças, candeeiros, algumas fotos e outros utensílios contam sobre o cotidiano os modos de vida das gerações passadas. É um espaço de valorização e conservação da identidade quilombola, extremamente importante para a formação da territorialidade quilombola (Lacerda, 2017, p. 151).

A Figura 12 representa o memorial da CRQ Sítio Alto, localizado nesse território quilombola. O presente memorial tem como objetivo assegurar a preservação de utensílios de valor significativo para a comunidade, como inúmeros objetos de origem africana, usados nos primórdios da localidade e que se encontram preservados nesse espaço. Além disso, busca demonstrar a realidade das antigas casas desse povoado. A liderança local, assim como os

moradores e moradoras do Sítio Alto, enfatiza a importância de manter a construção em pau-a-pique, com o objetivo de remeter à memória das antigas moradias dessa região.

> O Memorial do Sítio Alto é um dos principais pontos de visitação da comunidade e recebe, principalmente, estudantes desde o nível fundamental à pós-graduação. Nos momentos de visitação a observação das peças expostas é acompanhada das explicações históricas e simbólicas que conectam o visitante com a história viva e presente do cotidiano dos quilombolas, bem como mantem acesa a memória coletiva e a conexão com os ancestrais, tão respeitados pela comunidade (Lacerda, 2017, p. 152).

Diante da citação de Lacerda (2017), sobre o Memorial do Sítio Alto, embora ele seja um ponto importante de visitação e receba frequentemente estudantes de distintos níveis de escolaridade, enfatizo que esse local precisa ser mais visitado. Destaco também que deve haver um incentivo maior para a frequência de visitas das escolas locais que atendem estudantes da CRQ Sítio Alto, como a Escola Municipal Maria Eloíza Batista Santos e a Escola Municipal Genésio Chagas, que são as instituições do ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos finais, responsáveis pela formação desses discentes quilombolas. Isso promoveria o conhecimento sobre seus ancestrais e a cultura de sua comunidade entre os mais jovens. Outro ponto que saliento é a importância de que o memorial receba mais investimentos para melhorar sua infraestrutura, ampliar a oferta de atividades educacionais e enriquecer os materiais expositivos, possibilitando assim a preservação e a transmissão da história e da memória coletiva dos quilombolas.

Nos estudos de Lacerda (2017), percebemos relatos da liderança comunitária que justificam as colocações aqui apresentadas. Em seus relatos, Dona Josefa Santos de Jesus destaca a importância de preservarmos o passado para educar as próximas gerações. Além disso, enfatiza os desafios enfrentados para manter o funcionamento do memorial, o que corrobora com a necessidade de investimentos nesse espaço educativo. Nesse sentido, destaco que é de extrema relevância que as entidades públicas considerem a existência de uma comunidade quilombola municipal e promovam o desenvolvimento de políticas de valorização dos saberes, fazeres e cultura dos antepassados dessa comunidade, contribuindo assim para a preservação desses valores.

Figura 12 - Memorial localizado na CRQ Sítio Alto, Simão Dias/SE

Fonte: acervo pessoal (2024).

O memorial apresentado na Figura 12 foi edificado e organizado pela liderança local e demais moradores e moradoras do Sítio Alto. Esse monumento é de grande importância para a comunidade e para seus visitantes, pois permite que conheçam um pouco da história local por meio dos utensílios que nele estão expostos, alguns dos quais são exemplificados a seguir. Entre esses objetos, destacamos os pilões, muito utilizados no preparo de alimentos, como o milho (*Zea mays*), entre outros. Também estão expostos cabaças (*Lagenaria siceraria*), candeeiros, algemas, baús de madeira, barris para transporte de água, entre outros itens de interesse. Esses elementos são essenciais para a preservação dos saberes ancestrais, cabendo aos habitantes locais e aos profissionais da educação promoverem meios de transmissão, valorização e perpetuação dos conhecimentos relacionados aos aspectos culturais da comunidade.

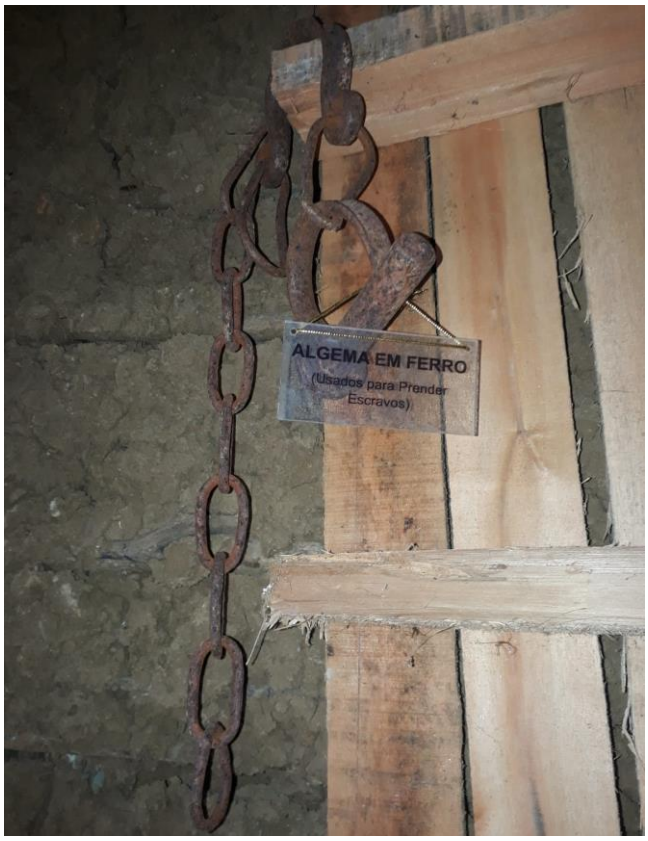
Ao abordarmos a importância da valorização dos aspectos culturais da comunidade, é relevante mencionar o posicionamento de alguns estudantes favorável à integração entre a educação formal e os aspectos culturais de sua comunidade de origem. Eles enfatizam a importância da instituição de ensino à qual pertencem promova o contato frequente com o

quilombo Sítio Alto, de modo a conhecer de perto a clientela que atende, considerando o elevado número de discentes quilombolas nessa instituição educacional.

Nos relatos dos estudantes, percebe-se a falta de engajamento da Escola Municipal Genésio Chagas com os aspectos culturais da comunidade quilombola, bem como a ausência de um contato mais próximo com essa localidade.

> Na verdade, eles não se envolvem no assunto, porque quando acontece, somos nós alunos que levamos um pouco da nossa cultura, porque os professores nem se aprofundam e nem se importam muito com o assunto. Eles deveriam falar mais sobre o assunto, se aprofundar mais sobre o quilombo (AL3, 2024).

Figura 13 - Algema de ferro utilizada para prender escravos



Fonte: acervo pessoal (2024).

A Figura 13 mostra uma algema de ferro usada para prender pessoas escravizadas durante o período de escravidão. Atualmente, ela está exposta no memorial local, como uma forma de preservar a memória e remeter ao passado e à realidade vivida nesse período.

Figura 14 - Pilão de madeira

Fonte: acervo pessoal (2024).

As Figuras 14, 15 e 16 mostram um utensílio muito utilizado por povos africanos, conhecido popularmente como pilão, usado para moer (pilar) alimentos, como milho, sorgo, amendoim, mandioca, entre outros. Os alimentos são colocados no interior desse utensílio, que se assemelha a uma taça, e são esmagados com o uso de um bastão, chamado "mão do pilão". Dessa forma, os alimentos, geralmente grãos, são moídos até atingir o tamanho desejado.

> Um bom exemplo da articulação entre diferentes saberes é dado por Dona Josefa para falar sobre o tempo de existência da comunidade. Ela destaca que o pilão de maior diâmetro exposto no memorial, já tem mais de 200 anos, já que seus avós, que morreram com mais de 100 anos já relatavam a existência desse pilão há muito tempo na comunidade. Ela reflete que se o pilão, que era de uma jaqueira da própria comunidade, provavelmente plantada pelos primeiros moradores do território, tinha mais de 200 anos, então o povoado já deveria ter pelo menos uns 300 anos, pois pelo diâmetro do pilão, aquela jaqueira deveria ter mais de 100 anos. Ela se apoia nesse raciocínio para afirmar que o Sítio Alto já existia antes mesmo que o município de Simão Dias (Lacerda, 2017, p. 153).

Figura 15 - Pilão de madeira

Fonte: acervo pessoal (2024).

Figura 16 - Pilão de madeira

Fonte: acervo pessoal (2024).

A Figura 17 mostra um baú de madeira que, nos primeiros tempos da comunidade, era utilizado como dote de casamento para as mulheres, ou seja, para que as noivas pudessem levar e guardar suas roupas e utensílios. Emociona-me destacar que o exemplar aqui apresentado

pertenceu à minha falecida tia Maria Senhora de Jesus dos Santos e, atualmente, encontra-se preservado no memorial local como símbolo da memória dos antepassados.

Figura 17 - Baú de madeira, dote de casamento para mulheres

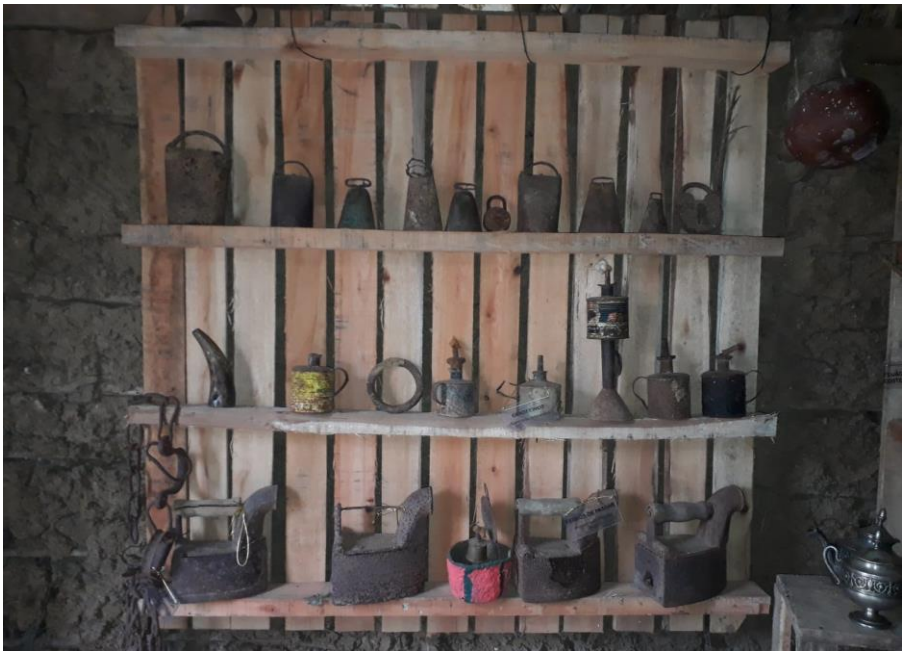
Fonte: acervo pessoal (2024).

Uma das dificuldades enfrentadas pelos moradores da CRQ Sítio Alto era o acesso à água para suas atividades básicas e consumo. Os membros da comunidade percorriam longas distâncias para obter esse recurso, tanto para beber quanto para as tarefas domésticas. De acordo com os estudos de Fagundes, Fagundes e Menezes (2016), as primeiras famílias da CRQ Sítio Alto utilizavam águas de riachos e nascentes para suprir suas necessidades básicas, incluindo atividades como a pesca. Ainda segundo as autoras, um problema enfrentado posteriormente foi o secamento desses riachos e nascentes devido ao desmatamento acelerado na região. Assim, o acesso à água passou a ocorrer por meio do uso de barragens e tanques localizados em áreas adjacentes. A Figura 18 mostra um utensílio amplamente utilizado para o transporte de água pelos moradores do quilombo em épocas passadas. Atualmente, uma conquista significativa para a comunidade foi a construção de cisternas e poços artesianos, resultado de parcerias com órgãos governamentais, como a ASA, além de instituições estaduais e municipais, viabilizadas pelo trabalho da liderança comunitária.

Figura 18 - Barril utilizado para transportar água em animais

Fonte: acervo pessoal (2024).

Figura 19 - Objetos de uso cotidiano dos antigos moradores e moradoras da CRQ Sítio Alto



Fonte: própria do autor (2024).

Figura 20 - Objetos de uso cotidiano dos antigos moradores e moradoras da CRQ Sítio Alto

Fonte: acervo pessoal (2024).

A população da CRQ Sítio Alto apresenta uma elevada taxa de natalidade, conforme observado na Tabela 4, o que resulta em uma predominância de jovens na comunidade. Esse fato justifica a importância de melhorias na estrutura física da escola local, assim como o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fortaleçam a identidade comunitária. A instituição atual, no entanto, possui dimensões incompatíveis com o número de estudantes que atende. Além disso, o índice de escolaridade é considerado baixo, especialmente entre os moradores e moradoras mais antigos, que não tiveram acesso à escola.

Tabela 4 - Quantitativo de habitantes da CRQ Sítio Alto, por faixa etária

Faixa etária	**Masculino**	**Feminino**	**Total de pessoas**
0 a 4 anos	36	27	63
5 a 12 anos	82	74	156
13 a 18 anos	23	72	95
19 a 105 anos	268	201	469

Fonte: elaboração própria, com base em ACS (2024).

6 METODOLOGIA

A palavra *método* vem do grego *methodos*; *met'hodos*, que quer dizer caminho a seguir, com o objetivo de alcançar um determinado fim. Caminho a ser percorrido para o alcance de um objetivo. A metodologia concerne ao estudo do método, isto é, às regras e procedimentos que serão adotados para a realização da pesquisa (Gerhardt; Silveira, 2009).

6.1 MÉTODO DE ABORDAGEM

Quanto à abordagem, a presente pesquisa é qualitativa, pois não apresenta seus resultados em termos numéricos, mas sim por meio de descrições verbais, utilizando um processo interpretativista (Gil, 2017). De acordo com Prodanov e Freitas (2013), nesse tipo de pesquisa, existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são aspectos fundamentais desse tipo de pesquisa. A coleta de dados ocorre no ambiente natural, e o pesquisador desempenha um papel central nesse processo, sendo que a análise dos dados tende a ser realizada de forma indutiva. Quanto à finalidade, considera-se que se trata de uma pesquisa aplicada, que, de acordo com Gil (2017), diz respeito a estudos destinados à resolução de problemas identificados no contexto das sociedades em que os pesquisadores estão inseridos.

6.2 MÉTODO DE PROCEDIMENTOS

Quanto aos procedimentos adotados, inicialmente realizou-se um levantamento bibliográfico para aprofundar o conhecimento sobre o tema, utilizando as principais obras já publicadas. A pesquisa bibliográfica é considerada fundamental em toda investigação científica, pois visa reduzir a possibilidade de o pesquisador trabalhar em vão (Silva, 2015). Essa etapa é conduzida por meio da busca de material já publicado, incluindo livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Além disso, são consideradas outras fontes de informação, como discos, fitas magnéticas, CDs e material disponível na internet (Gil, 2017). 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, querem publicadas, querem gravadas" (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183).

Nessa etapa do presente trabalho, foram utilizadas as seguintes palavras-chave como mecanismos de busca: Legislação Educacional, Políticas Educacionais, Educação Básica, Educação do Campo, Educação Quilombola e Comunidade Quilombola. Os resultados obtidos foram selecionados mediante a delimitação dos critérios de busca e a análise de títulos e resumos das obras. Após o levantamento bibliográfico dos principais pontos relevantes para o estudo da prática docente vinculada às especificidades da comunidade quilombola e às políticas educacionais para a educação dessa comunidade, como o Pronacampo, o contexto histórico das comunidades quilombolas e suas peculiaridades socioculturais e territoriais, será realizada uma análise crítica dos autores selecionados.

Em seguida, foi conduzido um estudo de caso que, segundo Creswell (2014), é uma abordagem qualitativa em que o pesquisador explora, ao longo do tempo, um ou múltiplos sistemas delimitados e contemporâneos da vida real, ou seja, um ou múltiplos casos. A coleta de dados é realizada de maneira detalhada e profunda, e as fontes de informação incluem observações, material audiovisual, entrevistas, documentos e relatórios. Nesse sentido, foi investigado o cotidiano escolar, buscando identificar se as ações pedagógicas destinadas aos alunos e alunas quilombolas refletem os princípios descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, voltadas para a educação da comunidade quilombola local e, ainda, se a prática docente está relacionada à Educação do Campo, considerando sua localização geográfica rural. Em outras palavras, procurou-se verificar a materialização da política de Educação Quilombola na escola.

Foi realizada uma pesquisa documental. Segundo Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela análise de fontes diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico prévio, incluindo relatórios, documentos oficiais, jornais e outros. Foram analisados a Matriz Curricular, o Projeto Político-Pedagógico institucional e o planejamento anual dos docentes, com o objetivo de verificar se esses documentos oficiais mencionam a comunidade quilombola municipal e de que forma a instituição aborda questões essenciais na Educação Escolar Quilombola, como a construção da identidade étnica e as memórias, entre outros aspectos. O objetivo é estabelecer relações com o que ocorre de fato na escola.

O universo da pesquisa inclui a Secretaria Municipal de Educação do Município de Simão Dias, Sergipe, com o(a) respectivo(a) secretário(a) municipal, a Escola Municipal Genésio Chagas, que possui um total de 77 discentes da comunidade quilombola Sítio Alto matriculados no ano letivo de 2022, além de 13 docentes e 01 coordenador pedagógico. A escolha da escola se deu por ela ser a instituição responsável pela formação dos alunos e alunas

da CRQ Sítio Alto nos últimos anos do Ensino Fundamental. Também integram o universo da pesquisa a comunidade quilombola em estudo e sua liderança local.

Dos dados apresentados, foram selecionados o(a) Secretário(a) Municipal de Educação, 04 docentes, 01 coordenador pedagógico, além de 5% do quadro discente da instituição, e a liderança responsável pela comunidade.

Os critérios utilizados para a inclusão da amostra foram determinados da seguinte maneira: foi selecionado um representante docente de cada uma das áreas do conhecimento, a saber, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; os docentes que lecionam no 9º ano e aqueles que trabalham com alunos e alunas originários da CRQ Sítio Alto. Também foram incluídos os docentes que possuem, no mínimo, 9 anos de exercício docente na referida escola, período que coincide com o início do processo de certificação da CRQ Sítio Alto.

Para o quadro discente, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: autorreconhecimento como quilombola, uma vez que, de acordo com o Decreto n° 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que assim se autodefinem (Brasil, 2007). Além desse critério, foi considerado o aspecto étnico-racial.

