



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E**  
**MATEMÁTICA**  
**MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**FLÁVIA CRISTINA SANTOS**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UM**  
**OLHAR SOBRE O PPP DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA SERGIPANA**

**SÃO CRISTÓVÃO-SE**

**2023**

FLÁVIA CRISTINA SANTOS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UM  
OLHAR SOBRE O PPP DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA SERGIPANA**

Dissertação apresentada, como pré-requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Sergipe, na linha de pesquisa Ciências, Cultura e Saberes Científicos e Técnicas nas Sociedades Contemporâneas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edinéia Tavares Lopes.

SÃO CRISTÓVÃO-SE

2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237e Santos, Flávia Cristina  
Educação escolar quilombola e educação em ciências: um olhar sobre o PPP de uma escola quilombola sergipana / Flávia Cristina Santos; orientadora Edinéia Tavares Lopes. – São Cristóvão, SE, 2023.  
172 f.: il

Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Ciência – Estudo e ensino. 2. Quilombolas. 3. Ensino médio. I. Lopes, Edinéia Tavares Orient. II. Título.

CDU 5:37

FLÁVIA CRISTINA SANTOS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UM  
OLHAR SOBRE O PPP DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA SERGIPANA**

Dissertação apresentada, como pré-requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Sergipe, na linha de pesquisa Ciências, Cultura e Saberes Científicos e Técnicas nas Sociedades Contemporâneas, à seguinte banca examinadora:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Edinéia Tavares Lopes  
Universidade Federal de Sergipe/PPGECIMA  
ORIENTADORA



Documento assinado digitalmente

**EDINEIA TAVARES LOPES**

Data: 04/12/2023 09:20:00-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Batista Lima  
Universidade Federal de Sergipe/PPGECIMA  
MEMBRO INTERNO



Documento assinado digitalmente

**MARIA BATISTA LIMA**

Data: 01/12/2023 13:14:35-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Lívia Jéssica Messias de Almeida  
Universidade Federal de Sergipe  
MEMBRO EXTERNO



Documento assinado digitalmente

**LIVIA JESSICA MESSIAS DE ALMEIDA**

Data: 30/11/2023 18:29:34-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Evanilson Tavares de França  
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe  
MEMBRO EXTERNO



Documento assinado digitalmente

**EVANILSON TAVARES DE FRANÇA**

Data: 01/12/2023 15:34:08-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dissertação aprovada em 30 de novembro de 2023.

Às minhas ancestrais, orixás e encantadas. A todo o meu povo de África, tanto àqueles que vieram para o Brasil em diáspora quanto àqueles que em África conseguiram permanecer ou para lá retornaram. A todas as comunidades quilombolas e a todas as pessoas negras deste país!

## AGRADECIMENTOS



Esta dissertação não seria possível se não fosse a rede de apoio que eu tenho. Esta dissertação não é uma conquista só minha, é também uma conquista de cada uma destas pessoas com as quais contei, com as quais eu conto, com as quais eu sei que vou contar mesmo que nossas vidas nos levem a diferentes caminhos, nos distancie em algum momento! São laços muito fortes, são laços verdadeiros, são laços que não serão desfeitos, porque nosso encontro e nossa relação já estavam traçados pelas nossas ancestrais! Por isso, menciono aqui cada uma dessas pessoas, porque compreendendo que nós somos Ubuntu, que eu sou porque nós somos, que conseguimos seguir em frente porque não soltamos as mãos umas das outras e porque somos interseção, coletividade e amor! E, finalmente, porque compreendendo que eu sou uma, sou várias e não sou só!

Sou grata à D. Izaltina (voinha), à Maria do Carmo (mainha), a Manuel (painho), a Júlio César (meu filho), à Vitorinha (minha filha), a Flávio e Fábio (meus irmãos) e à Natália (minha sobrinha) pela compreensão, pelo apoio, por segurarem a minha mão quando eu pensei em desistir.

Às amigas desta vida e das outras que virão: Andreza, Jéssica, Jucielma, Elaine e Karla. Vocês me deram força e me fizeram acreditar que eu conseguiria, até mesmo quando eu duvidei de mim.

À Suzane, à Lúcia e à Beatriz, pois cada uma a seu modo e na sua especialidade me ajudam a me compreender. O autoconhecimento e a autoaceitação foram determinantes e essenciais para que eu concluísse este ciclo do mestrado.

À Ana Raquel, à Tereza e a Erbson, pela ajuda na organização da dissertação. À Alizete, pela elaboração dos mapas e por todo o incentivo e torcida. A Evanilson, por tanta disponibilidade e pela cessão de materiais de estudo para esta pesquisa de acordo com as leituras recomendadas pela minha orientadora.

Às/aos colegas de trabalho do DED e da CECAD, às professoras/es e às/aos colegas de turma do PPGEICIMA, em especial àquelas/es com as/os quais criei forte e verdadeiro vínculo de amizade: Edelfrancla, Flaviano, Alixandre e Maraisa.

Ao meu querido amigo Mouzart, por me estender a mão nos momentos finais da escrita desta dissertação, contribuindo de forma tão significativa na construção de todo o texto.

A todas/os as/os minhas/meus alunas/os durante os anos em que em que lecionei, vocês me ensinaram a ser professora.

A toda equipe do Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio, pelas entrevistas e materiais concedidos, pela acolhida todas as vezes que estive na instituição.

Às meninas do “Escola da Terra” - Marilene, Tereza, Delma, Lívia, Joelma e Jeane - pelo aprendizado, pela confiança e pela cumplicidade. A cada edição do programa, temos um novo desafio e, assim, seguimos juntas na luta pela Educação do Campo e pela Educação Escolar Quilombola aqui no estado de Sergipe.

À Edinéia Tavares Lopes, minha orientadora, uma das pessoas mais especiais que já conheci, de uma sensibilidade que me fez sentir acolhida principalmente nos momentos difíceis da minha vida pessoal pelos quais passei no período do mestrado. Além disso, agradeço pela paciência e também pela exigência durante as orientações. Com você, aprendi a ser pesquisadora durante nossos momentos de estudos regados a muitas conversas, choros e risadas.

Às queridas/aos/es colegas do grupo de orientandos, principalmente a Angela, Elisson, Sandra, Mailson, Leliane e Magno. Vocês são muito especiais para mim e me ajudaram nessa caminhada rumo ao título de mestra.

## RESUMO

Esta pesquisa é parte integrante do Projeto “Entrelaços de res/ex/istências: o que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”, que está sendo desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Sergipe (NEABI-UFS), PPGECIMA e PPGED até 2025. O Projeto envolve as quatro escolas da rede estadual localizadas em quatro comunidades quilombolas, são elas: Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio (CEQ03M), Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, Colégio Estadual Otávio Bezerra e Escola Estadual Gilberto Amado. Nesta pesquisa, nos debruçamos sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) 2022/23 do CEQ03M com o objetivo de analisar no documento a presença/ausência das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros e como estas dialogam com a Educação em Ciências, em relação ao que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa defendida por Bogdan e Biklen (1994), realizada através do estudo de caso. Já a coleta de dados se deu por meio da análise documental e de entrevistas de quatro sujeitos, suleadas pela proposta de análise preliminar a partir das cinco dimensões de Cellard (2012) e da análise de discurso a partir do texto de Shiroma *et al* (2005), o qual toma como base Eni P. Orlandi (2005). Além do PPP, pela particularidade desta pesquisa, a fim de identificar possibilidades de inserção das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros na Educação em Ciências, analisamos também projetos da área e/ou relacionados a ela, como o Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros, bem como os subprojetos: Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros e o Livreto Rezadores do Povoado Brejão dos Negros: Médicos do Povo. De modo geral, o estudo mostrou que o Novo Ensino Médio (NEM) foi o principal tema tratado no PPP 2022/23 do CEQ03M e que sua proposta de educação voltada para atender os anseios da sociedade capitalista e neoliberal não dá espaço para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) como uma modalidade de ensino. Todavia, os projetos voltados às especificidades étnico-raciais das comunidades quilombolas se mostram como caminhos para o estudo e para a valorização dessas especificidades na escola levando a um repensar sobre o modelo de educação atual e a uma busca pela efetivação da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino, conforme determinam as DCNEEQ. Logo, também apontam caminhos para a Educação em Ciências nesta modalidade de ensino da Educação Básica, em um contexto necessário de contraposição ao avanço dos ideais do mercado na educação escolarizada e na homogeneização curricular.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola. Educação em Ciências. Projeto Político Pedagógico. Novo Ensino Médio.

## ABSTRACT

This research is part of the project "Interweaving res/ex/existences: what do we have and what do we want in Quilombola School Education in Sergipe?", which is being developed by the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies at the Federal University of Sergipe (NEABI-UFS), PPGECIMA and PPGED. The project involves four state schools located in four quilombola communities: Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio (CEQ03M), Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, Colégio Estadual Otávio Bezerra and Escola Estadual Gilberto Amado. In this research, we looked at the 2022/23 Political Pedagogical Project (PPP) of CEQ03M with the aim of analyzing the presence/absence of the ethnic-racial singularities of the Brejão dos Negros quilombola community in the document and how these dialogue with Science Education, considering what is established in the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education (DCNEEQ). To this end, we used the qualitative approach advocated by Bogdan and Biklen (1994), carried out through a case study, and data was collected through document analysis and interviews, supplemented by the preliminary analysis proposal based on the five dimensions of Cellard (2012) and the discourse analysis of Shiroma et al (2005). In addition to the PPP, due to the specific nature of this research, in order to identify possibilities for including the ethnic-racial specificities of the Brejão dos Negros quilombola community in Science Education, we also analyzed projects in the area and/or related to it, such as the Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros project, as well as the sub-projects: Brejão dos Negros Medicinal Plants Notebook and the Rezadores do Povoado Brejão dos Negros: Médicos do Povo booklet. The study showed that the New Secondary Education (NEM) was the main theme addressed in CEQ03M's PPP 2022/23 and that its proposal for education aimed at meeting the desires of capitalist and neoliberal society does not make room for Quilombola School Education (EEQ) as a teaching modality. However, the projects aimed at the ethnic-racial specificities of quilombola communities show themselves to be ways of studying and valuing these specificities at school, leading to a rethink of the current education model and the search for the realization of Quilombola School Education as a teaching modality, as determined by the DCNEEQ. In this way, they also point the way to Science Education in this form of Basic Education, in a necessary context of opposition to the advance of market ideals in school education and curricular homogenization.

**Keywords:** Quilombola School Education. Science Education. Political Pedagogical Project. New High School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> - Protocolo de Consulta Território Quilombola Brejão dos Negros .....	85
<b>Figura 02</b> - Pastora .....	86
<b>Figura 03</b> - Brejão dos Negros .....	88
<b>Figura 04</b> - Brejão dos Negros .....	89
<b>Figura 05</b> - Brejão dos Negros .....	90
<b>Figura 06</b> - Sementes de uma espécie de planta e de unha de velho (marisco) típicos do manguezal.....	93
<b>Figura 07</b> - Caranguejo uçá e ostra (manguezal).....	94
<b>Figura 08</b> - Maracatu Raízes do Quilombo .....	96
<b>Figura 09</b> - Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio.....	101
<b>Figura 10</b> - Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio.....	101
<b>Figura 11</b> - Mapa do Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio .....	102
<b>Figura 12</b> - Sumário do PPP do Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio .....	105
<b>Figura 13</b> - Fragmento do Plano de Ação.....	115
<b>Figura 14</b> - Unidades Curriculares .....	117
<b>Figura 15</b> - Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros .....	128
<b>Figura 16</b> - Livreto Rezadores do Povo Brejão dos Negros: Médicos do Povo.....	129
<b>Figura 17</b> - Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros.....	131
<b>Figura 18</b> - Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros.....	132
<b>Figura 19</b> - Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros.....	132

