



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA

CAMPUS PINHEIRO

CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA

ANA PAULA RIBEIRO BOAZ

ENTRE DIRETRIZES E REALIDADE: um estudo sobre as relações de ensino em uma escola municipal de uma comunidade quilombola em Palmeirândia – MA.

Pinheiro
2025

ANA PAULA RIBEIRO BOAZ

ENTRE DIRETRIZES E REALIDADE: um estudo sobre as relações de ensino em uma escola municipal de uma comunidade quilombola em Palmeirândia – MA.

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito necessário para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Co-Orientador: Prof. Dr. Gilberto Matos Aroucha

Orientador: Prof. Me. Balbino Rogério França Costa

Pinheiro
2025

Boaz, Ana Paula Ribeiro

Entre diretrizes e realidade: um estudo sobre as relações de ensino em uma escola municipal de uma comunidade quilombola em Palmerândia-MA. Ana Paula Ribeiro Boaz. – Pinheiro, MA, 2025.

64 f.

Monografia (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus Pinheiro, 2025.

Orientadora(a): Prof. Me. Balbino Rogério França Costa

1. Diretrizes educacionais. 2. Educação quilombola. 3. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDU 37.018.52(812.1)

Ficha elaborada pela Bibliotecária: Nicóle Lima Araujo – CRB-2 1893/O

ENTRE DIRETRIZES E REALIDADE: um estudo sobre as relações de ensino em uma escola municipal de uma comunidade quilombola em Palmeirândia – MA.

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito necessário para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Co-Orientador: Prof. Dr. Gilberto Matos Aroucha

Orientador: Prof. Me. Balbino Rogério França Costa

Aprovado em: 22/01/2025

Documento assinado digitalmente
 **BALBINO ROGERIO FRANCA COSTA**
Data: 05/02/2025 18:18:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Balbino Rogério França Costa
Universidade Estadual do Maranhão
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **EDILENE REIS PEREIRA**
Data: 05/02/2025 16:49:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Me. Edilene Reis Pereira
Universidade Estadual do Maranhão
1ª Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **EANES DOS SANTOS CORREIA**
Data: 05/02/2025 20:58:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eanes dos Santos Correia
Universidade Estadual do Maranhão
2ª Examinador

Dedico este trabalho a Deus, que é minha fonte de força e sabedoria, guiando-me em cada passo e desafio que enfrento. Aos meus pais, Ana Lúcia Ribeiro e Gladston Presley Boaz, que sempre foram meu alicerce e inspiração. E ao meu avô João, cuja sabedoria e amor permanecem vivos em meu coração. Sua memória é uma fonte constante de inspiração para mim.

“A educação não muda o mundo, a educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo.”

(Paulo Freire).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus, que me concedeu serenidade e força para trilhar este caminho e concluir este trabalho. Sem Sua luz, nada disso seria possível.

Aos meus pais, Ana Lúcia Ribeiro e Gladston Presley Boaz, meu porto seguro, transmito minha eterna gratidão, que jamais caberá em palavras. Vocês me apoiaram do início ao fim e sempre me encorajaram. Amo vocês além da vida.

Às minhas avós, Ana Ribeiro e Madalena Boaz, vocês são minha história, minhas raízes e meus exemplos de vida. Obrigada por tudo.

Ao meu padrinho e tio, Rômulo Ribeiro, que nesta caminhada nunca mediu esforços para me ajudar e sempre esteve ao meu lado como um dos meus maiores incentivadores.

À memória do grande amor da minha vida, meu avô João Francisco Boaz, que infelizmente partiu desta vida antes de me ver realizar este sonho. Sinto sua presença todos os dias e farei questão de contar ao mundo o grande homem que você foi. Essa conquista é por você, vovô!

Agradeço aos meus amigos João Pedro Alves, Alice Gonçalves, Luciano Ferreira, Júlia Pinheiro e Kaylanne Pinheiro, que ao longo dessa jornada nunca hesitaram em me ajudar, me apoiaram e não deixaram que eu desistisse em meio às dificuldades. Meu carinho por vocês é eterno.

Aos meus professores, mestres que enriqueceram minha jornada acadêmica, sou grata por cada ensinamento.

Aos meus colegas de classe; juntos construímos uma família. Em especial, agradeço à minha dupla inseparável nesses quase 5 anos de graduação, Edilene Melo, que tornou mais leve esse longo caminho que trilhamos.

Por fim, e definitivamente não menos importante, minha gratidão ao meu orientador e ex-professor que se tornou amigo e conselheiro, Balbino Rogério França Costa. Você foi essencial; obrigada por acreditar em mim e por não soltar minha mão em nenhum momento. Você é minha grande inspiração profissional.

RESUMO

A educação no Brasil, garantida pela Constituição Federal de 1988, desempenha um papel essencial na promoção da igualdade social, entretanto ainda enfrenta profundas desigualdades, especialmente em relação às comunidades quilombolas. A presente pesquisa busca analisar as práticas pedagógicas em uma escola de comunidade quilombola, avaliando sua conformidade com as diretrizes para a educação quilombola e a valorização da educação étnico-racial. A pesquisa se fundamenta nas contribuições teóricas de diversos autores, entre os quais Brandão (2007;2012), Gomes (2011;2018), Arroyo (2012) entre outros de significativa relevância. A metodologia adotada para este estudo é de caráter qualitativo e exploratório, utilizando entrevistas, observação participante e análise documental. Os resultados indicam que, apesar das políticas públicas existentes, ainda há lacunas significativas na aplicação efetiva dessas diretrizes, o que tem refletido desconexão entre a teoria e a prática na escola, com desafios relacionados à falta de infraestrutura, disposição de materiais, capacitação docente e envolvimento da comunidade. A conclusão aponta para a necessidade urgente de fortalecimento da educação quilombola, com a implementação de currículos que respeitem e priorizem as tradições locais e a promoção de uma participação ativa da comunidade, visando a construção de uma educação mais inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Diretrizes educacionais, Educação quilombola, Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Education in Brazil, guaranteed by the Federal Constitution of 1988, plays an essential role in promoting social equality; however, it still faces profound inequalities, especially concerning quilombola communities. This research aims to analyze pedagogical practices in a quilombola community school, evaluating their conformity with the guidelines for quilombola education and the valuing of ethnic-racial education. The research is based on the theoretical contributions of various authors, including Brandão (2007; 2012), Gomes (2011; 2018), Arroyo (2012), among others of significant relevance. The methodology adopted for this study is qualitative and exploratory in nature, utilizing interviews, participant observation, and document analysis. The results indicate that, despite existing public policies, there are still significant gaps in the effective application of these guidelines, which has reflected a disconnection between theory and practice in the school, with challenges related to lack of infrastructure, availability of materials, teacher training, and community involvement. The conclusion points to the urgent need to strengthen quilombola education by implementing curricula that respect and prioritize local traditions and promote active community participation, aiming for the construction of a more inclusive and transformative education.

Key words: Quilombola education, Educational guidelines, Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: considerações contextuais	14
2.1 Movimentos sociais e Educação do Campo e Quilombola	15
2.1.1 Multiculturalismo e o Movimento Quilombola na Educação	19
3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS	22
3.1 Os Quilombolas e o direito à Educação Escolar	23
3.1.1 Legislações e diretrizes para a Educação Escola Quilombola	27
3.2 Perspectivas e desafios sobre a educação escolar quilombola: reflexões	30
4 METODOLOGIA	33
5 AS RELAÇÕES DE ENSINO EM UMA ESCOLA DE COMUNIDADE QUILOMBOLA.....	35
5.1 Caracterização da comunidade quilombola da escola	35
5.1.1 Descrição de uma escola municipal de comunidade quilombola	36
5.2 Avaliação das Práticas Pedagógicas e Atendimento às Diretrizes Educacionais	40
6 CONCLUSÃO	57
REFERÊNCIAS	60

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, garantida pela Constituição Federal de 1988, constituindo-se como um direito básico fundamental, desempenha um papel extremamente importante na promoção da igualdade social e no desenvolvimento humano. No entanto, a conjuntura educacional do país se mantém fortemente marcada por profundas desigualdades, que afetam de modo desproporcional e prejudicam de maneira acentuada grupos sociais historicamente marginalizados, como indígenas, negros, mulheres e comunidades quilombolas, reflexo de um passado de colonização e exclusão efetiva. Nessa perspectiva, essas desigualdades continuam a representar um desafio significativo e preocupante para a efetivação do direito à educação.

Essas comunidades enfrentam, ao longo de muitas décadas, diversos desafios, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento de sua diversidade sociocultural, à ausência de instituições escolares com infraestrutura adequada e à falta de bases curriculares inclusivas que atenda às diretrizes curriculares nacionais, regionais e locais.

A valorização e respeito a sua cultura e história ainda é insuficiente no âmbito das instituições de ensino, embora tenham ocorrido avanços e conquistas significativos nas políticas públicas direcionadas à essa realidade. Nesse sentido, muito ainda precisa ser feito para garantir e assegurar uma educação inclusiva e de qualidade, que seja capaz de atender às demandas e peculiaridades dessas populações.

Frente a isso, as comunidades quilombolas enfrentam diariamente desafios complexos que persistem, os quais são resultados de um histórico marcado pela exclusão e discriminação. No Maranhão, estado que abriga uma das maiores populações quilombolas do Brasil - 20,26%, essa realidade é profundamente evidente (IBGE, 2022). Na escola em questão se destaca como um espaço significativo para refletir e estudar essas questões.

Assim como diversas outras comunidades dessa natureza, essa comunidade vivencia diariamente uma luta para que suas tradições e traços identitários sejam efetivamente reconhecidas e valorizadas no ambiente social e escolar. Em vista disso, a educação quilombola, em conformidade com diretrizes nacionais e estaduais, pressupõe assegurar o respeito à cultura dessas populações e promover a inclusão étnico-racial. Contudo, a implementação efetiva dessas orientações ainda enfrenta inúmeros desafios,

revelando um grande abismo entre as políticas educacionais e sua prática cotidiana nas realidades das escolas.

Dentro desse contexto, essa escola emerge como uma referência significativa na interação entre as diretrizes educacionais e a vivência das comunidades quilombolas. O presente estudo, intitulado “*ENTRE DIRETRIZES E REALIDADE: um estudo sobre as relações de ensino de uma escola municipal de uma comunidade quilombola em Palmeirândia - MA*”, busca analisar, de forma crítica, até que ponto as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa instituição estão alinhadas e atendendo às orientações voltadas para a educação escolar quilombola e para a valorização da educação étnico-racial.

A educação escolar se configura para além do conceito de direito fundamental, legitimando-se como um poderoso instrumento de transformação social. Dito isso, no âmbito das comunidades quilombolas, a escola não deve configurar-se apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também um ambiente ativo que reconheça, respeite e valorize as potencialidades culturais e identitárias desses povos. Assim, a presente pesquisa busca analisar o alinhamento dessa escola com as diretrizes que promovem uma educação inclusiva, significativa e relevante para a comunidade quilombola.

Em vista disso, este trabalho está estruturado a partir de seis sessões, sendo o primeiro destinado a esta introdução. A segunda sessão, por vez, tendo natureza teórica, está intitulada "Educação Escolar Quilombola: considerações contextuais". Nele apresenta-se a Educação Escolar Quilombola, contextualizando seu significado, origem e relevância histórica. Assim, destaca-se como essa modalidade educacional é fruto das lutas pelas tradições e pela garantia de direitos, enfatizando seu papel imprescindível na valorização das identidades étnicas e no fortalecimento do patrimônio cultural.

Em vista disso, discute-se sobre dos desafios estruturais e pedagógicos na implementação da educação quilombola, sublinhando a necessidade constante e contínua de políticas públicas alinhadas às realidades específicas dessas comunidades, buscando igualdade educacional e preservação de suas culturas.

A segunda sessão explora a influência dos movimentos sociais na articulação e construção de políticas educacionais direcionadas às comunidades rurais e quilombolas,

com o intuito de mostrar como esses movimentos têm estimulado e contribuído para a criação de modelos educativos que valorizam as especificidades culturais e sociais dessas populações.

Dito isso, dá destaque à relação entre Multiculturalismo e o Movimento Quilombola, dando ênfase como essa abordagem teórica fundamenta a valorização das culturas marginalizadas, contribuindo para a criação de currículos mais inclusivos e representativos. Nessa perspectiva o multiculturalismo desafia estruturas hegemônicas e promove práticas pedagógicas que reconhecem as particularidades das comunidades quilombolas, reforçando seu protagonismo e contribuindo para uma sociedade mais equitativa.

A terceira sessão, por vez, aborda a história e a resistência das comunidades quilombolas, destacando sua origem nos tempos coloniais, quando os quilombos surgiram como refúgios para africanos escravizados em busca de liberdade e autonomia. Destaca que essa narrativa enfatiza o processo contínuo de resistência à opressão, à preservação das culturas e tradições desses espaços, e sua localização em áreas de difícil acesso, o que possibilitou a manutenção de sua identidade e autonomia ao longo dos séculos. A sessão, em vista disso, também discute as pressões externas que essas comunidades enfrentaram, como a urbanização e a agricultura, que ameaçam seus meios de subsistência.

Ademais, a sessão aborda firmemente a invisibilidade histórica e social das comunidades quilombolas, fazendo menção à resistência contra os movimentos conservadores que negam seus direitos. A partir disso, chama atenção para a necessidade e importância de políticas públicas que promovam o reconhecimento e valorização dessas comunidades, com o intuito de garantir seus direitos culturais e territoriais.

A discussão sequencial se estende ao direito à educação escolar quilombola, pondo em destaque a luta constante por acesso à educação, os avanços legais obtidos, como a Constituição de 1988, e os desafios enfrentados, como a falta de infraestrutura, recursos, capacitação de professores, etc.