Os critérios de exclusão dos docentes foram estabelecidos em virtude da carga horária das disciplinas. Assim, foram excluídos os docentes que lecionavam em disciplinas com carga horária mais baixa nos últimos anos do Ensino Fundamental.

Os critérios de exclusão para os alunos e alunas foram os seguintes: o não pertencimento à CRQ Sítio Alto, ou seja, foram excluídos os discentes que não são membros da comunidade quilombola em questão. Também foram considerados como critérios de exclusão a série ou nível de ensino, sendo assim, foram excluídos os que estudam do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental.

6.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS E O FLUXO CÍCLICO DA ATD: DO DISCURSO AO METATEXTO

> "O ciclo da Análise Textual Discursiva aqui focalizado é um exercício de produzir e expressar sentidos" (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 130).

A presente seção tem por objetivo apresentar as fases práticas deste estudo, que envolveram os seguintes dispositivos de coleta e/ou produção de dados: entrevistas semi-

estruturadas com o(a) Secretário(a), os professores e a liderança comunitária, além de grupos focais com os alunos e alunas da escola em questão.

O objetivo dessas entrevistas e grupos focais foi colher impressões diretamente nas falas dos participantes, por meio de um processo interpretativo de caráter hermenêutico. A metodologia de análise utilizada foi a Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2016). Esse tipo de metodologia é de fundamental importância devido à sua capacidade de capturar nuances e significados subjacentes que podem não ser evidentes em um processo analítico superficial.

O método permite uma investigação mais completa e significativa, possibilitando uma compreensão mais profunda das concepções, experiências e perspectivas dos participantes. Além disso, promove a valorização das vozes individuais e a incorporação da subjetividade no processo de desenvolvimento da pesquisa, uma vez que o pesquisador se centra nos discursos dos participantes, enriquecendo, dessa forma, o processo analítico.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, em um primeiro momento, foi realizada uma visita à Escola Municipal Genésio Chagas, com a finalidade de estabelecer um primeiro contato com a instituição e apresentar a proposta de pesquisa a ser realizada. Com o consentimento da equipe gestora, foi feito um levantamento junto à secretaria escolar do número total de alunos e alunas originários/as da Comunidade Quilombola Sítio Alto, matriculados no ano letivo de 2022, constatando um total de 77 estudantes da comunidade.

Com o número total de estudantes da CRQ Sítio Alto em mãos, foi realizado o levantamento das turmas que apresentavam o maior quantitativo desses. Assim, foi possível perceber que as turmas do 9º ano apresentavam o maior total. Após esse levantamento, foram selecionados os discentes que participariam da pesquisa de grupo focal, que foi realizada em cinco encontros no próprio território. A seleção se deu por meio do autorreconhecimento como quilombolas, conforme o Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que descreve Povos e Comunidades Tradicionais como grupos culturalmente diferenciados e que assim se autodefinem, tendo em vista que as comunidades quilombolas são caracterizadas como comunidades tradicionais, além do critério étnico-racial (Brasil, 2007). Nesse sentido, foram selecionados 5% do número total de estudantes do quilombo, que foi composto por dois alunos e duas alunas do 9º ano que compuseram a pesquisa de grupo focal na CRQ Sítio Alto.

Com a amostra de participantes da pesquisa de grupo focal definida, criei um grupo no WhatsApp para facilitar a comunicação a respeito dos horários de encontros e demais informações úteis aos participantes, como é possível observar na Figura 21. É válido destacar

a motivação e o engajamento dos participantes com as temáticas apresentadas e os discursos elaborados durante os cinco encontros de pesquisa.

Dentre as temáticas que foram abordadas, trabalhamos as seguintes: *Conhecendo os adolescentes*, onde foram dadas as boas-vindas e posteriormente explicação do objetivo do grupo focal. Com o objetivo de conhecê-los, foi sugerido que cada adolescente se apresentasse e falasse alguma coisa que gosta de fazer na escola. Intitulamos nosso segundo encontro de pesquisa: *Experiência na Escola Municipal Genésio Chagas, Cultura e Identidade*. Em nosso terceiro encontro, trabalhamos a seguinte temática: *Desafios, Conquistas e atividades extracurriculares na Educação Escolar Quilombola da Escola Municipal Genésio Chagas.* Seguidos dos próximos encontros: *Aspirações futuras na Educação Escolar Quilombola e Envolvimento da Comunidade com a Escola Municipal Genésio Chagas.*

Figura 21 - Grupo informativo para os encontros de Grupo Focal

Fonte: acervo pessoal (2024).

É imprescindível destacar que o objetivo da criação do grupo no aplicativo foi aumentar ao máximo os canais de comunicação entre o pesquisador e os participantes do estudo, proporcionando, dessa forma, um processo dinâmico entre as atividades desenvolvidas. Nele

foram disponibilizadas informações referentes aos horários e locais de encontros, bem como eventuais imprevistos durante o percurso.

Concomitantemente ao processo de seleção das turmas, realizou-se o levantamento do quadro docente que participou da pesquisa. Assim, foram selecionados um representante docente de cada área do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, considerando também para a seleção dessa amostra os docentes que lecionam no 9º ano, e que têm em suas turmas alunos e alunas da CRQ Sítio Alto, e que possuem o tempo mínimo de 09 anos de exercício docente na referida escola. Além disso, participaram dessa entrevista, a secretária municipal de educação e a liderança da comunidade quilombola estudada. Com o quadro de participantes docentes estabelecido, a pesquisa foi conduzida por meio de entrevista semiestruturada.

A pesquisa em questão foi conduzida durante um encontro com duração de 60 minutos na Escola Municipal Genésio Chagas, destinado aos participantes do quadro docente, na Secretaria Municipal de Educação, para a secretária, e no território quilombola, para a liderança comunitária. É relevante salientar que, durante o desenvolvimento do estudo, a coordenadora pedagógica em exercício encerrou o vínculo com a instituição. Nesse sentido, não conseguimos realizar a entrevista com essa participante.

6.4 ANÁLISE DOS DADOS

Após a realização das entrevistas e o desenvolvimento dos encontros de grupos focais, foi feita a transcrição dos mesmos. O processo analítico deu-se por meio da Análise Textual Discursiva, que, segundo Moraes e Galiazzi (2011), diz respeito a uma metodologia de análise para estudos qualitativos, que tem por objetivo a produção de novas compreensões sobre determinados fenômenos ou discursos. Está inserido entre os extremos de duas metodologias de análise, a saber: a análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, e representa um movimento de caráter hermenêutico.

O método de análise aqui proposto está inserido nas pesquisas de abordagens qualitativas, ou seja, aquelas que apresentam seus resultados não por meio de termos numéricos, mas por meio de descrições verbais, através de um processo de interpretação (Gil, 2017). Trata-se de um tipo de pesquisa caracterizada pela relação entre o sujeito e o mundo real, na qual a relação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito não é traduzível em números (Prodanov; Freitas, 2013). As características básicas desse método incluem a interpretação dos fenômenos e a construção de significados, com a coleta de dados ocorrendo no ambiente natural

e o processo de indução na análise dos dados, em que os pesquisadores desempenham um papel fundamental (Prodanov, 2013). Segundo o mesmo autor, esse tipo de pesquisa se destina à resolução de problemas identificados no contexto das sociedades em que os pesquisadores estão inseridos.

Autores que discutem a Análise Textual Discursiva, como Moraes e Galiazzi (2006), entendem esse tipo de análise como um processo que tem início na unitarização.

> Unitarizar é interpretar e isolar idéias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações. Ao expressar múltiplas vozes, o processo consiste em um diálogo com interlocutores em que participam diversificados pontos de vista, sempre expressos na voz do pesquisador. Na unitarização os textos submetidos à análise são recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 123-124).

Para os autores, nessa etapa os textos são separados em unidades significativas, que podem por si mesmas gerar outras unidades decorrentes, tanto da interlocução empírica, como da interlocução teórica e ainda, das interpretações que são feitas pelo pesquisador. As análises textuais têm se feito cada vez mais presentes nas pesquisas de abordagens qualitativas, estas pesquisas têm como objetivo o aprofundamento da compreensão de fenômenos, através de análises criteriosas e rigorosas das informações estudadas. “Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 11). Dentre as possíveis metodologias de análises utilizadas na interpretação dos dados das pesquisas científicas, é possível destacar a ATD, objeto desse estudo.

> A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois pólos, que se apoiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118).

Para tratar das fases e etapas da Análise Textual Discursiva, Moraes e Galiazzi (2011), ao estudarem essas análises, descrevem quatro focos no tratamento dessa metodologia. A saber: a desmontagem dos textos, denominada também de unitarização, que, na visão dos autores, compreende o processo de exame dos textos em seus detalhes, dividindo-os em fragmentos para atingir unidades constituintes referentes aos fenômenos que estão sendo estudados.

A próxima etapa, de acordo com os mesmos autores, diz respeito ao estabelecimento de relações, um processo denominado categorização, que tem como intuito a construção de relações entre as unidades de base. Essa etapa envolve a combinação, a classificação e a reunião

dos elementos unitários para formar conjuntos de elementos próximos, que dão origem ao que se chama categorias.

A etapa seguinte é denominada de novo emergente, que, a partir de uma intensa impregnação nos materiais analisados, possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo que está sendo estudado. “O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 12).

Por fim, há um processo auto-organizado, no qual o autor deixa evidente que o ciclo de análise pode ser compreendido como um processo que dá origem a novas compreensões. Faz-se necessário um esforço do pesquisador na preparação e impregnação para que a emergência do novo nas pesquisas possa ser concretizada. Com relação à última etapa da Análise Textual Discursiva, isto é, a autoria auto-organizativa, Guimarães e Paula (2020), destacam que o próprio pesquisador se torna objeto da análise nesse processo auto-organizado, uma vez que o procedimento de análise não ocorre passivamente e não se limita apenas à análise dos dados.

> A qualidade da análise diz respeito à qualidade do material e ao processo desenvolvido, principalmente na etapa de elaboração dos metatextos. Nesta etapa, o pesquisador considera o discurso coletivo das condições de produção em que o texto foi elaborado, pois esta é a referência para significar o discurso coletivo e possibilitar a compreensão de novos significados (Guimarães; Paula, 2020, p. 687).

De acordo com Guimarães e Paula (2020), o processo de Análise Textual Discursiva só se efetua de fato se o pesquisador se tornar autor do processo, através de um processo autoconstruído. Para tanto, implica novas aprendizagens e ressignificações.

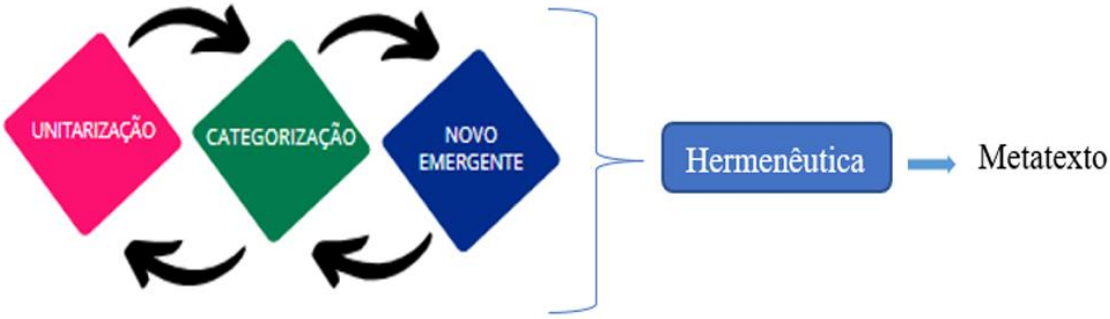
Tratando-se da Análise Textual, é pertinente destacar, com base nos argumentos de Guimarães e Paula (2020), que essa metodologia de análise se refere a um processo analítico de um texto em que estão veiculadas mensagens e informações. Refere-se, portanto, às mais diversas formas de comunicação e linguagem analisadas em forma textual.

Os dados coletados foram organizados, reduzidos em temas ou categorias, representados em figuras ou tabelas, e foram estabelecidas relações ou comparações por meio das categorias de análise.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), o processo analítico da ATD é constituído por um ciclo formado pelas seguintes etapas: a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações e a captação do novo emergente. Esse processo cíclico da ATD é definido pelos autores como um processo auto-organizado, seguido pela unitarização, isto é, o processo de desconstrução ou desmontagem do texto, que posteriormente será analisado pelo pesquisador (Figura 22). Esse processo desconstrutivo dos textos é apresentado como um mergulho nos

significados que estão sendo estudados, sendo um processo interpretativo que leva o pesquisador ao encontro das categorias que oportunizam o desenvolvimento de sua autoria no estudo.

Figura 22 - Processo analítico da ATD



Fonte: Silva (2022).

Como descrito por Silva (2022), a ATD é uma metodologia empregada para análise do conjunto de documentos/textos/discursos gerados pelos participantes de uma pesquisa, com a devida consideração à linguagem empregada e à realidade vivenciada pelos sujeitos.

Para Moraes e Galiazzi (2006), a linguagem exerce um papel central nesse tipo de análise. Pois, por meio dela, o pesquisador compreende, faz a construção e reconstrução das realidades. Além disso, é por meio da linguagem que se dá a construção e ampliação dos campos de consciência pessoais, fazendo entrelações desses com os de outros sujeitos, a partir dos contextos que estão sendo investigados.

Para Maturana (1997), a linguagem é de suma importância na nossa existência como seres humanos; é um meio pelo qual o ser humano se realiza como ser vivo. Assim, Moraes e Galiazzi (2006), nos revelam que a significação do mundo nunca é completa, nunca é dada e jamais é fechada. A participação do sujeito na sua reconstrução, por meio de um processo linguístico, é essencial. Ao se envolver em um processo de Análise Textual Discursiva, o pesquisador assume conscientemente essa reconstrução constante de seus mundos, utilizando sempre a linguagem. “Concretizar uma análise textual é mergulhar no rio da linguagem, movimentar-se nele, assumir-se parte do meio. Por isso uma análise efetiva é contextualizada, o sujeito é parte do processo, sem possibilidade de objetividade e neutralidade do tipo positivista” (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 123).

> A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118).

Nesse processo analítico, iniciei por meio da desmontagem dos textos e, em seguida, pela categorização e identificação dos novos elementos emergidos, por meio de um processo auto-organizado de compreensão, que resulta em novas compressões, que culminaram nos metatextos, que são os produtos finais desse tipo de análise.

Nesta seção, apresentaram-se considerações sobre as Análises Textuais Discursivas. Nesse sentido, de acordo com as informações derivadas das leituras sobre os materiais analisados, é possível concluir que essa metodologia é utilizada em pesquisas qualitativas, dialogando tanto com a análise de conteúdo tradicional quanto com a análise de discurso, e representa um processo interpretativo de caráter hermenêutico. Esse tipo de metodologia exige do pesquisador um processo interpretativo em que o sujeito compreende, constrói e reconstrói as realidades que estão sendo investigadas. Foi possível perceber que a ATD corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações utilizada pelos pesquisadores e pesquisadoras em abordagens qualitativas, com o intuito de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos.

6.5 A DESMONTAGEM DOS TEXTOS ORIUNDOS DAS ENTREVISTAS

"O ciclo da Análise Textual Discursiva apresenta quatro focos. Os três primeiros são a desmontagem dos textos/unitarização, o estabelecimento de relações/categorização e a captação do novo emergente. O quarto foco corresponde ao processo auto-organizado" (Silva, 2022, p. 83). De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), o pesquisador deve direcionar sua atenção conforme os movimentos necessários desses focos em direção à produção dos resultados, ou seja, os metatextos.

> O mergulho na leitura visa encontrar sentidos nos discursos para constituição de uma interpretação a partir do ponto de vista do participante, obtidos por meio da diversidade metodológica de produção e/ou coleta de dados, dando início ao processo de desmontagem ou desconstrução dos textos, a unitarização – recortes de materiais do corpus. O conjunto de documentos – registros de observação, depoimentos escritos, diário, oficinas e outros – demanda uma criteriosa seleção e delimitação possibilitadora da chegada a conclusões confiáveis e válidas (Silva, 2022, p. 84).

O processo de unitarização pode acontecer em três etapas, como assim sugere Moraes e Galiazzi (2016), sendo elas compreendidas das seguintes maneiras:

a) fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;

b) reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma;

c) atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.

O processo de unitarização, conforme destacado por Silva (2022), corresponde a um exercício em que os textos são fragmentados, o que aparentemente promove uma desordem nesse material. Essa desordem provém de um conjunto de material textual que, inicialmente, estava ordenado, conforme afirmam Moraes e Galiazzi (2016). “A partir da unitarização, inicia se o estabelecimento de relações, ou seja, a origem do processo de categorização. Mas a todo instante, sem perder de vista os objetivos da pesquisa e a natureza das produções analisadas” (Silva, 2022, p. 84).

Os textos utilizados nesse processo analítico, que foram empregados na desmontagem durante o processo de unitarização, provêm das entrevistas semiestruturadas e dos encontros de grupos focais realizados na Secretaria Municipal de Educação do Município de Simão Dias/SE, assim como na Escola Municipal Genésio Chagas e na CRQ Sítio Alto, a Comunidade Quilombola objeto deste estudo. Portanto, esses textos fazem parte do conjunto de todo o material produzido durante essas entrevistas. Sobre o processo de unitarização, é possível afirmar que: “Enquanto movimento desconstrutivo, a unitarização representa a construção de unidades de significado” (Silva, 2022, p. 87).

De acordo com Silva (2022), o exercício de unitarização é de fundamental importância não só para a escrita, mas também para a qualidade e eficácia do produto final do processo analítico, ou seja, os metatextos. Assim, “[unitarizar] um texto é desmembrá-lo, transformando-o em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de significado” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 71).

O Quadro 3 representa as etapas da ATD, oriundas do processo analítico dos textos produzidos das entrevistas. As unidades de sentido identificadas no processo investigativo dos textos foram codificadas da seguinte forma: SE1, P1M, P2C, P3P, P4H, AL1, AL2, AL3, AL4 e LC1. Esses códigos referem-se aos participantes entrevistados, em que a letra inicial representa a função, cargo, profissão ou categoria do participante. A letra inicial é seguida por um número que indica a ordem do participante dentro da mesma categoria. Para quatro dos participantes, há uma sequência adicional de letras para especificar a área a que pertencem.