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - Documento, ano de publicação, instituição .....	34
<b>Quadro 02</b> - Dimensão considerada para a análise dos documentos.....	35
<b>Quadro 03</b> - Dimensão considerada para a análise dos documentos.....	36
<b>Quadro 04</b> - Dimensão considerada para a análise dos documentos.....	36
<b>Quadro 05</b> - Dimensão considerada para a análise dos documentos.....	37
<b>Quadro 06</b> - Dimensão considerada para a análise dos documentos.....	37
<b>Quadro 07</b> - Perguntas específicas para os documentos .....	39
<b>Quadro 08</b> - Mapeamento dos artigos Scielo .....	41
<b>Quadro 09</b> - Apresentação dos artigos da Scielo .....	41
<b>Quadro 10</b> - Mapeamento Revista ABPN.....	46
<b>Quadro 11</b> - Apresentação dos artigos da Revista ABPN.....	46
<b>Quadro 12</b> - Mapeamento das dissertações e teses - Capes .....	52
<b>Quadro 13</b> - Dissertações analisadas .....	53
<b>Quadro 14</b> - Escolas quilombolas no estado de Sergipe .....	79
<b>Quadro 15</b> - Comunidades quilombolas reconhecidas em Sergipe.....	81
<b>Quadro 16</b> - Carga horária das unidades curriculares e itinerários formativos... ..	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECAD	Coordenação de Educação do Campo e Diversidade
CEQ03M	Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONEP	Conselho Nacional de Ética na Pesquisa
CS	Currículo de Sergipe
DAA	Departamento de Administração Acadêmica
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DEA	Diretoria Regional de Aracaju
DIES	Departamento de Inspeção Escolar
DOU	Diário Oficial da União
DRE	Diretoria Regional de Educação
E EI	Educação Escolar Indígena
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EQ	Educação Quilombola
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
FCP	Fundação Cultural Palmares
FEEQS	Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNB	Frente Negra Brasileira
IES	Instituições de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MQSE	Movimento Quilombola de Sergipe

NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NECAM	Núcleo de Educação do Campo
NEM	Novo Ensino Médio
PC	Protocolo de Consulta
PDV	Programa de Demissão Voluntária
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGECIMA	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
SEMEDs	Secretarias Municipais de Educação
TEN	Teatro Experimental Negro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – AS ENCRUZILHADAS QUE LEVARAM A PESQUISADORA AO ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....</b>	<b>13</b>
<b>SEÇÃO I: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>30</b>
1.1 Trajetória da pesquisa.....	30
1.2 A análise dos dados e suas dimensões.....	35
<b>SEÇÃO II: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>
2.1 Mapeamento dos artigos.....	40
2.2 Mapeamento das dissertações e teses.....	52
<b>SEÇÃO III: AQUILOMBANDO-SE: A LUTA POR ACESSO À EDUCAÇÃO.....</b>	<b>56</b>
3.1 A luta por educação: da filosofia Ubuntu às ações afirmativas.....	56
3.2 Dois conceitos importantes: educação e quilombo.....	66
3.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: o longo caminho percorrido até a publicação.....	72
<b>SEÇÃO IV: TERRITÓRIO QUILOMBOLA BREJÃO DOS NEGROS.....</b>	<b>85</b>
4.1 Processo de reconhecimento do Território Quilombola Brejão dos Negros.....	85
4.2 O Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio.....	99
<b>SEÇÃO V: PRESENÇA/AUSÊNCIA DAS ESPECIFICIDADES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PPP.....</b>	<b>104</b>
5.1 Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio: a análise preliminar.....	104
5.2 Educação em disputa: qual o lugar das especificidades étnico-raciais da comunidade no PPP do CEQ03M?.....	111
5.3 Caminhos para a Educação em Ciências na Educação Escolar Quilombola.....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>156</b>

## **INTRODUÇÃO – AS ENCRUZILHADAS QUE LEVARAM A PESQUISADORA AO ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Optamos<sup>1</sup> por iniciar apresentando as encruzilhadas que levaram a autora, Flávia Cristina Santos, mulher negra da classe trabalhadora, separada, mãe, pedagoga, nascida e criada em Aracaju, capital do estado de Sergipe, a produzir uma dissertação sobre Educação Escolar Quilombola e Educação em Ciências. Segundo Conceição Evaristo, a escrita das mulheres negras são escrevivências<sup>2</sup>, pois carrega consigo um entrelace com suas trajetórias de luta, de sofrimento e de resistência numa sociedade marcada pela discriminação. Assim, na parte inicial desta introdução, eu, Flávia, relato brevemente a minha história, principalmente nos aspectos que dizem respeito à minha vida escolar, acadêmica e profissional. Posteriormente, apresentamos a aproximação com a problemática, a questão e os objetivos da pesquisa. Por fim, expomos a organização deste texto de dissertação.

Vale registrar que não é nosso entendimento, ao relatar e refletir aspectos das minhas trajetórias escolar, acadêmica e profissional, que estes estejam separados dos relacionados à vida pessoal. Pelo contrário, não há como recortar um aspecto da nossa vida e falar isoladamente como se não houvesse relação entre todos eles, afinal somos inteiras. Os vários aspectos e os vários tempos, passado, presente e futuro, da nossa vida estão conectados. Essa relação influencia, condiciona e limita algumas escolhas que precisamos fazer em nossa caminhada, por vezes, até determina as não possibilidades de escolhas. Há um ditado em iorubá que fala sobre isso: “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que jogou hoje”.

Passemos ao meu relato. A minha família, assim como as famílias negras desse país, vem da classe trabalhadora. Pelo lado materno, a minha avó era cozinheira e a minha mãe foi criada pela tia que era lavadeira. Já do lado paterno, a minha bisavó nasceu ainda na época da escravidão, após a “Lei do Ventre Livre”, e passou a vida cuidando das/os filhas/os e da casa enquanto o meu bisavô trabalhava na roça. A minha avó paterna foi costureira (continua viva, lúcida e completará 90 anos em 2024) e o meu avô era motorista, marceneiro e mestre de obras. Apesar do pouco estudo, a minha avó, o meu avô e a tia de minha mãe se esforçaram para garantir os estudos de suas filhas e de seus filhos. A minha mãe concluiu o Ensino

---

<sup>1</sup> A primeira pessoa do singular é usada no texto quando eu me refiro a aspectos da minha vida pessoal. Já quando me refiro à pesquisa, uso a primeira pessoa do plural por compreender que ela foi realizada junto com a minha orientadora.

<sup>2</sup> Apesar de não optarmos pela Escrevivência como prática de pesquisa, ela atravessa o texto, pois espelha a escrita de uma mulher negra da classe trabalhadora, lutando e resistindo aos diversos entraves, arditosamente postos em nossos caminhos, pela racionalidade ocidental moderna, de origem racista, patriarcal e capitalista.

Médio, fez concurso para o Estado e se tornou oficial administrativa. O Ensino Superior ela só conseguiu cursar quando eu e meu irmão do meio já éramos adultos e meu irmão mais novo, que é autista, já estava entrando na adolescência. Meu pai concluiu o Ensino Superior bem mais jovem quando ainda éramos crianças e logo conseguiu emprego como economista em uma empresa de economia mista. Atualmente os dois estão aposentados.

Portanto, sou a filha mais velha e única mulher de um trio de irmãs/os<sup>3</sup>, filhas/os de um casal de negros que, como meus avós, garantiu nossos estudos a base de grande esforço e sacrifício. Eu e meus irmãos estudamos durante toda a Educação Básica em escolas particulares e estivemos rodeados não só na escola, mas também nos outros ambientes que frequentávamos, por pessoas brancas. Lembro que, além de mim, de meus irmãos e poucas/os alunas/os da escola, a diretora e sua família também eram negras. Hoje percebo que o fato de meus irmãos e eu frequentarmos escolas particulares e a dona de uma dessas instituições ser negra constituía duas exceções à regra, uma vez que a vida da maioria das pessoas negras continuava sendo como a de meus avós.

Deste modo, essa realidade é o resultado de séculos de escravidão que, como consequência, limita e até anula as possibilidades da maioria das famílias negras de romper com esse ciclo de estratificação social que persiste há tantas gerações. Gonzalez, Ratts e Rios (2010) sinalizam que o paternalismo com que é tratado o negro que se sobressai em uma sociedade racista leva-o a se conformar com os padrões de comportamento ocidentalizados e a permanecer numa espécie de “limbo”, é apontado como “diferente”, uma figura rara.

Foi esse paternalismo que, de certa forma, contribuía para nos embranquecer (eu e minha família) em muitos lugares que frequentávamos e em muitas situações que vivenciávamos. Assim como todas as pessoas negras, sofríamos racismo, mas aprendemos a ignorar, fingir que era apenas um comentário, uma brincadeira, algo sem importância, algo com o que não precisávamos nos preocupar, nem nos proteger ou falar sobre. A negação era tanto uma consequência do racismo estrutural, quanto uma forma equivocada de autoproteção que juntamente com esse processo de embranquecimento me alienou durante toda a infância e adolescência, porque o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades de indivíduos (negros e brancos) cuja consciência e afetos estão, de algum modo, conectados com as práticas sociais (ALMEIDA, 2019; OLIVEIRA JUNIOR, 2021).

---

<sup>3</sup> Optamos por usar a flexão de gênero com a palavra primeiro no feminino.

Por isso, por muito tempo, durante a minha infância, adolescência e início da fase adulta, eu não observava que estava rodeada de pessoas brancas, que não via pessoas negras frequentando os mesmos lugares que eu e minha família, nem as via também ocupando espaços de poder ou em determinadas profissões, e mesmo assim não ficava surpresa em relação a isso, tampouco questionava. A intensidade nas leituras e as pesquisas sobre o tema foi algo que considero recente, visto que começou mesmo nos últimos dez anos, já na minha fase adulta e relacionada não só a mim, como também a meu filho e a minha filha. Ademais, similarmente, o aumento da produção científica e da abordagem nas mídias sobre o racismo ainda é recente em nosso país.

De tal modo, como toda criança negra, convivi com o racismo desde muito cedo. Ele se faz presente na minha vida e de todas as outras pessoas negras brasileiras porque, lamentavelmente, compõe a estrutura social do Brasil, ou seja, o racismo é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade e fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e de violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2019; OLIVEIRA JUNIOR, 2021).

Portanto, toda pessoa negra, mesmo de forma camuflada, sofre, sofreu ou sofrerá racismo. Ele vai se apresentar mais cedo ou mais tarde, de uma forma ou de outra, deixando consequências emocionais, psicológicas e muitas vezes também físicas. É preciso encontrar formas de resistir, de reexistir e de combater a negação de nossas africanidades. A educação, bem como as artes e o esporte se desenham como caminhos possíveis.

Quanto à minha formação acadêmica e profissional, ser professora não era um sonho de criança. Ainda muita menina, aos 17 anos, quando ingressei na Universidade Federal de Sergipe (UFS), não sabia que carreira seguir. Fiz vestibular para Psicologia, mas fui aprovada para o curso de Filosofia, a minha segunda opção. Durante o primeiro semestre, cursei os componentes curriculares da matriz curricular<sup>4</sup> do curso de Filosofia. Isso me fez perceber que não pretendia ser filósofa, mas compreendi o meu interesse pela educação.

Em vista do exposto, no semestre seguinte, cursei componentes curriculares de outras áreas de licenciatura, dentre elas Pedagogia, e foi então que comecei a me identificar com o curso. O próximo passo foi solicitar a transferência interna para o curso e, com o resultado deferido pelo Departamento de Administração Acadêmica (DAA), passei a ser aluna oficial da turma de Pedagogia um ano após meu ingresso na UFS.

---

<sup>4</sup> Documento norteador que define os componentes curriculares que fazem parte do currículo de um curso.

Entre esse processo de me encontrar profissionalmente dentro da academia, deparei-me com mais duas situações bem complexas e inesperadas: meu pai aderiu ao Programa de Demissão Voluntária (PDV) da empresa em que trabalhava, engravidei e me casei aos 19 anos de idade.

Com o PDV, a situação financeira da minha família ficou tão delicada que eu precisei buscar formas de me manter e de me preparar para as novas responsabilidades. Diante de tal contexto, consegui um estágio como bolsista da Pró-reitoria de Extensão da UFS (PROEX). A partir desse momento, precisei aprender a dividir meu tempo entre os estudos, o trabalho, a maternidade e o casamento, cuja separação aconteceu em 2014.

Na academia, frente às recentes mudanças em minha vida, passei a refletir um pouco mais sobre o racismo e sobre algumas situações pelas quais havia passado, mesmo assim não costumava falar sobre elas, nem com minha família nem com amigas/os. Na UFS, também era bem menor o número de pessoas negras, entretanto maior do que na escola, visto que optei por fazer licenciatura. Como ainda não havia o sistema de cotas, quando a classe trabalhadora conseguia chegar ao Ensino Superior era geralmente nos cursos de licenciatura, já que cursos como Medicina e Direito eram vistos como aqueles acessíveis e destinados à burguesia.