Na sessão seguinte, dedicado à "Metodologia", faz-se a caracterização da pesquisa, nele são apresentados sistematicamente os métodos e técnicas empregadas

para a realização da pesquisa, justificando-os. Essa sessão detalha especificamente os processos de coleta e análise de dados, além de descrever as estratégias efetivas utilizadas para garantir a confiabilidade e a validade das informações obtidas.

A quinta sessão, intitulado "As Relações de Ensino de uma escola de Comunidade Quilombola", oferece uma análise aprofundada sobre as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas no âmbito da instituição. Nessa perspectiva, a sessão se inicia com a apresentação do perfil socioeconômico e cultural da comunidade em que a escola está inserida, fornecendo um panorama essencial para as análises posteriores. Em seguida, há uma descrição da infraestrutura da escola, do corpo docente e do perfil dos estudantes, compondo um quadro completo do ambiente educacional.

Nessa mesma sessão, são analisadas as relações de ensino, as metodologias de ensino, o currículo e os materiais didáticos utilizados na escola. Avalia-se em que medida essas práticas estão alinhadas às diretrizes específicas para a educação escolar quilombola. Além disso, são identificadas lacunas e boas práticas, bem como são propostos caminhos possíveis para a superação dos desafios enfrentados pela escola. As reflexões aqui apresentadas visam subsidiar melhorias nas práticas educacionais dessa comunidade quilombola.

Por fim, a sessão "Conclusão" traz os principais resultados da pesquisa, dando destaque às suas implicações para a prática pedagógica e para o aprimoramento das políticas públicas. Também são apresentadas recomendações para futuras pesquisas e ações que possam contribuir para uma educação mais inclusiva e sensível às particularidades das comunidades quilombolas.

Assim, este estudo não apenas amplia o conhecimento acadêmico, mas também oferece bases importantes para a formulação de políticas educacionais que valorizem a riqueza cultural das comunidades quilombolas, em especial na escola em questão. O propósito é garantir a promoção de uma educação de qualidade que efetivamente respeite as tradições, os saberes locais, assim como as necessidades particulares desses grupos, envolvendo professores, famílias e lideranças comunitárias na construção de estratégias que assegurem uma formação pautada no reconhecimento de suas identidades e na promoção da equidade.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: considerações contextuais

É oportuno iniciar esta seção, levantando um questionamento extremamente necessário: O que é Educação Escolar Quilombola? A educação escolar quilombola configura-se como uma modalidade da educação básica que se direciona em específico para as comunidades remanescentes de quilombos. Em vista disso, ela reconhece e valoriza as particularidades culturais, históricas, sociais e territoriais dessas comunidades, com o objetivo da garantia do direito à educação de forma inclusiva, respeitosa e contextualizada (Brasil, 1996).

Consoante a isso é salutar dizer que a educação escolar quilombola, sendo essa importante modalidade, surgiu como fruto de uma luta histórica e sacrificante das comunidades quilombolas por reconhecimento, preservação de suas tradições e acesso a direitos fundamentais, incluindo a educação.

Embora essas comunidades sempre tenham cultivado informalmente práticas educativas nas relações diárias voltadas à transmissão oral de saberes, valores e histórias, o reconhecimento desse modelo educacional aconteceu apenas a partir da década de 2000. Sendo impulsionado pela Constituição Federal de 1988, que prevê e garantiu o direito às terras tradicionais (Art. 68 do ADCT), e pela crescente valorização e respeito da diversidade cultural no Brasil, especialmente com a adoção de políticas públicas inclusivas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas em 2004.

Contudo, a formalização integral da educação escolar quilombola foi realizada em 2012, com a instituição da Resolução CNE/CEB nº 8, uma vez que ela estabeleceu suas diretrizes específicas e assegurou sua implementação em todas as etapas da educação básica, mesmo isso não sendo tão simples.

Esse reconhecimento legitima e representa um marco no enfrentamento do racismo estrutural e na valorização das comunidades tradicionais, em face das marcas arraigadas a partir do processo de escravização.

Logo, a educação escolar quilombola desponta do compromisso com a justiça social e o respeito à pluralidade cultural, sendo pensada e conseqüentemente constituída em face das reais necessidades e aspirações dessas realidades brasileiras. Seu foco não se resume em apenas vivenciar um currículo tradicional elitizado, mas integrar saberes

locais com conteúdos formais, os quais promovam e fortaleçam as identidades étnicas, a preservação do patrimônio cultural e acima de tudo a igualdade de oportunidades educacionais.

Ao possibilitar sua consolidação, enquanto modalidade educacional, na realidade brasileira reafirma-se a importância de estruturação e oferecimento de uma educação de fato de qualidade que respeite as especificidades históricas, territoriais e sociais das comunidades quilombolas.

Apesar desses progressos, colocar em prática efetiva as leis educacionais tende a ser um grande e pontual desafio. As práticas pedagógicas no campo educacional quilombola em grande parte das vezes não expressam ou materializam adequadamente as diretrizes estabelecidas. Nessa perspectiva, pesquisas têm mostrado que há uma diferença considerável entre as políticas formuladas e a realidade que ocorre no dia a dia nas escolas, evidenciando a falta de garantia de uma educação que atenda às necessidades histórico-culturais dessas comunidades (Cavalleiro, 2000).

Esse contraste de distanciamento entre o que é previsto pelas leis (o que direciona e garante a educação) e o que tem se materializado nas salas de aula se dá, em parte, por inúmeras questões que perpassam desde ao preconceito arraigado nas formas de pensar de muitos agentes sociais que coordenam e direcionam a educação, a falta de políticas educacionais municipais, fragilidade no preparo acadêmico e profissional apropriado dos educadores para tratar com as particularidades da educação quilombola e relações étnico-raciais, estrutura das escolas precárias, a inadequação de materiais didáticos, etc.

2.1 Movimentos sociais e Educação do Campo e Quilombola

Ao longo do tempo os movimentos sociais desempenharam um papel extremamente importante e necessário na articulação, construção e na transformação das políticas públicas, especialmente no contexto da educação.

De acordo com Gohn (2011), os movimentos sociais são coletividades que, organizadas em torno de um objetivo comum, buscam provocar mudanças significativas na sociedade. Essas transformações podem incidir em diversas áreas, como a educação, onde os movimentos sociais têm sido fundamentais para fomentar reformas e assim

ampliar o acesso e a qualidade do ensino. Ao articular solicitações e mobilizar recursos, esses movimentos atuam como agentes de mudança social, desafiando estruturas de poder estáveis e propondo novas maneiras de organização e gestão.

No contexto do campo em específico, os movimentos sociais se destacam por sua luta pela valorização da educação rural. A educação do campo é um conceito que vai além da simples localização geográfica das escolas.

Arroyo (2012) em consonância a isso, pressupõe que a educação do campo é uma proposta construída a partir da luta dos movimentos sociais por uma educação que de fato respeite as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais. Não se trata apenas de adaptar o currículo urbano ao contexto rural, mas de desenvolver uma proposta educacional e pedagógica que surja das realidades e necessidades do campo.

Nessa perspectiva, Brandão (2007, p. 92) destaca que:

A educação do campo se constitui como um direito histórico dos camponeses, sendo um processo que vem desde o movimento de luta pela terra e pela cidadania. Não se trata apenas de levar escolas ao campo, mas de reconhecer a educação como parte essencial da construção de sujeitos sociais. É uma luta que conecta a conquista da terra com a afirmação de direitos, promovendo a inclusão de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem os saberes, as culturas e as especificidades dos povos do campo.

Logo, ela contempla uma série de práticas educativas que se alinham com as necessidades e as realidades dos povos que vivem no meio rural. Assim, a importância da educação do campo se dá na sua capacidade de promover a inclusão e da equidade educacional.

Para Caldart (2004), a educação do campo pauta-se em garantir que os povos residentes no meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas identidades e promova seu desenvolvimento sustentável. Esta educação deve ser contextualizada, refletindo as vivências e os saberes das comunidades rurais. Dessa forma, a educação do campo favorece a valorização cultural e para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A educação do campo tem como meta promover a liberdade e o pensamento crítico dos alunos que vivem no campo, reconhecendo e valorizando suas culturas e

conhecimentos, uma vez, que ela estimula pensar sobre as injustiças sociais e uma participação ativa na vida da comunidade.

A participação da comunidade na concepção do currículo fortalece o vínculo entre escola e comunidade. Assim, a educação do campo não vem se basear apenas no ensino; mas também em ser um meio para o desenvolvimento social, econômico e cultural das áreas rurais.

Consonante a isso, Fernandes (2007) destaca em torno da história da educação do campo que:

A educação do campo no Brasil tem origem em uma longa história de lutas protagonizadas pelos movimentos sociais rurais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esses movimentos desempenharam um papel crucial na formulação de políticas públicas específicas para a educação do campo, defendendo o direito à educação em conformidade com a realidade e as necessidades dos povos do campo. É por meio dessa articulação que se ampliaram os debates sobre a importância de uma educação voltada para o fortalecimento das identidades e da autonomia das populações camponesas (Fernandes, 2007, p. 45).

Em termos históricos, a educação do campo no Brasil assim como a educação quilombola surgiu por meio da pressão feita pelos movimentos sociais rurais. Como afirma Fernandes (2007), os movimentos sociais rurais, como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tiveram papel fundamental na concepção de políticas de educação do campo.

Tais movimentos atuaram na mobilização de comunidades, articulação de parcerias e demandam do Estado políticas públicas adequadas às necessidades educacionais da zona rural. Dessa forma, a educação do campo e educação escolar quilombola é resultado da luta dos precursores de um movimento de transformação da realidade educacional do rural.

A implementação da educação do campo é uma resposta às demandas históricas geradas pelos movimentos sociais rurais. Caldart (2004) destaca que a institucionalização das políticas de educação do campo representa um avanço significativo, porém, um desafio a ser superado. Ou seja, a concretização das políticas exige e requer a implementação de programas e projetos, mas, também a aquisição de recursos e a formação de profissionais comprometidos com a educação rural. Além disso, os movimentos sociais continuam a desempenhar papel de monitoramento e cobrança

pela implementação das referidas políticas.

Conforme aponta Gohn (2011), esses movimentos buscam não apenas melhorias materiais, mas também a afirmação de identidades e a valorização dos modos de vida rurais. A educação do campo, assim como a educação quilombola, nesse sentido, tornam-se espaços de resistência e de construção de novas possibilidades, as quais permitem que os sujeitos se reconheçam e sejam reconhecidas como sujeitos de direitos, com voz e protagonismo na sociedade.

De acordo com Arroyo (2012), a educação do campo deve estar articulada e em alinhamento com outras políticas públicas, como as de saúde, habitação e desenvolvimento agrário. Essa abordagem integrada é essencial para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a melhoria da qualidade de vida no campo. A educação do campo, assim, contribui para a construção de um projeto de sociedade que de fato valoriza a diversidade e promove a justiça social.

O papel dos movimentos sociais na formulação das políticas de educação do campo evidencia a força da ação coletiva na construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo. Através da mobilização e da articulação política, esses movimentos conseguem influenciar a agenda pública e promover mudanças significativas.

Segundo Fernandes (2014), a participação ativa dos movimentos sociais na educação do campo, assim como na educação escolar quilombola, são exemplos claros de como a sociedade civil pode se organizar para reivindicar seus direitos e transformar a realidade.

A educação escolar quilombola compartilha princípios fundamentais com a educação do campo, pois ambas emergem das lutas históricas dos movimentos sociais por reconhecimento, inclusão e justiça social. Tal qual a educação do campo, a educação quilombola valoriza a realidade sociocultural das comunidades que representa, construindo práticas pedagógicas que respeitem e integrem seus saberes, culturas e modos de vida.

Para Arroyo (2012), essas modalidades educativas vão além de uma adaptação curricular, uma vez que buscam promover um processo educativo que emerge das necessidades e potencialidades das comunidades. Esse alinhamento reflete o protagonismo dos movimentos sociais, que, ao lutarem por políticas públicas específicas,

garantiram a inclusão das realidades quilombolas e rurais no debate educacional brasileiro.

Tanto a educação do campo quanto a escolar quilombola são frutos de processos de organização e mobilização social que reivindicam a construção e oferecimento de políticas públicas contextualizadas e participativas. Elas representam o esforço coletivo de comunidades historicamente marginalizadas para ocupar espaços de poder e assegurar seus direitos, incluindo o direito a uma educação de qualidade que respeite suas identidades.

Como destaca Caldart (2004), esses modelos educativos são projetos políticos que se pautam não apenas à formação acadêmica, mas também no fortalecimento das comunidades e no combate às desigualdades estruturais historicamente estabelecidas e naturalizadas. Dessa forma, a educação escolar quilombola e a educação do campo transcendem os limites da sala de aula, constituindo-se como instrumentos de resistência e transformação social.

2.1.1 Multiculturalismo e o Movimento Quilombola na Educação

Em consonância à proposta deste estudo, nesta seção, busca-se apresentar o Multiculturalismo como base teórica que apoia e fortalece o movimento quilombola na educação, pois este em sua dimensão e abordagem propõe uma reflexão crítica sobre as relações sociais e as dinâmicas de poder que historicamente marginalizaram essas comunidades.

Essa perspectiva promove o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural do país, desafiando a hegemonia de um modelo educativo monocultural e excludente. O modelo monocultural se caracteriza pela predominância de uma única cultura, geralmente a cultura hegemônica, que não considera as particularidades e as contribuições de outros grupos culturais. Isso resulta em uma educação que ignora ou marginaliza as experiências, histórias e saberes de comunidades diversas, como os quilombolas, indígenas e rurais.