Quadro 4 - Etapas da Análise Textual Discursiva

CÓD	Unidade de Análise	Reescrita Contextualizada	Palavras-chave	Categorias Iniciais	Categorias Finais
SE1	"E eu estou falando da inclusão, né? Que inclua realmente e que valorize o que tem lá na região."	"A SEC01 demonstrou conhecimento referente a necessária inclusão das especificidades do Campo e Quilombola na Educação.	Inclusão e valorização	Inclusão e Valorização Cultural	Valores culturais
	"O que eu conheço assim, não é muito, mas que antes tem aquela parte africana, que tem esses quilombos, depois começou aquelas escolas, mas que não era algo que valorizava, aliás, eles estão sendo mais valorizados agora, agora que são muitos estudiosos, muitas pessoas estão se preocupando, é que está estudando a causa dessa formação e tal, mas antes não era algo agora que está, posso dizer que é a minha evidência. Não só quilombola, mas outras especificidades"	O participante SE1 reconhece seu nível de entendimento em relação às Comunidades Quilombolas, seu processo histórico e definições,	Histórico das comunidades quilombolas	Conhecimento	Especificidades Processo histórico Origem
	"Nós temos cursos. Educação do campo, educação da terra. E o quilombola a gente tenta junto com coordenadores das escolas adaptar, né? Que não fuja da realidade da região de lá."	Trata dos programas e políticas públicas voltadas para a educação do campo e quilombola.	Programas e Políticas públicas		Políticas Educacionais
	"O livro, não é um livro específico para eles. É o livro que o município adota. Não tem esse	O participante destaca a inexistência de material	Materiais didáticos	Políticas públicas	Livro didático

	específico para lá. Então, adota um, mas que nas nossas reuniões nos encontros com os professores, que ele chegue a trabalhar, trazer para a realidade." "não há medida específica. No documento, não. A gente trabalha de forma, assim, em palestras, em encontros com os gestores, com os professores. Agora, não tem no currículo algo específico para lá	didático adequado às realidades do quilombo, porém enfatiza o esforço junto aos profissionais e em reuniões para façam adaptações do material à realidade local. De acordo com a participante SE1 existe uma ausência de conteúdo ou disciplinas específicas para realidade do quilombo, entretanto existe um esforço junto aos gestores, ou nos encontros formativos de abordagens endereçadas à CRQ Sítio Alto.			Currículo
P1M	"Então, aí assim, eu não vejo diferença nenhuma tanto faz trabalhar no campo como na cidade."	Na visão do participante P1M não existe diferença entre o processo educativo oferecido na Zona Urbana e a Educação que é destinada aos alunos e alunas do campo do Município de Simão Dias/SE.	Ensino-aprendizagem Educação do Campo Educação Escolar Quilombola	Qualidade da Educação Tipo de ensino	

	“Então deveria ser algo mais direcionado ao campo. Assim, ter disciplinas específicas, mas não, eu não vejo diferença na forma que é passada em relação a outros que são da Zona Urbana, por exemplo.”	Na visão da participante a Educação do campo deveria atender aos critérios e especificidades do campo. Na realidade, a Educação que é destinada aos alunos e alunas do campo é a mesma desenvolvida na Zona Urbana. Na rede municipal de ensino não existe diferença entre esses dois contextos educativos.			Educação Urbanocêntrica
	“Eu não vejo que exista algum programa do domicílio, algum projeto direcionado ao campo.”	Inexistência de cursos, programas educacionais ou políticas públicas para a Educação do campo.	Programas Políticas públicas		Políticas públicas
	“Mas aqui mesmo, para mim, não tem nenhuma diferença específica no município, quando se trata do Genésio ou Carvalho Neto, por exemplo, que é urbano.”	Diante do discurso do participante P1M não existe diferença na prática educativa que é desenvolvida na Escola Municipal Genésio Chagas em relação à Escola Carvalho Neto, que é da rede urbana.			Conteúdos

	“Na prática não, que pode existir, assim, conversas informais, se tiver alguma situação Fora do padrão, tipo.” “Então o livro que eu escolho aqui, às vezes não vai nem ser olhado, porque eles olham lá no município qual foi o livro mais escolhido de matemática, então é o que vem pra rede.”	Na visão do participante P1M as discussões sobre racismo, preconceitos de dão de modo informal, em situações espontâneas. O presente discurso trata do grau de adequação dos materiais didáticos às realidades e necessidades dos alunos e alunas do campo. Na visão do participante P1M, o livro adotado pela rede municipal de ensino, e enviado para as escolas do campo são os mesmos utilizados nas escolas da Zona Urbana. Nesse sentido, os materiais mais escolhidos na cede municipal.	Livro didático		Preconceito Racismo
P2C	“Porque a gente ainda vive num país preconceituoso.”	Diante da citação do participante P2C, reflete a realidade que persiste no Brasil. O preconceito, que pode se manifestar das seguintes formas: por etnia/raça, gênero, orientação sexual, classe social, etc.	Realidade	Preconceito e discriminação	Saberes Valores Cultura

	“O currículo de quilombola deveria ser outro.”	Na visão do participante P2C percebe-se a necessária reformulação do currículo escolar para se alinhar-se à realidade da Educação Escolar Quilombola. Devendo ser um documento diferenciado para essa realidade educacional.	Comunidade quilombola	Educação e currículo para quilombolas	Línguas reminiscentes Cultura Valores
	“Que a educação tivesse essa prática pedagógica voltada pra eles, em todos os sentidos, na forma de ler, escrever, se expressar, do seu sentimento, dos seus valores.”	O participante P2C reconhece a importância de uma prática pedagógica diferenciada para as comunidades quilombolas.	Prática pedagógica		Política educativa
	“Todas, todas. A começar pelo material didático que você não tem. A começar por um programa educacional voltado para eles. Esse material didático que envolve os livros. Questão de resistência deles. Resistência deles. Eles têm preconceito com eles mesmos.”	O participante P2C reconhece a existência de dificuldades no trabalho docente, relacionada a falta de material didático, assim como à questões de preconceitos entre os alunos. Alega ainda a existência de dificuldades por falta de programas educacional adaptado à realidade quilombola.		Material didático e recursos educacionais	Racismo
P3P	“As comunidades quilombolas, pelo que eu sei, surgiram de acordo com a necessidade dos escravos fugirem dos seus senhores.”	O participante destaca seu entendimento em relação ao surgimento das comunidades quilombolas.	Comunidades Quilombolas		Processo histórico

	“Lá no livro está sempre coisa da cidade, é o circo, é o cinema, eu procuro a roça, fazenda, eu substituo esses nomes.”	De acordo com o participante P3P o livro didático é voltado para as especificidades urbanas.		Adequação do material didático	
	“Como é língua portuguesa é um pouco difícil, só mais trazer a si mesma a linguagem. Eu gosto de trabalhar com a diversidade, a diversidade. A variação linguística.”	O participante P3P demonstra dificuldade em trabalhar aspectos da comunidade quilombola nas aulas de português.	Prática docente	Diversidade linguística Desafios e barreiras Qualidade e efetividade dos materiais Educação Escolar Quilombola Educação Escolar Quilombola	Línguas reminiscentes
P4H	“Já comecei tendo essa experiência com pessoas ligadas à área rural, à área do campo.”	A participante P4H demonstra experiência na educação do campo.	Área rural		
	“Então, a gente que, de certa forma, tinha que buscar, de certa forma, até precária, um conteúdo que pudesse satisfazer aquela clientela que até então a gente vinha de um				

	conhecimento, trazia uma bagagem toda na área teórica e quando a gente chega na prática se depara com a realidade completamente diferente e aí você tinha que se readaptar àquela situação e começar do zero mesmo.”	O participante P4H argumenta sobre a dificuldade e a necessidade de adaptação enfrentada ao aplicar na prática o conhecimento, anteriormente planejado tendo que começar do zero para atender adequadamente a realidade encontrada na sala de aula.	Comunidade quilombola	Educação do campo	Especificidades
	“Eu creio que o planejamento já deveria ser mais, um pouco mais diferenciado dentro dessa questão das raízes, aprofundar mais.”	Existe a necessidade de um planejamento diferenciado para atender às especificidades do quilombo na prática educativa.	Planejamento	Prática educativa	Valorização das raízes
AL1	“Pois eles não fazem uma busca sobre informações sobre o quilombo.”	No ponto de vista do participante AL1 existe um distanciamento entre os docentes e as especificidades do quilombo. Os mesmos não se aprofundam sobre as informações concernentes ao quilombo.	Engajamento Quilombo		
AL2	“Ele não fala sobre a cultura, nem cita nada do quilombo.”	No ponto de vista do participante AL2, existe a ausência de discurso na prática educativa referentes à cultura, ou quaisquer informações referentes ao Quilombo.”	Prática docente	Informações quilombolas	História

	“Não fazem nenhum trabalho sobre o lugar e também eles nunca se aprofundaram no assunto. E nem se preocupam em falar sobre a história do quilombo.”	Para o participante A2L existe uma ausência de trabalhos ou atividades educativas destinadas às especificidades do quilombo, assim como, sobre seu processo histórico.			Especificidades Saberes Cultura
AL3	“Na verdade, eles não se envolvem no assunto, porque quando acontece, somos nós alunos que levamos um pouco da nossa cultura, porque os professores nem se aprofundam e nem se importam muito com o assunto.” “Seria muito bom para falar sobre a nossa cultura, seria até melhor não só para nós, mas também para todos conhecerem o nosso lugar.	Existe a escassez de envolvimento dos docentes com as especificidades do quilombo. na visão do participante AL3, existe uma iniciativa por parte dos alunos em levar um pouco de sua história em situações específicas da rotina escolar. O participante AL3 reconhece a importância da prática docente alinhar-se à cultura da Comunidade Remanescente de Quilombo Sítio Alto, tanto para eles mesmos como também para promover o conhecimento da comunidade para outras pessoas.	Especificidades quilombolas		
AL4	“Tem vezes que a gente leva a dona Finha, ou então alguns alunos pedem a saia pra apresentar				

	a dança de roda. Mais só no dia da Consciência Negra.” “Na verdade, isso foi trabalhado na dança de roda, que foi trabalhado na Semana da Consciência Negra, que foi uma apresentação dos alunos e também chamaram algumas vezes Dona Josefa, que é a Líder do Quilombo. E também já aconteceu uma visita ao povoado quilombola, mas não é muito trabalhado sobre isso.” “É ruim né, porque não é falado sobre a origem, não é falado sobre o modo de viver daqui.”				
LC1	“Outra coisa é as histórias de luta daquele povo que viveram. Muitas vezes eles saíam por dentro do mato pra ir caçar. Então, essas histórias precisam ser preservadas. Preservadas, porque a gente precisa saber.”	O participante LC1 destaca a importância de preservar as histórias de luta e sobrevivência de um povo, para garantir que essas memórias sejam conhecidas e valorizadas pelas futuras gerações. O participante LC1 exemplifica que uma das formas de transmissão da história da comunidade é por meio da dança de roda.	Histórias de lutas	Preservação Cultural	Origem Memória Cultura

	“Aí quando vai ter uma dança de roda, a gente conta a história um pouco da dança de roda, né? Aí sempre, sempre conta. Primeiro, todo dia, antes de começar, eu dizia um pouco da história.”				
	“Porque assim, na verdade, a escola tem que passar isso. Porque pra começar já de pequeno, o menino tá começando dentro da cultura, conhecendo o que é educação quilombola.”	A escola deve ensinar desde cedo a cultura e a educação quilombola, para que as crianças cresçam conhecendo e valorizando essa herança cultural.	Prática docente	Prática docente	Educação Escolar Quilombola

Fonte: elaboração própria (2024).

7 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA ESCOLA MUNICIPAL GENÉSIO CHAGAS

Embora haja referência aos requisitos solicitados pela BNCC, incluindo competências e habilidades relevantes para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes no planejamento anual do participante P1M, não verificamos explicitamente os princípios da Educação Escolar Quilombola no documento mencionado.

A observação do plano anual do participante P2C, em relação à presença de abordagens sobre a Educação Escolar Quilombola, demonstra um relativo alinhamento com os princípios dessa educação, pois enfatiza uma abordagem inclusiva, crítica e culturalmente relevante para os alunos e alunas da Escola Municipal Genésio Chagas. Entretanto, não se percebe, de forma explícita, a valorização cultural específica da CRQ Sítio Alto em seus objetivos, habilidades e procedimentos didáticos, o que poderia proporcionar uma melhor contemplação desses aspectos relacionados ao quilombo mencionado.

A análise do planejamento anual dos docentes demonstrou a presença de abordagens estruturadas com foco no desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas dos alunos e alunas da rede municipal de ensino, respeitando a diversidade cultural e promovendo práticas inclusivas e reflexivas, com base nos princípios da BNCC. Isso pode ser exemplificado pela competência 01 do planejamento do participante P3P: “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (P3P, 2023).

O desenvolvimento dessa competência é de fundamental importância para o processo de Educação Escolar Quilombola, pois, de acordo com Brasil (2012), um dos princípios dessa abordagem educativa é a valorização das línguas dos povos reminiscentes. Assim, essa prática é de extrema relevância, pois promove a valorização da diversidade cultural e linguística dos povos remanescentes dos quilombos, que, entre suas características, preservam suas tradições, modos de vida, valores e especificidades.

A análise dos planejamentos anuais dos docentes considerou a presença de categorias relativas à Educação Escolar Quilombola na prática docente, bem como a identificação de como as competências gerais da BNCC, as áreas do conhecimento e os procedimentos didáticos se entrelaçam com os princípios da Educação Escolar Quilombola, que se fundamentam na valorização da diversidade cultural e na preservação de suas raízes, cultura, saberes e especificidades.

7.1 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: INTERPRETANDO O OLHAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Neste tópico, pretendemos interpretar a visão da Secretaria Municipal de Educação do município de Simão Dias/SE em relação à Educação Escolar Quilombola, considerando a existência de uma comunidade quilombola na região. Nesse contexto, podemos destacar a ausência de conhecimento por parte desse órgão sobre o processo de desenvolvimento dos quilombos no Brasil, isto é, sobre o que se entende por quilombo, sua história e os fatores que levaram à formação dessas comunidades no território brasileiro.

> O que eu conheço assim, não é muito, mas que antes tem aquela parte africana, que tem esses quilombos, depois começou aquelas escolas, mas que não era algo que valorizava, aliás, eles estão sendo mais valorizados agora, agora que são muitos estudiosos, muitas pessoas estão se preocupando, é que está estudando a causa dessa formação e tal, mas antes não era algo agora que está, posso dizer que é a minha evidência. Não só quilombola, mas outras especificidades (SE1, 2023).

A participante SE1 reconhece a ausência de conhecimento aprofundado sobre o assunto, mas entende que existe uma conexão histórica e significativa entre a cultura africana e o desenvolvimento dos quilombos no território brasileiro. Dessa forma, ela corrobora com o que autores Gomes e Bandeira (2012), discutem em relação à vinda dos povos africanos ao Brasil durante o sistema escravista. Para esses autores, durante o século XVI, a importação desses povos ocorreu em grande quantidade, no contexto da colonização das Américas.

Na presente pesquisa, destacamos a importância dos docentes como mediadores da ação educativa, assegurar um processo que valorize não só as especificidades da Educação do Campo, mas também da Educação Escolar Quilombola. Isso é particularmente relevante, considerando que a CRQ Sítio Alto, objeto deste estudo, é uma comunidade rural que também necessita de processos educativos voltados para homens e mulheres do campo. De acordo com Santos (2018), embora existam marcos normativos que garantem a especificidade da educação no campo, as ações implementadas para essa categoria educativa permanecem tímidas, o que pode levar à redução dessa especificidade educativa. Nesse sentido, é necessário considerar a realidade dos estudantes que adentram os espaços escolares, de modo a assegurar a preservação cultural desses discentes, que nesse estudo, tratamos da realidade da CRQ Sítio Alto.

Santos e Garcia (2020), também contribuem para as considerações aqui estabelecidas. Ao desenvolverem estudos sobre a educação do campo, enfatizam a necessária adequação à realidade local, que deve ser uma educação fundamentada na construção de um processo formativo transformador, visando romper com as estruturas do capitalismo. Essa é outra

realidade desafiadora enfrentada pelos homens e mulheres do campo, também discutida pelos estudos de Santos (2013), que, ao analisar aspectos inerentes à educação do campo como uma política em construção, aborda os desafios para Sergipe e para o Brasil, trazendo reflexões sobre a influência do capitalismo sobre os trabalhadores e trabalhadoras campesinos/as, afirmando que:

> Em realidade, há uma crise mundial vinculada ao sistema capitalista, e na medida em que as contradições inerentes a esse sistema se manifestam, impactam em todo o mundo as suas consequências, tais como mais exploração, desemprego, dívidas públicas, entre outros (Santos, 2013, p. 21).

Sobre a realidade da Educação, contemporaneamente, a autora acima mencionada acrescenta ainda que os processos educativos são direcionados aos interesses do mercado, consequentemente, afetando a formação do ser humano em sua totalidade.

> O ideal seria que os avanços tecnológicos, as pesquisas de ponta, a automação, e a expansão do uso de métodos digitais (também na agricultura, com ganhos amplos de produtividade), pudessem acelerar o crescimento da economia mundial e reverter-se em ganhos para o trabalhador. Entretanto, não é isso que se observa, pois, as regressões ambientais coexistem com o decréscimo do Produto Interno Bruto (PIB) dos países capitalistas industrializados. O que vem ocorrendo no campo brasileiro, é o aumento da produtividade por processos de alto desenvolvimento tecnológico e pela expulsão do(as) trabalhadores(as) (Santos, 2013, p. 22).

Diante da análise dos autores anteriormente citados, a CRQ Sítio Alto, por estar situada em um contexto rural, apresenta necessidades educativas relacionadas a uma educação que reflita suas realidades e desafios, ou seja, suas especificidades, saberes e tradições. Implementar uma educação transformadora, como defendem Santos e Garcia (2020), poderia capacitar os moradores e as moradoras da CRQ Sítio Alto a compreender de forma mais eficiente as dinâmicas econômicas e sociais que afetam a população aqui estudada e, com isso, promover a busca por melhorias de maneira eficaz.

Para melhorar a realidade educacional da CRQ Sítio Alto, é necessária a implementação de um processo educativo que seja relevante e transformador, levando em consideração as particularidades, anseios e desafios dessa comunidade. Deve haver um processo de escuta e aproximação com a comunidade na elaboração da proposta pedagógica a ser destinada a ela.

Nesse estudo, destacamos também a importância da pesquisa na sensibilização dos docentes para as necessidades educativas relacionadas à realidade do campo, bem como às comunidades tradicionais, exemplificadas neste caso pela CRQ Sítio Alto.