Durante todo o curso de Pedagogia, não tive componentes curriculares relacionados às questões étnico-raciais ou sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana. Não se falava sobre racismo, preconceito e discriminação na sociedade e na escola, tampouco sobre suas consequências para estudantes negras/os. O fato é que só despertei para essas questões depois de formada, quando fui aprovada em dois concursos públicos: o da Rede Estadual de Educação de Sergipe e o da Rede Municipal de Educação de Japarutuba<sup>5</sup>. Assim, em 2004, comecei a lecionar em uma escola da Rede Municipal localizada no povoado Patioba (comunidade quilombola) e em uma escola do campo da Rede Estadual no povoado Poxim, município de Japoatã<sup>6</sup>.

Na comunidade quilombola, havia um grupo de dança relacionado às manifestações culturais locais e, como muitas alunas minhas participavam, eu costumava assistir aos ensaios com o restante da turma. A direção da escola não concordava, questionava e mesmo sem

---

<sup>5</sup> É um dos setenta e cinco municípios do estado de Sergipe e fica localizado no Território de Planejamento denominado Leste Sergipano.

<sup>6</sup> Município sergipano localizado no Território de Planejamento denominado Baixo São Francisco e que faz parte da DRE<sup>7</sup>6.

nunca ter ouvido falar em Educação Escolar Quilombola<sup>7</sup> (EEQ), até porque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) só foram publicadas em 2012, quando havia algo na comunidade fazia questão de falar sobre e de participar. Além desses momentos, durante as aulas, discutíamos acerca do racismo, do preconceito e da discriminação. A respeito da escravidão e da diáspora negra, trazia questionamentos sobre como eram abordadas nos livros didáticos e evidenciava que sempre houve luta e resistência. Fazia essas reflexões a partir de algumas poucas leituras e também de filmes sobre a escravidão que tinha assistido, portanto não era algo profundo. Confesso que era pouco, mas, ao levar em conta a minha vida pessoal, a minha (in)experiência na Educação Básica e acadêmica, já era algo considerável. Permaneci lecionando nessa escola até 2009.

No que se refere à escola do campo da Rede Estadual, em 2008, eu consegui remoção para uma escola em Aracaju, a cidade onde sempre morei. Sob esse contexto, cabe aqui uma pausa para uma breve reflexão sobre a rotatividade de professoras/es nas escolas do interior. Quanto ao concurso da Rede Estadual de Educação, as vagas foram disponibilizadas por Diretoria Regional de Educação (DRE). Então, inscrevi-me para a Diretoria Regional de Aracaju<sup>8</sup> (DEA), pois não pretendia dar aula no interior. No entanto, havia uma cláusula no edital com a informação de quem fosse aprovada/o fora do limite de vagas disponíveis para a DRE em que se inscrevera seria convocada/o para aquela onde houvesse necessidade. Foi exatamente o que aconteceu comigo, por isso fui lotada no município de Japoatã, que faz parte da DRE<sup>6</sup>.

Assim que passou o período do estágio probatório (três anos), solicitei minha remoção para Aracaju. Eram cem quilômetros de distância que percorria diariamente para chegar até o povoado Poxim e dar aula, o acesso era difícil e quando chovia a estrada ficava ainda mais comprometida, algumas vezes não conseguia chegar até a escola. Eu e as demais professoras esperávamos na entrada do povoado carona das caçambas que entravam lá com frequência em busca de areia para construção civil. Essa era a única forma de acesso ao local. Às vezes,

---

<sup>7</sup> Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012).

<sup>8</sup> Diretoria de Educação responsável pelas unidades de ensino localizadas na sede do município de Aracaju (Decreto nº 40.768 de 15 de fevereiro de 2021)

<sup>9</sup> A Diretoria Regional de Educação 06 - DRE 06 corresponde ao Território de Planejamento (TP) denominado Baixo São Francisco Sergipano, sendo responsável pelas unidades de ensino localizadas nos Municípios de Amparo de São Francisco, Brejo Grande, Canhoba, Cedro de São João, Ilha das Flores, Japoatã, Malhada dos Bois, Neópolis, Pacatuba, Propriá (sede), Santana do São Francisco, São Francisco, Telha e Muribeca (Decreto nº 40.768 de 15 de fevereiro de 2021).

quando havia vaga no transporte da Rede Municipal que levava as professoras desse sistema, íamos também, todavia isso era algo muito raro. Durante um período, nos organizamos para ir de carro dividindo os custos, mas houve um acidente, sem consequências graves, apenas danos materiais, e depois disso desistimos da ideia. Na época não havia pagamento de interiorização<sup>10</sup> nem o piso do magistério, então praticamente metade do salário que recebíamos era gasto com esse deslocamento.

Quanto à Rede Municipal de Educação de Japaratuba, como era um município próximo a Aracaju, resolvi fazer o concurso. Como fiquei entre as primeiras na lista de aprovadas/os, tive muitas opções de escolha na lotação e fui convocada também em 2004. Em virtude disso, optei pela escola do Povoado Patioba por sua localização ser próxima à BR, antes mesmo de chegar à cidade, dado que, como eu vinha diariamente de Aracaju, era melhor lecionar lá do que numa escola na sede do município. Porém, desde o princípio, não pensava em ficar por muito tempo, não tinha a intenção nem de me mudar para o interior nem de passar tantos anos viajando para dar aula, por isso fiz o meu terceiro concurso público para professora da Rede Municipal de Educação de Aracaju.

Foram anos de muito desgaste, viajando todos os dias para dar aula nos dois turnos (matutino e vespertino), nas duas escolas, em turmas dos 3º e 4º ano do Ensino Fundamental e, quando chegava à noite em casa, ainda precisava de energia para dar atenção à minha família e cuidar dos afazeres domésticos. Nesse tempo entendi que, se não gostasse realmente do meu trabalho, não suportaria, teria desistido. Dar aula me realizava, contudo o desgaste das viagens era algo que me incomodava bastante e me trazia um cansaço enorme. Essa realidade é a de muitas/os professoras/es e acarreta consequências também para estudantes das escolas do interior, posto que a maioria das/os professoras/es ou é contratada/o temporariamente ou concursada/o que solicita remoção logo após o período probatório. Ou ainda são aquelas/es que, por questões políticas, como castigo ou punição, são lotadas/os nas escolas que ficam nos lugares mais distantes e de difícil acesso. Acredito que um dos caminhos para minimizar essa situação é destinar, nos editais dos concursos, um percentual de vagas para professoras/es das comunidades - e isso começou a acontecer, porém timidamente.

Em 2009, já depois de ter conseguido a remoção pela Rede Estadual para uma escola em Aracaju, mas ainda viajando todas as tardes para ministrar aula na escola da Rede Municipal de Japaratuba, recebi o convite para trabalhar na Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC) como técnica pedagógica no Núcleo de Educação do Campo

---

<sup>10</sup> Gratificação paga para professoras/es que moram em uma cidade e lecionam em outra.

(NECAM) e aceitei. Como era nos dois turnos, resolvi pedir licença sem vencimento no município de Japarutuba. Além disso, já tinha feito outro concurso para professora, o da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju, e em 2010 fui convocada. Então, tive que fazer mais uma mudança em minha vida profissional: pedi exoneração do meu vínculo no município de Japarutuba, passei a ficar só no turno da manhã trabalhando na SEDUC, e à tarde dava aula numa turma da Educação Infantil em uma escola da Rede Municipal de Aracaju.

Foram cinco anos trabalhando pela manhã no NECAM e à tarde na escola, até que em 2015 a SEDUC solicitou à Secretaria Municipal de Educação de Aracaju a minha cessão<sup>11</sup>, pois eu viajava com frequência para realizar o acompanhamento pedagógico das escolas do campo, além das formações. Para isso, precisava ter disponibilidade de horário tanto pela manhã quanto pela tarde e muitas vezes à noite e aos finais de semana. Desde então, passei a trabalhar novamente os dois turnos no NECAM, deixando a sala de aula e assim permaneço atualmente.

Em 2017, quando passei a fazer parte, na esfera estadual, da coordenação do Programa Escola da Terra em Sergipe, me aproximei um pouco mais da Educação Escolar Quilombola. O programa é uma ação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e tem como objetivo ofertar formação específica para professoras/es das escolas do campo e quilombola (BRASIL, 2012). É desenvolvido através de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Universidade Federal de Sergipe (UFS), que é a responsável pela formação, a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC) e as Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs). A partir dessa participação ativa no Programa referenciado, passei a ter contato frequente com algumas professoras da UFS envolvidas com o programa, entre elas Edinéia Tavares Lopes, minha orientadora, e Maria Batista Lima, que pesquisam Educação Escolar Indígena<sup>12</sup> (EEI), Educação Escolar Quilombola e Educação das Relações Étnico-raciais<sup>13</sup> (ERER), além de fazerem parte da coordenação colegiada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Sergipe (NEABI-UFS). Evidentemente que meu interesse pela questão quilombola cresceu significativamente.

---

<sup>11</sup> Processo de solicitação de funcionária/o pública/o para trabalhar em outro órgão público diferente daquele para o qual prestou concurso.

<sup>12</sup> Modalidade da Educação Básica voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas (Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012).

<sup>13</sup> Tem por objetivo a divulgação e a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004).

Importante mencionar que em 2019 houve uma reestruturação dos serviços e dos departamentos da SEDUC. O NECAM juntou-se ao Núcleo de Educação, Diversidade e Inclusão (NEDIC) e tornou-se Coordenação de Educação do Campo e Diversidade (CECAD). A partir de então, além da Educação do Campo<sup>14</sup>, o setor passou a ser responsável pela Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Ambiental<sup>15</sup>.

Mesmo com a junção dos serviços, apesar do meu crescente interesse pelas outras modalidades, em especial a quilombola, e temáticas, continuei trabalhando mais diretamente com a questão do campo. Isso porque as leituras e as formações que realizávamos, e aquelas para as quais éramos convidadas a participar, bem como o acompanhamento prestado às escolas da rede aprofundaram meus conhecimentos em relação à Educação do Campo. Além disso, achava que não tinha estudos, leituras e experiências suficientes para responder pela questão quilombola no setor.

É necessário ressaltar que, principalmente durante esse período de reestruturação dos serviços, que também coincidiu com o período da pandemia de Covid-19, as ações referentes ao acompanhamento pedagógico que a SEDUC presta às escolas quilombolas e à escola indígena aconteceram com menos frequência.

De 2019 a 2021, as professoras Ângela Sales Andrade dos Santos e Sandra de Moraes Santos Bonfim realizaram suas pesquisas do mestrado em Educação da UFS, orientadas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edinéia Tavares Lopes, com foco no PPP de uma escola quilombola e de uma escola indígena respectivamente. As pesquisadoras destacaram, em ambos os estudos, as consequências dessa falta de orientação e de formação específica para o trabalho que é realizado nessas instituições (BONFIM, 2021; SANTOS, 2021). As pesquisas apontam ainda a necessidade de uma maior atenção por parte da SEDUC a essas duas modalidades de ensino.

---

<sup>14</sup> Compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008).

<sup>15</sup> Processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999).

No final de 2020, participei da seleção para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA)<sup>16</sup>, algo que já desejava há muito tempo, mas adiei bastante por conta da minha vida pessoal e do meu trabalho. Como daria conta de cuidar do meu filho e de minha filha, de trabalhar o dia inteiro e ir às aulas, fazer as atividades, escrever a dissertação? Sabia que não seria fácil conciliar, porém decidi que me inscreveria assim mesmo e que pesquisaria sobre Educação Escolar Quilombola e Educação em Ciências. Fui aprovada e, de acordo com a linha de pesquisa, sugeri como orientadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edinéia Tavares Lopes.

De volta à UFS, passei a compor o NEABI-UFS e o grupo de orientandas/os da pesquisadora. Nesse grupo/núcleo, ajudamo-nos mutuamente em nossos estudos, assistimos e opinamos nas prévias das qualificações e das defesas das/dos colegas e assim nos aproximamos, nos fortalecemos e aprendemos cada vez mais. Também participamos de diversas atividades de extensão desenvolvidas com foco nos temas de estudo do grupo, quais sejam: Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação das Relações Étnico-raciais e estudos relacionados à questão de gênero. Contribuímos nos projetos de pesquisas desenvolvidos pelo grupo que aglutina orientandas/os e docentes da Educação Básica.