Esse tipo de educação é excludente porque não proporciona um espaço igualitário para todos os estudantes, fazendo com que muitos se sintam invisíveis ou desvalorizados

em um sistema que não reconhece suas identidades. Ao não incluir diferentes perspectivas culturais no currículo escolar, o sistema educacional perpetua desigualdades e limita o desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, promover uma educação que valorize a diversidade cultural é fundamental para construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. No contexto quilombola, o multiculturalismo não apenas legitima as identidades e os saberes tradicionais dessas comunidades, mas também impulsiona a construção de políticas educacionais que garantam equidade, inclusão e o protagonismo dos sujeitos quilombolas no processo educativo, tal como veremos nas seções seguintes.

Assim, ele se torna uma base indispensável para repensar e transformar práticas educacionais e reconfigurar os currículos escolares, inserindo a pluralidade como um princípio orientador para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, tendo a educação como base para reflexão e legitimação de novas posturas.

Tudo isso, porque o multiculturalismo, como teoria crítica, surge como um questionamento às relações sociais dominantes, evidenciando a necessidade de reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais presentes em uma sociedade, como é o foco deste estudo, os afrodescendentes e quilombolas.

Em sociedades multiculturais, os conflitos em torno das identidades culturais evidenciam a luta por reconhecimento e poder. Nesse sentido, o multiculturalismo emerge como uma crítica ao universalismo dominante, promovendo o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade cultural como bases para uma convivência mais justa e igualitária (Hall, 2003, p. 33).

Nesse contexto, o movimento quilombola na educação se destaca como uma reivindicação legítima por parte de grupos sociais historicamente marginalizados, como os quilombolas, que buscam o reconhecimento de suas especificidades culturais dentro do sistema educacional.

Na realidade educacional, o multiculturalismo desafia as estruturas de poder que permeiam as relações de ensino e aprendizagem, questionando o domínio do currículo escolar que tende a privilegiar determinadas narrativas e saberes em detrimento de outros principalmente de grupos minorizados socialmente (Banks, 1997). Esse currículo hegemônico, muitas vezes, reflete e sustenta um projeto de manutenção de poder, reproduzindo assimetrias sociais e negando representações culturais diversas como

corriqueiramente tem ocorrido em múltiplas realidades escolares, no âmbito das salas de aula e dos materiais utilizados no processo de ensino que potencializam as versões contadas pelos grupos hegemônicos, ignorando as leis e os dispositivos que garantem estes sujeitos de terem seus espaços (Giroux, 1992).

Ao integrar diferentes perspectivas na educação, pode expandir a base de conhecimentos e habilidades oferecidas aos alunos, promover mais aprendizagem e influenciar grupos minoritários como os quilombolas (Gomes, 2018). Isso não significa apenas diferenciar o currículo, mas também promover uma cultura que valorize e respeite as diferentes competências da sociedade.

No contexto quilombola, o multiculturalismo na educação se torna essencial para desafiar a invisibilidade e o apagamento histórico dessas comunidades, reconhecendo sua contribuição para a construção da identidade nacional e promovendo a valorização de sua cultura e história (Nascimento, 2000). Essa abordagem pedagógica não apenas combate o racismo e a discriminação, mas também fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento das comunidades quilombolas, em outras palavras contribui para a construção das identidades afrodescendentes.

Portanto, quando a etnografia é entendida como uma discussão sobre relações de poder e promoção de diferentes culturas, ela é importante para a educação, especialmente no contexto da sociedade. A inclusão de atividades multiculturais no ambiente escolar não só ajuda a criar uma sociedade justa e igualitária, mas também melhora o programa educacional, para que todos os alunos possam aprender e ganhar forças (Candau, 2008).

3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Após as reflexões realizadas sobre a educação escolar quilombola, abordando sua definição, origem, importância e as conquistas alcançadas por meio da atuação dos movimentos sociais, bem como o papel do multiculturalismo como base teórica que valoriza a diversidade e pluralidade sociocultural e histórica do Brasil, apresentadas nas seções anteriores, esta seção tem como objetivo contextualizar a construção histórico-social das comunidades quilombolas.

Esse aporte é essencial para compreender as raízes e os desafios enfrentados por essas comunidades ao longo do tempo, permitindo uma leitura mais profunda sobre os processos de resistência, organização e afirmação identitária que fundamentam a proposta deste estudo.

Embora todas as conjecturas, a narrativa das comunidades quilombolas é de resistência e luta contra a opressão e a escravidão. Nesse sentido, desde os tempos coloniais, os quilombos se estabeleceram como refúgios para africanos escravizados que ali estavam em busca de liberdade e autonomia. Esses lugares não eram apenas abrigos, uma vez que onde eles sonhavam e lutavam com um futuro diferente, longe das correntes da escravidão.

Como destaca Santos (2016), muitas dessas comunidades se tornaram autossustentáveis e estão situadas em áreas de difícil acesso, o que as ajudou a preservar suas culturas e tradições. Dessa forma, os quilombos se tornaram símbolos de resistência, não só cultural, mas também política, mostrando a força e a determinação de seus habitantes em manter viva sua identidade e lutar por seus direitos ao decorrer dos anos.

Ao longo dos séculos, a evolução histórica das comunidades quilombolas reflete não apenas a persistência da memória da escravidão, mas também as transformações sociais e econômicas do Brasil. Como observado por Silva (2018), essas comunidades experimentaram mudanças significativas em suas estruturas conceituais, sociais e econômicas, adaptando-se às novas realidades enquanto preservavam suas tradições culturais e formas de organização comunitária.

Com o passar do tempo, nem todas as comunidades quilombolas tiveram forças para preservar suas identidades. Segundo Souza (2019), o conceito de identidade

quilombola vai além das identidades culturais que são compartilhadas, ela contempla as relações pessoais e as memórias coletivas da luta pela liberdade e dignidade. Contudo, muitas dessas comunidades enfrentam pressões externas, como a urbanização e a agricultura, que colocam em risco seus meios de subsistência e suas culturas singulares. Além dos desafios locais, os povos que residem nos quilombos também lidam com movimentos políticos que minimizam e negam sua história e cultura.

Os povos quilombolas enfrentam um duplo desafio: por um lado, a invisibilidade histórica e social que resulta do apagamento sistemático de suas contribuições culturais e políticas; por outro, a ação de movimentos conservadores que buscam negar a legitimidade de suas lutas por território e direitos, reduzindo suas histórias a narrativas marginais e sem relevância no contexto nacional (Santos, 2019, p. 78).

Como exemplo claro disso, Santos (2019) mostra que, na fundação da sociedade brasileira, houve uma preocupante tendência de revisionismo histórico que buscava reduzir a herança africana apenas à África. Esse grupo não apenas nega a herança cultural das comunidades quilombolas, mas também perpetua estereótipos e preconceitos, dificultando seu reconhecimento e integração na sociedade.

Diante desse contexto complicado, atenta-se à necessidade de reconhecimento do papel fundamental de construção da identidade nacional e na promoção da diversidade cultural das comunidades quilombolas. Como enfatizado por Souza (2019), é necessário fortalecer políticas públicas que assegurem a preservação e valorização dessas comunidades, respeitando seus direitos culturais e territoriais, uma vez que somente assim será viável construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as experiências e vozes sejam reconhecidas e valorizadas.

Frente a essa necessidade, na seção seguinte, veremos como o direito à educação escolar quilombola se constituiu e sua importância para fortalecimento do seu movimento.

3.1 Os Quilombolas e o direito à Educação Escolar

Desde tempos remotos, as comunidades quilombolas lutam incansavelmente pelo respeito aos seus direitos, especialmente o direito à educação. Isto não se restringe a uma luta ou a um momento específico da história, mas sim a um movimento multifacetado originado desde o início da escravidão no Brasil (Gomes, 2018). Desde então, os antigos

grupos quilombolas tem desafiado grupos de opressão e discriminação, exigindo não só liberdade, mas também liberdade de educação como meio de interpretação.

Durante séculos foi negado aos negros e quilombolas o acesso à educação, marginalizando-os e mantendo a desigualdade e a exclusão (Fernandes, 2014). No entanto, com o transcorrer do tempo, estas comunidades organizam-se e mobilizam-se para proteger os seus direitos educativos, mas enfrentam contradições e desafios em todas as áreas.

Ao longo da história do Brasil, a educação formal foi um dos muitos direitos sistematicamente negados aos negros e quilombolas. A exclusão dessas populações do sistema educacional consolidou desigualdades sociais e econômicas, perpetuando o ciclo de pobreza. Apesar disso, as comunidades quilombolas têm buscado, por meio de lutas e movimentos sociais, garantir o acesso à educação como um direito humano fundamental. No entanto, esses esforços encontram barreiras estruturais, preconceitos históricos e a falta de políticas públicas eficazes (Cavalcanti, 2015, p. 78).

O direito à educação quilombola, tal como se vê e reconhece hoje, não foi concedido com facilidade, uma vez que foi conquistado por meio de lutas e embates políticos, legais e sociais. As comunidades quilombolas foram pioneiras na luta pela inclusão de suas especificidades culturais e históricas no sistema educacional brasileiro (Souza, 2019). Por meio de movimentos organizados e estratégias efetivas de resistência, essas comunidades pressionaram o sistema de governo em prol de políticas e legislações que reconhecessem e valorizassem sua identidade e herança cultural.

Entre tantos progressos voltados à essa perspectiva, é salutar destacar os seguintes dispositivos/conquistas: Constituição Federal do Brasil de 1988 (que reconhece as comunidades quilombolas como espaços sociais e consequentemente garante aos sujeitos os direitos fundamentais); Lei nº 10.639/2003 (que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, com ênfase na luta dos negros no Brasil e a valorização da cultura negra na formação da sociedade brasileira); Lei nº 11.645/2008 (que amplia a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, além de afro-brasileira, na educação básica); Decreto nº 4.887/2003 (que estabelece os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos); Estatuto da

Igualdade Racial - Lei nº 12.288/2010 (que estabelece diretrizes para a promoção da igualdade racial, incluindo ações afirmativas na educação e a valorização da história e cultura afro-brasileira); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (CNE/CEB) - Resolução nº 8/2012; Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014; As diretrizes específicas para a educação nas escolas quilombolas foram estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 8 de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012). Esta última tem o objetivo de assegurar que as escolas quilombolas proporcionem um ensino que leve em conta as particularidades culturais, históricas e sociais das comunidades quilombolas.

Tal como se vê, tais dispositivos e conquistas contribuíram muito para avanços significativos, contudo, tudo começa com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu as comunidades remanescentes de quilombos como espaços sociais pertencentes à sociedade brasileira e seus habitantes sujeitos de liberdade, garantindo assim a proteção e promoção de sua cultura e identidade (Machado, 2016). No entanto, o reconhecimento legal foi apenas o primeiro passo. A luta continua a partir daí, uma vez que apenas o reconhecimento não bastava, era necessário fazer os direitos se materializarem nas relações cotidianas nos mais diversos contextos e espaços sociais, inclusive na educação escolar.

Em vista disso, desde a década de 1990, a sensibilização e a promoção da educação quilombola cresceu consideravelmente, liderada por líderes comunitários, ativistas e profissionais dedicados à causa (Gomes, 2018). Estes esforços levaram ao longo de décadas, à criação de políticas e diretrizes específicas para a educação dos quilombolas, reconhecendo que é um direito humano e um meio de promover a sensibilização para esses povos.

No entanto, o reconhecimento legal por si só, não garantiu a efetivação do direito à educação quilombola. As comunidades quilombolas continuaram a enfrentar uma série de obstáculos, incluindo a limitação ao acesso, a falta de infraestrutura escolar adequada, a escassez de recursos financeiros e a falta de formação adequada para os professores (Silva, 2020). Além disso, perduraram práticas discriminatórias e estereotipadas dentro do sistema educacional, que claramente negavam a validade e a relevância da história e

cultura quilombola.

A luta pela educação quilombola não se restringiu assim, apenas aos espaços formais de educação, mas também buscou englobar iniciativas de educação comunitária e de base, que visavam fortalecer as identidades e os conhecimentos tradicionais das comunidades (Alves, 2017). Essas iniciativas desempenharam um papel muito significativo na preservação e transmissão das tradições quilombolas, tendo em vista que garantiam que a educação fosse verdadeiramente emancipadora e transformadora.

Ao longo das últimas décadas, vários avanços significativos surgiram em prol da promoção da educação quilombola, incluindo a implementação de programas e políticas específicas em níveis federal, estadual e municipal (Oliveira, 2018). Entretanto, preocupantes desafios persistem e novas estratégias são necessárias para garantir que o direito à educação quilombola seja plenamente realizado.

Frente ao exposto, a educação escolar quilombola se molda como uma questão de justiça social, contudo vai muito além disso e configura-se também como uma questão de reconhecimento e valorização da pluralidade cultural e étnica do Brasil (Cardoso, 2019). Assegurar o acesso justo e abrangente à educação para as comunidades quilombolas fortalece esses grupos, assim como enriquece a sociedade como um todo.

O direito à educação quilombola não deve ser considerado apenas como uma concessão, tendo em vista que passa a ser reconhecido um imperativo moral e legal que reconhece e respeita a pluralidade cultural e histórica do país (Souza, 2021). Logo, investir na educação das comunidades quilombolas promove a equidade social, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Conforme o Brasil avança no século XXI, é importante entender que o direito à educação quilombola além de ser reconhecido, passa também pelo desafio de também ser garantido e promovido realmente (Santos, 2020). Nessa perspectiva, isso precisa de um esforço constante por parte do governo, da sociedade, das instituições, diversos profissionais e das próprias comunidades quilombolas. Esse esforço deve incluir a formação de professores qualificados para entender e valorizar as características culturais e históricas dessas comunidades, além de garantir recursos suficientes e infraestrutura nas escolas.

No fim das contas, a luta pelo direito à educação quilombola é uma luta por justiça,

igualdade e dignidade. Logo, à medida que se reconhece e valoriza as contribuições das comunidades quilombolas para a sociedade brasileira, como a preservação de saberes tradicionais, práticas culturais e modos de vida sustentáveis, estamos construindo um futuro mais justo e inclusivo para todos os brasileiros, (Ferreira, 2019). Essa valorização não só enriquece a cultura do país, mas também ajuda a criar uma sociedade mais unida, onde a diversidade é respeitada e celebrada.