A entrevistada demonstra, em seus relatos, experiência tanto no setor público quanto no privado. Com base na análise desenvolvida, observa-se o reconhecimento, por parte da Secretaria Municipal de Educação, da importância de incluir e valorizar as características do

campo e das comunidades quilombolas no processo educativo, as quais são vistas como essenciais para a eficácia do ensino nessas comunidades. Contudo, o processo analítico permite perceber uma falta de familiaridade do órgão em relação à trajetória histórica, definições e ao surgimento dos quilombos no território nacional. Além disso, há ausência de programas ou políticas públicas educacionais específicas para o desenvolvimento da Educação Escolar Quilombola, voltados à realidade da CRQ Sítio Alto, considerando a existência dessa comunidade tradicional no município de Simão Dias, em Sergipe. E, que segundo Oliveira (2019, p. 27) "os quilombos demandam políticas públicas que valorizem a sua inter-relação com a história, a economia, a política, o social, a cultura e a educação." Isso reforça a importância de a rede municipal de Simão Dias desenvolver programas ou políticas educacionais destinadas ao quilombo municipal, respeitando a especificidade educacional desta comunidade.

Outro ponto relevante é a inadequação dos materiais didáticos adotados pela rede municipal de educação para a Escola Municipal Genésio Chagas. Esses materiais não correspondem às reais demandas e especificidades do campo e da CRQ Sítio Alto. Analisando Brasil (2012), percebe-se que essa situação representa um desafio para a Educação Escolar Quilombola da CRQ Sítio Alto, uma vez que o autor enfatiza a obrigatoriedade de que os recursos didáticos utilizados na prática docente, sejam eles pedagógicos, tecnológicos, culturais ou literários, atendam às particularidades específicas das CRQs para as quais a educação é destinada. No entanto, a rede municipal de educação de Simão Dias/SE utiliza os mesmos livros didáticos das escolas urbanas, caracterizando a oferta da educação no campo e da Educação Escolar Quilombola como uma educação "urbanocêntrica." Segundo Brasil (2007), este é um processo educativo em que o modelo didático-pedagógico adotado nas escolas urbanas é transferido para as escolas localizadas na zona rural, desconsiderando as necessidades, demandas e especificidades dos alunos e alunas do campo, trabalhadores e trabalhadoras desse contexto rural.

Alencar (2010), caracteriza essa situação como uma educação "para o campo," distinta da Educação do Campo, que frequentemente encara o campo como um espaço de atraso e fomenta a migração dos trabalhadores e trabalhadoras. Por essa perspectiva, qualquer processo educativo seria suficiente. Essa educação apresenta, ainda, os seguintes princípios: uma visão escolar como processo adaptativo e de adequação dos conhecimentos da zona urbana, currículo essencialmente urbano e enfoque na adaptabilidade, distante das reais necessidades e realidade do campo, entre outras características.

Baseado nos argumentos de Alencar (2010), sobre a proposta curricular essencialmente urbana, característica da educação ruralizada, que configura uma educação "para o campo" e não uma "Educação do Campo", é relevante destacar, a partir desse processo analítico, dados referentes à construção da matriz curricular municipal. O documento em questão não envolve a escuta da comunidade em seu processo de elaboração e não apresenta componentes curriculares direcionados à CRQ Sítio Alto, distanciando-se, portanto, das realidades dessa localidade e evidenciando uma proposta curricular essencialmente voltada para o contexto urbano. Na visão do participante SE1 sobre o documento curricular percebemos que:

"Não há medida específica. No documento, não. A gente trabalha de forma, assim, em palestras, em encontros com os gestores, com os professores. Agora, não tem no currículo algo específico para lá" (SE1, 2023).

É fundamental que o documento curricular tanto da Educação do Campo quanto da Educação Escolar Quilombola seja adaptado às reais necessidades dessas localidades. Na Educação do Campo, por exemplo, é responsabilidade dos sistemas de ensino promover as adaptações necessárias à realidade dessas comunidades (Brasil, 1996). Isso inclui ajustes específicos para atender às peculiaridades dessas comunidades, de modo que os conteúdos e metodologias propostos no documento curricular não apenas atendam às necessidades dos alunos e alunas da zona rural, mas também reflitam seus anseios e interesses. Além disso, o autor destaca a importância de uma organização escolar própria, com a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas da região e à natureza do trabalho no meio rural.

Diante desse cenário, ressalto a importância de os órgãos públicos educacionais assegurarem a melhoria da qualidade educacional para os sujeitos do campo e para as comunidades quilombolas, como a CRQ Sítio Alto, que possui saberes e identidades próprias que precisam ser preservados. Esta é uma comunidade quilombola rural, cujas particularidades devem ser consideradas. Políticas públicas precisam ser criadas para o processo educacional das comunidades quilombolas, de modo a atender às reais demandas desses povos.

De acordo com Silva (2019), essas políticas devem considerar que o campo possui particularidades próprias e, por isso, jamais deve seguir os modelos educativos que atendem a outros contextos. Devem, ao contrário, respeitar o ambiente em que a instituição educacional se encontra, assim como os sujeitos que dela participam.

Nos discursos do participante SE1, observa-se que a rede municipal de Educação de Simão Dias/SE não possui programas ou políticas específicas para a Educação Escolar Quilombola, abordando essa modalidade educacional apenas em cursos eventuais ou durante

os encontros de jornadas pedagógicas. Contudo, o participante destaca a ausência de programas, políticas educacionais e formação continuada direcionados a essa modalidade.

No entanto, ao analisar os relatos de todos os participantes deste estudo, percebe-se um desencontro de informações quanto à oferta de cursos e formações continuadas para os docentes que atuam em escolas do campo e com quilombolas. De acordo com os participantes P1M, P2C, P3P e P4H, não existem no município formações continuadas destinadas à Educação Escolar Quilombola para os professores que atuam nessa área, nem para aqueles que trabalham com a Educação do Campo. Em contrapartida, o participante SE1 menciona a existência de cursos voltados à realidade do campo, como observamos a seguir:

> Nós temos cursos. Educação do campo, e o Escola da terra. E o quilombola a gente tenta junto com coordenadores das escolas adaptar, né? Que não fuja da realidade da região de lá. Eles têm que passar o que há de específico, mas também olhando a realidade deles. Ele não pode fugir. Não pode fugir da cultura deles (SE1, 2023).

O participante SE1 enfatiza a importância de adaptações curriculares para atender às especificidades da CRQ Sítio Alto. Em sua visão, existem cursos apenas para a Educação do Campo, como o programa Escola da Terra. Em relação à Educação Escolar Quilombola, destaca um esforço conjunto com os coordenadores da Escola Municipal Genésio Chagas para adaptar a proposta educativa, de modo que ela reflita a cultura e os saberes da comunidade, sem se distanciar da realidade local.

7.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A MATRIZ CURRICULAR ESCOLAR

A Escola Municipal Genésio Chagas atende grande parte dos estudantes da CRQ Sítio Alto quando ingressam no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano). Nesse contexto, a escola assume o compromisso de oferecer uma educação escolar quilombola, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012).

Segundo essas Diretrizes, a oferta da Educação Escolar Quilombola deve ser realizada por instituições de ensino localizadas em comunidades reconhecidas como quilombolas pelos órgãos públicos, tanto em áreas rurais quanto urbanas. Além disso, deve ser promovida por escolas próximas dessas comunidades que recebem um número significativo de estudantes quilombolas, o que justifica o compromisso da Escola Municipal Genésio Chagas com os discentes da CRQ Sítio Alto.

Em contrariedade ao que estabelece Brasil (2012), o participante P2C argumentou que a escola não é oficialmente considerada quilombola e, portanto, não possui a obrigatoriedade de oferecer um ensino específico para as necessidades quilombolas, apesar de atender a um número expressivo de estudantes dessa origem. Em seus argumentos, a participante afirma:

"Eu contribuo, mas meu trabalho não está voltado a uma comunidade quilombola. Como eu disse para você, a nossa escola não é quilombola (P2C, 2023).

Apesar dessa posição, e mesmo não sendo formalmente classificada como quilombola, a Escola Municipal Genésio Chagas tem o compromisso de adequar sua proposta educativa às especificidades da comunidade quilombola, uma vez que, conforme as Diretrizes Curriculares (Brasil, 2012), a Educação Escolar Quilombola é uma responsabilidade das escolas situadas tanto em comunidades oficialmente reconhecidas quanto nas proximidades de territórios quilombolas que recebem um número significativo de alunos e alunas dessa comunidade. Oliveira (2019), reforça a obrigação da instituição de promover um ensino alinhado às especificidades quilombolas, afirmando que cabe à escola transmitir aos estudantes a história e a realidade contemporânea dos quilombos.

É possível ressaltar a importância da Escola Municipal Genésio Chagas implementar um ensino que dê ênfase à realidade e especificidades da comunidade quilombola municipal, que assim como todas as comunidades tradicionais, apresenta seus próprios modos, suas crenças e saberes próprios, que precisam ser valorizados na prática docente.

Nesse sentido, é importante que a instituição desenvolva um ensino fundamentado na Educação Escolar Quilombola, que, de acordo com Brasil (2012), deve se organizar com base nos seguintes princípios: memória coletiva, línguas reminiscenes, marcos civilizatórios, práticas culturais, tecnologias e formas de trabalho, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e outros elementos que integram o patrimônio cultural das comunidades quilombolas, além da territorialidade.

Ao analisar a proposta educativa voltada aos estudantes da comunidade quilombola estudada, percebe-se um distanciamento desses princípios educativos. Apenas a categoria da linguagem foi mencionada pelo participante P1C, que destacou a importância de trabalhar o aspecto linguístico dos discentes da CRQ Sítio Alto. Outras questões relevantes, como o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar, são abordadas apenas em situações pontuais ou durante a Semana da Consciência Negra.

Ao tratar da Educação para as populações negras, autores e autoras que discorrem sobre o assunto, a exemplo de Lima (2006), enfatizam a importância dos movimentos sociais negros

na busca por melhorias nessa especificidade educativa, como se pode perceber nos argumentos da autora supracitada:

> A trajetória de luta dos Movimentos Sociais Negros e de educadores engajados na luta por uma política educacional igualitária tem encampado à reivindicação por uma ampliação qualitativa da educação a implementação que contemple a demanda da população afrodescendente. Ela inclui tanto as condições estruturais/ materiais do sistema educativo, quanto a resignificação curricular da escola. Essa resignificação curricular vincula-se às concepções de mundo, de conhecimento, de cultura e de ser humano, trabalhadas na prática pedagógica (Lima, 2006, p. 78).

Diante das considerações de Lima (2006), evidencia-se a relevância histórica das lutas desses movimentos pelos direitos e reconhecimento das comunidades afro-brasileiras, não apenas em relação ao acesso a uma educação igualitária e inclusiva para as populações afrodescendentes, mas também a uma educação que promova a reparação das injustiças históricas sofridas por essas populações, favorecendo a igualdade de oportunidades no contexto educacional.

Em relação aos conhecimentos curriculares, observa-se que a Escola Municipal Genésio Chagas utiliza o mesmo documento curricular da rede urbana. Lima (2006), destaca a importância da ressignificação curricular como um aspecto essencial para a educação das populações afro-brasileiras, tratando-se de um processo de reavaliação e reformulação curricular na instituição educacional. Esse documento deve incluir aspectos fundamentais para a educação desses povos, como a história, a cultura e outros elementos inerentes à realidade afro-brasileira na prática docente, o que proporciona a valorização e o respeito à diversidade cultural e racial no contexto escolar.

À luz das colocações da autora e voltando-se para a questão curricular e o PPP institucional, destaco a importância essencial de que esses documentos envolvam a participação da comunidade escolar em seu processo de elaboração e sejam periodicamente revisados e atualizados, de modo a atender às demandas educacionais emergentes, incluindo a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Atualmente, o PPP da Escola Municipal Genésio Chagas está desatualizado, referente ao ano de 2020.

Segundo os participantes desta pesquisa, temas como racismo, preconceito em suas diversas formas e questões étnicas não aparecem frequentemente no cotidiano da prática educativa. São mencionados verbalmente em situações pontuais para conter alguma situação de racismo no ambiente da sala de aula ou, de forma mais ampla, na Semana da Consciência Negra.

Em relação ao combate ao racismo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), trazem como princípio a superação do racismo, seja ele institucional, ambiental, alimentar, entre outros, e reforçam que as instituições educacionais devem ter o compromisso com a eliminação de qualquer forma de preconceito e discriminação racial. Isso justifica o compromisso desta instituição de ensino com o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à superação dessas questões.

As observações levantadas refletem o que Lima (2006), apresenta em seus estudos, indicando a parcialidade no acesso à educação para os afrodescendentes. Para a autora, todas essas evidências servem como argumentos para a desmistificação do mito da democracia racial no Brasil. Ao negar-se uma educação atrelada às especificidades desses alunos e alunas, é negado também um direito garantido em legislações específicas.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sua redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, torna obrigatória a consideração da diversidade étnico-racial na Educação Básica (Brasil, 1996).

No contexto da Educação Escolar Quilombola, o propósito desta seção é discorrer sobre os elementos intrínsecos ao processo educacional desenvolvido nesta instituição, voltado para a educação dos discentes da CRQ Sítio Alto. Além disso, objetiva-se analisar a implementação de ações para a Educação Escolar Quilombola na Escola Municipal Genésio Chagas, visando compreender o papel desta instituição no contexto educacional dos estudantes oriundos dessa comunidade.

> A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2013, p. 74).

Embora Brasil (2013), destaque a importância de uma abordagem pedagógica específica para as escolas quilombolas, na Escola Municipal Genésio Chagas essa abordagem não é plenamente observada.

A Educação Escolar Quilombola requer um comprometimento integral com a cultura e a história da comunidade, “deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (Brasil, 2013, p. 3). Também requer uma formação docente adequada para atender às necessidades específicas dos discentes. Como assim, observa-se na afirmação do autor anteriormente citado.

Diante disso, percebe-se que essa é uma deficiência constatável na escola em estudo, pois o quadro de docentes, apesar de apresentar profissionais oriundos do campo, nenhum desses é remanescente do quilombo e nenhum deles possui formação inicial para atuar nessas realidades. Quando analisamos a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a mesma enfatiza a "garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola" (Brasil, 2013, p. 6). Situação não observada na escola em estudo.

Portanto, na escola em questão, pode-se argumentar que não há uma consideração suficiente pela singularidade étnico-cultural dos estudantes quilombolas. Isso pode se manifestar na falta de adaptação do currículo escolar para refletir a realidade e os valores da comunidade, na ausência de formação específica para os professores sobre questões quilombolas, na falta de valorização da diversidade cultural quilombola, assim como na estrutura e funcionamento da escola. Portanto, é fundamental que a escola revise suas práticas pedagógicas e estruturais para garantir que a Educação Escolar Quilombola seja devidamente reconhecida e valorizada, cumprindo assim os preceitos estabelecidos para essa especificidade educativa.

Durante a análise do PPP, observou-se que, embora haja menção à comunidade quilombola, esta é abordada de maneira superficial no documento, como destacado a seguir:

> Quanto aos aspectos culturais, estes possuem características distintas. A exemplo do Povoado Sítio Alto, que foi recentemente considerada uma população remanescente dos Quilombolas, onde ambos apresentam traços da cultura afro, e que se manifestam através da música, danças e crenças religiosas. Dentre as comunidades assistidas, esta clientela é a que possui identidade própria, que distingue das demais povoações (PPP, 2020, p. 11).

Ao analisar a Matriz Curricular municipal do Ensino Fundamental, observou-se que esse documento oficial está em vigor desde 2022 e está fundamentado nas seguintes bases legais: Lei Federal nº 9.394/1996, Resolução CNE/CEB 04/2010, Resolução CNE/CEB nº 07/2010 e Resolução CNE/CP nº 02/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Além dessas, a Resolução nº 04/2018/CEE-SE e Parecer nº 389/2018/CEE-SE e Resolução nº 07/2018/CONMESD e Parecer nº 07/2018/CONMESD.

O presente documento está estruturado em duas partes, a saber: Formação Básica Comum, composta pelas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso e uma Parte Diversificada. Nesta última, o documento assume o objetivo de trabalhar o Projeto de Vida com seus discentes, a Educação

Empreendedora e Financeira. Sendo que seus componentes curriculares deverão ser contextualizados e integrados à luz do Currículo de Sergipe.

Dentre as diretrizes estabelecidas para a aplicação da Matriz Curricular do Ensino Fundamental no Município de Simão Dias/SE, o documento enfatiza o necessário diálogo entre as áreas do conhecimento e os componentes curriculares, assim como entre esses, a parte diversificada e as múltiplas linguagens e práticas sociais. O documento destaca ainda o dever da instituição educacional municipal de incluir, de forma transversal e integradora, abordagens de temas exigidos por legislações e normas específicas, bem como temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que, de certo modo, afetam a vida da humanidade em escala local, regional e global. Dá-se ênfase à obrigatoriedade de temas como o estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, que deve seguir o art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, acrescido pela Lei Federal nº 10.639, de 2003, e com redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008.

Apesar de o documento curricular trazer a obrigatoriedade da inclusão dessas temáticas na prática docente, percebemos nos discursos dos participantes a ausência dessas abordagens no processo educativo, restringindo essa responsabilidade ao professor de História.

Ao analisar as diretrizes estabelecidas para a aplicação da Matriz Curricular do Ensino Fundamental no município, alinho-me favoravelmente às ideias apresentadas no documento, pois essa abordagem interdisciplinar defendida é essencial para uma educação transformadora e efetiva, uma vez que prepara os educandos e educandas para enfrentar os desafios complexos da contemporaneidade de forma crítica e reflexiva, corroborando com a importância da interdisciplinaridade nas práticas educativas.

Sobre a obrigatoriedade do estudo de temas específicos e previstos em leis, como o estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, entendemos que se trata de uma iniciativa de extrema relevância para promover a diversidade e equidade no ambiente educacional. A inclusão desses temas é igualmente importante por enriquecer o currículo escolar com narrativas historicamente marginalizadas e por oferecer aos educandos e educandas o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural que compõe a identidade brasileira, promovendo, assim, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A inclusão transversal e integradora de temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania merece destaque. Questões como sustentabilidade, direitos humanos, ética e cidadania são conteúdos essenciais para a formação dos discentes, formando indivíduos conscientes e ativos na construção de um futuro melhor.

Ao abordar esses temas, a Educação do Município de Simão Dias/SE colabora significativamente para desenvolver nos estudantes competências socioemocionais e críticas, contribuindo para a preparação de cidadãos e cidadãs engajados e responsáveis. Em síntese, as diretrizes propostas pela Matriz Curricular do Ensino Fundamental em Simão Dias/SE representam um avanço na educação pública municipal, ao enfatizar a interdisciplinaridade, a valorização da diversidade cultural e a integração de temas contemporâneos de relevância social, promovendo, assim, uma educação inclusiva e transformadora.