Como orientanda e integrante do grupo de pesquisa, busquei conhecer os estudos realizados sobre a Educação Escolar Quilombola e chamou minha atenção a realização do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEQS).

A criação do FEEQS está relacionada às várias ações realizadas desde 2017 pelo NEABI-UFS com o intuito de destacar o debate sobre a educação escolar oferecida em comunidades quilombolas do estado. Essas ações foram realizadas com a participação do Movimento Quilombola de Sergipe (MQSE) e docentes das escolas quilombolas. Durante esses encontros, era nítida a preocupação dessas comunidades com a educação ofertada nas escolas quilombolas e naquelas que recebem estudantes quilombolas, como evidencia Lopes *et al.* (2021).

Segundo Lopes *et al.* (2021), a instituição do fórum deu-se após uma reunião, provocada pelos diálogos entre o NEABI-UFS e o Movimento Quilombola de Sergipe (MQSE). Tal reunião foi organizada por esse núcleo, realizada na UFS em julho de 2019 e

---

<sup>16</sup> Apesar de ser pedagoga, optei pelo PPGECIMA porque era o edital que estava aberto quando decidi participar da seleção. Como a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edinéia Tavares Lopes, que realiza estudos sobre Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena, é orientadora de ambos os Programas (PPGECIMA e PPGED), optei por me inscrever naquele mesmo ciente do desafio de direcionar minha pesquisa ao Ensino de Ciências e/ou de Matemática.

que contou com a presença do MQSE, de membros das comunidades, de professoras/es das escolas quilombolas da rede estadual, de representantes da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC-SE), em que foram apresentadas de modo detalhado as muitas demandas desses povos referentes à educação. Dentre elas: a necessidade de formação continuada e específica para professoras/es; acompanhamento das/os estudantes quilombolas na UFS; a falta de professoras/es da própria comunidade – que demonstra a necessidade de concurso público específico; os conflitos enfrentados pelas/os jovens quilombolas que entram em escolas não quilombolas; a falta de preparo de gestoras/es das escolas e das secretarias de educação no que se refere à EEQ e às suas comunidades; a necessidade de reunião com o governo do estado para tratar dos problemas enfrentados pelas comunidades quilombolas e da educação escolar nelas ofertada; a omissão das esferas municipais e estaduais; a maneira equivocada como se trabalha a História e a Cultura da África no ambiente escolar; e os nomes das escolas que não levam em conta a história e cultura local. Nesse encontro foi sugerido pela coordenação do NEABI-UFS a criação de um espaço coletivo para a discussão da EEQ em Sergipe.

Uma vez constituído, em 2019, o FEEQS tornou-se espaço de discussões e de reflexões para demandar sobre as questões relacionadas à educação ofertada nas escolas quilombolas do estado. O fórum foi realizado de setembro a dezembro de 2019, em cinco etapas, levando em consideração a localização das comunidades e o deslocamento das/os participantes: quatro regionais e uma estadual. Importante destacar que houve a disponibilização de um questionário solicitando informações sobre o calendário e o currículo escolar, a estrutura física das escolas, a formação de professoras/es, o transporte escolar e a gestão. Foram também solicitadas informações sobre o ingresso das/os estudantes quilombolas na Educação Superior. Foi compartilhado ainda um resumo das resoluções que tratam da EEQ no país, com o objetivo de instigar ainda mais o debate (LOPES *et al.*, 2021).

Durante os encontros e discussões, de acordo com Lopes *et al.* (2021), ficou evidente, como questão central, a necessidade de reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, pois as colocações das/os professoras/es denunciavam o silenciamento na sua elaboração e na sua efetivação no que se refere às realidades das comunidades quilombolas.

Portanto, as discussões e os estudos realizados durante o FEEQS evidenciaram que a efetivação da EEQ nas escolas está diretamente relacionada à forma de concepção e de elaboração do PPP, o qual precisa ser construído com a participação constante e efetiva das comunidades, considerando sua história, seus conhecimentos e sua cultura. Isto é, um documento identitário, cujo currículo proposto seja numa perspectiva decolonial e

intercultural, onde o espaço e a importância dada aos conhecimentos tradicionais não sejam menores que aqueles dados aos conhecimentos científicos escolares. O PPP constitui-se como ponto de partida no que concerne à EEQ articulada com a EREER (LOPES *et al.*, 2021).

Entre as mais importantes deliberações do FEEQ, destaca-se a extensão do prazo estipulado pela SEDUC para a elaboração dos PPPs das escolas quilombolas. Além disso, foi constituída uma comissão, com representação das comunidades quilombolas e suas escolas e com o apoio do NEABI-UFS, que objetiva elaborar orientações para auxiliar a construção coletiva do PPP das escolas juntamente com suas comunidades (LOPES *et al.*, 2021). Finalmente, com o FEEQS as discussões em torno da EEQ em Sergipe passaram a ter maior ênfase.

Outrossim, vinculadas às discussões que criaram o FEEQS e em busca de fortalecer a luta das comunidades quilombolas sergipanas em prol da EEQ, teve início, em 2022, o Projeto “Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”. O projeto tem por objetivo compreender as possibilidades e os desafios para a efetivação da EEQ sergipana, considerando o que dizem a comunidade escolar, as comunidades quilombolas, a produção científica na área, os documentos normativos e orientadores (BNCC, DCNEEQ, Currículo Sergipano, PPP) e as observações em campo (LOPES *et al.*, 2023, no prelo).

O projeto é coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edinéia Tavares Lopes e a equipe é formada por pesquisadoras: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Batista Lima, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lívia Jéssica Messias de Almeida e Tec. Ms. Maria Adriana Pereira dos Santos (todas vinculadas ao NEABI/UFS); por estudantes de pós-graduação: Flávia Cristina Santos (Mestranda PPGECIMA, NEABI/UFS e SEED-SE), Elisson Lima Santos (Mestrando PPGECIMA, NEABI/UFS e SEED-AL); por professoras da Educação Básica: Ms. Ângela Sales Andrade dos Santos (NEABI /UFS e SEED-SE), Ms. Sandra de Moraes Santos Bonfim (NEABI /UFS e SEMEC), Ms. Vânia Batista de Souza (SEMED - Pesquisadoras/es externas/os à UFS); por assistentes sociais: José Wellington Fontes Nascimento (Associação dos moradores e amigos remanescente do Quilombo Porto D´Areia), Lídia Carla Araújo dos Anjos (NEABI/UFS e Movimento Nacional de Direitos Humanos); e por estudantes de graduação: Jéssica Araújo dos Santos, Mailson Acácio dos Santos Melo, Shimoneha Rafaela Oliveira de Carvalho, Tamires Souza Menezes (todas/os vinculadas/os ao NEABI/UFS).

O projeto foi submetido ao Conselho Nacional de Ética na Pesquisa (CONEP) e foi aprovado no mês de julho de 2022, conforme o Parecer nº 5.699.931. O recorte da pesquisa envolve as quatro escolas da rede estadual localizadas em quatro comunidades quilombolas,

quais sejam: Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio (CEQ03M), Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, Colégio Estadual Otávio Bezerra e Escola Estadual Gilberto Amado.

Apresentado o Projeto “Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”, cabe registrar que esta pesquisa de mestrado está inserida neste Projeto e situa-se no conjunto de investigações que têm sido desenvolvidas por este grupo.

Por isso, evidenciamos quão significativa foi para este trabalho a contribuição de outros estudos desenvolvidos por membros do grupo de pesquisa. Entre as dissertações, destacamos as seguintes: “Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no Livro Didático e Ciências” (BISPO, 2018); “Uma Análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio: O (não) lugar das especificidades étnico-raciais e histórico-culturais” (SANTOS, 2021); “Cenários das Educações do Povo Xokó: Entre saberes e fazeres da e na resistência/reexistência” (BONFIM, 2021); “Saberes e fazeres quilombolas: um estudo sobre o Barco de Fogo no Ensino de Ciências em uma escola quilombola sergipana” (SANTOS, 2022).

Além dos trabalhos relacionados à Educação em Ciências na Educação Quilombola aqui mencionados, destacamos um relacionado à Matemática que também foi desenvolvido em uma comunidade quilombola do estado, localizada em Laranjeiras, município sergipano e vinculado ao mesmo programa dessa dissertação, ao PPGECIMA.

A dissertação intitulada “Escola e Cotidiano: Um Estudo das Percepções Matemáticas da Comunidade Quilombola Mussuca em Sergipe” (FRANÇA, 2013) objetivou analisar as percepções sobre os saberes matemáticos apresentadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da comunidade quilombola (Mussuca) e a relação estabelecida por estas/es estudantes, professoras polivalentes, gestoras/es da escola municipal, bem como dos membros da comunidade em questão com estes mesmos saberes e com a relação deles com as africanidades (FRANÇA, 2013).

Nota-se, portanto, que tais pesquisas discutem a Educação Escolar Quilombola, a Educação das Relações Étnico-raciais e a Educação Escolar Indígena evidenciando a importância do PPP nesse processo de luta por uma educação escolar que respeite, valorize e reconheça os conhecimentos, a história e a cultura dos povos tradicionais, como preconizam as diretrizes específicas. Ademais, destacam como são trabalhados os componentes curriculares Ciências e/ou Matemática, chamando atenção para o currículo escolar.

Igual importância teve o artigo sobre o FEEQS já mencionado aqui e intitulado “(F)atos de Resistência: Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe e os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Quilombolas” (LOPES *et al.*, 2021). Além dele, destacamos ainda as produções: Tendências das publicações brasileiras sobre a formação de professores indígenas em Ciências da Natureza (ROSA; LOPES, 2018); Interculturalidade na perspectiva Bakairi do Ensino das Ciências da Natureza na Escola Indígena (LOPES *et al.*, 2018); Livro didático de Ciências: Identidades negras e contextualização em debate (BISPO *et al.*, 2019); A pesca com o timbó no Ensino de Ciências em escolas indígenas: contribuições de categorias epistemológicas de Fleck (JESUS; LOPES, 2019); Ensino de Ciências, Interculturalidade e Decolonialidade: possibilidades e desafios a partir da pesca com o timbó (JESUS; LOPES, 2021); A relação que os Kurâ-Bakairi mantêm com a escola: algumas reflexões (LOPES; JESUS, 2020); (Des)caminhos na formação e ação docente: reflexões sobre a ERER no PIBID/Química/UFS/Itabaiana (PASSOS *et al.*, 2021).

Os artigos ajudaram numa compreensão mais crítica e aprofundada da Educação em Ciências e sobre o PPP que é um dos modos de sistematização e explicitação do currículo prescrito (oficial) de cada escola, o qual, geralmente, transita por entre tramas (mas também resistências) costuradas pelo pensamento ocidental/moderno (LOPES *et al.*, 2021). Essas produções também explicitam a necessidade de formação específica para professoras/es e discutem o Ensino de Ciências na EEQ e na EEI. Segundo Bispo *et al* (2019), especificamente na EEQ, o PPP deve seguir uma perspectiva freireana e em consonância com as DCNEEQ e a ERER.

Contudo, apesar de todas as contribuições dos povos indígenas e dos povos africanos para a Ciência desde a Antiguidade, inclusive das mulheres, pois ao fazer o recorte da questão do gênero são ainda mais desconsideradas, quando pensamos na Ciência, a ideia que vem à mente são estudos, pesquisas e descobertas feitas em laboratórios por homens brancos, uma compreensão a partir da perspectiva eurocêntrica, brancocêntrica e patriarcal. Visão esta reforçada pelo livro didático e pelos meios de comunicação. Por isso, a compreensão da Ciência que trazemos aqui é a que se contrapõe, a que reconhece as diferentes formas de produzir conhecimento dos corpos dissidentes<sup>17</sup> (MOMBAÇA, 2015).

Neste sentido, estudos mais recentes têm se debruçado sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação em Ciências, como alguns dos artigos mencionados na seção do

---

<sup>17</sup> Aqueles cuja identidade e suas reverberações estão em oposição ao poder, à hegemonia, à norma e à normatividade.

mapeamento, dentre eles: “Descolonizando os currículos e educando as relações étnico-raciais: pesquisas e práticas educativas de raízes africanas” (OLIVEIRA, 2021); “Conquista de direitos, Ensino de Ciências/Biologia e a prática da sangria entre os/as Remetu-kemi e povos da região Congo/Angola: uma proposta de articulação para a sala de aula” (SILVA, 2017).