3.1.1 Legislações e diretrizes para a Educação Escola Quilombola

A normativa brasileira aclama o direito à educação das comunidades quilombolas como um direito essencial garantido pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que estabelece o princípio da equidade e impede qualquer forma de discriminação.

O objetivo dessa e de outras leis (como por exemplo a Lei nº 10.638/2003 e Lei nº 11.645/2008) é proporcionar chances educacionais iguais, fortalecer a condição quilombola e valorizar a diversidade cultural nas escolas. Essas diretrizes devem ser implementadas corretamente para fornecer um ensino de qualidade que atenda às necessidades das comunidades quilombolas em todo o país.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), confirma o direito à educação nas escolas dos quilombolas e determina que a educação deve ser ministrada em conformidade com as características de cada realidade, ou seja, de cada comunidade, respeitando sua cultura, história e identidade (Brasil, 1996).

O dispositivo em questão pressupõe que a educação deve reconhecer e valorizar a diversidade cultural do Brasil, o que permite entender que ela prioriza atender às necessidades específicas das comunidades de pessoas que sofreram escravidão. Logo, ela enfatiza a importância da educação, levando em consideração as características culturais, sociais e históricas da comunidade.

Nessa perspectiva, ela estabelece que o currículo da educação escolar quilombola deve abranger temas que reavivam a história e o impacto dos povos quilombolas na construção da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que busca garantir a equidade de oportunidades para o acesso, permanência e êxito dos estudantes quilombolas no cenário educacional.

No contexto da educação das escolas quilombolas, duas leis são muito importantes para garantir esse direito. A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que incluem no currículo oficial das escolas a obrigatoriedade de ensinar sobre "História e Cultura Afro-Brasileira" e "História e Cultura Indígena" (Brasil, 2003; Brasil, 2008). Essas leis são avanços importantes ao reconhecerem que é essencial incluir no ensino a história e a cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas, incluindo as comunidades quilombolas.

Elas não só contribuem para valorizar a identidade cultural dessas comunidades, mas também tentam combater o racismo e a discriminação racial que existem fortemente nas relações constituídas em sociedade, como é o caso da brasileira. A inclusão desses temas no currículo escolar é imprescindível para que alunos de todas as origens entendam a dinâmica sócio-histórica do país, a diversidade cultural e o papel importante que os afro-brasileiros e indígenas tiveram na formação da identidade nacional.

Logo, Munanga (2009) evidencia que,

O reconhecimento da contribuição dos povos afro-brasileiros e indígenas para a formação da sociedade brasileira é uma medida necessária não apenas para resgatar uma dívida histórica, mas também para desconstruir preconceitos enraizados. A escola, ao incorporar essas temáticas no currículo, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente de sua riqueza cultural (Munanga, 2009, p. 67).

Essas iniciativas fazem parte de um esforço maior para garantir o direito à educação de qualidade para todos os grupos étnicos no Brasil, promovendo uma educação antirracista que valorize a diversidade cultural do país.

Consoante a isso, a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, estabelecendo princípios, fundamentos e procedimentos para a elaboração e implementação de currículos específicos para as escolas quilombolas (Brasil, 2012). Essa resolução propõe a garantia de uma educação de qualidade que respeite as especificidades culturais das comunidades quilombolas, promovendo a inclusão e a valorização de sua identidade.

Ainda no âmbito nacional, o Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020, estabelece as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da

Qualidade das Escolas Quilombolas, oferecendo orientações para a implementação de políticas e práticas educacionais que atendam às necessidades das comunidades quilombolas (Brasil, 2020). Essas diretrizes operacionais visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes quilombolas no sistema educacional.

No Estado do Maranhão, foram estabelecidas diretrizes específicas para a educação escolar quilombola através da Resolução Nº 189/2020 – CEE/MA, que define as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Sistema de Ensino do Maranhão (Maranhão, 2020). Essa resolução complementa as diretrizes nacionais e oferece orientações específicas para as escolas quilombolas situados em todo o Estado, garantirem uma abordagem contextualizada e inclusiva focada nos direitos dessa população.

Esses planos, nomeadamente o Plano Nacional de Educação e o Plano de Educação do Estado do Maranhão, definem os métodos e metas para organizar a educação quilombola nas escolas e visam alcançar sucesso, estabilidade e oportunidades de aprendizagem para esses estudantes (Brasil, 2014; Maranhão, 2015). Estes dispositivos expressam um compromisso político com a promoção da igualdade e a valorização da diversidade na cultura acadêmica.

Em suma, as leis e dispositivos normativos pressupostos aqui orientam que a educação escolar quilombola de fato reconheça a necessidade de promover condições que respeitem e valorizem a identidade e a cultura dessas comunidades. Entre os principais pressupostos estabelecidos e priorizados estão a construção de escolas com infraestrutura adequada, a oferta de merenda escolar que contemple a cultura alimentícia local e a garantia de transporte escolar. Além disso, enfatiza-se a importância da formação continuada de professores, priorizando a contratação de profissionais residentes nas comunidades quilombolas, por sua proximidade com as realidades locais.

Outro aspecto crucial é a adequação dos materiais didáticos e paradidáticos às especificidades das comunidades, incluindo abordagens que incentivem a construção das identidades afro-brasileiras e o reconhecimento de suas contribuições culturais, sociais e históricas. Esses elementos são indispensáveis para a promoção de uma educação contextualizada, inclusiva e transformadora (Gomes, 2005).

Estas leis, decisões e planos são bases essenciais de garantir e proteger os

direitos dos quilombolas na escola, reconhecendo a importância de uma abordagem inclusiva que respeite a história e cultura dessas comunidades. Contudo, é fundamental que estas políticas sejam implementadas, avaliadas e acompanhadas para superar as desigualdades históricas e garantir que todas as comunidades quilombolas tenham acesso a uma educação de qualidade.

3.2 Perspectivas e desafios sobre a educação escolar quilombola: reflexões

As perspectivas e os desafios da educação escolar quilombola no Brasil formam um quadro complexo, caracterizado por avanços significativos, mas também por obstáculos persistentes. Oliveira (2017) destaca que políticas educacionais voltadas às comunidades quilombolas buscam promover uma educação inclusiva e atenta às especificidades culturais dessas comunidades.

Esse modelo educacional visa valorizar a cultura, a história e as particularidades das comunidades quilombolas, oferecendo um ensino que respeite suas vivências e promova a diversidade cultural como fundamento para uma sociedade mais justa, contudo vivencia diariamente inúmeros desafios na realidade do país.

No Maranhão, onde vive uma das maiores populações quilombolas do país, os desafios são ainda maiores. As escolas que servem essas comunidades enfrentam problemas graves, como carência de uma política de educação escolar quilombola instituída na realidade municipal, falta de uma boa estrutura física, falta de transporte escolar, falta de materiais didáticos e paradidáticos relevantes e falta de professores qualificados. Além disso, as barreiras geográficas dificultam o acesso dos estudantes, levando a taxas de abandono escolar (Santos, 2015).

O baixo investimento governamental local e o baixo apoio escolar afetam o processo educacional da geração infantojuvenil quilombola. A falta de formação específica dos educadores sobre a cultura local, por exemplo, dificulta e compromete a implementação de práticas de ensino inclusivas. Contudo, para enfrentar esses desafios, é importante aumentar o investimento em infraestrutura escolar, formar educadores e criar recursos pedagógicos que representem a cultura e a história das comunidades quilombolas.

Além disso, a falta de estabelecimento de diálogos entre as instituições

educacionais e as comunidades gera um distanciamento entre o conteúdo escolar e a realidade quilombola. Nesse sentido, Santos (2018) enfatiza a importância de uma educação contextualizada, que valorize o conhecimento tradicional e promova a autonomia dos alunos. Embora os inúmeros desafios persistam, surgem iniciativas promissoras, como projetos de educação comunitária que incentivam o protagonismo estudantil e a valorização cultural, além de parcerias com universidades que qualificam professores e promovem práticas pedagógicas inclusivas (Silva, 2020; Costa, 2018).

A Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, representa um progresso na educação étnico-racial. Entretanto, obstáculos como a capacitação inadequada de docentes e a falta de materiais pedagógicos ainda comprometem sua execução (Santos, 2016). A ausência de representatividade étnico-racial nos materiais pedagógicos também mantém estigmas e desvaloriza os grupos minoritários, prejudicando a autoconfiança dos alunos afrodescendentes e sua compreensão cultural.

No Maranhão, a implementação da Lei 10.639/2003 é reforçada por iniciativas locais de valorização quilombola, como o projeto "Quilombolas na Escola", que incorpora conteúdos culturais específicos nos currículos. No entanto, a efetividade dessas iniciativas depende de políticas públicas que garantam recursos e apoio técnico às escolas quilombolas, assegurando uma educação de qualidade para todas as comunidades (Costa, 2019).

Por outro lado, pelas pressões sociais e pelos avanços nas pesquisas e estudos acadêmicos que evidenciam carências e desafios, especialmente em relação à formação inicial de professores, há um importante movimento de articulações e de preocupações reais de diversos sujeitos e instituições sociais em constituir programas de formação acadêmica nas universidades que atendam a essas demandas, como por exemplo, o Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica – PROETNOS da Universidade Estadual do Maranhão. Programa que objetiva a formação e a qualificação de quilombolas e indígenas no Maranhão, através das licenciaturas específicas e diferenciadas, para atuarem nas escolas de seus territórios.

Programas específicos como esse, direcionados a esse público, potencializam resultados que correspondam às realidades contextuais favorecendo novos rumos à

educação. É salutar pôr em evidência que programas como esse emergem de uma luta diária dos grupos organizados e das comunidades que vivenciam os desafios de terem seus espaços negados, como negros quilombolas e indígenas. Isso porque esses grupos organizadamente atuam ativamente na luta e defesa de seus direitos educacionais, usando as leis que existem para exigir que as políticas públicas sejam realmente colocadas em prática (Santos, 2018).

De acordo com Gomes (2005), a mobilização das comunidades quilombolas é fundamental para fazer pressão sobre o governo, pedindo que ele reconheça e respeite seus direitos, como o direito a uma educação que valorize sua identidade étnica e racial e sua cultura.

Além disso, essa luta ajuda a fortalecer a valorização pessoal das pessoas dessas comunidades, uma vez que prioriza um ensino que apresenta suas histórias e tradições culturais. Isso tudo é extremamente importante para que as novas gerações conheçam suas raízes, se reconheçam e se sintam orgulhosas de sua herança cultural.

4 METODOLOGIA

A base metodológica para este estudo foi estruturada de forma a atender aos objetivos específicos da pesquisa, os quais incluem a investigação das políticas e diretrizes nacionais, estaduais e municipais para a educação escolar quilombola, a avaliação das práticas pedagógicas adotadas nessa escola e a identificação dos desafios e perspectivas enfrentados por esta escola na implementação efetiva das políticas educacionais para a promoção da educação étnico-racial.

Alinhada aos objetivos estabelecidos, foi escolhida uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois essa metodologia possibilita uma compreensão mais aprofundada das experiências, percepções e práticas dos membros da comunidade quilombola e da escola que a pesquisa foi realizada.

A pesquisa qualitativa se caracteriza pela análise de fenômenos humanos, sociais e culturais em seu contexto natural. O pesquisador busca compreender as relações entre os indivíduos e os significados que eles atribuem aos acontecimentos e situações, a partir da interpretação dos dados coletados. Diferente da pesquisa quantitativa, que se foca na quantificação e na generalização dos resultados, a abordagem qualitativa busca uma compreensão mais profunda e detalhada dos fenômenos, privilegiando a subjetividade e a complexidade do objeto de estudo. (Minayo, 2014, p. 10).

A opção pela pesquisa qualitativa se fundamenta na necessidade de investigar em detalhes as dinâmicas sociais e educacionais que ocorrem na escola quilombola, bem como as visões dos diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Para a realização do estudo, foi adotado o método de estudo de caso, por considerar que ele permite uma investigação mais cuidadosa e contextualizada da realidade específica de uma escola de comunidade quilombola. O estudo de caso possibilita a análise de uma situação singular e complexa, facilitando a compreensão das particularidades e dos contextos locais que impactam as práticas educacionais.

Para a produção de dados e informações, foram usadas três técnicas complementares: observação ativa, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. A observação ativa foi feita para que a pesquisadora pudesse experimentar de perto as relações construída no seio da comunidade, frente às atividades escolares e à vida da comunidade, oferecendo uma compreensão direta das práticas de ensino e da

dinâmica social na escola quilombola.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com educadores, estudantes, gestores e coordenador escolar, integrantes da comunidade e representantes do governo, visando captar diferentes visões e vivências ligadas à educação escolar quilombola e à promoção da educação étnico-racial. Essa abordagem contribuiu para a obtenção de informações qualitativas valiosas e variadas, fundamentais para a compreensão dos desafios e das potencialidades da escola quilombola.

Já em se tratando da análise documental realizada, esta envolveu o levantamento e a análise de documentos institucionais, legislação educacional, projetos pedagógicos da escola, entre outros, com o objetivo de compreender o contexto normativo e as políticas educacionais em vigor. Essa avaliação de documentos ofereceu percepções significativas sobre a estrutura legal e normativa que guia a educação escolar quilombola no Brasil e no Maranhão.

Para a avaliação das informações coletadas, empregou-se a técnica de análise de conteúdo, que consiste na triangulação e interpretação dos dados a partir das observações, entrevistas e documentos (Bardin, 2011). Esse método possibilitou a detecção de padrões, tópicos emergentes e discrepâncias ligadas às práticas de ensino na escola quilombola, ajudando a realizar uma análise crítica e reflexiva sobre os resultados obtidos.