7.3 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA MUNICIPAL GENÉSIO CHAGAS

Em seguida, daremos continuidade interpretando o olhar dos docentes em relação à importância de a prática pedagógica alinhar-se às especificidades da CRQ Sítio Alto. Com o intuito de conhecer a trajetória dos docentes, isto é, sua experiência no exercício docente, sua procedência geográfica, assim como sua proximidade com a Educação do Campo e Quilombola, apresentamos o Quadro 5, que tem como intuito caracterizar os sujeitos da pesquisa que compuseram o quadro dos participantes docentes.

Quadro 5 - Caracterização do sujeito

Participante	**Procedência Geográfica**	**Raça/Etnia**	**Faixa etária**	**Formação Escolar**	**Tempo de experiência**
P1M	Zona urbana	Parda	Entre 41 e 55 anos	Superior completo com especialização	26 anos
P2C	Rural/Campo	Branca	Entre 41 e 55 anos	Superior completo com especialização	39 anos
P3P	Zona Urbana	Parda	Entre 41 e 55 anos	Superior completo com especialização	26 anos
P4H	Rural/Campo	Parda	Mais de 55 anos	Superior completo com especialização	30 anos

Fonte: elaboração própria (2024).

Os dados apresentados no quadro 5 são de inteira relevância, pois permitem entender o perfil dos educadores e educadoras envolvidos nessa especificidade educativa. Isto é, na

Educação para os estudantes oriundos de comunidade quilombola. Assim como para a Educação do Campo.

Assim, percebemos que os participantes provêm tanto da zona urbana quanto da zona rural, refletindo em uma diversidade geográfica dos educadores no contexto da Educação para as comunidades quilombolas. Percebemos que os participantes P1M e P3P são provenientes da zona urbana, enquanto os participantes P2C e P4H são oriundos de áreas rurais. Diante dessa realidade, as abordagens pedagógicas dos docentes podem ser influenciadas, tendo em vista que as realidades e os desafios dos contextos urbanos e rurais são completamente diferentes.

Diante da presença de educadores e educadoras de etnia parda, podemos entender como algo vantajoso para a Educação Escolar Quilombola, bem como, para tratar de temas específicos que envolvam questões étnicas no processo educativo, por acreditar que esses educadores podem ter uma compreensão mais aprofundada das questões raciais e culturais. Por outro lado, a presença da diversidade étnica no ambiente escolar também se faz de inteira relevância, por oportunizar o desenvolvimento de um espaço inclusivo e sensível para as diferenças culturais.

Apesar dessas considerações, quando analisados os discursos dos participantes entrevistados, percebe-se um distanciamento entre a prática docente e a inclusão dessas temáticas no processo educacional. Esse distanciamento é comprovado nos discursos de alguns dos participantes, a exemplo do P1M, que demonstrou conhecimento em relação às normativas que tratam da inclusão das temáticas étnico-raciais na educação. Porém, de acordo com seus relatos, quando acontece alguma prática voltada para as temáticas étnico raciais, essas acontecem em algum período específico do ano, que geralmente acontece no dia da Consciência Negra, por iniciativa própria de algum professor, mas segundo seus argumentos, não é algo que entra no planejamento do início do ano letivo. De acordo com o participante supracitado:

> E como é lei que tem que trabalhar a questão afro na escola e tal, então, em alguns períodos do ano, mas não é nada específico, nem é nada programado anteriormente no início do ano. É mais algum professor que diz, ah, vou trabalhar sobre isso, e a consciência negra geralmente fazem alguma coisa (P1M, 2023).

"Geralmente, no período da consciência negra, geralmente se fala mais sobre isso" (P1M, 2023).

Ao analisarmos a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, percebemos que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena devem ser ministrados em todo o currículo da rede escolar, o que contradiz a visão do participante P1M. A referida lei altera a

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir nos currículos oficiais das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

As colocações da participante supracitada são corroboradas pelos participantes do grupo focal, que enfatizam a escassez de práticas voltadas à realidade da CRQ Sítio Alto. De acordo com as colocações do participante AL4:

“É ruim né, porque não é falado sobre a origem, não é falado sobre a atualidade também, do modo de viver aqui, de muitas coisas (AL4, 2023).

A visão desse participante está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que destacam a importância de que o ensino deve está voltado para os quilombolas seja fundamentado em suas experiências e crenças. Isso reflete a necessidade de um processo formativo que contemple as especificidades do quilombo, sua história e seus saberes. Como exemplificado por Oliveira (2019, p. 11) “Os saberes formais, ou seja, aqueles mais difundidos nas experiências pedagógicas necessitam conciliar com os saberes informais aqueles conhecimentos pertencentes a determinado grupo, de forma que alcancem as escolas que atendem os alunos quilombolas.”

No contexto educacional, apresentamos a visão do participante P1M, que caracteriza a educação do campo e a educação escolar quilombola como urbanocêntricas, afirmando:

“Então, aí assim, eu não vejo diferença nenhuma tanto faz trabalhar no campo como na cidade (P1M, 2023).

A partir dessa análise, entende-se que o participante acredita que a prática pedagógica implementada na cidade é transferida para o campo. Assim, os aprendizes da CRQ Sítio Alto deparam-se com uma prática docente distinta de sua realidade cultural na Escola Municipal Genésio Chagas, que atende uma parcela significativa de estudantes quilombolas. Estudos de Macedo (2019), evidenciam a precariedade e a falta de ação do poder público nessa comunidade, concluindo que as escolas são tratadas legalmente como rurais, mas não como quilombolas.

A proposta da Educação Escolar Quilombola sugere “que os/as professores/as e a escola cumpram seus papéis por meio de práticas e estratégias de ensino para a promoção da igualdade racial, de modo que supere o problema e rompa com o mito de uma democracia racial” (Oliveira, 2019, p. 18).

Diante disso, a participante P1C destaca a escassez de diálogos sobre questões de racismo no ambiente escolar, que ocorrem apenas em situações específicas para conter conflitos entre alunos, como percebe-se em seu relato:

“Na prática não, pode existir, assim, conversas informais, se tiver alguma situação Fora do padrão, tipo” (P1M, 2023).

Ao tratar da educação no campo, tema abordado neste trabalho, a participante P1M reconhece a importância de direcionar o ensino às especificidades desse contexto geográfico:

“Então deveria ser algo mais direcionado ao campo. Assim, ter disciplinas específicas, mas não, eu não vejo diferença na forma que é passada em relação a outros que são da Zona Urbana, por exemplo” (P1M, 2023). Percebe-se novamente o princípio de um processo educacional urbanocêntrico. Todos os participantes relataram a ausência de programas ou políticas públicas voltadas para o campo e a CRQ Sítio Alto:

“Eu não vejo que exista algum programa do domicílio, algum projeto direcionado ao campo” (P1M, 2023).

Em relação ao livro didático utilizado nas escolas do campo e quilombolas, o participante, P1M confirma o que foi especificado por SE1. Na visão do participante destacamos:

“Então o livro que eu escolho aqui, às vezes não vai nem ser olhado, porque eles olham lá no município qual foi o livro mais escolhido de matemática, então é o que vem pra rede” (P1M, 2023).

Observa-se, portanto, que os estudantes do contexto rural são privados do acesso a um conhecimento adequado, uma vez que o material utilizado não aborda as especificidades do campo e quilombo. Alencar (2010), também destaca a inadequação dos processos educativos para o campo, onde a educação é adaptada aos conhecimentos da zona rural.

Outro aspecto relevante da pesquisa é o fortalecimento do processo de reconhecimento étnico/racial na prática docente para os remanescentes quilombolas como assim preconiza o Decreto n° 6.040 de 07 de fevereiro de 2007 (Brasil, 2007). Embora haja uma escassez de práticas voltadas a esse processo, o participante P1M aponta que esse reconhecimento tem avançado, ainda que em pequenos passos, como ele afirma:

“Eu já vejo alunos de lá do Sítio Alto, já com orgulho de dizer que é preto, que é de lá e tal” (P1M, 2023).

Oliveira (2019), destaca a importância desse processo de fortalecimento das identidades quilombolas, uma vez que elas são construídas a partir das memórias, ancestralidades e conhecimentos tradicionais, elementos ligados ao histórico de resistência de cada comunidade.

Quanto às atividades ou projetos que abordam temáticas étnicas no contexto educacional, a participante reconhece a importância dessa inclusão, mas destaca:

“Acontece alguma coisa esporadicamente, mas é individual, de algum professor, isolado, não existe. É mais para cumprir tabelas, porque tem consciência negra, porque tem que fazer alguma coisa sobre a cultura afro na escola e tal” (P1M, 2023).

Essas colocações contradizem o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008:

> 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 (Brasil, 2008, art. 1º).

Na visão do participante P2C sobre o currículo para a Educação Escolar Quilombola, destaca-se a importância de uma abordagem educacional diferenciada, que seja verdadeiramente direcionada à realidade e às especificidades da comunidade quilombola do Sítio Alto, bem como às particularidades de outras comunidades tradicionais e suas necessidades específicas. O participante argumenta a necessidade de que essa matriz curricular seja distinta do documento tradicional, refletindo aspectos próprios do quilombo, como sua cultura e os conhecimentos dos alunos quilombolas, em vez de ser apenas uma transposição do conteúdo padrão.

Para a participante, essa diferenciação pedagógica não deve limitar os estudantes quilombolas, mas sim promover um processo de crescimento e desenvolvimento enraizado em suas próprias experiências e contextos. Ela defende, portanto, a implementação de práticas docentes que valorizem aspectos como a forma de ler, escrever, expressar-se e os valores dos alunos e alunas quilombolas. Assim, essa abordagem se caracteriza como mais inclusiva e representativa, proporcionando um processo educativo que realmente faça sentido para a CRQ Sítio Alto e demais comunidades tradicionais que se enquadram nessa realidade.

Em síntese, a participante P1C demonstrou sensibilidade em relação às questões pedagógicas, não apenas para a Educação Escolar Quilombola, mas também para a Educação do Campo, considerando que a CRQ Sítio Alto é uma comunidade quilombola situada em um contexto rural. Ela reforça que a Educação Escolar Quilombola deve partir da realidade dos quilombos, valorizando suas práticas culturais, saberes e especificidades.

Um ponto importante mencionado pela participante P1C está relacionado à questão da linguagem, quando ela traz a seguinte afirmação:

“Que a educação tivesse essa prática pedagógica voltada pra eles, em todos os sentidos, na forma de ler, escrever, se expressar, do seu sentimento, dos seus valores” (P1C, 2023).

Corroborando com as colocações do participante supracitado, destaco que um dos princípios da Educação Escolar Quilombola está na linguagem desses povos. Brasil (2012), ao propor as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, afirma que essa modalidade educacional deve organizar o ensino ministrado nos estabelecimentos educacionais fundamentando-se e alimentando-se dos seguintes princípios: memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, tecnologias e formas de produção do trabalho, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas a nível nacional, assim como a territorialidade. É válido destacar que, dentre todas essas categorias inerentes à Educação Escolar Quilombola, apenas a linguagem, práticas culturais, festejos e tradições foram mencionadas nos discursos do participante como elementos importantes nessa especificidade educativa.

Diante das colocações do participante P2C, constatou-se a ênfase não só na valorização, por parte do docente, do uso das línguas reminiscentes, mas também nos valores da comunidade quilombola da qual o estudante é descendente. Nesses aspectos, pode-se refletir sobre a valorização das práticas culturais, bem como dos festejos, usos e tradições da CRQ Sítio Alto e de demais comunidades tradicionais.

Em suma, o participante P2C demonstrou conhecimento da importância de a prática docente alinhar-se às particularidades das Comunidades Quilombolas, além das realidades do campo. Isso demonstra sensibilidade em relação aos princípios da Educação do Campo, uma vez que ele alega que sua história está entrelaçada com o Campo, por ser oriundo desse contexto geográfico e por ter uma trajetória educativa de muitos anos de experiência alinhada a essa realidade.

Entretanto, apesar de demonstrar conhecimento sobre os princípios dessa realidade educacional e de evidenciar a valorização das especificidades do quilombo na prática docente, o participante demonstra desconhecimento das legislações ou documentos normativos que regem a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, como fica claro na seguinte afirmação:

"É que como eu disse a você. Eu nunca me aprofundei nessa educação quilombola" (P2C, 2023). O participante mencionado também reflete sobre a inadequação do livro didático às especificidades do quilombo:

> Eu não vou chegar e abrir um livro de ciência que, se você abrir um livro hoje, ele traz toda a realidade do país. Parece que esquece que existe o Nordeste. Parece que esquece que existem os filósofos, os indígenas. Então, você tem que ir buscar, adaptar aquele livro para a nossa realidade (P2C, 2023).

Essa desconexão com a realidade do quilombo, imposta pelos materiais didáticos, contradiz o que preconiza o Brasil (2012), nas Diretrizes Educacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que devem garantir aos alunos e alunas o direito aos conhecimentos tradicionais, assim como suas formas de produção, contribuindo para seu processo de desenvolvimento, valorização e continuidade. Essa legislação determina ainda que a oferta da Educação Escolar Quilombola não é compromisso apenas das escolas localizadas em comunidades reconhecidas, sejam rurais ou urbanas, mas também das escolas localizadas nas proximidades dos territórios quilombolas, que atendem a uma quantidade significativa de estudantes provenientes dessas comunidades. Isso coloca para a Escola Municipal Genésio Chagas o compromisso com uma educação atrelada às especificidades da CRQ Sítio Alto.

Essa situação contrasta com o que foi especificado pelo participante P2C, que afirmou que a escola não é quilombola e, por isso, não tem a obrigatoriedade de oferecer um ensino voltado para as especificidades do quilombo.

Nesse contexto educativo, também foi perceptível nos argumentos do participante P2C a existência de dificuldades quanto ao processo educativo, cuja principal causa é a falta de material didático, a ausência de programas educacionais apropriados à realidade dos discentes e a presença de situações de preconceito no ambiente escolar.

O participante P3P demonstrou compreensão em relação ao surgimento das comunidades quilombolas, apontando o processo de fuga dos escravizados de seus senhores. Diante dessa categoria emergente, isto é, do processo histórico abordado pela visão do participante P3P, é importante destacar que esse conhecimento deve ser apropriado e aprofundado na prática docente, de modo a abranger aspectos importantes dos quilombos, como a cultura e os aspectos sociais e políticos dessas comunidades. Pois, de acordo com Oliveira (2019), a Educação Escolar Quilombola também está entrelaçada ao processo de resistência e ao direito à terra.

O livro didático foi mencionado no discurso do participante P3P como um desafio encontrado no processo pedagógico, pois traz, em geral, assuntos voltados para a cidade, como o circo e o cinema. Outra dificuldade expressada pelo participante foi em relação ao trabalho de aspectos do quilombo nas aulas de português. Ele destacou que, ocasionalmente, aborda a questão da variedade linguística, considerando os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido, percebemos uma categoria emergente no discurso do participante que trata de um dos princípios da Educação Quilombola: as línguas reminiscentes, conforme Brasil (2012).

“Como é língua portuguesa é um pouco difícil, só mais trazer a si mesma a linguagem. Eu gosto de trabalhar com a diversidade, a diversidade. A variação linguística” (P3P, 2023).

Um ponto destacado pelo participante P3P é em relação à merenda escolar. De acordo com seus relatos, há a garantia de uma verba maior destinada à merenda escolar do quilombo, e, na visão do participante, a merenda deveria ser diferenciada para a CRQ Sítio Alto.

> Mas aí quando você percebe que na prática não tem nada diferente voltado para a educação quilombola. Até a questão de merenda escolar, a gente vê lá nos papéis que a renda para lá tem que ser maior, que a necessidade é maior, que eles trazem isso desde o início. Então a merenda tem que ser diferente (P3P, 2023).

Corroborando com o participante, Oliveira (2019) afirma que a alimentação escolar, conforme reivindicado pelo movimento negro, deve ser vinculada à dieta alimentar do quilombo, levando em consideração seus hábitos alimentares e o modo como os alimentos são produzidos, além de sugerir o uso de técnicas de plantio e colheita. Assim, a partir da visão do participante e das colocações do autor mencionado, a merenda escolar da Escola Municipal Genésio Chagas também é inadequada ao processo educativo dos estudantes quilombolas, pois não está atrelada aos hábitos alimentares dos discentes do quilombo Sítio Alto.

Diante do discurso do participante P4H, percebemos que ele iniciou seu trabalho na Escola Municipal Genésio Chagas com uma experiência vasta no exercício docente de áreas rurais, destacando, portanto, sua interação e familiaridade com essa especificidade educacional.

Em relação às dificuldades e obstáculos observados na prática docente, o participante P4H demonstra preocupação quanto à adaptação do conteúdo do livro didático à realidade dos alunos e alunas quilombolas. Existe um distanciamento entre as especificidades do quilombo e os conteúdos tratados nos materiais didáticos ofertados pela rede municipal de educação, que são os mesmos utilizados nas escolas da zona urbana desse município. Assim, o participante destaca a dificuldade de adaptação dos conteúdos previamente estabelecidos no contexto da Educação do Campo ou Quilombola. Tendo experiência com o ensino multisseriado, o participante também ressaltou que essa vivência serviu de base para enfrentar os desafios impostos pelas realidades da educação do campo.

Na visão do participante P4H, destaca-se seu conhecimento sobre as comunidades quilombolas e seu processo histórico, compreendendo essas comunidades como formadas por descendentes de escravizados que buscaram libertação e reconhecimento até os dias atuais, lutando por seus direitos. O participante enfatiza a necessidade de preservação e um olhar diferenciado para a cultura, uma vez que tem o privilégio de contar com uma comunidade quilombola em seu município.

Em relação à Educação Escolar Quilombola, o participante ressalta a necessidade de um planejamento diferenciado que contemple as questões específicas do quilombo para o qual a prática educativa está se destinando, corroborando, assim, com as colocações de Oliveira (2019), que afirma que uma das metas da Educação Escolar Quilombola é a africanização curricular. Nunes (2006) reforça esses argumentos ao enfatizar o dever das escolas situadas em territórios quilombolas, bem como das que recebem alunos e alunas dessas comunidades, de proporcionar o desenvolvimento de um processo educativo diferenciado que leve em consideração as práticas culturais dos discentes. Corroborando, portanto, com as argumentações do participante P4H, fica evidente o dever da Escola Municipal Genésio Chagas em desenvolver uma prática educativa diferenciada para os discentes do território quilombola Sítio Alto. Como afirmado pelo participante P4H, é necessário um aprofundamento no cotidiano educacional das práticas docentes que contemplem a história e a cultura do quilombo Sítio Alto na prática pedagógica.