Além desses estudos, temos outros que já foram citados anteriormente aqui, como a dissertação “Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no Livro Didático e Ciências” (BISPO, 2018) e o artigo “Livro didático de Ciências: Identidades negras e contextualização em debate” (BISPO *et al.*, 2019), ambos estudos de pesquisadoras que fazem parte do NEABI-UFS.

Os dois fazem uma análise do livro de didático de Ciências da Natureza utilizado no 6º ano do Ensino Fundamental do CEQ03M, mostra como e em quais momentos ele se aproxima e se distancia do que propõem as DCNEEQ. Logo, relaciona-se com proposta desta dissertação, todavia com diferenças bem significativas que fazem os trabalhos se tornarem tanto distintos quanto complementares. Isso ocorre porque a proposta desta dissertação é analisar a presença/ausência das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros e como estas dialogam com a Educação em Ciências, em relação ao que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no PPP 2022/2023 do CEQ03M; além de identificar possibilidades de inserção das especificidades étnico-raciais dessa comunidade na Educação em Ciências.

As reflexões apresentadas nas pesquisas: “Tendências das publicações brasileiras sobre a formação de professores indígenas em Ciências da Natureza” (ROSA; LOPES, 2018); “Interculturalidade na perspectiva Bakairi do Ensino das Ciências da Natureza na Escola Indígena” (LOPES *et al.*, 2018); “Livro didático de Ciências: Identidades negras e contextualização em debate” (BISPO *et al.*, 2019); “A pesca com o timbó no Ensino de Ciências em escolas indígenas: contribuições de categorias epistemológicas de Fleck” (JESUS; LOPES, 2019); “Ensino de Ciências, Interculturalidade e Decolonialidade: possibilidades e desafios a partir da pesca com o timbó” (JESUS; LOPES, 2021); “A relação que os Kurâ-Bakairi mantêm com a escola: algumas reflexões” (LOPES; JESUS, 2020); “(Des)caminhos na formação e ação docente: reflexões sobre a ERER no PIBID/Química/UFS/Itabaiana” (PASSOS *et al.*, 2021); trazem um panorama da EEQ, EEI e ERER no estado de Sergipe. De maneira semelhante, o Fórum da Educação Escolar Quilombola de Sergipe mostrou a emergência na reestruturação e na reelaboração do PPP das escolas quilombolas do estado para que a EEQ seja de fato efetivada nessas instituições.

Assim, na continuidade das investigações desenvolvidas no âmbito do Projeto “Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”, constatamos que é preciso atenção redobrada aos aspectos que dizem respeito à compreensão dos impactos que a BNCC, a contrarreforma<sup>18</sup> do Ensino Médio e o Currículo de Sergipe trazem à Educação Escolar Quilombola. Para isso, debruçamo-nos sobre o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio. Nesse sentido, como esta dissertação tem como foco tanto a Educação Escolar Quilombola quanto a Educação em Ciências, incluímos o Projeto “Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros”, o qual é relacionado à EEQ e que a escola o desenvolve desde 2014.

Outrossim, pela especificidade desta pesquisa de mestrado, foi preciso analisar os dois subprojetos relacionados à Educação em Ciências que fazem parte do Projeto “Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros”: o “Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros” e o “Livreto Rezadores do Povoado Brejão dos Negros: Médicos do Povo”.

A partir dessa compreensão, das minhas leituras e da experiência na educação, das encruzilhadas que atravessei e das minhas inquietações, apresento a seguinte questão de pesquisa: “As especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros estão presentes no PPP 2022/2023 do CEQ03M? Caso estejam, como dialogam com os conhecimentos científicos escolares na Educação em Ciências, considerando o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?” Levando em consideração estes questionamentos, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a presença/ausência das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros e como estas dialogam com a Educação em Ciências em relação ao que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no PPP 2022/2023 do CEQ03M.

Como questões específicas apresentamos:

- Qual o lugar das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEQ03M?
- Quais as possibilidades de inserção das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros na Educação em Ciências no CEQ03M?

Já os objetivos específicos são:

---

<sup>18</sup> Optamos pelo termo contrarreforma, pois reforma está relacionada à melhoria e avanços.

- Investigar o lugar das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEQ03M;
- Identificar possibilidades de inserção das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros na Educação em Ciências no CEQ03M.

Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que, segundo Merriam (1888) *apud* Bogdan e Biklen (1994), consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Destarte, neste estudo de caso, além do PPP, projetos da área de Ciências ou relacionados a ela foram analisados para o alcance do objetivo proposto.

Por conta disso, a técnica usada para a coleta de dados foi a análise documental, afinal:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; MARLI, 1986, p.39).

Assim, realizamos um estudo sobre o PPP, sobre as especificidades étnico-raciais e a Educação em Ciências no CEQ03M. Foi considerando essa ampla compreensão do documento como fonte de pesquisa que entendemos a impossibilidade de realizar este trabalho sem ter como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, publicada no dia 20 de novembro de 2012. As Diretrizes foram uma conquista das comunidades quilombolas, nesse sentido, consonante com os escritos de Santos (2002), é mais coerente afirmar que esta análise foi suleada por elas.

Por conseguinte, cientes da importância e da contribuição dos estudos, das pesquisas e das publicações das mulheres negras na área educacional, especialmente no que se refere à Educação Escolar Quilombola e à Educação das Relações Étnico-raciais, inclusive com o intuito de destacá-las no universo racista, machista e patriarcal em que vivemos que, além de apagar os feitos femininos, apaga duplamente quando, além de mulheres, somos negras, usamos como principais referências nesta dissertação as suas produções.

Portanto, em vista do explicitado, referenciam esta dissertação, dentre outras/os autoras/es: Azoilda Loretto Trindade, Bell Hooks, Cida Bento, Edinéia Tavares Lopes, Givânia Maria da Silva, Maria Batista Lima, Maria Beatriz Nascimento e Nilma Lino Gomes.

Por fim, apresentamos como está organizada a dissertação. Logo após esta introdução em que, além de me apresentar, mostro as encruzilhadas que me levaram a realizar a pesquisa

e me aproximaram do tema, as questões de pesquisa e os objetivos, as principais leituras que serviram de referência e as autoras; temos a seção I, denominada “Percurso metodológico da pesquisa”, na qual há o detalhamento da abordagem e do método que foram utilizados, os documentos que foram analisados e as entrevistas realizadas.

A seção II “Educação Escolar Quilombola e Educação em Ciências” trouxe o mapeamento das produções científicas relacionadas à problemática deste trabalho. Nela, apresentei resumos daquelas produções que mais se aproximaram da problemática aqui discutida, mostrando como a busca foi importante e contribuiu, conseqüentemente, para esta pesquisa.

Na seção III “Aquilombando-se: A luta por acesso à educação”, refletimos sobre a educação da população negra no Brasil e em Sergipe, a partir da filosofia Ubuntu, das ações afirmativas, desde a época da colonização, além de destacarmos a importância do Movimento Negro. Em seguida, discutimos o conceito de quilombo e de educação até chegar à conquista das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Na seção IV “Território Quilombola Brejão dos Negros”, discorremos sobre a comunidade quilombola e suas especificidades étnico-raciais, suas lutas, suas conquistas, o difícil processo de reconhecimento, bem como falamos sobre o Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio desde a sua fundação até os dias atuais.

A última seção foi dedicada à análise do PPP do CEQ03M, do Projeto “Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros”, do “Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros”, do “Livreto Rezadores do Povoado Brejão dos Negros: Médicos do Povo”. É importante frisar que tanto o Caderno quanto o Livreto são produções integrantes do Projeto. Ainda nesta seção, discutimos a ênfase dada ao Novo Ensino Médio no PPP e as suas conseqüências para o silenciamento da EEQ na instituição. E, por fim, apresentamos possibilidades da inserção das especificidades étnico-raciais das comunidades quilombolas na Educação em Ciências. Encerramos a pesquisa com as considerações sobre o estudo realizado.

## SEÇÃO I: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, explicamos o porquê da escolha pela abordagem qualitativa, conceituamos o estudo de caso, apresentamos os documentos que foram analisados, complementados pelas entrevistas, e detalhamos as dimensões da análise preliminar de acordo Cellard (2012) – a princípio de forma generalizada até chegar às especificidades de cada documento. Além da compreensão de unidade de análise e da análise de discurso a partir de Shiroma *et al* (2005), que toma como base o conceito de Orlandi (2005).

### 1.1. Trajetória da pesquisa

A abordagem qualitativa, também conhecida como naturalista, é bastante utilizada nas pesquisas na área educacional, pois os problemas são analisados no ambiente em que acontecem naturalmente, sem manipulação propositada da/o pesquisadora/or. Além disso, segundo Bogdan e Biklen (1994), ela envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto da/o pesquisadora/or com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto. Assim,

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Dentre as principais características desse tipo de pesquisa, também de acordo com Bogdan e Biklen (1994), temos o ambiente natural como sua fonte direta de dados e a/o pesquisadora/or como seu principal instrumento; a coleta de dados se dá de maneira predominantemente descritiva; a preocupação com o processo é bem maior do que com produto; a/o pesquisadora/or não tem a preocupação de buscar evidências que confirmem hipóteses definidas antes de começar os estudos porque as abstrações se formam no decorrer do processo.

O formato da pesquisa afunila-se durante o percurso, pois no início temos questões mais amplas que seguem um caminho até que se tornem mais específicas e diretas. Portanto,

O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50)

Além disso, o afinilamento também fica explícito no objetivo, uma vez que os estudos iniciam a partir do PPP até chegar aos projetos específicos da área de Ciências ou relacionados a ela.

Como o objetivo deste trabalho é analisar a presença/ausência das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros e como estas dialogam com a Educação em Ciências, em relação ao que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no PPP 2022/2023 do CEQ03M, podemos dizer que, entre as várias formas de pesquisa qualitativa, esta se trata de um estudo de caso, afinal realizamos a análise detalhada de um contexto específico (MERRIAM, 1988 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994) utilizando, como base, documentos do CEQ03M.

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo[...]. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema amplo [...] quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (LUDKE; MARLI, 1986, p. 17).

Em face ao exposto, a intenção é compreender de um modo mais profundo uma realidade particular, a do CEQ03M, então:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (LUDKE; MARLI, 1986, p.18-19).

Desse modo, o estudo de caso permite-nos compreender especificidades dentro de um sistema mais complexo e como a complexidade do sistema afeta as singularidades do caso. É importante ressaltar que, consoante Ludke e Marli (1986), o estudo de caso desenvolve-se em três fases que se aproximam e se distanciam em diversos momentos. A fase exploratória é a inicial e desenvolve-se no decorrer da pesquisa. Nela, algumas questões cruciais ficam mais nítidas e podem também ser repensadas ou desconsideradas de acordo com a importância delas no caminho percorrido. A fase seguinte é a delimitação do estudo de caso, pois uma vez que são identificados as informações-chave e o contorno do problema, temos a compreensão de que não há tempo para explorar todos os pontos que o cercam. A escolha dos aspectos mais

significativos e o recorte são decisivos para alcançar os objetivos do estudo. Finalmente temos a fase da prática do estudo de caso que pode trazer complicações, como a escolha do típico e do atípico e a generalização dos resultados. Esta fase se relaciona à escolha da instituição onde foi realizada a pesquisa. Um exemplo disso é a seleção da escola da rede pública, se é uma escola aleatória ou uma que já desenvolve algo interligado ou próximo ao tema de interesse. O que vai determinar essa escolha é em qual delas a pesquisa acontecerá de maneira mais significativa, por isso optamos em analisar os documentos do CEQ03M como detalharemos em seguida.

Concluindo podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LUDKE; MARLI, 1986, p. 23-24).

Assim, nessa pesquisa qualitativa que foi realizada através do estudo de caso, a coleta de dados aconteceu por meio da análise documental e de entrevistas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista pode ser utilizada de duas maneiras: como estratégia dominante ou em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Salienta-se que para tal feito, seguimos as normas da pesquisa acadêmica. Como os documentos utilizados nesta pesquisa são oficiais, para acessá-los foi solicitada a permissão da SEDUC e do CEQ03M.