5 AS RELAÇÕES DE ENSINO DE UMA ESCOLA DE COMUNIDADE QUILOMBOLA

Esta sessão dedica-se à análise e discussão dos resultados obtidos neste estudo, considerando as práticas pedagógicas, os desafios e as estratégias adotadas na unidade escolar para promover uma educação inclusiva e contextualizada. Aqui, busca-se explorar como as relações de ensino têm sido desenvolvidas na escola, avaliando a adequação dos recursos didáticos, o envolvimento da comunidade escolar e o alinhamento às políticas voltadas para a educação escolar quilombola.

Além disso, é feita uma reflexão crítica sobre os dados coletados, destacando avanços e lacunas, com o intuito de compreender o impacto dessas práticas no fortalecimento da identidade e no desenvolvimento educacional dos estudantes quilombolas. O foco está nas relações contextuais, pedagógicas e organizacionais que apoiam ou limitam a implementação destas políticas.

5.1 Caracterização da comunidade quilombola da escola

Embora este estudo não busque traçar um histórico detalhado da comunidade ou da unidade escolar analisada, faz-se importante contextualizar a Comunidade Quilombola e em seguida a escola. Essa contextualização revelou a importância de estruturar ações pedagógicas que realmente promovam a valorização e a construção da identidade quilombola por meio do ensino.

A Comunidade Quilombola em que foi realizada a pesquisa é uma das várias comunidades rurais de um município do estado do Maranhão, e possui fortes características histórico-culturais herdadas do regime escravista e da cultura quilombola. A comunidade, como muitas outras remanescentes quilombolas, enfrenta desafios para preservar seus costumes e tradições.

O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamenta a identificação e reconhecimento de terras ocupadas por comunidades quilombolas, reconhecendo-as como grupos étnico-raciais com trajetória histórica própria e vínculos territoriais específicos. Em 2 de setembro de 2018, a população dessa comunidade se auto definiu formalmente como quilombola, e em 14 de julho de 2019, a comunidade obteve o certificado de reconhecimento após um processo bastante rigoroso e detalhado conduzido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA),

confirmando sua identidade afrodescendente e a presença de traços culturais quilombolas.

Sem registros históricos precisos sobre sua origem, sabe-se que a comunidade acolheu diversos sujeitos durante o período escravista. Ao longo dos anos, foi conhecida por diferentes nomes. Atualmente, ela abriga cerca de 876 moradores, em sua maioria pretos e pardos, embora a chegada de novos residentes de outras regiões venha aumentando devido ao acesso às terras.

A comunidade mantém uma forte estrutura de parentesco, com um grande número de habitantes portando os sobrenomes dos primeiros moradores, como Martins, Lobato e das Chagas, o que reforça a coletividade e a ancestralidade quilombola. Suas manifestações culturais incluem o tambor-de-crioula, a farra de caixa e celebrações religiosas em homenagem ao padroeiro São Francisco das Chagas, além de encontros mensais na sede da Associação, onde discutem e promovem a identidade quilombola.

Além das festividades religiosas e folclóricas, a comunidade se organiza para atividades como a tapagem de casas, trabalho na roça e produção de farinha, com a agricultura e a extração de babaçu como base econômica. A locomoção local é feita por animais, bicicletas, motos e veículos, e a comunidade dispõe de energia elétrica, abastecimento de água por poço artesiano, sinal de telefonia móvel e internet.

Para questões administrativas, os moradores precisam recorrer ao centro da cidade e, para serviços mais complexos, em cidades vizinhas. A comunidade conta com uma unidade básica de saúde que oferece atendimento diário e consultas semanais, com casos mais complexos sendo direcionados ao hospital municipal.

Na área da educação, ela possui a escola em que foi realizada a pesquisa, denominada em homenagem a um dos primeiros moradores da comunidade. Recentemente, um novo prédio escolar foi inaugurado, e a escola tornou-se a sede oficial. No entanto, a proposta de renomeá-la em homenagem a um ex-prefeito falecido gerou resistência na comunidade, que vê na mudança uma ameaça ao seu reconhecimento histórico.

5.1.1 Descrição de uma escola municipal de comunidade quilombola

A Escola Municipal em que foi realizada a pesquisa possui um prédio novo e

relativamente bem estruturado, contando com oito salas de aula organizadas, de forma a atender efetivamente as turmas regulares.

Além disso, há uma sala destinada à direção e uma secretaria que centraliza as funções administrativas e organizacionais. A cozinha e o refeitório atendem às necessidades de alimentação dos alunos, enquanto o pátio oferece um espaço coletivo (embora pequeno) para atividades recreativas e eventos escolares.

O prédio apresenta limitações significativas: não há laboratórios de ciências ou de informática, tampouco uma biblioteca que permita o desenvolvimento de atividades de leitura e pesquisa.

As salas de aula carecem de climatização adequada, pois não possuem aparelhos de ar-condicionado, o que pode comprometer o conforto dos estudantes e professores, especialmente em dias de temperaturas elevadas. Essas carências estruturais impactam diretamente a qualidade do ensino e as possibilidades de ampliação das práticas pedagógicas na escola.

Em relação à perspectiva de atendimento, ela atende 76 alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – primeiro ciclo, nos turnos matutino e vespertino. Como muitas escolas rurais, essa unidade adota o regime multisseriado: devido ao baixo número de alunos, turmas de diferentes anos são agrupadas em uma única classe.

As escolas multisseriadas possibilitam que estudantes da comunidade rural tenham acesso à escolarização sem precisar se deslocar para longe, o que contribui para que permaneçam no campo, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a afirmação de suas identidades culturais. No entanto, essa organização traz desafios significativos para o ensino e a aprendizagem, especialmente devido às demandas pedagógicas variadas que exigem práticas adaptadas a realidades distintas (Hage, 2006).

A multisseriação representa um grande desafio para as escolas rurais, tanto no trabalho docente quanto no processo de ensino e aprendizagem. Professores enfrentam dificuldades para adaptar atividades pedagógicas diversificadas em um mesmo ambiente, o que torna complexa a execução de planejamentos ajustados às diferentes necessidades e contextos. Além disso, grande parte das escolas multisseriadas enfrenta limitações que comprometem o cumprimento dos parâmetros de qualidade do ensino público estabelecidos por leis e lutas sociais, exigindo intervenções substanciais para

melhorar as condições objetivas e subjetivas dessas instituições (Hage, 2014).

Na escola municipal, tal como ressaltou-se, as turmas são organizadas de forma multisseriada. No turno vespertino, há maior demanda, com 42 alunos, enquanto o turno matutino conta com 35, sendo que este último é preferido para atender os alunos de idades menores.

A equipe docente é composta por três professores titulares (um para cada turma), com o apoio de dois professores auxiliares nas turmas de Educação Infantil I e II e 1º ano do Ensino Fundamental. Todos os titulares são concursados, enquanto os auxiliares são contratados; todos possuem formação em Licenciatura em Pedagogia.

Tabela 1: Organização das turmas na escola municipal (2025)

TURMAS	ANO	QUANTIDADE DE ALUNOS	TURNIO
1	Infantil I	08	Matutino
	Infantil II	08	Matutino
2	1º Ano – EF	10	Matutino
	2º Ano – EF	09	Matutino
3	3º Ano – EF	11	Vespertino
	4º Ano- EF	12	Vespertino
4	5º Ano – EF	19	Vespertino

Fonte: De autoria própria, 2025.

A escola conta com uma estrutura administrativa e pedagógica organizada, composta por um gestor geral, uma gestora adjunta e um coordenador pedagógico – todos eles são professores efetivos com desvio de função. No corpo administrativo, há três auxiliares operacionais, dois auxiliares administrativos e três vigilantes, sendo que todos, exceto o coordenador pedagógico, residem na própria comunidade.

Considerando que a escola organiza seus alunos em quatro turmas especificamente, sendo três multisseriadas e uma seriada normal, está assim distribuída: Educação Infantil I e II; 1º e 2º ano; 3º e 4º ano; e 5º ano. Em relação ao corpo docente,

a escola conta com oito profissionais, sendo quatro professoras titulares, duas professoras auxiliares e duas professoras substitutas.

Os estudantes da comunidade representam uma diversidade cultural rica e única, com um profundo vínculo com a terra e suas tradições. Em sua grande maioria, os alunos pertencem a famílias que vivem da agricultura de subsistência e da extração do babaçu, práticas que estão profundamente enraizadas no modo de vida local.

Esses estudantes, são imersos em um contexto social fortemente marcado pela pobreza, onde muitos são beneficiários de programas sociais como o Bolsa Família, que auxiliam efetivamente na manutenção de suas necessidades básicas. Contudo, apesar das dificuldades econômicas, esses estudantes carregam consigo uma forte identidade quilombola, transmitida através das gerações e fundamentada na resistência, na coletividade e na preservação de sua cultura.

Em sala de aula, as experiências de vida dos alunos se refletem em sua maneira única de se relacionar com o conhecimento e entre seus pares. A educação escolar para essas crianças é mais do que uma simples vivência acadêmica, visto que é um espaço de trocas, de valorização e afirmação da sua identidade, de fortalecimento de suas raízes e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de ascensão social.

As práticas comunitárias comumente realizadas, como a partilha do trabalho no campo e a tradição oral, são elementos importantes que permeiam o cotidiano dos estudantes, os quais contribuem para o desenvolvimento de um forte senso de coletividade e pertencimento. E cabe à escola local, respeitar e incorporar essas experiências didático-pedagógicas, reconhecendo o valor da vivência cotidiana dos alunos e promovendo uma pedagogia que articule tanto os saberes locais quanto os conhecimentos acadêmicos, de modo a formar cidadãos críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo, sem perder de vista sua cultura e história.

A partir da análise documental realizada, evidenciou-se que a escola não possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado, um documento essencial para orientar as ações pedagógicas e administrativas. Esta ausência de atualização reflete uma realidade de diversas escolas no país, que não percebem a importância do PPP no planejamento educacional e na resposta às necessidades e realidades contextuais.

O PPP é uma ferramenta estratégica que orienta a gestão escolar, define

prioridades, valores e diretrizes de ação, e para escolas quilombolas, adapta o currículo às especificidades culturais e históricas da identidade quilombola, garantindo direitos socioeducacionais.

Após esta contextualização, na seção seguinte, discutiremos mais profundamente as questões de formação, atuação prática e conhecimento em torno das políticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais, enfocando o direito à educação e a construção da consciência e identidade negra/quilombola.

5.2 Avaliação das Práticas Pedagógicas e Atendimento às Diretrizes Educacionais

Reconhecendo a formação docente como um parâmetro fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às novas demandas sociais e diretrizes educacionais, foram realizadas entrevistas com seis professores da escola em questão, os quais lecionam na Educação Infantil I, Educação Infantil II, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A seleção das turmas e dos professores para este estudo justifica-se pelo objetivo de analisar as práticas pedagógicas de todos os docentes, bem como os documentos pedagógicos e materiais didáticos utilizados nas suas atividades de ensino.

A análise dos questionários foi conduzida com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que possibilitou o levantamento e registro das informações coletadas nas entrevistas, organizando assim uma base de dados a ser explorada. Este processo incluiu a categorização das respostas, onde foram identificadas as questões principais e os pontos-chave comuns e distintos, permitindo a apresentação de aspectos significativos que poderiam ser discutidos de maneira efetiva. Posteriormente, foram explorados e interpretados os resultados, ressaltando os aspectos intrínsecos e introduzindo questões pontuais para aprofundar as discussões.

Das oito professoras da escola, apenas cinco residem na comunidade, enquanto as outras três são oriundas de localidades distintas, externas à comunidade. As docentes que residem na Comunidade Quilombola, vivem lá desde o seu nascimento, o que, segundo elas, é gratificante, pois permanecer no ambiente familiar e comunitário fortalece os vínculos. Além disso, elas destacam que trabalhar em um contexto social ao qual

pertencem há tanto tempo é extremamente satisfatório, uma vez que se tornam referências positivas na comunidade.

Nesse sentido, quatro dessas professoras destacam ter a oportunidade de contribuir para a educação escolar de seus pares, pessoas que compartilham a mesma história, cultura e identidade como grupo social. Isso se torna evidente durante as conversas com a pesquisadora, nas quais elas expressam:

"Ser negra e ser professora na minha comunidade é um privilégio que me conecta às minhas raízes e à história que construímos juntos. Participar deste processo é gratificante." (PROFESSORA 1).

"Ensinar para os meus parentes e conhecidos é um ato de amor e gratidão. É transmitir saberes que atravessam gerações e fortalecem a identidade quilombola." (PROFESSORA 3).

"Ser negra, quilombola e professora é ser parte de um legado. Cada aluno que a gente ensina é uma semente que plantamos um futuro mais rico e vibrante para nossa comunidade." (PROFESSORA 4).

"Minhas aulas são mais do que educação; são momentos de reencontro e valorização da nossa história. É gratificante mostrar a eles que podemos ocupar espaços e cargos importantes" (PROFESSORA 6).

Ambas as profissionais demonstram o quanto é gratificante, além de ter oportunidade profissional na própria comunidade, poder trabalhar e contribuir para a formação escolar e identitária social dos mais diversos sujeitos no âmbito da comunidade.

As falas das palavras em destaque chamam atenção para uma necessidade de que os professores de comunidades quilombolas busquem desenvolver um trabalho que auxilie essa construção identitária a partir do reconhecimento, da valorização e do sentimento de pertencimento à história e cultura afro-brasileira e africana. Entretanto, como foi observado após a pesquisa de campo, essas relações na prática escolar local ainda não se sustentam efetivamente.