Diante da análise dos discursos do participante P4H, percebe-se que a prática docente de estudar a história e a cultura do quilombo, além de não ser frequente, não ocorre em todas as turmas dessa unidade de ensino. No entanto, o participante entrevistado afirma que há um esforço na abordagem desses temas em determinados momentos ou datas comemorativas, especialmente nos últimos anos do ensino fundamental. Dentre as principais atividades citadas pelo participante, podem-se observar pesquisas, produções jornalísticas ou abordagens orais, que não são práticas frequentes e aprofundadas, mas que, segundo P4H, refletem um esforço ocasional na inclusão dessas temáticas no trabalho docente.

7.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: INTERPRETANDO O OLHAR DA LIDERANÇA COMUNITÁRIA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE ATRELADA ÀS ESPECIFICIDADES DA CRQ SÍTIO ALTO

Essa subseção tem como objetivo interpretar a visão da liderança da CRQ Sítio Alto no que se refere à importância da Educação Formal alinhar-se às demandas e especificidades do território quilombola.

Em relação ao papel de Dona Josefa enquanto liderança dessa comunidade, podemos perceber sua preocupação em preservar as histórias de luta dos antepassados desses povos, bem como o conhecimento tradicional e cultural relativo à comunidade, para que esses saberes sejam transmitidos às próximas gerações. Assim, notamos sua preocupação com a conservação dos princípios da educação escolar quilombola, que, de acordo com Brasil (2012), são constituídos

por: memória coletiva, evidente no discurso de Dona Josefa; línguas reminiscentes; marcos civilizatórios; práticas culturais; tecnologias e formas de produção do trabalho; acervos e repertórios orais; festejos; usos; tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural dessas comunidades quilombolas; e a territorialidade. A participante LC1 destaca:

> Enquanto liderança comunitária, o meu dever, o meu papel, que eu venho fazendo, já fiz, venho fazendo e continuo fazendo enquanto Deus me der vida e eu puder fazer, é passar o conhecimento para as pessoas e deixar algum registro que as futuras gerações tenham o conhecimento para que a cultura não morra. Para que eles tenham conhecimento da dança de rosa, samba de coco, que é um rezado, como foi feito, de onde vem as cantigas, como é essas cantigas, porque essas cantigas, como nós fizemos para chegar até aqui, e como nós estamos até aqui hoje (LC1, 2023).

Nos relatos de Dona Josefa, líder e representante comunitária, evidencia-se seu papel significativo na comunidade. Ao investigar os papéis específicos em relação à educação no quilombo, observa-se sua contribuição para os processos educativos informais desse território. Além disso, Dona Josefa demonstra uma preocupação considerável com as questões ambientais da comunidade, corroborando, dessa forma, o que Lacerda (2017), menciona sobre os povos e comunidades tradicionais, cuja trajetória é marcada pelas relações sociais e com o meio ambiente.

"Você vai fazer uma dança de roda. Ai, gente, cuidado com o meio ambiente, porque você não pode jogar lixo à toa. Você tem que dar, passar o conhecimento pra eles" (LC1, 2023).

Diante do processo analítico sobre o discurso da representante comunitária aqui estudada, foi possível constatar a emergência de categorias importantes para o presente estudo, como origem, cultura e memória, uma vez que essas categorias são de extrema relevância para o processo educativo na Educação Escolar Quilombola. A educação formal tem o compromisso de proporcionar aos alunos e alunas oriundos de comunidades remanescentes de quilombo a transmissão e a preservação do conhecimento tradicional dessas comunidades.

É importante destacar o compromisso dessa representante comunitária com a transmissão do conhecimento tradicional e dos demais valores da comunidade. Em relação à forma de transmissão da história comunitária, Dona Josefa afirma que, dentre outras maneiras, a história da comunidade também é transmitida por meio da musicalidade e da dança de roda.

"Aí quando vai ter uma dança de roda, a gente conta a história um pouco da dança de roda, né? Aí sempre, sempre conta. Primeiro, todo dia, antes de começar, eu dizia um pouco da história" (LC1, 2023).

> Então, o meu papel como liderança é passar o conhecimento para as outras pessoas e dar um incentivo para que essa cultura continue viva mesmo com a minha ausência, mesmo quando eu não estiver mais aqui. Então, isso aí é o

> meu incentivo. É dar sustentabilidade à cultura, do nosso povo, como esse povo viveu, como eles fizeram pra chegar até aqui (LC1, 2023).

Em relação à integração da cultura da comunidade quilombola na educação, Dona Josefa traz importantes contribuições relativas à categoria de análise emergente, isto é, a Educação Escolar Quilombola. Ao tratar da relação cultural da comunidade e da educação formal, a representante comunitária afirma:

"Na verdade, a escola tem que passar isso. Porque já de pequeno, o menino tá começando dentro da cultura, conhecendo o que é educação quilombola" (LC1, 2023). Assim, diante das colocações da participante, Oliveira (2019, p. 27) contribui com as afirmações de dona Josefa, ao propor que: "Os quilombos, sejam eles rurais ou urbanos, necessitam de uma educação específica que vise incluir em sua prática pedagógica a convivência e a relação com a terra e o conhecimento da sua ancestralidade africana".

Nos argumentos do autor citado, reforçamos o compromisso da Instituição Municipal de Educação, Escola Municipal Genésio Chagas, com o desenvolvimento de processos educativos voltados para a realidade dos discentes da CRQ Sítio Alto.

Ao tratar dessas questões, a participante corrobora com a defesa de suas tradições, valores, crenças e costumes, que, de acordo com Oliveira (2019), são características decisivas das comunidades remanescentes e quilombolas.

Diante das lutas da líder e representante comunitária, podemos refletir sobre a história dos quilombos no território brasileiro, marcada pelas lutas pelo direito de conhecer sua própria história e origem, assim como pelas lutas contra o racismo, pelo direito à terra, respeito, além do trabalho e da educação. Esse fato se assemelha à trajetória de Dona Josefa, por seus esforços em busca de melhorias e processos educativos inclusivos.

Dentre suas principais reivindicações educativas, ela alega: "A gente cobra é que fizesse a nossa escola grande, porque tem meninos demais. E os meninos naquela escola não ficam à vontade. Por quê? Porque a sala é pequena. Não tem como comportar tanto menino, que a sala é abafada, é fechada" (Dona Josefa, 2023).

> No histórico de luta dos povos quilombolas, o Movimento Quilombola e o Movimento Negro foram os principais protagonistas políticos que planejaram as ações das diferentes comunidades quilombolas em todo o país. Participam desse movimento lideranças quilombolas que mostram as especificidades das suas comunidades, principalmente com relação à educação escolar (Oliveira, 2019, p. 27).

Tratando-se da proximidade da comunidade com a Escola Municipal Genésio Chagas, constatamos nos relatos de Dona Josefa, assim como nos discursos dos alunos e alunas que compuseram esta pesquisa, a falta de interação entre a escola e a comunidade. Sobre essa

ausência de interação, Brasil (2012), afirma que a escola em questão tem o compromisso de promover a participação não só das famílias, mas também dos anciãos e especialistas nos conhecimentos tradicionais da comunidade, pois, de acordo com o mesmo autor, esse dever cabe às escolas quilombolas e às que recebem educandos e educandas provenientes dessas comunidades. Reforçando a necessária participação da escola com a comunidade, Oliveira (2019), entende que é fundamental que a instituição de ensino proporcione a seus estudantes a partilha de suas vivências a partir de seu lugar de origem, uma vez que, ao serem contadas a partir de outros lugares, comprometem sua autenticidade e produzem interpretações errôneas sobre o ser e o estar no mundo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública do município de Simão Dias/SE, a Escola Municipal Genésio Chagas, e em uma Comunidade Remanescente de Quilombo desse município, a CRQ Sítio Alto. Os participantes deste estudo foram a Secretaria Municipal de Educação do município, quatro docentes de distintas áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática), 5% do número de alunos e alunas quilombolas, além da liderança comunitária responsável pela CRQ Sítio Alto.

Com base no processo analítico, percebemos a ausência de políticas públicas educacionais destinadas à CRQ Sítio Alto no setor educacional do Município de Simão Dias/SE, assim como a falta de programas educativos para o desenvolvimento educacional dessa comunidade. Esses programas deveriam fortalecer a cultura local e a preservação de seus valores e especificidades, promovendo a inclusão dessas características no contexto escolar e garantindo aos quilombolas a efetivação de seus direitos.

A análise das ações docentes na Escola Municipal Genésio Chagas revelou um distanciamento e desafios na adequação de práticas pedagógicas pautadas nas especificidades da CRQ Sítio Alto, assim como no desenvolvimento de ações voltadas à Educação do Campo, considerando sua localização geográfica no meio rural.

O estudo destacou o conhecimento limitado da Secretaria Municipal de Educação do Município de Simão Dias/SE em relação à história e ao desenvolvimento dos quilombos no território brasileiro. Além disso, ressaltou a inexistência de programas ou políticas educacionais destinadas à CRQ Sítio Alto e ao desenvolvimento de processos educativos inclusivos adequados à realidade dos alunos e alunas quilombolas.

O presente estudo também apontou para a ausência de material didático apropriado às reais demandas e peculiaridades do campo e da CRQ Sítio Alto, caracterizando a oferta da educação do campo e quilombola como urbanocêntrica. Essa realidade é vista como um obstáculo para as comunidades rurais na preservação de seus saberes e especificidades.

Observamos que todos os docentes da referida escola reconhecem a importância de alinhar o trabalho docente às demandas e particularidades do campo, tendo em vista que a localização geográfica do quilombo Sítio Alto se encontra na zona rural. Entretanto, apesar do conhecimento por parte dos docentes sobre essa importância, existe um distanciamento entre o que é defendido e o que realmente acontece na prática educacional.

A proposta pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar não se adequa à realidade da CRQ Sítio Alto e da realidade do campo, visto que os materiais didáticos adotados pela rede

municipal de ensino são os mesmos utilizados nas escolas da rede urbana. Assim, essa especificidade educativa é caracterizada como urbanocêntrica.

Os materiais didáticos utilizados na Escola Municipal Genésio Chagas não são adaptados às reais necessidades e especificidades do campo e da CRQ Sítio Alto, de seus saberes culturais e tradições, que enfatizem suas características locais e regionais.

Diante do processo analítico, realizado por meio da ATD, é possível afirmar que a análise do processo educativo oferecido pela Escola Municipal Genésio Chagas evidencia a necessidade de uma abordagem mais comprometida com os princípios da Educação Escolar Quilombola. Apesar de não ser oficialmente reconhecida como uma escola quilombola, é papel dessa instituição educacional atender à educação dos alunos e alunas da CRQ Sítio Alto e, portanto, adequar não apenas seu currículo, mas também as práticas pedagógicas para atender às especificidades dessa comunidade.

A Matriz Curricular do Ensino Fundamental do Município de Simão Dias estabelece diretrizes que enfatizam a necessidade de um diálogo entre as distintas áreas do conhecimento e os componentes curriculares, assim como entre eles e a parte diversificada, com as múltiplas linguagens e práticas sociais.

O documento traz considerações importantes sobre aspectos inerentes à inclusão das temáticas étnico-raciais na educação, ao destacar o dever das instituições de ensino da rede municipal de incluir, de forma transversal e integradora, as abordagens de temas contemporâneos e exigidos por marcos legais que sejam importantes para o desenvolvimento da cidadania e que afetem a vida humana em escalas locais e globais. Nesse contexto, destaco a obrigatoriedade de as escolas trabalharem em sua prática pedagógica o estudo das temáticas referentes à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, em atendimento ao art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, acrescido pela Lei Federal nº 10.639, de 2003, e com a redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008.

Assim, a Matriz Curricular municipal reconhece a importância dessas temáticas no âmbito da educação escolar e, voltando-se para a Educação Escolar Quilombola, destaca o dever da escola de incluir esses temas como sendo de inteira relevância, tendo em vista o fortalecimento e a promoção da diversidade e da equidade no meio educacional. Apesar de o documento curricular trazer o compromisso da escola com a inclusão dessas temáticas na prática docente, percebemos nos discursos dos participantes uma superficialidade na efetividade das diretrizes estabelecidas por essas normativas. O documento propõe uma abordagem interdisciplinar no processo educativo que se revela fundamental para uma

educação efetiva, pois oportuniza aos alunos e alunas o preparo para enfrentar os desafios complexos do dia a dia de forma crítica e criativa.

Concluímos, ainda, que o compromisso com a Educação Escolar Quilombola não se refere apenas à inclusão dos conteúdos destinados às Comunidades Remanescentes de Quilombos, mas vai além, requerendo uma reformulação aprofundada do processo educativo que valorize aspectos fundamentais das comunidades remanescentes de quilombo, como: a memória coletiva, as práticas culturais, as línguas reminiscentes, bem como seus saberes e modos de vida.

Ressaltamos também o dever da instituição de ensino mencionada em desenvolver uma prática educativa pautada nos princípios da Educação Escolar Quilombola para os educandos e educandas da CRQ Sítio Alto. Além disso, o estabelecimento de ensino localiza-se geograficamente nas proximidades desse território quilombola, e uma parte significativa desses discentes provém dessa comunidade. Portanto, cabe ao estabelecimento educacional adaptar sua proposta pedagógica aos seguintes princípios, de acordo com a realidade cultural da CRQ Sítio Alto: a memória coletiva, as línguas reminiscentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e formas de produção do trabalho, os acervos e repertórios orais, os festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país, assim como a territorialidade.

Os estudantes quilombolas possuem esse direito garantido por legislações específicas, como a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, garantindo a esses discentes o direito ao aprimoramento de seus conhecimentos tradicionais, bem como de suas formas de produção, como a musicalidade, a dança de roda, as práticas de cuidados com a saúde através das plantas medicinais, a religiosidade e demais elementos culturais, saberes e especificidades da CRQ Sítio Alto, contribuindo para seu processo de valorização e continuidade, sabendo que essa é uma das características das comunidades tradicionais: a preservação de seus valores e tradições.

Na Educação Escolar Quilombola, é necessária a formação adequada dos docentes que atuarão nessa especificidade educativa, pois essas formações são importantes para o desenvolvimento da compreensão dessa realidade, cooperando com um processo educativo que não apenas inclua, mas que fomente a valorização e o enriquecimento da identidade quilombola dos discentes oriundos dessas comunidades.

Diante dessa questão, concluímos que existe uma escassez de formações continuadas no município destinadas aos educadores e educadoras que atuam no processo de ensino-

aprendizagem dos estudantes da CRQ Sítio Alto, assim como a ausência de profissionais quilombolas nessa entidade educacional.

A realidade educacional da prática docente na Escola Municipal Genésio Chagas, em relação ao desenvolvimento de ações pedagógicas para os alunos e alunas da CRQ Sítio Alto, destaca lacunas significativas na implementação dessas ações na prática educativa contemporânea.

Faz-se necessário uma abordagem mais aprofundada da cultura e das especificidades da CRQ Sítio Alto no PPP institucional, assim como a inclusão de temas transversais relevantes e integradores no currículo educacional, uma vez que o PPP desta instituição de ensino aborda a CRQ Sítio Alto em seu contexto de maneira superficial. É imprescindível o envolvimento da CRQ Sítio Alto no ato de elaboração e revisão desse documento, possibilitando o conhecimento escolar das demandas e especificidades da CRQ Sítio Alto, bem como de toda a sua clientela, para que se possam realizar abordagens adequadas a essa especificidade educativa.

Concluímos, ainda, que a implementação efetiva da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e na Escola Municipal Genésio Chagas não se restringe ao cumprimento das diretrizes legais aqui mencionadas, mas requer o reconhecimento de elementos fundamentais para essas comunidades tradicionais. É importante valorizar o processo histórico dessas comunidades e suas riquezas culturais, colaborando assim para que os educandos e educandas quilombolas reflitam sobre suas próprias realidades e fortaleçam seu processo identitário, assim como promovam sua valorização no contexto escolar.

É válido destacar as dificuldades e obstáculos enfrentados cotidianamente pelos docentes desta instituição de ensino em relação à implementação de ações pedagógicas para a Educação Escolar Quilombola no contexto educacional. A maioria dos docentes entrevistados alegou a falta de formação continuada destinada a esses profissionais, a ausência de material didático adaptado à realidade do quilombo, assim como a resistência de alguns alunos e alunas em sua autoidentificação e a manifestação de situações de preconceito entre alguns discentes.

Observamos que o processo de reconhecimento e construção da identidade étnica já vem se manifestando em alguns casos, onde já é perceptível a identificação de alunas assumindo seus traços étnicos.

REFERÊNCIAS

ABA **Documento do Grupo de Trabalho sobre comunidades negras rurais.** 1994. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/documento-do-grupo-de-trabalho-sobre-comunidades-negras-rurais. Acesso em: 29 jun. 2024.

ABA. **Documento do Grupo de Trabalho Sobre Comunidades Negras Rurais**, Rio de Janeiro: 1994, p. 81-82.

ALENCAR, M. F. S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp**, Recife, v. 34, n. 02, p. 207-226, 2010. Disponível em: https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868/0. Acesso em: 02 jul. 2024.

ALMEIDA, M. Z. **Plantas Medicinais**. 3° ed. Salvador: EDUFBA, 2011.

ANJOS, R. S. A. **Quilombos – geografia africana – cartografia étnica – territórios tradicionais**. Brasília. Mapas editora & consultoria, 2009.

ARANTES, R. F. M. **[Entre]tecendo olhares sobre a educação do campo**: avanços e limites do programa escola da terra no município de Igarassu - uma análise histórico-crítica. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades, UFRPE - FUNDAJ, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URPE_395bf39eb7f0ece6a48ff8d60830dc70. Acesso em: 10 maio 2023.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais [...]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Decreto n° 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 07 de fev. 2007.

BRASIL. Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**.** Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 21 nov. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. **Certificação Quilombola**. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. **Informações Quilombolas**. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/informacoes-quilombolas/. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 11 mar. 2008. p. 01-01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer Cne/Ceb Nº 36/2001. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 13 mar. 2002. p. 01-26. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Portaria nº 57, de 31 de março de 2022. Institui o Cadastro Geral de Remanescente dos Quilombos e estabelece os procedimentos para expedição da Certidão de autodefinição na

Fundação Cultural Palmares - FCP. Fundação Cultural Palmares**:** Portaria nº 57, de 31 de março de 2022. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 04 abr. 2022. n. 64, Seção 01, p. 208-209. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-departamentos/dpa/comunidades-certificadas/portaria-57-2022-certificacao.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, BRASIL, 09 abr. 2002. p. 01-03.