Por conseguinte, ao levar em consideração os objetivos de pesquisa, a escolha dos sujeitos foi não-probabilística e por conveniência. Como critérios para seleção dos sujeitos entrevistados, consideramos a função que desempenha na escola, a quantidade de tempo que lá trabalha, ser ou não ser quilombola, fazer ou não parte das lideranças da comunidade, disponibilidade e interesse em contribuir com a pesquisa. Para ter acesso aos sujeitos, entrei em contato por telefone e fui à instituição várias vezes antes e durante a realização da pesquisa.

Além disso, as pessoas entrevistadas preencheram o Termo de Autorização para uso de Narrativas e o Termo de Autorização para uso de Escrevivências<sup>19</sup>. Foram usados nomes femininos fictícios (de origem africana) para preservar o sigilo de suas identidades. Contribuíram com informações para esta pesquisa quatro sujeitos, cujos nomes dados foram: Nzinga, Lueji, Bintu e Zuri.

---

<sup>19</sup> Ressaltamos que a palavra Escrevivência foi utilizada para nomear o Termo de Autorização.

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, podem ser estruturadas ou não-estruturadas, não existem regras específicas e o mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente as pessoas entrevistadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Neste trabalho, utilizamos o modelo estruturado, com entrevistas relativamente abertas apoiadas em tópicos ou direcionadas por algumas questões, em conformidade com Bogdan e Biklen (1994, p. 135).

As entrevistas realizadas durante a pesquisa aconteceram nas visitas à escola, entre os meses de março e outubro de 2023. A partir da leitura dos documentos, fizemos perguntas e gravamos as respostas das/os entrevistadas/os que, posteriormente, foram transcritas com a finalidade de complementar a análise dos documentos com estas informações.

Para Cellard (2012), tudo que é vestígio do passado, que serve de testemunho é considerado documento, desde textos escritos a qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos etc. Logo, nesta pesquisa, as práticas de tradição oral foram consideradas tão importantes quanto os documentos escritos analisados.

Afinal, nas sociedades de tradição oral, a ausência de tradição escrita não significa a ausência de tradição gráfica, posto que esta se manifesta através da picturalidade, nas decorações, nos tecidos, nas tatuagens e nas escarificações etc., mantendo a memória social (CALVET, 2011). Por isso, aqui consideramos de igual importância as práticas de tradição oral e os documentos escritos.

O documento escrito é uma fonte demasiadamente rica para as/os pesquisadoras/es por permitir a reconstrução dos fatos. De acordo com Phillips (1974) *apud* Ludke e Marli (1986), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Este inclui desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LUDKE; MARLI, 1986, p.38).

O uso de documentos, nas pesquisas relacionadas à educação, traz inúmeras vantagens. Conforme Guba e Lincoln (1981) *apud* Ludke e Marli (1986), por exemplo, eles são uma fonte estável e rica. Como resistem ao tempo, os documentos podem ser consultados inúmeras vezes, também podem servir de base e trazer mais estabilidade para diversos estudos. Vale ressaltar que, consoante a Ludke e Marli (1986), a primeira decisão para trabalhar com a análise documental é a caracterização do tipo de documento que será utilizado

na pesquisa. Este pode ser oficial, técnico ou pessoal; pode envolver informações de arquivos oficiais, escolares ou de ambos; pode ser instrucional ou uma atividade escolar.

A análise documental pode ainda utilizar somente um desses documentos ou uma combinação deles. Para atingir o objetivo proposto, analisamos dois documentos do CEQ03M, pois a instituição é uma das quatro escolas da Rede Estadual de Educação investigadas no “Projeto Entrelaços de res/ex/istências: o que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”. Projeto no qual esta pesquisa de mestrado encontra-se inserida.

Sobre a seleção dos documentos, inicialmente, foi analisado o PPP que, por refletir a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo (VEIGA, 1998), foi a principal demanda identificada no primeiro encontro FEEQS (LOPES *et al.*, 2021) e, conseqüentemente, é também tema de estudo do Projeto.

Como, entre os objetivos deste trabalho, pretendíamos identificar possibilidades de inserção das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros na Educação em Ciências, para alcançá-lo foi preciso, além do PPP, utilizar projetos da área ou relacionados a ela. Portanto, analisamos PPP 2022/23 do CEQ03M e o “Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros”, que é mencionado no PPP como o principal projeto desenvolvido pela escola desde 2014. Além disso, pela especificidade desta pesquisa de mestrado, foi preciso analisar os dois subprojetos relacionados à Educação em Ciências que fazem parte do “Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros”, são eles: o “Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros” e o “Livreto Rezadores do Povoado Brejão dos Negros: Médicos do Povo” (Quadro 01).

**Quadro 01** – Documento, ano de publicação, instituição.

Documento		Ano de publicação	Instituição
Projeto Político Pedagógico		2022/2023	CE0Q3M
Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros	Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros	2022/2023	CEQ03M
	Livreto Rezadores do Povoado Brejão dos Negros: Médicos do Povo		

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).

## 1.2. A análise dos dados e suas dimensões

Nos documentos, a/o pesquisadora/or encontra evidências para fundamentar suas afirmações e declarações. Além de fonte de informação contextualizada, eles refletem o contexto em que surgiram e sobre isso Shiroma *et al* (2005) destaca que, desde a década de 1990, os documentos da área educacional passaram por significativas reformas e para compreender esse processo é basilar atentar-se à ideologia, à lógica e à racionalidade que sustentam tais reformas e sua relação com os interesses, os valores, as perspectivas dos sujeitos que realizam as mudanças.

Para a análise dos documentos selecionados, apoiamo-nos em Cellard (2012), sobretudo na proposta da análise preliminar dos documentos; e em Shiroma *et al* (2005) que toma como base Orlandi (2005), ao que concerne à análise de discurso presente nos textos.

Juntamente com a desconstrução dos textos, para compreender o que eles trazem nas entrelinhas e aquilo que é dito ou silenciado, utilizaremos a avaliação crítica dos documentos proposta por Cellard (2012). Essa análise preliminar apresenta cinco dimensões, conforme descritas a seguir. A primeira que trazemos neste trabalho é a **autenticidade** e a **confiabilidade do texto**, pois, para Cellard (2012), certificar-se da origem do documento é garantir a qualidade da informação oferecida. Buscar a procedência do documento, de que modo se obteve o acesso a ele e onde está disponível é uma ação necessária para uma avaliação crítica e prudente.

### Quadro 02 - Dimensão considerada para a análise dos documentos.

<b>Autenticidade e a confiabilidade do texto</b>	
1.	Quem disponibilizou esses documentos?
2.	Onde esses documentos estavam disponíveis?
3.	A pessoa ou instituição que disponibilizou e/ou o local onde eles estavam disponíveis atestam a autenticidade e confiabilidade deles?

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).

Logo após, apresentamos a dimensão **natureza do texto** porque a estrutura dele pode mudar de acordo com o contexto em que é elaborado. Cellard (2012) afirma que se deve levar em consideração a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões.

**Quadro 03 - Dimensão considerada para a análise dos documentos.**

<b>Natureza do texto</b>	
1.	De que forma está organizado o texto desses documentos?
2.	Considerando a estrutura organizacional dos documentos, de que natureza eles são?
3.	Quais os principais termos utilizados no texto desses documentos?
4.	Todos os temas tratados recebem a mesma atenção?

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).

Já a **dimensão do autor ou autores**, Cellard (2012) orienta que, para interpretar um texto, é preciso ter uma noção de quem escreveu, suas intenções e o porquê da produção. Assim,

Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento. (CELLARD, 2012, p. 300).

Portanto, para realizar uma interpretação crítica de um texto, antes é preciso, no mínimo, ter noção de quem é a pessoa, o grupo social ou a instituição que produziu esse texto. Para Cellard (2012), é difícil compreender os interesses (explícitos ou implícitos) de um texto quando se desconhece tudo sobre seus autores e o público a quem ele é destinado. Por isso, neste trabalho, foi considerada a autoria dos textos na análise dos documentos pesquisados.

**Quadro 04 - Dimensão considerada para a análise dos documentos.**

<b>Autora/or ou autoras/es</b>	
1.	Quem são as/os autoras/res dos documentos analisados nesta pesquisa?
2.	Houve participação de pessoas, entidades e/ou instituições internas (estudantes, pais ou responsáveis, lideranças da comunidade, associação quilombola, associação de moradores, sindicato...)?
3.	Houve participação de pessoas, entidades e/ou instituições externas?
4.	Com que objetivo esses documentos foram elaborados?

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).

O **contexto** em que um documento foi elaborado não só influencia como determina a sua estrutura e expressa a liberdade e as condições que a/o autora/or teve, ou não, para realizar

essa produção. A maneira como esse texto está estruturado ou organizado, os tópicos em que foi dividido, os termos que são utilizados, tudo isso diz muito a respeito não só da sua natureza como também do contexto global em que se deu essa produção. Logo, a natureza do texto e o contexto estão relacionados.

O **contexto em que foi elaborado o documento** considera que a conjuntura política, econômica, social e cultural interfere no texto afetando o seu conteúdo. Destarte, para fazer a análise dos documentos, será considerado o contexto social global em que esses documentos foram produzidos e quais consequências esse contexto pode trazer para a EEQ, em especial no que diz respeito à Educação em Ciências.

**Quadro 05** - Dimensão considerada para a análise dos documentos.

<b>Contexto em que foi elaborado</b>
1. Qual era a conjuntura política na época da elaboração dos documentos?
2. Qual o cenário econômico e social quando os documentos foram elaborados?
3. Qual era a importância dada à cultura na conjuntura política em que o documento foi elaborado?
4. Qual era o cenário educacional quando esses documentos foram elaborados?
5. Quem participou da elaboração desses documentos?

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).

Esta análise da dimensão do contexto nos fez ter um olhar atento às influências e às determinações que a conjuntura trouxe aos documentos analisados, interpretando o seu conteúdo dentro da realidade em que foram elaborados.

Por último, apresentamos a **dimensão dos conceitos-chave e a lógica interna do texto**. Para Cellard (2012), é preciso atentar-se aos conceitos-chave trazidos no texto, considerando sua importância e seu significado de acordo com o contexto em que são utilizados. Em relação à lógica interna, observar como se desenvolve o argumento e quais as partes que recebem mais destaque são um significativo suporte principalmente quando se compara alguns documentos da mesma natureza, como é o caso da pesquisa aqui apresentada.

**Quadro 06** - Dimensão considerada para a análise dos documentos.

<b>Conceitos chave e a lógica interna do texto</b>
1. Quais os eixos/tópicos centrais desses documentos?
2. Como esses eixos/tópicos estão organizados?
3. Quais os principais argumentos utilizados no texto desses documentos?

4. Quais as partes dos textos desses documentos que recebem maior destaque?
5. Quais as partes dos textos desses documentos que recebem menor destaque?
6. Por que determinadas partes dos textos desses documentos recebem mais destaque e outras menos?
7. Existe algum termo ou conceito que é usado com mais ênfase nesses documentos?

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para análise dessas dimensões, consonante com Cellard (2012), seguimos a mesma lógica das investigações anteriores já citadas e realizadas por Bispo (2018), Santos (2021), Bonfim (2021) e Santos (2022). Todavia, complementamos ao incluir, em algumas dessas dimensões, questionamentos relacionados à análise de discurso proposta por Shiroma *et al* (2005), com base em Orlandi (2005).

Segundo Orlandi (2005), a análise de discurso se interessa pela língua e pela gramática, mas aborda especificamente o discurso na etimologia da palavra, ou seja, a ideia de percurso, movimento, o discurso é assim palavra em movimento.

A análise de discurso comprova que os sentidos não estão nas palavras elas mesmas, estão aquém e além delas e no silêncio que sempre acompanha as palavras (SHIROMA *et al*, 2005). Isso ocorre, pois, ao longo do dizer, “há toda uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 2005, p. 82).

Por esta razão, nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação (SHIROMA *et al*, 2005, p.439).

Esse olhar mais minucioso e crítico sobre os textos dos documentos explicita as relações de poder e dominação, além das discordâncias entre as pessoas ou instituições responsáveis pela sua elaboração, é nesse campo de disputas que se produz o que Jameson (1997) *apud* Shiroma *et al* (2005) define como hegemonia discursiva.