Em vista disso, quando nos voltamos às duas profissionais que prestam serviços lá, mas não residem no contexto, nota-se que ambas se sentem distantes e limitadas das vivências e das relações que permeiam o cotidiano dos alunos. Essa desconexão limita suas abordagens pedagógicas, uma vez que a falta de familiaridade com a cultura local dificulta uma maior criação de vínculos e a construção de um ambiente de aprendizado mais significativo. Para esses profissionais, a sensação de serem "estrangeiros" em um contexto que deveria ser colaborativo pode impactar tanto sua motivação quanto a forma como os alunos percebem a relevância de seu trabalho.

Em relação às características gerais dos participantes, foi elaborado um quadro demonstrativo do corpo docente que apresenta especificidades função, turmas, idade, formação e curso:

DEMONSTRATIVO DO CORPO DOCENTE					
PROFESSORA	SÉRIE/ANO	IDADE	FORMAÇÃO	CURSO	OBS
A	Ed. Infantil I e II	20	Sup.Incompleto	Pedagogia	Titular
B	Ed. Infantil I e II	26	Ensino Médio	Magistério	Auxiliar
C	1º ano / 2º ano	31	Superior	Pedagogia	Titular
D	1º ano / 2º ano	48	Ensino Médio	Magistério	Auxiliar
E	3º ano / 4º ano	23	Superior	Pedagogia	Titular
F	5º ano	30	Sup.Incompleto	Pedagogia	Titular
G	Ed. Infantil I e II 1º ano / 2º ano	19	Ensino Médio	Magistério	Substituta
H	3º ano / 4º ano 5º ano	34	Superior	Pedagogia	Substituta

Fonte: autoria própria, 2024.

Esse contato com as professoras evidenciou carência de profissionais qualificados para atender às necessidades educacionais da comunidade, principalmente profissionais naturais dessa realidade.

De antemão, deve-se ressaltar que apenas três professoras desse contexto têm formação superior completo, duas estão cursando e três delas têm apenas Ensino Médio (Magistério). Importante destacar que tanto as professoras que já têm formação superior e os que estão cursando, todos seguem a formação na área da Pedagogia (Licenciatura). Uma das professoras que tem formação em nível médio Magistério ressalta que pela idade não se sente mais estimulada a estudar, pois já tem 48 anos e prefere não enfrentar esse novo desafio.

Das professoras formadas ou em formação superior, três delas estudaram ou estudam em universidades públicas, apenas duas delas cursam ou cursaram em faculdade particular, no ensino privado. Todas as professoras que têm curso superior

formaram-se nos últimos cinco anos, tendo suas formações alinhadas às últimas legislações e diretrizes.

Quando questionados se quando estavam cursando Pedagogia tiveram contato com alguma disciplina que trabalhasse o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, todas ressaltaram que sim e que reconheciam o quanto desafiador é oferecer práticas que materializam essas relações, uma vez que há um engessamento dos currículos, há limitação dos materiais, há resistências de alguns profissionais entre outros pontos.

Nota-se que as instituições formadoras dessas professoras priorizaram e seguiram as diretrizes e legislações que pressupõem incluir essa disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura contribuindo assim para a garantia desse direito.

Embora este não seja o foco da discussão, considera-se importante destacar que alguns centros de ensino superior não têm contemplado efetivamente a formação acadêmica, conforme as políticas de implementação das legislações que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira, tampouco da educação étnico-racial (Gomes, 2011).

Alguns fatores podem ser considerados, como a continuidade de bases curriculares tradicionais engessadas, a demora das universidades na adequação e no atendimento às legislações, a carência de fiscalização dos currículos, as resistências de alguns profissionais, as fragilidades da universidade no desencadeamento de bases formativas teóricas (não fazendo relações práticas das possibilidades pedagógicas), entre outros (Gomes, 2011).

Em face do exposto, ambas as docentes ressaltam conhecimento acerca das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, bem como das diretrizes curriculares referentes a essas temáticas, destacando que nas instituições em que se formaram o contato com a disciplina específica “História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena” foi bastante eficiente, contudo, poderia ter oferecido experiências práticas ativas mais elaboradas, tem-se contato apenas com as bases teóricas.

Por esse prisma, Gomes (2011) adverte que os professores em formação precisam vivenciar nas universidades experiências que de fato favoreçam suas práticas futuras em sala de aula. Isso contribui significativamente para que eles não apenas

conheçam as leis, mas também constituam e desenvolvam projetos pedagógicos voltados à sua implementação, garantindo o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas salas de aula.

Por outro lado, os sistemas de ensino têm a incumbência de formar continuamente os docentes de suas redes de ensino, implementando ações formativas que assegurem a atualização dos profissionais sobre as mudanças e às transformações nas bases curriculares, também quanto às novas leis e diretrizes que sustentam o ensino no âmbito nacional, regional e local.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) garante as ações da formação. E isso fica muito claro no artigo 67 que destaca que: “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”.

A LDB, ao se colocar desse modo, reconhece e garante a necessidade de aperfeiçoamento profissional continuado ao compreender a conjuntura educacional como uma base que frequentemente se (re)constrói e se atualiza, sofrendo alterações nas formas de interpretar determinados elementos que influenciam os processos de formação dos sujeitos.

O desconhecimento da lei e de suas determinações é prejudicial para um ensino crítico à realidade social. Essas condições impedem o desenvolvimento de ações pedagógicas norteadoras necessárias ao reconhecimento afrodescendente, à valorização histórica e cultural, assim também à construção da identidade individual e coletiva negra.

Pelo posicionamento dos docentes, quando questionadas se consideram que sua prática pedagógica é voltada à perspectiva de implementação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, observa-se que ambas têm plena convicção de que não têm atendido efetiva e integralmente a esse “novo” paradigma na educação.

"Deixo a desejar em alguns aspectos ao que deveria fazer. Apesar da vontade, falta-me a formação prática e as ferramentas necessárias para implementar ações eficazes no ensino." (PROFESSOR B).

"Reconheço que minha prática não é tão eficiente quanto deveria. Faço o que posso, mas careço de orientação e estratégias que realmente ajudem meus alunos." (PROFESSORA C).

"É difícil admitir, mas sei que meu ensino precisa de melhorias. Quero aprender

mais e me qualificar para impactar de forma positiva a vida dos meus alunos." (PROFESSOR E).

Por outro lado, as docentes argumentaram que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) nunca apresentou de fato uma política de educação formativa e de atuação direcionada à implementação das leis em questão, ou ainda as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola. Nesse sentido, fica claro que há uma constante e profunda carência de ações e formações continuadas que busquem atualizar, subsidiar experiências e dar melhores condições ao desenvolvimento pedagógico que atenda às Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Não há uma política educacional no contexto municipal voltada para essas demandas.

Frente às relações constituídas nesse estudo, consideramos essencial estabelecer contato com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de contrapor ou confirmar as questões supracitadas anteriormente. O objetivo era entender quais políticas e ações têm sido implementadas para viabilizar a formação continuada dos professores, especialmente no que diz respeito à aplicação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como às Diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e educação escolar quilombola.

Após o contato, a Secretária Municipal de Educação destacou que infelizmente o município ainda está em processo de alinhamento de sua política voltada para a educação das relações étnico-raciais e quilombola. Ela reconheceu a urgência dessa necessidade, ressaltando as diversas fragilidades nas ações já implementadas. No entanto, enfatizou que a administração já ofereceu cursos específicos para a aplicação das leis mencionadas. Registros da Secretaria indicam que, durante os anos de 2010 e 2011, sob uma gestão político-administrativa anterior, houve a realização de um ciclo de formações, que incluía encontros quinzenais para discutir as referidas legislações. Essa experiência teve um viés mais teórico.

Infelizmente aqui no município os programas e projetos de formação continuada eram feitos apenas para atender um parâmetro administrativo, faltava pensar como relacionar a teoria e a prática. É necessário oportunizar ações formativas que se ensine aos professores a como fazerem, demonstrar concretamente. Só a teoria (não que não seja importante, pois é fundamental), o blá blá blá, já não é suficiente, na verdade nunca foi. E talvez por isso, não se conseguiu avançar

muito. Mas estamos organizando uma política mais dinâmica e ativa (Secretária de educação, 2024).

Refletindo as particularidades do ensino nas comunidades rurais, incluindo as especificidades quilombolas e ribeirinhas, o município implementou o Programa Escola da Terra em parceria com a Universidade Federal do Maranhão, em 2021. Esse programa ofereceu cursos de formação continuada para todos os professores que atuam na zona rural (na realidade do campo), visando subsidiar o ensino nessas comunidades, que são marcadas por aspectos históricos, culturais, geográficos e econômicos que influenciam a prática pedagógica.

Devido à pandemia, o curso foi realizado de forma remota, abordando diretrizes e estratégias de ensino-aprendizagem e orientando sobre a implementação das leis e regulamentações pertinentes. Contudo, houve uma limitação em relação às experiências práticas, especialmente na realização de oficinas e no planejamento de atividades pedagógicas.

Reconhecendo as potencialidades do programa e a carência de formação dos professores, a Universidade Federal do Maranhão junto à Secretaria Municipal de Educação ampliou, em 2022, a estrutura do Programa Escola da Terra, transformando-o em um curso de pós-graduação lato sensu, com a especialização em Educação do Campo e Quilombola.

Segundo Andrade (et al. 2022, p.8),

A formação do professor quilombola deve ser ofertada em cursos específicos, com participação destes na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural das comunidades. Levando em conta o paulatino processo histórico, político, econômico e sociocultural dos quilombos, bem como a percepção da realidade atual e necessidades dos mesmos.

Faz-se oportuno elucidar que, pelas pressões sociais e pelos avanços nas pesquisas e estudos acadêmicos que evidenciam essas carências e determinações, há um importante movimento de articulações e de preocupações reais de diversos sujeitos e instituições sociais em constituir programas de formação acadêmica nas universidades que atendam a essas demandas, como por exemplo, o Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica – PROETNOS da Universidade Estadual do Maranhão. Programa que objetiva a formação e a qualificação de quilombolas e indígenas no

Maranhão, através das licenciaturas específicas e diferenciadas, para atuarem nas escolas de seus territórios.

Programas específicos como esse, direcionados a esse público, potencializam resultados que correspondam às realidades contextuais favorecendo novos rumos à educação. Uma vez que programas como esse emergem de uma luta diária dos grupos organizados e das comunidades que vivenciam os desafios de terem seus espaços negados, como negros quilombolas e indígenas. Isso porque esses grupos organizadamente atuam ativamente na luta e defesa de seus direitos educacionais, usando as leis que existem para exigir que as políticas públicas sejam realmente colocadas em prática.

A educação no campo representa um desafio significativo e constante, especialmente quando se trata de comunidades quilombolas, onde se torna ainda mais complexa. Para que essa educação seja eficaz, é fundamental implementar políticas públicas que ofereçam alternativas dinâmicas de formação e trabalho docente.

Essas políticas devem ir além da valorização dos professores e da adequação das instalações escolares. A educação quilombola requer formação continuada constante, além da aquisição e produção de materiais didáticos e paradidáticos que abordem as discussões étnico-raciais contemporâneas. É fundamental também dispor de recursos variados que utilizem diferentes linguagens, entre outras necessidades (Silva, 2014).

No contexto da escola em que foi realizada a pesquisa, é relevante destacar que, ao serem questionadas sobre as ações relacionadas à educação étnico-racial que realizavam, as professoras mencionaram os projetos pedagógicos durante o mês de novembro, em homenagem à Semana da Consciência Negra. Esses projetos têm como objetivo destacar a história e a cultura negra, além de discutir os preconceitos e o racismo, dando ênfase às valiosas contribuições dos negros à identidade social brasileira.

"No mês de novembro, promovemos a Semana da Consciência Negra como parte de nossas ações educativas focadas nas relações étnico-raciais. A escola costuma organizar um projeto especial para esse período." (PROFESSORA B).
"Neste mês, dedicamos esforços para a Semana da Consciência Negra, onde discutimos e refletimos sobre as relações étnico-raciais. A culminância desse trabalho é uma feira cultural repleta de atividades que engajam toda a comunidade escolar." (PROFESSORA C).

As variadas práticas voltadas para a celebração de datas específicas são comuns

no contexto das escolas, mas têm sido reavaliadas à luz das demandas por uma educação crítica e de qualidade. Nesse sentido, não basta abordar a história e a cultura africana e afro-brasileira apenas durante a efeméride de 20 de novembro.

A implementação das Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, exige efetivamente um trabalho contínuo e processual que se estenda por toda a educação básica. Esse trabalho deve envolver disciplinas diversas e relacionar uma variedade de temas e conteúdos, os quais proporcionem experiências de aprendizagem que utilizem estratégias textuais variadas.

Diante do exposto, fica evidente que há fragilidades na formação inicial e continuada das professoras da escola. Elas relatam sentir-se despreparadas e inseguras ao planejar e executar ações de ensino voltadas para a implementação da Lei n.º 10.639/2003 e das Diretrizes para o ensino quilombola em suas práticas pedagógicas.

Essas fragilidades decorrem de múltiplos fatores, incluindo a falta de cursos ou programas de formação continuada que ofereçam possibilidades pedagógicas, a carência de um acompanhamento mais efetivo às exigências educacionais e a ausência de iniciativas por parte das próprias professoras para buscar cursos de atualização.

Em relação aos livros didáticos, estes se configuram como importantes recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que eles propõem experiências colaborativas para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos em formação. Em vista disso, e reconhecendo que professores e professoras têm um papel muito significativo na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados ao longo de um quadriênio nas realidades das escolas, cabe a partir daqui questionar e discutir quais critérios orientam essas escolhas, quais os materiais didáticos fundamentais utilizados.

Para facilitar a seleção de materiais didáticos para o trabalho pedagógico, o governo federal oferece o Guia Nacional do Livro Didático através do Programa Nacional do Livro e Materiais Didáticos (PNLD). Este Guia é resultado do trabalho avaliativo da Comissão do PNLD, que fundamenta suas análises nas normas e concepções educacionais do Brasil. Nessa perspectiva, seu objetivo é apresentar as coleções aprovadas e os critérios utilizados para essa aprovação.