BRASIL. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução Nº 8, de 20 de Novembro de 2012. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 21 nov. 2012. Seção 01, p. 01-21.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Mec, Seb, Dicei, 2013. 562 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/Mec), 2007. 81 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

CAMPOS, M. C.; GALLINARI, T. S. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista NERA**, v. 20, n. 35, p. 199-217, 2017.

CARRIL, L. F. B. Os Desafios da Educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.22, n.69, p. 539-564, 2017.

COSTA, H. G. P. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO**: um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no amapá. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional, Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIFAP-4_51433fff2c7294b82210b4beb87544ac. Acesso em: 04 fev. 2023.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 341 p.

FAGUNDES, A.; FAGUNDES, R.; MENESES, S. **Cultura, Tradições e Segurança Alimentar da Comunidade de Sítio Alto, Simão Dias, Sergipe**. Aracajú: J. Andrade, 2016. 154 p.

FERREIRA, M. C. **Ensino de Ciências e Educação Quilombola**: etnociência, saberes e práticas nos anos finais do ensino fundamental. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Matemática, Centro de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRÖHLICH, D. **Educação do Campo**: uma proposta de identidade e de ressignificação pedagógica para escola estadual são joão batista. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Curso de Mestrado Profissional em Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3642. Acesso em: 09 jan. 2023.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, F. **Mocambos e Quilombos**. São Paulo: Claro Enigma, 2017.

GOMES, T; BANDEIRA, F. P. S.F. Uso e diversidade de plantas medicinais em uma comunidade quilombola no Raso da Catarina, Bahia. **Acta Bot. Bras.** Feira de Santana, v. 26, n. 4, p. 796-809, Dec. 2012.

GRITTI, S. **Educação Rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GUIMARÃES, G. T. D.; PAULA, M. C. Análise textual discursiva: entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 677-705, 22 dez. 2020. Revista Pesquisa Qualitativa - RPQ. http://dx.doi.org/10.33361/rpq.2020.v.8.n.19.380.

IBGE. **Cidades e Estados: Simão Dias - SE**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/simao-dias/panorama. Acesso em: 10 jun. 2024.

KOHLS-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O Revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, p. 123-145, 2021.

LACERDA, R. S. **Territorialidade, Saúde e Meio Ambiente**: conexões, saberes e práticas em comunidades quilombolas de Sergipe. 2017. 246 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

LIBERATO, C.; CANDIDO, M.; LOVEJOY, P.; FRANCE, R. S. L. (Coord.). **Laços atlânticos:** África e africanos durante a era do comércio transatlântico de escravos. Luanda: Museu Nacional da Escravatura, Ed. 01, 2017.

LIMA, M. B. **Práticas Cotidianas e Identidades Étnicas**: um estudo no contexto escolar. 2006. 257 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/doutorado/d15.pdf. Acesso em: 07 jul. 2024.

LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 23, jun. 2002, Gramado/ RS. **Natureza e sociedade: desafios epistemológicos e metodológicos para a antropologia**. 2002. p. 1-37.

MACEDO, L. F. D. **A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica em escolas da comunidade de Quartel do Indaiá/MG.** 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico, Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana/Mg, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOP_1e383fd81d4e479a210f05b628b56ce2. Acesso em: 09 jan. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003.

MATTOSO, K.M.Q. **Ser Escravo no Brasil**: Séculos XVI-XIX. Petrópolis, RJ, Vozes, 2016.

MATURANA, H. R. **La realidad**: objetiva o construida? Rubi (Barcelona): Anthropos, 1997.

MIRANDA, S. A. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, jun. 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** 2. ed. rev. - Ijui: Ed. Unijuí, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. E-book

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 01, p. 117-128, 2006.

MORAIS, T.; MELO, D.; MELO, M. A. V. Diretrizes Curriculares Nacionais para educação quilombola: uma reflexão sobre a efetividade das políticas educacionais no quilombo urbano do portão de gelo, nação Xambá. *In*: VI Congresso Nacional de Educação, 6, 2019. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**. 2019.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, dez. 2014.

MOURA, G. Salto para o Futuro: Educação Quilombola. Proposta pedagógica. Boletim 10. Junho de 2007.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p.56-63, 1996.

NASCIMENTO, B., 1942-1995. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual**: Possibilidade nos dias da destruição. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, E. L. **Introdução**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). Afrocentricidade: **uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, p. 27 32, 2009.

OLIVEIRA, É. L. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade Jatobá**: práticas pedagógicas e fazeres quilombolas. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino, Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas - Ccsah, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró/Rn, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFER_5941dd86272b154e78879a7f3fbd1a9e. Acesso em: 25 jan. 2023.

PIMENTEL, G. S. R.; COITÉ, S. L. S. Política curricular e educação do campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia. **Rev. Faeeba – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 267-282, 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, M. **Educação Rural**. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro • São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 01-790. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/26224/Livro%20EPSJV%20011000.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 13 out. 2023.

SANTOS, C. A.; FERNANDES, B. M.; OLIVEIRA, C. J.; DUARTE, C. S.; MICHELOTTI, F.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo**: campo-políticas públicas-educação. Brasília: Incra; Mda, 2008.

SANTOS, G. **Não vou Sair do Campo**. Disponível em: https://www.cifraclub.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do-campo/. Acesso em: 07 jul. 2024.

SANTOS, L.; BEZERRA, L. M.; RODRIGUES, S. F. N. Identidade e interculturalidade na Educação do Campo brasileira: intersecção com o currículo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/Brasil, v. 8, p. 01-26, 21 out. 2023. Universidade Federal do Tocantins. http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14578.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, mar. 2018.

SANTOS, M. P. **Tecendo africanidades como parâmetros para educação quilombola e do campo**. 2020. 375 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: 8. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_b463dca50c2e2b5ec7662653a3a2874f. Acesso em: 10 abr. 2023.

SANTOS, M. T. **Entre josefas, rezas e rodas:** a práxis do cuidado em saúde e o empoderamento da mulher quilombola. 2022. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Cultura Popular, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Culturas Populares, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SANTOS, M. **Educação do Campo uma Política em Construção**: desafios para Sergipe e para o Brasil. 2013. 302 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. Cap. 06. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4886/1/MARILENE_SANTOS.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

SANTOS, V. C.; GARCIA, F. M. Fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 4, p. 264-289, 29 out. 2020. Universidade Federal do Espirito Santo. http://dx.doi.org/10.47456/krkr.v1i4.31790.

SILVA N. O.; AYRES, Ana C. M. Educação Quilombola e Ensino de Ciências: panorama das produções acadêmicas. *In*: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC, 13, 2021. **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. 2021.

SILVA, A. M. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SILVA, D. S. **Sítio Alto:** entre dança, história e etnicidade. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Sociologia, Programa de Pós Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7493. Acesso em: 03 jul. 2024.

SILVA, G. S.; SILVA, V. J. Quilombos Brasileiros: alguns aspectos da trajetória do negro no brasil. **Revista Mosaico**, Goiânia, Go, v. 07, n. 02, p. 191-200, 2014. Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4120. Acesso em: 14 jun. 2023.

SILVA, I. R. **Construção e Democratização da Educação do Campo**: correlações entre recriação camponesa e educação no campo no município de faina-go. 2021. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Geografia, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, Go, 2021. Cap. 03. Disponível em: http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1011. Acesso em: 06 jan. 2023.

SILVA, J. A.; RAMOS, M. A. Contribuições da etnobiologia para formação continuada de professores de ciências da educação escolar quilombola. **Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias**, v. 01, n. 19, p. 132-158, 2019.

SILVA, J. E. F. **Comunidades Quilombolas no Estado de São Paulo de acordo com perspectiva da historiografia**. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26092. Acesso em: 04 jul. 2023.

SILVA, J. F. **As tecnologias digitais nas aprendizagens significativas e colaborativas para a tomada de consciência da biosfera**. 2022. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Doutorado em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SILVA, M. Â. M. **Ser (e aprender a ser) negro e quilombola**: processos de identificação étnica entre a escola e o quilombo, em alto alegre, ceará. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado) -

Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_a70cbb9d9b7e239994aaf7b1bcfb9f7a. Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, M. V.; SILVA JÚNIOR, A. F. Políticas Educacionais para a Educação do Campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. 47, p. 314-332, set. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640054. Acesso em: 23 nov. 2023.

SILVA, T. M. A. O. **A Educação do Campo em Itaúna (MG)**: uma escola em construção. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: Currículo, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22450. Acesso em: 02 fev. 2023.

SOUZA, L. R. B. **Comunidade Quilombola da Aroeira**: uma avaliação do processo de implementação da regularização de território. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/Rn, 2020. Disponível em: http://www.bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_751e209316fbf07dbcec23ff943d2e59. Acesso em: 05 jul. 2023.

VESCHI, B. **Etimologia de Quilombo**. 2020. Disponível em: https://etimologia.com.br/quilombo/. Acesso em: 30 de junho de 2024.

VIOTTI, A. M. M. **História do Brasil:** Império. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 19.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA O(A) SECRETÁRIO(A) MUNICIOAL DE EDUCAÇÃO

Instrumento de coleta de dados para o (a) Secretário (a) Municipal Educação

Saudações: Começar a entrevista com cumprimentos e agradecimentos.

Apresentação: Apresentação do pesquisador e explicação do propósito da entrevista, com destaque para a importância da Educação Escolar Quilombola.

01. Inicialmente a senhora poderia falar um pouco sobre sua trajetória na área da Educação e seu conhecimento referente a história das Comunidades Quilombolas?
02. 02. Existe no município políticas públicas para Educação Escolar Quilombola?
03. Se sim, como essas políticas estão sendo implementadas?
04. Se sim, a senhora poderia falar um pouco dos desafios ou obstáculos para implementação dessas políticas na comunidade quilombola local?
05. O município oferece oportunidades ou incentivos para melhorar a qualidade da Educação Escolar Quilombola?
06. Se sim, quais?
07. Existe alguma iniciativa ou planejamento no município para aprimorar a qualidade da Educação Escolar Quilombola no futuro?
08. A senhora poderia me falar um pouco sobre o processo de elaboração do Currículo municipal? Se há o envolvimento da comunidade quilombola nesse processo?
09. O currículo educacional municipal adota medidas para preservar a identidade cultural da Comunidade Quilombola local?
10. Se sim, poderia descrever essas ações?
11. Sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645//2008, que tratam da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino, a senhora considera importante no contexto da educação local?
12. No município existe algum programa de capacitação dos docentes para abordagem adequada desse tema e ensino desses conteúdos na sala de aula?
13. Se sim, poderia falar um pouco sobre esses programas? Ou como se dar essas formações?
14. A secretaria municipal de educação promove formações continuadas para os profissionais docentes das escolas do campo e quilombola da rede municipal de ensino?

15. O senhor (a) conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?
16. Com relação aos materiais didáticos da rede municipal de ensino, há uma conformidade com essas legislações e com a história da comunidade quilombola local?

Agradecimentos: Agradecer à secretária pela participação na entrevista e dedicação à educação municipal.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA O(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)

Instrumento de coleta de dados para o Coordenador (a) pedagógico (a)

Saudações: Começar a entrevista com cumprimentos e agradecimentos.

Apresentação: Apresentação do pesquisador e explicação do propósito da entrevista, com destaque para a importância da Educação Escolar Quilombola.

01. Na orientação do trabalho pedagógico, os conhecimentos relativos à comunidade quilombola Sítio Alto são contemplados?
02. Quais as principais atividades culturais organizadas pela escola? Como é a participação dos alunos quilombolas nessas atividades?
03. Com que frequência os pais quilombolas vêm à escola? Participam das atividades da escola e do acompanhamento dos filhos?
04. Caso sim, como é a participação?
05. O senhor (a) conhece algum documento ou legislação que norteia a Educação Escolar Quilombola?
06. Se sim, de que maneira tem trabalhado no trabalho pedagógico?
07. O senhor (a) conhece a lei 10.639/2003 e 11.645//2008?
08. (Caso conheça) na sua opinião é possível trabalhar essas leis na escola?
09. Se sim/não, de que maneira tem orientado o trabalho docente para a inclusão dos conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira-brasileira e indígena?
10. A escola tem Projeto Político Pedagógico Vigente? Ou está sendo desenvolvido?
11. Quem participou da elaboração do PPP?
12. As especificidades culturais e sociais da comunidade estão contempladas no PPP?
13. De que forma os conhecimentos da comunidade estão sendo contemplados no PPP e no currículo da escola?
14. Há um acompanhamento da coordenação do trabalho dos docentes?

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS(AS) DOCENTES

Instrumento de coleta de dados para os (as) docentes

Saudações: Começar a entrevista com cumprimentos e agradecimentos.

Apresentação: Apresentação do pesquisador e explicação do propósito da entrevista, com destaque para a importância da Educação Escolar Quilombola.

01. Inicialmente a senhora poderia falar um pouco sobre sua trajetória na área da Educação e seu conhecimento referente a história das Comunidades Quilombolas?
02. Qual sua compreensão sobre Educação do Campo?
03. Qual a sua compreensão sobre Educação Escolar Quilombola?
04. O senhor (a) conhece algum documento ou legislação que norteia a Educação Escolar Quilombola?
05. Se sim, de que maneira tem trabalhado na prática docente?
06. Existem práticas pedagógicas específicas para o estudo da história e cultura da comunidade quilombola local?
07. Se sim, como essas práticas são implementadas? Quais estratégias didáticos/pedagógicas tem sido adotada para o estudo da história e cultura da comunidade quilombola local?
08. Como tem sido trabalhadas as peculiaridades socioculturais e territoriais do quilombo no processo educativo?
09. Quais especificidades relativas ao Quilombo Sítio Alto têm sido estudadas na educação escolar, poderia compartilhar exemplos de como é feito o trabalho nesse sentido?
10. De que forma o conhecimento tradicional da comunidade quilombola é incluído no processo educativo?
11. De que maneira é trabalhado a construção da identidade étnica dos alunos quilombolas no processo de ensino-aprendizagem?
12. O senhor (a) conhece a lei 10.639/2003 e 11.645//2008?
13. (Caso conheça) na sua opinião é possível trabalhar essas leis na escola?
14. Se sim/não, de que maneira tem trabalhado os conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira-brasileira e indígena na prática docente?
15. O senhor (a) conhece alguma Política Educacional voltada para Educação Escolar Quilombola?

16. Se sim, como essa política é implementada no cotidiano pedagógico?
17. Quais os materiais didáticos utilizados em suas aulas?
18. Se tratando de livro didático, é o mesmo livro utilizado nas escolas da cidade? Ou existe um livro específico para atender as especificidades locais?
19. Já fez uso de algum material didático para trabalhar a história do quilombo?
20. Se sim, quais?
21. Se sim, como os conteúdos foram trabalhados?
22. Em sua formação (inicial ou continuada) o senhor (a) estudou conteúdos referentes à Educação Étnico-racial?
23. O senhor (a) já participou de algum processo de formação sobre Educação do campo ou quilombola? Poderia comentar um pouco sobre?
24. Quais dificuldades o professor encontra em sua prática docente, para implementação de ações pedagógicas para educação dos alunos e alunas quilombolas?
25. O (a) Senhor (a) enxerga a escola como um local que pode possibilitar a transmissão e o resgate da memória, cultura e conhecimentos da referida comunidade?

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS(AS) ALUNOS(AS)

Instrumento de coleta de dados para os (as) alunos (as)
GRUPO FOCAL

Encontro 01-Conhecendo as crianças

01. Boas vindas
02. Explicação do objetivo do grupo Focal
03. Cada criança se apresenta falando nome, idade, e alguma coisa que gosta de fazer na escola.
04. Como você descreveria sua experiência na escola onde estuda?
05. Quais os aspectos positivos você identifica com relação à sua educação escolar?
06. Quais as matérias ou atividades que vocês mais gostam na escola?

Encontro 02-Experiência na Escola Municipal Genésio Chagas, Cultura e Identidade

07. Descrevam um dia típico na Escola Municipal Genésio Chagas.
08. Em relação à relacionamento e apoio, como são seus professores e colegas de classe?
09. Como a cultura da Comunidade Remanescente de Quilombo Sítio Alto é implementada na Escola Municipal Genésio Chagas?
10. Em que medida você sente que a Escola onde vocês estudam contribui para preservação e promoção da identidade da Comunidade Quilombola Sítio Alto?
11. No dia a dia da rotina escolar, vocês sentem que a Escola Municipal Genésio Chagas valoriza a cultura da Comunidade Quilombola que vocês moram?
12. Vocês consideram importante estudar sobre a cultura e tradições das comunidades quilombolas na escola? Porque?
13. Os conteúdos trabalhados na sala de aula têm relação com as peculiaridades culturais e sociais da comunidade?

Encontro 03-Desafios, Conquistas e atividades extracurriculares na Educação Escolar Quilombola da Escola Municipal Genésio Chagas

14. Quais são os principais desafios enfrentados por vocês na Educação Escolar Quilombola? Poderiam compartilhar algumas dessas situações?
15. De que forma vocês lidam com esses desafios?

16. Poderiam compartilhar alguma experiência positiva que vocês tiveram na escola, em relação a ser oriundo de comunidade quilombola?
17. Na Escola Municipal Genésio Chagas existe algo que faz vocês se sentirem orgulhosos por serem quilombolas?
18. Que tipos de atividades extracurriculares são ofertadas na Escola Municipal Genésio Chagas?

Encontro 04-Aspirações futuras na Educação

19. Qual a profissão que vocês almejam ser futuramente?
20. De que forma a Escola Municipal Genésio Chagas estar ajudando a vocês alcançarem esse sonho?
21. O que vocês acham que a Escola Municipal Genésio Chagas poderia fazer para melhorar a Educação Escolar Quilombola para os futuros alunos e alunas?
22. Poderiam dar sugestões do que poderia ser feito para tornar a escola um lugar ainda melhor para aprender?

23. Encontro 05-Envolvimento da Comunidade

24. Como a comunidade Quilombola Sítio Alto está sendo envolvida no ambiente escolar?
25. Você acredita que existe conexão entre a Escola Municipal Genésio Chagas e o Quilombo?

APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA A LIDERANÇA COMUNITÁRIA

Instrumento de coleta de dados para a Liderança comunitária

Saudações: Começar a entrevista com cumprimentos e agradecimentos.

Apresentação: Apresentação do pesquisador e explicação do propósito da entrevista, com destaque para a importância da Educação Escolar Quilombola.