Assim, a “desconstrução” dos textos para a compreensão de seu processo de produção é um importante mecanismo de análise discursiva, porque permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que ultrapassam os limites dentro dos quais foram construídos (SHIROMA *et al*, 2005).

Após as perguntas feitas aos documentos e sobre os documentos de acordo com as cinco dimensões de Cellard (2012), realizamos a análise dos textos, inspiradas na análise de

discurso proposta por Shiroma *et al* (2005), com base em Orlandi (2005), buscando responder nossas questões de pesquisa (Quadro 07).

**Quadro 07 - Perguntas específicas para os documentos**

<b>Documento</b>	<b>Questões de pesquisa</b>
PPP do CEQ03M.	1. As especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros estão presentes nesse documento?
Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros.	2. Há diálogo entre as especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros e a proposta de Educação em Ciências apresentada neste documento? Como ele acontece?
Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros (parte integrante do projeto).	3. Que referências esse documento faz às DCNEEQ? 4. Que possibilidades de inserção das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros na educação em Ciências este documento aponta?
Livreto Rezadores do Povoado Brejão dos Negros: Médicos do Povo (parte integrante do projeto).	5. O que as ausências/presenças, (não) diálogos nos dizem?

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).

A fim de complementar a análise dos dados feita a partir de Cellard (2012) e Shiroma *et al* (2005), baseada em Orlandi (2005), utilizamos as informações dadas nas entrevistas em alguns dos quadros analisados, considerando as perguntas que foram feitas e o diálogo com as/os entrevistadas/os. Além disso, na seção destinada à análise dos dados, também trouxemos vários trechos das entrevistas, pois as falas das/os entrevistadas/os ajudaram a compor a análise realizada.

## **SEÇÃO II: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

Nesta seção, trazemos o mapeamento que foi realizado dos artigos, das dissertações e das teses a fim de aprofundar os conhecimentos sobre Educação Escolar Quilombola e Educação em Ciências, principalmente no que se refere ao currículo e ao PPP. Além disso, o mapeamento também dá a noção do número de publicações que existem sobre o tema pesquisado.

### **2.1. Mapeamento dos artigos**

A busca por publicações que se aproximam da temática da pesquisa é fundamental para aprofundar os estudos sobre o assunto e mapear o quantitativo delas. Esta ação também mostra quanto o interesse em pesquisar o tema aumentou ou diminuiu no decorrer dos anos, assim como o contexto histórico, político e social do país no período das pesquisas, que está diretamente interligado ao tipo de educação e de currículo predominantes.

Sob esse viés, nesta seção, apresentamos o mapeamento das teses, das dissertações e dos artigos que discutem a Educação Escolar Quilombola, com destaque para aqueles que se aproximam da temática deste trabalho. O recorte temporal foi delimitado a partir do ano de publicação das DCNEEQ, em 2012, ou seja, os últimos dez anos, considerando o ano em que foi realizada a busca para esta pesquisa.

A busca considerou o cruzamento das palavras-chave: Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola, BNCC, PPP, Currículo e Ensino de Ciências. Em cada uma das seções, além dos resultados encontrados, explicamos também como foi feito o cruzamento dessas palavras e, por vezes, até o uso de apenas uma palavra-chave devido à dificuldade e/ou à ausência de publicações quando foi efetivada a busca com o cruzamento dessas palavras.

À título de resultados da investigação na plataforma Scielo, após tentativas sem sucesso de busca através do cruzamento de palavras-chave, foram encontrados vinte e cinco artigos usando como estratégia apenas a expressão “Educação Quilombola”. Contudo, desse total de vinte e cinco, dez não falavam sobre educação, mas sim sobre saúde e trabalho. Já ao empregar a expressão “Educação Escolar Quilombola”, o número reduziu para nove publicações. (Quadro 08)

**Quadro 08 - Mapeamento dos artigos Scielo.**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Nº de publicações</b>
Educação Quilombola	25
Educação Escolar Quilombola	09

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nota-se que o ano com maior número de publicações foi 2019, quatro artigos. Isso evidencia que, somente sete anos após a publicação das DCNEEQ, o número de pesquisas relacionadas a essa temática aumentou. Todas as publicações encontradas foram de pesquisadoras/es de universidades públicas, sejam elas federais ou estaduais, o que destaca tais instituições nos estudos sobre esta modalidade de ensino. Outro ponto importante a salientar é que a maioria das publicações foi de universidades públicas da região Sudeste e Centro-Oeste, apesar de haver publicações das demais regiões do país. Além disso, chama a atenção o fato de que nenhuma dessas duas regiões lidera no que diz respeito ao número de comunidades quilombolas, porém possuem quantidade maior de Instituições de Ensino Superior.

Dos artigos encontrados, três foram analisados e resumidos por se aproximarem do tema desta pesquisa (Quadro 09).

**Quadro 09 - Apresentação dos artigos da Scielo.**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Título da publicação</b>	<b>Ano</b>	<b>Universidade</b>	<b>Autoras (es)</b>
Educação Quilombola e/ou Educação Escolar Quilombola	A construção social de uma escola quilombola: a experiência da Comunidade Caveira, RJ.	2022	Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ e Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	SOARES, D. G; MAROUN, K; SOARES, A. J.G
	Jongo e educação escolar quilombola: diálogos no campo do currículo.	2016	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	MAROUN, K.
	Quilombos e Educação: identidades em disputa.	2018	Universidade Federal de Minas Gerais	MIRANDA, S. A.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).

O artigo intitulado “A construção social de uma escola quilombola: a experiência da Comunidade Caveira” objetivou mostrar como se deu o processo de construção social da Escola Municipal Quilombola Dona Rosa Geralda localizada no município de São Pedro da Aldeia - RJ a partir do currículo, mostrando tanto o papel dos atores sociais quanto os procedimentos e lutas para a implementação da Educação Escolar Quilombola. A metodologia utilizada foi a observação etnográfica, e a coleta de dados deu-se através de entrevistas realizadas entre 2017 e 2019.

Na primeira parte do texto, as/os autoras/es apresentam como e quando se deu o processo de reconhecimento oficial da comunidade quilombola Caveira, localizada na área rural do Estado do Rio de Janeiro. Destacaram a importância da luta da comunidade e das suas lideranças para que isso acontecesse e como foi importante o papel das lideranças locais para a realização desse processo. Evidenciam também como a construção da escola pela prefeitura da cidade, no terreno doado por uma das lideranças, tornou-se uma das principais reivindicações e um dos fatos mais importantes na construção da identidade quilombola dessas pessoas.

Na segunda parte, fica evidente o dilema em conciliar o universal (currículo básico) e o específico: os saberes, a história e a cultura quilombola da comunidade Caveira, assim como a falta de conhecimento aprofundado da gestão e das/os professoras/es sobre a Educação Escolar Quilombola. O trabalho pedagógico acontecia sem relação com a comunidade e ela não participava do processo.

Apesar da imagem da África estar presente no cotidiano escolar (pintura do prédio, materiais didáticos, datas comemorativas...) e da busca pela valorização da negritude e pela promoção de uma educação antirracista, as especificidades da comunidade não eram trabalhadas na escola. A isso se juntava também a falta de acompanhamento e de orientação por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse contexto, observa-se que, mesmo com a compreensão equivocada sobre EEQ, essa era a forma possível de apreensão desse conceito naquele momento. Assim, tinha-se uma escola localizada numa comunidade quilombola, mas que ainda não poderia ser considerada uma escola quilombola.

Em seguida as/os autoras/es destacaram como a mudança de gestão na direção da escola e a compreensão da necessidade de reestruturação do currículo foram fatores essenciais para a escola começar a seguir o caminho que tanto desejava. Outro aspecto positivo destacado é que foram ofertados pela prefeitura cursos com antropólogos para trabalhar questões relacionadas à identidade da instituição e que evidenciavam como cada comunidade

quilombola é única. Nesses encontros, a discussão principal era sobre como construir um currículo quilombola e que para isso a escola precisava se apropriar da história, das memórias, das lutas e da realidade do quilombo Caveira.

As/os autoras/es concluíram que não existe um consenso, nas pesquisas de campo, sobre a Educação Escolar Quilombola e o conceito de educação diferenciada; e que em Caveira a dificuldade de implementação dessa educação está relacionada à construção da identidade da comunidade que também ainda está em processo.

Outro ponto é o não cumprimento por parte das Secretarias de Educação do que é recomendado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) sobre a contratação, preferencialmente, de docentes e gestores originários das próprias comunidades assistidas pelas instituições. Outro dilema é que as escolas quilombolas não atendem apenas estudantes quilombolas e arrematam destacando que o processo de construção de um currículo quilombola ainda é um processo inacabado que ora dá passos para frente ora retrocede.

O artigo intitulado “Jongo e educação escolar quilombola: diálogos no campo do currículo” objetivou analisar alguns diálogos, no campo do currículo, entre o jongo – prática cultural afro-brasileira – e a Educação Escolar Quilombola, a partir do estudo de caso na comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí – RJ, através da pesquisa etnográfica.

Inicialmente o autor faz uma retrospectiva histórica, mostrando que o debate sobre diversidade na educação começa a ter destaque a partir de 2003 com Lei Federal nº. 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica até chegar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, em 2012.

O foco desse estudo é a relação entre os saberes escolares e os tradicionais, tomando como referência o jongo, prática cultural trazida pelas/os africanas/os para o nosso país, que junta canto, dança circular e percussão de tambores, usada como meio de comunicação e também como forma de resistência, pelas/os escravizadas/os.

Na comunidade Bracuí, há duas situações envolvendo o jongo: o preconceito dos próprios moradores da comunidade e, ligada a primeira, a rejeição dos jovens a essa prática cultural.

Essas situações começam a mudar a partir da implementação do projeto “Pelos Caminhos do Jongo”. Fica evidente diante desse contexto, portanto, que a escola não teve participação nesse processo de ressignificação do jongo e conseqüentemente na formação da identidade e valorização dos conhecimentos tradicionais das crianças e jovens quilombolas.

Isso porque tal projeto aconteceu através das oficinas e das práticas educacionais informais realizadas pelos mestres. Logo, foi assim que teve início o movimento de valorização da ancestralidade, da memória, da corporalidade, da cultura, da história e da oralidade da comunidade quilombola Bracuí.

Somente a partir desse feito, as lideranças da comunidade iniciaram a elaboração de uma proposta pedagógica para trabalhar o jongo na escola tanto na teoria (sua história), quanto na prática (música, canto e dança) e, assim, começa a aproximação entre a escola e a comunidade. Houve um questionamento do currículo e dos conteúdos tradicionais existentes nele, que levou a uma reelaboração deste instrumento educacional e também de poder, na busca pela construção de um documento que respeitasse, reconhecesse e valorizasse os saberes, a história e a cultura da comunidade quilombola Bracuí.

Nesse ínterim, nota-se que foi através do jongo que teve início a relação entre a escola e a comunidade e ele também foi ponto de partida, por meio da sua ressignificação, para desconstruir a visão negativa que a comunidade tinha de si mesma enquanto quilombola.

Já o artigo “Quilombos e Educação: identidades em disputa”, faz uma análise do significado do quilombo no decorrer da história do Brasil e a sua relação com a Educação Escolar Quilombola. Para tanto, toma, como ponto de partida, uma pesquisa chamada “Educação e Relações Étnico-raciais: estado da arte”, além de mapear as teses e as dissertações que tratam desta temática no período de 2003 a 2014. Discute ainda os entraves da formação da identidade quilombola e como a educação escolar atual pouco contribui para essa formação.

Parte das pesquisas analisadas mostram como a questão da denominação territorial das comunidades remanescentes de quilombo foi o ponto de partida para o início do processo de empoderamento destas pessoas e como elementos da história e da cultura, antes desvalorizados, passam a ter destaque neste caminho de reconhecimento e de identificação, inclusive como forma de resistência.

Nas pesquisas analisadas, ficou explícito também que a definição da identidade quilombola é um problema comum visto nestas teses e dissertações e que a compreensão deste significado os sujeitos aprendem entre si e em cada comunidade. Além disso, as averiguações sobre esta identidade explicitam a diferença entre a Educação Quilombola, relacionada às especificidades de cada grupo em suas comunidades, e a Educação Escolar Quilombola, que são os processos de ensino e aprendizagem realizados na escola.