Além disso, o Guia orienta os professores na escolha dos livros, destacando características organizacionais, abordagens principais e secundárias, assim como as

potencialidades e fragilidades das coleções didáticas. Em essência, trata-se de uma resenha avaliativa que evidencia como a Comissão do PNLD alinha suas decisões às necessidades legais e normativas que regem a educação básica.

Nesse contexto, o Guia Nacional do Livro Didático é um recurso essencial para a escolha consciente e responsável das coleções a serem adotadas, uma vez que ele contempla as características organizacionais, abordagens principais e secundárias, assim como as potencialidades e fragilidades das coleções didáticas.

Isso se deve ao fato de que esses materiais apresentam os princípios e critérios que refletem as principais necessidades da educação nacional e de cada etapa de ensino. Diante dessa relevante discussão, as docentes da escola municipal, ressaltam seu desconhecimento em relação às especificações e propostas do PNLD e do Guia do PNLD.

Nesse sentido, é salutar destacar que em geral muitos professores não têm acesso a esse recurso educacional tão importante, que apresenta as coleções sob a perspectiva da Comissão Avaliativa do PNLD. Embora a avaliação dessa comissão possa apresentar limitações ou viés ideológicos, o Guia serve como uma referência importante, permitindo que os docentes analisem as potencialidades técnicas de cada coleção. Isso dá a eles bases de avaliar as propostas de forma mais crítica e alinhada às exigências legais e normativas do ensino.

Retornando à proposta da pesquisa e ao questionamento inicial sobre os critérios para a escolha das coleções, as professoras esclarecem que a principal diretriz ou critério utilizado na seleção dos livros didáticos é a necessidade de alinhamento temático com a realidade local (tanto da comunidade quanto dos alunos). As reuniões para a escolha dos materiais são conduzidas levando em consideração esses aspectos.

É importante destacar que as escolhas feitas pelas docentes não determinam a adoção e compra dos livros selecionados pelo município, uma vez que segundo elas os materiais enviados para as escolas frequentemente não correspondem àqueles escolhidos por elas nas reuniões. Isso ocorre devido à influência direta da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no processo de seleção e definição das coleções a serem utilizadas.

Consequentemente, as professoras não têm clareza sobre os critérios que

orientam essas variações e mudanças. Primeiramente, essa informação não é comunicada a elas; em segundo lugar, elas desconhecem diretrizes como o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que estabelece possibilidades para o processo de escolha. A falta de autonomia dos docentes na seleção de seus materiais de apoio pedagógico configura-se como um problema, pois esbarra na burocracia administrativa da prefeitura, impedindo a obtenção de manuais mais contextualizados às necessidades específicas das comunidades.

Essa situação leva a refletir sobre a eficácia da escolha feita pela maioria dos professores, que pode não atender às necessidades individuais de cada escola, dada a diversidade de contextos, características e urgências. Após essa análise, a secretária municipal de educação foi questionada sobre essa problemática e afirmou que as escolhas do último quadriênio foram baseadas no decreto mencionado, priorizando uma abordagem padronizada para garantir que todos tenham acesso a uma mesma base pedagógica.

Ao questionarmos como ocorre essa escolha por rede, ela destacou o seguinte:

Os professores, orientados pelos gestores escolares ou coordenadores pedagógicos, sentam-se juntos, analisam as opções disponíveis, discutem e elegem aqueles que acreditam que mais atendem aos paradigmas da educação no âmbito local, aqueles mais adequados e mais bem estruturados. A partir daí chegam até a coordenação essas indicações por escola, e diante deles vamos ver quais foram os mais bem avaliados. Para então, realizarmos a compra (Secretaria Municipal de Educação).

Após a explicação da secretária, levantou-se a questão sobre a possível retirada da autonomia dos professores, já que uma maioria decide quais livros serão utilizados por todos, negligenciando as minorias e as escolas com características específicas, como os quilombolas. A secretária reconheceu essa preocupação, afirmando que está ciente das diversas realidades, embora alguns livros não atendam plenamente às necessidades em termos de estrutura, apresentação de informações e adequação às legislações. Apesar disso, ela acredita que a padronização é benéfica, pois reduz a burocracia e os conflitos decorrentes do uso de diferentes materiais, há uma padronização da base curricular.

Além disso, observa-se uma carência de livros didáticos que retratem as

particularidades regionais do Nordeste, bem como as especificidades maranhenses e quilombolas. As obras disponíveis tendem a referir-se a culturas e histórias que não contemplam a cultura local, ficando, de certo modo, alheias ao contexto educacional e às relações de representação.

Nesse sentido, uma das professoras ressaltou a importância de dispor de livros didáticos que reflitam a realidade da região: “Há uma certa falha em não termos materiais que contextualizem os conteúdos com os diversos aspectos da nossa realidade sociocultural.”

Como a professora aponta, ainda há uma escassez de livros didáticos que fazem referência ou apresentam aspectos mais contextualizados, como aqueles que refletem a cultura maranhense, nordestina e quilombola; ou ainda quando são tratados são bastante superficiais e limitados. Essa limitação se deve, em grande parte, à baixa quantidade de autores dispostos a produzir esses materiais, que não os veem como prioridade ou enfrentam dificuldades para se estabelecer no mercado editorial. Além disso, muitas editoras tendem a priorizar o ensino de outras regiões, que podem não reconhecer essas influências culturais como igualmente significativas.

Em relação ao Maranhão, Mateus e Santos (2021) destacaram que a padronização do currículo, promovida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aliada à fragilidade de materiais didáticos, impactou significativamente no currículo nas escolas. Essa situação resultou em uma priorização de conteúdos e temas com enfoques globais e nacionais, levando à restrição e, em alguns casos, à exclusão de conteúdos relacionados à história local e regional do Maranhão.

Assim, fica claro que as professoras da referida escola (assim como de muitas outras) precisam reestruturar seus planos de atuação didática, e direcionar os conteúdos ou adotar abordagens complementares no ensino, com foco nas especificidades da história afro-brasileira e africana, incluindo temas como quilombos e outros aspectos relacionados.

Ao abordar a realidade escolar da escola da pesquisa, é fundamental destacar a ausência de uma merenda escolar que reflita a cultura local. A merenda é um componente essencial da alimentação escolar e deveria servir como um espaço para promover e valorizar as tradições alimentares quilombolas. Integrar alimentos típicos da

região no cardápio escolar não apenas respeita as diretrizes curriculares que preveem a valorização da diversidade cultural, mas também conecta os alunos às suas raízes (Brasil, 2004). Conforme aponta Silva (2010) a falta dessa conexão resulta em uma educação que desconsidera a construção da identidade cultural dos estudantes.

Além disso, a merenda escolar desempenha um papel imprescindível na formação de hábitos alimentares saudáveis e na promoção da saúde dos alunos nos diversos contextos educacionais. Quando a escola não inclui alimentos ou receitas que representem a cultura quilombola, perde-se a oportunidade de ensinar sobre a importância da alimentação local, que é rica em nutrientes e saberes distintos. Essa desconexão com a cultura alimentar pode gerar um desinteresse pela culinária local, favorecendo uma perspectiva monocultural que dá prioridade apenas aos alimentos industrializados (Freire, 1996). Portanto, é imprescindível que a escola atue na valorização cultural, integrando as práticas alimentares locais ao seu cotidiano.

Outro aspecto relevante é a falta de transporte escolar para os alunos dessa instituição. A comunidade é extensa e muitos estudantes que residem em áreas distantes, enfrentam dificuldades diárias para chegar à escola, o que contribui negativamente tanto na frequência quanto no desempenho escolar destes (Gadotti, 1994). A inexistência de um transporte adequado compromete significativamente a inclusão e a equidade, desconsiderando o direito à educação garantido pela Constituição (Brasil, 1988). Essa limitação no acesso ao transporte público acentua desigualdades sociais e educacionais.

Alunos que não conseguem chegar à escola de maneira regular podem se sentir desmotivados e desconectados do ambiente escolar, resultando em evasão e baixa autoestima (Larrosa, 2002). Assim, é essencial que a gestão municipal busque alternativas viáveis para implementar um sistema de transporte que assegure que todos os estudantes tenham condições de frequentar a escola, valorizando o direito à educação e promovendo um ambiente mais inclusivo.

Paralelo a isso, a ausência de uma base bibliográfica paradigmática adequada para o ensino da literatura africana e afro-brasileira na instituição limita a formação de uma consciência crítica e a valorização da cultura negra entre os alunos.

Conforme Hall (2003) destaca, a literatura é uma ferramenta poderosa na

construção da identidade, logo, sua falta representa uma omissão em relação à diversidade cultural presente no Brasil. Nesse sentido, essa lacuna não apenas dificulta a inclusão de temas relevantes nas aulas, mas favorece o apagamento das histórias e narrativas afro-brasileiras.

O acesso a livros e materiais que retratem a experiência afro-brasileira é importante para que os alunos se vejam representados nas histórias que leem. A leitura de obras de autores negros enriquece o repertório cultural e oferece referências positivas (Brown, 2010). Portanto, a carência de uma biblioteca com obras paradigmáticas diversificadas relacionadas aos temas limita as possibilidades de desenvolvimento de projetos pedagógicos que abordem a diversidade cultural, reforçando a necessidade de revisar as práticas educativas na escola.

Consoante a isso os materiais pedagógicos são essenciais para contextualizar o aprendizado e promover uma educação que valorize a cultura local. Assim, sem esses recursos, os alunos encontram dificuldade em reconhecer suas histórias e identidades, contribuindo para uma desconexão com o conteúdo abordado nas aulas (Cunha, 2011). A falta de materiais específicos também impede que os educadores desenvolvam atividades que promovam a valorização da cultura afro-brasileira e da história dos quilombolas.

Além disso, a falta de projetos pedagógicos voltados para a perspectiva étnico-racial na escola reflete a ausência de iniciativas que busquem fortalecer a identidade quilombola e valorizar a diversidade cultural.

A construção de laços identitários é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a autoafirmação e o reconhecimento de suas raízes, sem projetos que abordem essas questões, os alunos podem sentir-se deslocados e desmotivados, não reconhecendo a riqueza de sua herança cultural (Munanga, 2009).

A implementação de projetos que explorem a perspectiva étnico-racial é uma maneira de garantir que todos os alunos se sintam incluídos e respeitados em sua individualidade. Essas iniciativas podem efetivamente promover debates, oficinas e atividades que estimulem a valorização da cultura afro-brasileira e quilombola, criando um ambiente escolar mais acolhedor. Ao ignorar essa necessidade, a instituição escolar não apenas falha em cumprir seu importante papel social, mas também perpetua a

marginalização de identidades que deveriam ser celebradas.

O projeto político pedagógico (PPP) da escola municipal se apresenta como um documento burocrático, sem uma implementação que reflita as reais necessidades da comunidade escolar. O PPP deve ser um guia para as práticas pedagógicas, articulando os objetivos educacionais com a realidade dos alunos (Ponte, 2004). No entanto, sua desatualização e sua desconexão com o cotidiano escolar revela a falta de um compromisso real com uma educação transformadora.

Essa abordagem meramente administrativa do PPP resulta na desvalorização do potencial que ele poderia ter como ferramenta de transformação. Sem a participação ativa da comunidade escolar na construção e implementação desse projeto, há uma perda significativa de oportunidades para desenvolver práticas educativas que reflitam a realidade local (Cunha, 2011). É urgente que a escola reavalie e atualize seu PPP, integrando a comunidade no processo de elaboração e priorizando ações que promovam a valorização das identidades culturais.

Consoante a isso, a falta de acompanhamento pedagógico efetivo na escola municipal resulta em um descompasso nas práticas educativas em relação às necessidades reais dos alunos, frente às diretrizes e legislações. A direção e a supervisão escolar desempenham papéis fundamentais na orientação e apoio aos professores (Larrosa, 2002). Contudo, a ausência de uma abordagem voltada para a perspectiva étnico-racial compromete a qualidade do ensino, levando a abordagens inadequadas que não respeitam a diversidade cultural dos alunos.

Essa falta de suporte e políticas de gestão prejudica a formação continuada dos professores, que necessitam de orientação para desenvolver atividades que integrem as temáticas étnico-raciais de forma significativa. A criação de espaços de diálogo sobre as práticas pedagógicas poderia fortalecer o corpo docente, proporcionando uma formação que respeite e valorize a cultura quilombola e as identidades de seus alunos (Munanga, 2009). Portanto, é essencial que a gestão escolar assuma um papel ativo na promoção de um acompanhamento pedagógico que fomente uma educação inclusiva.

Os conflitos identitários presentes nas salas de aula dessa instituição educacional refletem a complexidade da formação da identidade em um contexto em que a cultura quilombola não é devidamente valorizada e apresentada. A falta de uma educação que

reconheça e celebre a identidade negra pode levar os alunos a internalizarem preconceitos, dificultando o desenvolvimento de um senso de pertencimento (Hall, 2003). Essa negação da identidade tem resultado na baixa autoestima dos alunos, que não veem suas culturas e experiências refletidas no ambiente escolar.

Além disso, a presença de preconceitos entre os alunos indica a necessidade urgente de uma intervenção pedagógica que promova a valorização da diversidade. A educação deve ser um espaço de construção de identidade, onde os alunos possam aprender positivamente sobre sua história e a de seus ancestrais (Freire, 1996).

A implementação de ciclos formativos direcionados aos professores e à comunidade escolar nessa escola é uma necessidade urgente para promover uma educação conscientizadora, pois é necessário superar os estigmas naturalizados socialmente. Esses ciclos podem proporcionar espaços de formação continuada, abordando temas como a representação do negro na sociedade, a diversidade étnico-racial, história afro-brasileira e cultura quilombola (Brasil, 2003). Essa formação é essencial para que os educadores desenvolvam práticas que respeitem e valorizem a identidade dos alunos.