01. A senhora poderia descrever o papel da liderança na comunidade?
02. Com relação à Educação na comunidade, quais responsabilidades específicas são assumidas pela senhora, enquanto liderança comunitária?
03. A comunidade Quilombola Sítio Alto tem memórias?
04. Quem é que detém o conhecimento relativo à identidade da comunidade?
05. De que forma esse conhecimento tem sido transmitido às crianças e jovens?
06. A senhora poderia me falar um pouco sobre as peculiaridades socioculturais e territoriais da comunidade?
07. Como a senhora, enquanto líder e representante dessa comunidade, trabalha para preservar e promover a cultura dessa comunidade?
08. O que a senhora poderia falar sobre a integração da cultura dessa comunidade quilombola na educação?
09. De que forma a comunidade quilombola participa ativamente no desenvolvimento educacional?
10. Qual a importância da participação comunitária na Educação Escolar Quilombola?
11. Existe algum programa educacional municipal implementado na comunidade para o fortalecimento da cultura local?
12. Como a liderança comunitária se envolve na busca por políticas públicas que tragam benefícios para Educação Escolar Quilombola?
13. Quais são as principais demandas ou necessidades em relação à Educação Escolar Quilombola são apresentadas à esfera governamental?
14. A senhora enxerga a escola como um local que pode possibilitar a transmissão e o resgate da memória, cultura e dos conhecimentos relativos à comunidade?
15. De que maneira a senhora acha que a escola pode implementar ações pedagógicas que reflitam as peculiaridades socioculturais e territoriais da referida comunidade?

16. Quais são as principais perspectivas da liderança para o futuro da Educação Escolar quilombola?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas Educacionais e Prática Docente: Comunidade Quilombola Sítio Alto, Simão Dias/SE

Pesquisador: CARLEANDRO DE JESUS SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75967623.8.0000.5546

Instituição Proponente: Universidade Federal de Sergipe

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.650.714

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo “Informações Básicas da Pesquisa” (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2230487.pdf) e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (Projeto_brochura.pdf), postados em 21/01/2024 e 05/11/2023, respectivamente.

Introdução:

A Educação é direito de todos e dever do estado e da família. Ela abrange os processos de formação desenvolvidos tanto na vida familiar, como nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil, como também nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).A Educação Básica regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n° 9.394/1996 considera as seguintes categorias como inerentes à essa etapa da educação escolar: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo, bem como ensino à distância. Considerando-se a educação do campo, Pimentel e Coité (2021), afirmam que dentre seus princípios, essa educação apresenta a cultura como matriz do conhecimento, além da vinculação entre conhecimento científico e realidade circunscrita, que é fundamentada nos saberes próprios, bem como, no respeito a diversidade da população do campo. Atualmente sabe-se que diversos autores estudam a importância da Educação atrelada às especificidades do campo, a exemplo de Pimentel e Coité

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

(2021), que contribuem para esse estudo, ao trazerem em seus escritos que os educadores necessitam valorizar a identidade da escola em seus projetos políticos pedagógicos, devendo adequar seus currículos e as metodologias não só às necessidades dos discentes, mas também da comunidade do campo. Se tratando de educação do campo o presente projeto intitula-se Políticas Educacionais e Prática Docente: Comunidade Quilombola Sítio Alto, Simão Dias/SE, visando estudar as práticas docentes dos professores, para educação da comunidade a ser estudada, tendo em vista as políticas educacionais para Educação Escolar Quilombola. Tratando-se de comunidades quilombolas, Lacerda (2017), entende que essas comunidades são marcadas pela conservação de princípios, saberes e práticas de matrizes afro-brasileiras. Assim sendo, cabe à escola o papel de proporcionar meios educacionais que valorizem e conservem esses princípios. Nesse sentido, considerando-se as peculiaridades socioculturais e territoriais da comunidade quilombola Sítio Alto e as políticas educacionais para educação do campo e quilombola, as ações implementadas na

prática Docente refletem os princípios descritos no currículo para Educação da Comunidade Quilombola local?Partindo do problema apresentado, supõe-se que as ações implementadas pelos docentes da Escola Municipal Genésio Chagas não refletem os princípios descritos no currículo para educação dos(as) alunos(as) quilombolas, encontrando-se distante das peculiaridades socioculturais e territoriais da comunidade quilombola Sítio Alto, logo, não contribuem para conservação de princípios, saberes e práticas, característicos desses Povos de comunidades tradicionais.A escolha do tema deu-se pelo fato de ser filho da Comunidade Quilombola a ser estudada, e como profissional docente, preocupado com a conservação de

saberes, princípios e práticas oriundos dessa comunidade, vejo a importância do sistema municipal de educação do Município de Simão Dias/SE, bem como, das escolas que atendem alunos(as) quilombolas do mesmo município, levarem em consideração a existência de uma comunidade quilombola local, e reformularem seus currículos e propostas pedagógicas. Assim, implementarem ações educativas que deem ênfase às especificidades da comunidade e, consequentemente, contribuir com a perpetuação dessas para as gerações seguintes. Dessa forma, a pesquisa também contribuirá socialmente, pois estudos em torno da prática docente atrelada aos conhecimentos oriundos dos alunos(as) quilombolas, faz com que as referidas comunidades vejam que a educação quilombola promove a continuidade da luta de seus ancestrais e, consequentemente, a melhoria das condições dos povos das referidas comunidades (CAMPOS; GALLINARI, 2017).Em uma primeira busca em Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD Nacional) e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, utilizando-se das seguintes palavras-chaves: Legislação Educacional, Políticas Educacionais, Educação Básica, Educação do Campo, Educação

Quilombola e Comunidade Quilombola foi possível perceber a existência de trabalhos relacionados ao tema estudado, em distintas áreas do conhecimento. Entretanto, não foram constatados estudos em torno da prática docente atrelada às especificidades da Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) Sítio Alto. Portanto, esse objeto de estudo está sendo trazido para área educacional com o objetivo de verificar como as questões étnico-raciais e as especificidades da comunidade quilombola Sítio Alto
está sendo abordadas na prática docente, uma vez que a educação desempenha um papel muito importante no processo de construção da identidade dos alunos(as) (SILVA; AYRES, 2021), desta forma, tornando essa pesquisa relevante no âmbito acadêmico. Para Ferreira (2019), no
contexto escolar há uma multiplicidade de comportamentos e culturas que, o docente enquanto mediador da ação educativa deve proceder considerando a individualidade de cada aluno, além de práticas, hábitos, crenças, costumes, oriundos do meio cultural da comunidade da qual o
aluno descende. Nesse contexto o presente projeto de pesquisa se justifica, uma vez que à luz das legislações e políticas educacionais, compreenderá a contribuição da educação para conservação de especificidades da comunidade quilombola, de modo a contribuir com a
conservação e perpetuação da cultura local. Assim sendo, ensejando aos docentes uma reflexão acerca das possibilidades metodológicas de implementação de uma prática docente mais próxima da realidade e peculiaridades das populações afrodescendentes. Uma vez que a escola a ser
pesquisada é unidade de ensino que atende alunos(as) oriundos(as) de comunidade quilombola.Dos autores que atualmente contribuem para o assunto, Silva e Ramos (2019), ressaltam a importância desse estudo, ao enfatizarem que os conhecimentos oriundos dos alunos(as) quilombolas devem ser valorizados em todos os componentes curriculares trabalhados no âmbito escolar, dentre esses, a disciplina de ciências/biologia. Para os autores, a investigação e contextualização desses conhecimentos no que tange à biodiversidade local e demais elementos naturais do meio são formas de consideração e valorização desses saberes tradicionais dos alunos(as) quilombolas.

Hipótese:
Acredita-se que as ações implementadas pelos professores da Escola Municipal Genésio Chagas não refletem os princípios descritos no currículo para a educação dos(as) alunos(as) quilombolas, distanciando-se das peculiaridades socioculturais e territoriais da comunidade quilombola Sítio Alto e, portanto, não contribuem para a conservação dos princípios, conhecimentos e práticas característicos desses povos de comunidades tradicionais.

Metodologia Proposta:

Quanto à abordagem, a presente pesquisa é qualitativa, uma vez que não apresenta seus resultados em termos numéricos, mas sim por meio de descrições verbais, utilizando um processo interpretativista (GIL, 2017). Quanto à finalidade, considera-se que se trata de uma pesquisa aplicada, que, de acordo com Gil (2017), diz respeito a estudos destinados à resolução de problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores estão inseridos. Quanto ao método de procedimento, será realizado um estudo de caso, que, segundo Creswell (2014), é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora ao longo do tempo um ou múltiplos sistemas delimitados e contemporâneos da vida real, ou seja, um ou múltiplos casos. A coleta de dados é realizada de maneira detalhada e em profundidade, e as fontes de informação incluem observações, material audiovisual, entrevistas, além de documentos e relatórios. Nesse sentido, será investigado o cotidiano da escola no sentido de

assegurar aos alunos(as) quilombolas ações que reflitam os princípios descritos no currículo para Educação da Comunidade Quilombola local, ou seja, a materialização da política de Educação Quilombola na Escola. Será realizada uma pesquisa documental. Segundo Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa é caracterizado por análises de fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, incluindo relatórios, documentos oficiais, jornais e outros. Assim, serão analisados a Matriz Curricular, o Projeto Político Pedagógico institucional e o planejamento anual dos docentes. O universo para o qual a pesquisa está sendo destinada é a Secretaria Municipal de Educação do Município de Simão Dias, Sergipe, com o(a) respectivo(a) secretário(a) municipal, a Escola Municipal Genésio Chagas, que possui um total de 77 alunos da comunidade quilombola Sítio Alto matriculados no ano letivo de 2022, além de 13 docentes e 01 coordenador pedagógico. Também fazem parte do universo da pesquisa a comunidade quilombola a ser estudada e sua liderança local. Dos dados apresentados, serão selecionados o(a) secretário(a) Municipal de Educação, 04 docentes, 01 coordenador pedagógico, além de 5% do número de alunos da instituição e a liderança responsável pela comunidade. A pesquisa será conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com o(a) secretário(a), professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e a liderança comunitária, com questionamentos direcionados, e por meio de grupos focais com os alunos e alunas da escola em estudo. Os dados coletados serão organizados, reduzidos em temas ou categorias, representados em figuras ou tabelas, e serão estabelecidas relações ou

comparações por meio de categorias de análise. Após a realização das entrevistas será feita a

transcrição das mesmas. O processo analítico se dará por meio da Análise Textual Discursiva em que segundo Moraes e Galiazzi (2011), esse tipo de análise diz respeito a uma metodologia de análise para estudos qualitativos, que tem por objetivo a produção de novas compreensões sobre determinados fenômenos ou discursos. Está inserido entre os extremos de duas metodologias de análise, a saber: a análise de conteúdo tradicional, e a análise de discurso e representa um movimento de interpretação de caráter hermenêutico.

Critério de Inclusão:
O critério utilizado para seleção da escola deu-se pelo fato de ser a instituição educacional dos últimos anos do Ensino Fundamental responsável pela formação dos alunos da Comunidade Quilombola Sítio Alto. Os critérios de inclusão da amostra serão determinados da seguinte maneira: será selecionado um representante docente de cada uma das áreas do conhecimento, nomeadamente, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; os docentes que lecionam no 9º ano e os que trabalham com alunos e alunas originários da Comunidade Remanescente de Quilombo Sítio Alto. Também serão incluídos os docentes que possuam o mínimo de 09 anos de exercício pedagógico na referida escola. Período que coincide com o inicio do processo de certificação da Comunidade Remanescente de Quilombo Sítio Alto. Para os alunos e alunas serão utilizados os seguintes critérios de inclusão: autorreconhecimento como quilombola, uma vez que, de acordo com o Decreto n° 6.040 de 07 de fevereiro de 2007 Brasil (2007), Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que assim se admitem. Além do critério étnico-racial.

Critério de Exclusão:
Os critérios de exclusão dos docentes se darão em virtude da carga horária disciplinar. Assim, serão excluídos os docentes que lecionam em disciplinas de carga horária mais baixa dos últimos anos do Ensino Fundamental. Serão utilizados como critérios de exclusão para os alunos e alunas: o não pertencimento a comunidade quilombola, isto é, serão excluídos os discentes que não são membros da comunidade quilombola estudada. Também serão utilizados como critérios de exclusão a série ou nível de ensino, portanto serão excluídos os alunos e alunas do 6º ao 8º ano do ensino fundamental.

Metodologia de Análise de Dados:
O processo analítico se dará por meio da Análise Textual Discursiva em que segundo Moraes e

Galiazzi (2011), esse tipo de análise diz respeito a uma metodologia de análise para estudos qualitativos, que tem por objetivo a produção de novas compreensões sobre determinados fenômenos ou discursos. Está inserido entre os estremos de duas metodologias de análise, a saber: a análise de conteúdo tradicional, e a análise de discurso e representa um movimento de interpretação de caráter hermenêutico.

Objetivo da Pesquisa:
Compreender a prática docente dos professores em relação à educação da comunidade quilombola Sítio Alto, levando em consideração as políticas educacionais voltadas para a Educação Escolar Quilombola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:
A pesquisa poderá gerar algum desconforto, constrangimento ou cansaço no momento da entrevista. Entretanto, fundamentado na Resolução nº 466/2012 do CNS e Resolução nº 510/2016 do CNS será tomado o máximo de cuidado para minimizar esses e qualquer risco que vier a surgir decorrente da pesquisa. Será buscado o máximo de cuidado para não causar desconforto ou constrangimento aos participantes, por meio de um diálogo formal e deixando os participantes muito bem à vontade para fazer qualquer questionamento, em caso de dúvidas. Iremos desenvolver a entrevista em um local reservado, de modo que os participantes fiquem muito bem à vontade e acomodados (as). Adequaremos o espaço à preferência. Com relação ao cansaço que possam sentir os participantes, será flexibilizado o horário de entrevista de modo que não comprometa seu tempo, ou seu horário de descanso. Será feita de forma que possa fluir satisfatoriamente. Ainda de acordo com Resolução nº 510/2016 do CNS, o pesquisador estará sempre atento aos possíveis riscos decorrentes dos procedimentos dessa pesquisa, adotando sempre medidas preventivas e de proteção aos participantes, para evitar ou atenuar efeitos de riscos. As providencias serão sempre tomadas, caso perceba qualquer possibilidade de dano aos participantes. Fundamentado no Art. 20 desta Resolução, serão adotadas todas as medidas cabíveis que protejam os participantes.

Benefícios:
Espera-se entender melhor o papel fundamental da educação na preservação e perpetuação das identidades tradicionais, exemplificadas pelo caso das comunidades quilombolas. Pretende-se oferecer apoio e conhecimento aos profissionais da educação participantes, mediante a prática pedagógica adaptada às particularidades das comunidades tradicionais. É importante ressaltar que

a escola objeto desse estudo é uma instituição educacional que recebe alunos (as) pertencentes a uma comunidade remanescente de quilombo. Espera-se também que a comunidade quilombola reconheça que a Educação Escolar Quilombola desempenha um papel essencial na continuidade da luta iniciada por seus antepassados, na preservação de suas características singulares e na promoção de melhorias das condições de vida desses povos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa apresenta como tema de estudo as Políticas Educacionais e Prática Docente: Comunidade Quilombola Sítio Alto, Simão Dias/SE, tendo como objeto de estudo as Políticas Educacionais e Educação do Campo. Vinculada à Universidade Federal de Sergipe, ao Programa de PósGraduação em Educação, tendo como linha de pesquisa Formação e Prática Docente, atrelada também ao Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais, e ao projeto Políticas Educacionais, Formação de Professores e Qualidade do Ensino na Educação Básica, projeto esse que tem por finalidade a análise das contribuições do Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO, tanto nos sistemas públicos de ensino, como na formação de professores, e na gestão de escolas do campo e quilombolas. A pesquisa será desenvolvida numa comunidade

quilombola e escola dos anos finais do Ensino Fundamental, que atende alunos(as) dessa comunidade, localizada na zona rural do município de Simão Dias/SE. O estudo parte do seguinte problema de pesquisa: as ações implementadas na prática Docente refletem os princípios descritos no currículo para Educação da Comunidade Quilombola Sítio Alto? Visando compreender a prática docente dos(as) professores(as) para educação da comunidade quilombola Sítio Alto, tendo em vista as políticas educacionais para Educação Escolar Quilombola. Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, quanto a sua abordagem, em que inicialmente deu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica, com vistas a fazer o levantamento do atual estado de pesquisas relacionadas ao tema objetivo. A pesquisa trata-se de um Estudo de Caso, no qual será averiguado o cotidiano da escola em assegurar aos alunos(as) quilombolas ações que reflitam os princípios descritos no currículo para Educação da Comunidade Quilombola Sítio Alto, isto é, a materialização da política de Educação Quilombola na Escola. A coleta de dados se dará por meio de análise documental na qual serão analisados a Matriz Curricular, o Projeto Político Pedagógico institucional e o planejamento anual dos docentes, de modo a identificar se esses documentos oficiais fazem menção à comunidade quilombola municipal, e como a instituição trabalha algumas questões importantes na educação quilombola, como a construção da identidade étnica dos discentes quilombolas, memórias, dentre outras, além de entrevistas semiestruturadas e grupo focal.

O protocolo em segunda versão. As pendências indicadas foram atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos obrigatórios apresentados conforme Norma Operacional CNS N° 001 de 2013 e as Res. 466/2012 e 510/2016 do CNS/CONEP/MS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

À análise das respostas (arquivo: "CARTA_RESPOSTA__S_PEND_NCIAS.pdf", postado na Plataforma Brasil em 20/01/2024) ao Parecer Consubstanciado n° 6.597.607 emitido em 21/12/20213 não foram encontrados óbices éticos.

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS n° 510/16, Capítulo VI do Pesquisador Responsável Art. 28. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe: I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco; II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2230487.pdf	21/01/2024 00:07:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_pais.doc	21/01/2024 00:06:48	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	tcle.doc	20/01/2024 23:57:52	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito

Justificativa de Ausência	tcle.doc	20/01/2024 23:57:52	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito
Outros	Roteiros_de_pesquisa.docx	20/01/2024 23:53:00	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA__S_PEND_NCIAS.pdf	20/01/2024 23:48:47	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito
Outros	Registro_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	20/01/2024 23:39:34	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_livre_e_esclarecido.pdf	20/01/2024 23:34:16	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/11/2023 18:51:51	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_brochura.pdf	05/11/2023 12:27:17	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	04/11/2023 20:17:16	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	03/11/2023 20:57:57	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	TERMO__DE__AUTORIZA__O_PARA__USO__DE__IMAGEM__E__DEPOIMENTO.pdf	03/11/2023 14:29:32	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_para_utilizacao_de_dados.pdf	03/11/2023 11:06:56	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_e_confidencialidade.pdf	03/11/2023 11:00:15	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_e_infraestrutura.pdf	02/11/2023 20:52:36	CARLEANDRO DE JESUS SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

ARACAJU, 15 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
ROBELIUS DE BORTOLI
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br