Além disso, a formação da comunidade escolar é necessária para fomentar uma cultura de respeito e valorização da diversidade. Ao envolver pais e responsáveis em discussões sobre a identidade quilombola e a importância da educação inclusiva, a escola cria uma rede de apoio que fortalece a formação dos alunos (Cunha, 2011). Esses ciclos formativos podem configurar-se como caminho para promover a conscientização sobre preconceitos e estigmas, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar que valoriza suas raízes e histórias.

Ao analisar os planos de ensino, os planos de aula e as aulas desenvolvidas, fica muito evidente que as práticas pedagógicas adotadas apresentam um padrão de limitação e superficialidade. As atividades planejadas são mínimas e básicas, com pouca ou nenhuma ênfase no cumprimento das diretrizes e legislações que orientam a educação quilombola e a educação étnico-racial.

Observa-se um distanciamento significativo na implementação de uma abordagem educacional que valorize essas perspectivas. E isso fica evidente quando não se percebe, por exemplo, que não há registro de rodas de conversa com os anciãos da

comunidade, nem o uso de obras paradigmáticas que possam enriquecer abordagens interdisciplinares, assim como servir de base para contextualizar os conteúdos essenciais dessas realidades.

A maioria das aulas permanece restrita ao uso de livros didáticos, limitando-se a aspectos que pouco contribuem para a construção do conhecimento afro-brasileiro e para o fortalecimento das identidades quilombolas.

Apesar da inclusão de temas relacionados à história e à cultura afro-brasileira nos livros didáticos utilizados, essas abordagens permanecem superficiais e limitadas. Nessa perspectiva, Brandão (2018, p.146), pressupõe que:

As fragilidades dos livros didáticos são evidentes quando analisamos o conteúdo de história da África e do Brasil negro. O ensino continua superficial com a presença de estereótipos e a ausência de uma reflexão crítica sobre o racismo e as relações de poder que ainda impactam às comunidades afro-brasileiras e quilombolas.

Os conteúdos apresentados frequentemente se restringem a narrativas históricas generalistas/tradicionalistas ou a aspectos culturais descontextualizados, as quais não exploram as especificidades das comunidades quilombolas e suas contribuições para a formação da identidade brasileira. Essa superficialidade, como se pode esperar, enfraquece o potencial dos materiais didáticos em promover a valorização das heranças afro-brasileiras e em estimular reflexões críticas sobre o racismo e as desigualdades sociais.

Ante o exposto, o ensino oferecido no contexto da educação quilombola, em especial na escola municipal utilizada para a realização dessa pesquisa, encontra-se fragilizado por uma ausência de práticas pedagógicas que dialoguem com as vivências e saberes da comunidade. A falta de integração com a realidade local, como a ausência de visitas a pontos estratégicos da comunidade, rodas de conversas com anciãos (contato oral), oficinas culturais ou celebrações que valorizem as tradições ancestrais, resulta em um processo educativo descolado da realidade sociocultural dos estudantes. Essa desconexão compromete o papel da escola como espaço de fortalecimento identitário e perpetua um modelo educacional que pouco contribui para a emancipação e o protagonismo das comunidades quilombolas.

6 CONCLUSÃO

O estudo realizado sobre a educação quilombola na Comunidade Quilombola em questão, revelou desafios complexos que comprometem o efetivo atendimento às diretrizes e leis estabelecidas para a educação escolar étnico-racial.

Embora a escola possua a missão de promover a educação contextualizada e valorizadora das identidades, história e cultura dos povos quilombolas, verifica-se que a instituição ainda não tem cumprido de maneira integral as normativas legais que garantem esse direito. A falta de uma educação que respeite e valorize as especificidades da comunidade quilombola evidencia a urgência de uma revisão no modo como o currículo é aplicado, a formação dos professores e o envolvimento da comunidade.

Um dos principais fatores que têm limitado o avanço dessa proposta educacional na realidade da escola é a carência de profissionais da educação que residam na comunidade. Considerando que esse condicionante dificulta a criação de vínculos mais profundos e a compreensão das realidades cotidianas dos alunos, além de contribuir para a desvalorização do potencial cultural e histórico presente na comunidade. A falta de profissionais comprometidos com as necessidades locais também impede a construção de uma educação que seja realmente significativa e transformadora para os alunos quilombolas.

Além disso, a comunidade quilombola em que foi realizada a pesquisa, de maneira geral, não está plenamente envolvida no processo educativo, o que tem limitado a implementação de práticas pedagógicas que considerem suas realidades e especificidades. Existe uma desconexão entre o que é ensinado na escola e as vivências diárias dos estudantes e suas famílias.

A conscientização da comunidade sobre a importância da educação e da participação ativa no processo escolar é uma das necessidades mais urgentes, pois a falta de diálogo e a ausência de uma postura participativa contribuem para o distanciamento da escola em relação ao seu papel enquanto agente de transformação social. O envolvimento da comunidade é essencial para criar um ambiente educativo que de fato promova não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o fortalecimento das identidades e da cultura quilombola.

Outro ponto crítico identificado no estudo é a perpetuação de estigmas de

inferioridade que, muitas vezes, são internalizados pelos próprios quilombolas em relação à sua história, identidade e cultura. O preconceito racial, aliado à falta de uma educação que valorize de forma consistente as origens e os saberes da comunidade, faz com que muitos se vejam como inferiores e destituídos de valor.

Superar essa ideia é um condicionante fundamental, uma vez que só assim os estudantes quilombolas passarão a se reconhecer enquanto sujeitos de sua própria história, capazes de contribuir ativamente para a construção da sociedade. Para isso, é necessário que as escolas, em especial a escola base deste estudo, adote práticas pedagógicas que enalteça e celebre a cultura quilombola, desafiando as narrativas excludentes e preconceituosas que ainda marcam a educação no Brasil.

Portanto, ficou muito claro que a implementação de uma educação quilombola de qualidade exige ações mais eficazes e comprometidas por parte de todos os atores envolvidos: o poder público, a gestão escolar, os profissionais da educação e a própria comunidade quilombola. E nessa escola não é diferente.

Nesse sentido, é necessário garantir a formação contínua das professoras para que a partir disso compreendam a importância e as possibilidades didáticas, e consequente integrem as questões étnico-raciais e a diversidade cultural na sua prática pedagógica. Além disso, a (re)estruturação de currículos que respeitem e valorizem os saberes tradicionais e a história dos quilombolas é condicionante essencial para que a escola municipal, assim como outras escolas na realidade do país, se torne um espaço de reafirmação identitária e de fortalecimento da autoestima dos alunos.

A aquisição e disposição de materiais didáticos e paradidáticos, a construção de projetos pedagógicos que envolvam ativamente a comunidade no processo de ensino-aprendizagem e a implementação de políticas públicas que assegurem a presença de profissionais que conheçam a realidade local também são imprescindíveis.

A educação quilombola deve ser, nesse sentido, uma ferramenta de transformação social e de resistência cultural, tendo em vista que somente a partir da criação de um ambiente escolar que reconheça, valorize e celebre a identidade e a cultura quilombola, e que promova a participação ativa da comunidade, será possível garantir uma educação mais justa, equitativa e capaz de propiciar o empoderamento das novas gerações.

A superação das desigualdades educacionais, o fortalecimento da autoestima e a

construção de uma educação que seja de fato inclusiva, contextualizada e transformadora são passos fundamentais para garantir que a educação quilombola cumpra seu papel de promover a igualdade racial e a emancipação social dos povos quilombolas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Mariana. **Educação Comunitária nas Comunidades Quilombolas: Fortalecimento das Identidades Culturais**. Fortaleza: Editora UFC, 2017.
- ANDRADE, L. et al. **A formação do professor quilombola: desafios e perspectivas**. Salvador. 2022.
- ARROYO, Miguel. **Educação do Campo: Diálogos e Diversidade**. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- BANKS, James A. **Multicultural Education: Issues and Perspectives**. 3ª ed. Boston: Allyn & Bacon, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (4ª ed.). Lisboa: Edições 70. 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação e Sociedade: Uma Leitura Crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Escola e a Formação para a Diversidade**. Campinas: Papirus Editora, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 out. 2024.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Resolução CNE/CP n.º 3, de 23 de julho de 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 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". Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. **Aprova** o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020.** Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de março de 2012.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 mar. 2012. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BROWN, A. A. **Representação e Identidade na Literatura Infantil.** São Paulo: Editora Moderna. 2010.

CALDART, Roseli S. A educação do campo em movimento. In: Molina, Mônica Castagna; Jesus, Sonia Meire Santos Araújo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação Intercultural na América Latina: Memórias e Caminhos. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Didática e Práticas de Ensino: Interfaces com a Educação Básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CARDOSO, Fernanda. **Justiça Social e Educação Quilombola: A Valorização da Diversidade Cultural.** Recife: Editora UFPE, 2019.

CAVALCANTI, Cláudia Regina. Educação Quilombola: Desafios e Perspectivas. In: SANTOS, Maria Aparecida; OLIVEIRA, João Luiz (Org.). **Educação e Diversidade Cultural no Brasil.** Salvador: EDUFBA, 2015.

CAVALLEIRO, Eli. **Movimentos Sociais e a Educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Mariana. **Educação e Identidade Quilombola: O Protagonismo Estudantil e a Valorização Cultural.** Fortaleza: Editora UFC, 2018.

COSTA, Mariana. **Iniciativas Locais para a Educação Quilombola no Maranhão: O Projeto "Quilombolas na Escola" e os Desafios de Implementação da Lei 10.639/2003.** São Luís: Editora UFMA, 2019.

CUNHA, C. **Educação e Diversidade Cultural: Uma Perspectiva Crítica.** Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Editora Globo, 2014.

FERREIRA, Leila. **A Valorização da Educação Quilombola na Construção de uma Sociedade Inclusiva**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Educação e Cidadania: Uma Perspectiva de Formação**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

GIROUX, Henry. **Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling**. Boulder: Westview Press, 1992.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **A educação étnico-racial e as políticas públicas no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **A Educação Quilombola no Brasil: Conquistas e Desafios**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

GOMES, Nilson. **Mobilização das Comunidades Quilombolas: Luta pela Valorização da Identidade e Cultura nas Escolas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

HAGE, E. de M. **A Multisseriação no Ensino Fundamental: A Organização do Ensino nas Escolas Rurais** (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora, 2006.

HAGE, E. de M. **Ensino Rural e Multisseriação: O Trabalho Docente nas Escolas de Áreas Rurais** (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora, 2014.

HALL, S. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: Resultados Preliminares da Amostra**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2024.

LARROSA, J. **A Educação e a Formação de Professores: Teorias e Práticas**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MACHADO, Maria de Fátima. **A Constituição de 1988 e o Reconhecimento das Comunidades Quilombolas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. **Plano Estadual de Educação do Maranhão (2015-2025)**. São Luís, MA, 2015.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. **Resolução Nº 189/2020 – CEE/MA**. Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Sistema de Ensino do Maranhão. São Luís, MA, 2020.

MATEUS, R., SANTOS. **Impactos da Base Nacional Comum Curricular nas escolas do Maranhão: uma análise crítica**. Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 2021.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde** (13ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Hucitec. 2014.

MUNANGA, K. **A Educação de Negros e o Ensino da História**. São Paulo: Editora Brasiliense. 2009.

NASCIMENTO, A. **Quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-Africanista**. Editora Vozes. 2000.

OLIVEIRA, André. **A Educação Quilombola no Brasil: Avanços e Desafios das Políticas Educacionais**. São Luís: Editora UFMA, 2017.

OLIVEIRA, André. **Políticas Públicas para a Educação Quilombola: Avanços e Desafios**. São Luís: Editora UFMA, 2018.

PONTE, P. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Paulinas. 2004.

SANTOS, J. A. **Resistência e luta: O papel dos quilombos na história do Brasil**. Revista Brasileira de História, 2016.

SANTOS, L. C. **Revisionismo histórico e negação da identidade afro-brasileira: Desafios e perspectivas**. Estudos Afro-Brasileiros, 2020.

SANTOS, Roberta. **A Lei 10.639/2003 e a Educação Étnico-Racial: Avanços e Desafios no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2016.

SANTOS, Roberta. **Desafios da Educação nas Comunidades Quilombolas: O Caso do Maranhão**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SANTOS, Roberta. **Educação Quilombola e Contextualização: O Papel do Conhecimento Tradicional e a Autonomia no Ensino**. Recife: Editora UFPE, 2018.

SANTOS, Roberta. **O Desafio de Garantir a Educação Quilombola no Brasil: Políticas e Práticas**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2019.

SILVA, A. **Educação quilombola:** práticas pedagógicas e desafios na formação de professores. São Luís. 2014.

SILVA, E. **Educação Quilombola:** Teoria e Prática Pedagógica. Editora Appris. 2019.

SILVA, João Carlos. **A Educação nas Comunidades Quilombolas:** Desafios e Possibilidades de Inclusão e Valorização Cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

SILVA, João Carlos. **Desafios da Educação Quilombola:** A Luta por Direitos e Igualdade. Brasília: Editora Ministério da Educação, 2020.

SILVA, M. **A alimentação escolar como instrumento de valorização cultural.** São Luís. 2010.

SILVA, M. R. **Transformações sociais e econômicas nas comunidades quilombolas:** Um estudo de caso. In Anais do Congresso Brasileiro de Geografia, Brasília, DF, Brasil. 2018.

SOUZA, A. B. **Identidade quilombola:** Reflexões sobre pertencimento e memória coletiva. Cadernos de Estudos Afro-Brasileiros, 2019.

SOUZA, Henrique. **O Direito à Educação Quilombola:** Uma Perspectiva Jurídica e Educacional. São Paulo: Editora Almedina, 2021.