As pesquisas constataam que, neste processo difícil e complexo de busca pela identidade, a escola, com seu currículo eurocêntrico, a ideologia do branqueamento e o

desconhecimento do contexto da comunidade, invisibiliza as diferenças e não consegue contribuir na busca por essa identidade.

Outro problema destacado é à saída das/os estudantes quilombolas de suas comunidades para continuar os estudos na cidade, acentuando ainda mais a distância entre a escola e as diferentes realidades. Este fato está diretamente relacionado ao fracasso escolar.

Ao considerar o período de 2003 a 2014, observa-se que até 2009 predominaram as pesquisas que destacavam a relação entre identidade quilombola e educação com ênfase na cultura, nas práticas sociais, na memória e na história dos quilombos. Nas vezes em que a escola esteve presente nesses estudos foi como empecilho.

Somente a partir de 2010, a escola começa a ser considerada como um espaço capaz de contribuir para concretização de uma identidade quilombola, considerando tanto suas restrições quanto suas potencialidades.

De 2010 em diante é que a escola passou a figurar como uma instância a ser disputada na consolidação de uma identidade quilombola, evidenciando-se seus limites, assim como suas potencialidades. Temas mais específicos começam a aflorar, como o currículo, a formação de professoras/es e as políticas educacionais. O foco central são as tensões entre as escolas e as comunidades quilombolas, além de trabalhos que estreitam a relação entre Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola com o intuito de chegar o mais próximo possível de uma educação diferenciada conforme propõem as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

A partir da análise das pesquisas realizadas sobre a questão quilombola e a educação nesse período mencionado, a autora chega à compreensão de que a Educação Escolar Quilombola diferenciada permanece em disputa.

A pesquisa dos artigos que se aproximam da temática deste trabalho foi realizada também na Revista Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os (ABPN) por compreendermos que o periódico tem publicações importantes e muito significativas relacionadas à Educação Escolar Quilombola. Assim como na busca realizada na Scielo, iniciamos a procura com combinações de palavras e/ou de expressões. Obtivemos sucesso com a combinação Ensino de Ciências e currículo; e com a combinação Ensino de Ciências e quilombo. Contudo, ao utilizar o termo Educação em Ciências associado a currículo, o que encontramos não estava relacionado à ERER ou à EEQ. Então, prosseguimos a busca utilizando apenas uma expressão e tivemos um resultado muito mais expressivo: com a expressão Educação Escolar Quilombola e Ensino de Ciências. (Quadro 10)

**Quadro 10 - Mapeamento Revista ABPN.**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Nº de Mapeamento Revista ABPN publicações</b>
Educação Escolar Quilombola	16
Ensino de Ciências	27
Ensino de Ciências e currículo	05
Ensino de Ciências e quilombo	01

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022)

Vale ressaltar que muitos dos artigos pesquisados tratavam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, da Lei 10.639 e da Lei 11.645, e em seguida faziam a relação com a Educação Escolar Quilombola, o Ensino de Ciências e o currículo. Já em relação ao PPP, somente o artigo sobre o Fórum da Educação Escolar Quilombola de Sergipe, já trazido com destaque na introdução desse trabalho, foi encontrado na busca. Essa aproximação entre a ERER e a EEQ acontece, obviamente, porque não se pode pensar a Educação Escolar Quilombola dissociada da Educação das Relações Étnico-raciais.

Do total de quarenta e nove publicações, cinco aproximavam-se do tema desta pesquisa. Dentre elas, duas retratavam a Educação Escolar Quilombola e três discorriam sobre o Ensino de Ciências (Quadro 11). À vista do exposto, trago, nas próximas páginas, um breve resumo sobre cada uma.

**Quadro 11 - Apresentação dos artigos da Revista ABPN.**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Título da publicação</b>	<b>Ano</b>	<b>Universidade</b>	<b>Autoras (es)</b>
Educação Escolar Quilombola	Educação Escolar Quilombola: interfaces, travessias e fronteiras da prática da pedagógica.	2015	UFMT-UFPA PUC/SP Universidade Estadual de Campinas	TRINDADE, C. B.S; ARAGÃO, R.M.R
	Relações étnico-raciais: entre práticas e discursos acerca da [in] dissociabilidade entre os conhecimentos socioculturais e o currículo da Educação.	2021	Universidade Federal do Pará (UFPA)	CHAVES, T.S; SANTOS, R.A

	Escolar Quilombola no nordeste do estado do Pará – Brasil.			
Ensino de Ciências	Conquista de direitos, Ensino de Ciências/Biologia e a prática da sangria entre os/as Remetu-kemi e povos da região Congo/Angola: uma proposta de articulação para a sala de aula.	2017	UFPB	SILVA, J. A. N
	A Análise do Multiculturalismo no Currículo de Ciências: Uma Proposta de Inserção da Cosmogonia Iorubá nos Conteúdos de Biologia e Astronomia.	2018	Universidade Ibirapuera CEFET-MG	FAIAD DA SILVA, C.R; SOUZA, A. A; MARINGOLO, C.C.B; SILVA, V. G.
	Descolonizando os currículos e educando as relações étnico-raciais: pesquisas e práticas educativas de raízes africanas.	2021	UNILAB (CE)	OLIVEIRA, E. R

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022)

No artigo “Educação Escolar Quilombola: interfaces, travessias e fronteiras da prática da pedagógica”, o objetivo foi analisar a prática pedagógica das/os professoras/es que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para identificar a relação entre os conteúdos do currículo e os conhecimentos ancestrais da comunidade de Macapazinho - Santa Izabel, localizada no estado do Pará, a partir das políticas para a Educação Quilombola lá desenvolvidas entre 2013 e 2014.

Nessa pesquisa qualitativa, os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo, tendo como categorias de análise a formação de professores, a diversidade, a promoção da igualdade racial, as legislações e as orientações curriculares para a Educação Escolar Quilombola. A observação participante foi o meio usado para a realização da pesquisa de campo.

Os dados analisados apontaram que as/os professoras/es precisam de formação inicial e continuada para se sentirem seguras/os em desenvolver um trabalho com práticas pedagógicas que aproximem os conteúdos do currículo oficial com os conhecimentos ancestrais dessa comunidade, e que a escola tem se mostrado como um lugar de representações sociais negativas sobre a/o negra/o. Para superar essas questões, é preciso uma reestruturação da escola, do currículo e da prática pedagógica.

Por fim, a pesquisa constatou que a formação de professoras/es, a organização do currículo, os aspectos legais e normativos educacionais e o estímulo ao autopertencimento étnico das/os estudantes, ao mesmo tempo em que são um desafio, são também os fatores determinantes para estabelecer a Educação Quilombola como modalidade de ensino.

O artigo “Relações étnico-raciais: entre práticas e discursos acerca da [in] dissociabilidade entre os conhecimentos socioculturais e o currículo da Educação Escolar Quilombola no nordeste do estado do Pará-Brasil” teve o objetivo de analisar tanto a prática quanto o discurso de educadoras/es e quilombolas que caminham para a (in) dissociabilidade entre os conhecimentos socioculturais e o currículo da Educação Escolar Quilombola nas comunidades Cigano e Torre, situadas no município de Tracuateua, no nordeste do estado do Pará. Foi um estudo sobre as aproximações entre saberes, memórias, tradições, cultura material e imaterial, identidades dos povos quilombolas e a proposta do currículo das escolas localizadas nessas comunidades.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa com a aplicação de questionários e o tratamento dos dados aconteceu a partir do dialogismo discursivo de Bakhtin (2010). Primeiro, questionou-se aos sujeitos sobre o significado de “ser quilombola”, em seguida sobre importância da terra para esses povos e suas comunidades, depois sobre os cultos afro-religiosos realizados e quais os objetos considerados de origem africana ou quilombola tinham importância para elas/es. Finalmente, para analisar a [in] dissociabilidade entre os conhecimentos socioculturais e o currículo da Educação Escolar Quilombola, perguntou-se de que modo a escola valorizava os saberes e a cultura dessas comunidades, como era trabalhado o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e de que maneira seria possível desenvolver práticas pedagógicas que evidenciassem esta cultura.

A partir da análise dos dados, a conclusão foi que existem somente algumas propostas de educação étnico-racial nas escolas dessas comunidades, que são realizadas eventual e transversalmente através de projetos interdisciplinares e de trabalhos de pesquisa, portanto o currículo não atende a Lei n.º 10.639/2003, tampouco as DCNEEQ. Assim, os conhecimentos socioculturais seguem invisibilizados no currículo da Educação Básica sendo iminente a relação entre a escola e a cultura dessas comunidades para que esta realidade mude.

Como ponto positivo, o artigo aponta que merece destaque a atuação das associações e lideranças nas manifestações culturais e religiosas, a fim de conservar a tradição dos povos das comunidades Cigano e Torre.

Com o objetivo de analisar abrangência do multiculturalismo no currículo e no caderno do professor de Ciências do Estado de São Paulo, o artigo “A Análise do Multiculturalismo no Currículo de Ciências: Uma Proposta de Inserção da Cosmogonia Iorubá nos Conteúdos de Biologia e Astronomia” apresenta, de modo particular, uma reflexão acerca da abordagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo de Ciências através da contextualização da cultura e das tradições religiosas afro-brasileiras. Com o percurso que traça para propor a introdução da mitologia dos orixás, entidades cultuadas nas religiões de matriz afro-brasileiras, busca contribuir para o combate à intolerância religiosa através do Ensino de Ciências.

O caminho metodológico para chegar ao objetivo foi, primeiramente, analisar o Currículo Oficial do Estado a partir dos conteúdos com abordagem multiculturalista sugeridos e o Caderno de Ciências do Professor (SÃO PAULO, 2009) com foco nas atividades propostas. A segunda parte foi elencar, a partir dos livros “Mitologia dos Orixás”, de Reginaldo Prandi (PRANDI, 2001) e “Orixás sob o céu do Brasil”, de Marion Villas Boas (VILLAS BOAS, 2013), sugestões de abordagens multiculturais relacionadas à cultura iorubá como ponto de partida para os temas da primeira parte da pesquisa.

Concluiu-se que o material analisado oferece uma abordagem multicultural, mas é evidente a ausência de referências da cultura negra. Essa ausência impacta significativamente na formação do povo brasileiro e reafirma a concepção de África como um continente “atrasado” trazida no currículo eurocêntrico que temos. É preciso destacar também que, ao introduzir a cultura Africana e Afro-brasileira através da mitologia dos orixás, propicia-se uma discussão nas Ciências sobre a intolerância às religiões de matriz africana.

De autoria de José Antonio Novaes da Silva, o artigo “Conquista de Direitos, Ensino de Ciências/Biologia e a Prática da Sangria entre os/as Remetu-kemi e Povos da Região Congo/Angola: Uma Proposta de Articulação para a Sala de Aula” contextualiza algumas

possibilidades para que as Ciências Biológicas e seus variados conteúdos fomentem o debate sobre as relações raciais, ratificando uma propositura do CNE de 1996. O artigo apresenta o Antigo Egito e a prática medicinal desenvolvida pelas/os Remetu-kemi, especificamente as sangrias, como uma ação realizada por outros povos africanos e que pode ser introduzida na sala de aula, de maneira interdisciplinar aproximando a Biologia e a História.

De modo inicial, o autor elucida como a Lei 10639/2003 foi regulamentada em dezessete estados do Brasil se desdobrando em novas leis e resoluções que favorecem a discussão das relações étnico-raciais. Destaca também que este significativo número de estados é resultado da atuação do Movimento Negro na luta contra o racismo através do processo educativo, inclusive foi também o ativismo deste movimento por meio de aliança com grupos políticos progressistas que inseriu a população negra, através das cotas, tanto no Ensino Superior quanto no mercado de trabalho.

O artigo “Descolonizando os Currículos e Educando as Relações Étnico-raciais: Pesquisas e Práticas Educativas de Raízes Africanas”, produzido por Evaldo Ribeiro Oliveira, destaca a importância de pesquisas e ciências, desenvolvidas por professoras/es e estudantes, na perspectiva de raízes africanas como elemento para educação das relações étnico-raciais e a descolonização dos currículos da Educação Básica ao o Ensino Superior.

Nele, inicialmente é trazida uma discussão acerca das relações étnico-raciais no Brasil, acompanhada da importância das ciências, pelo ponto de vista de negras e negros. Em seguida, o texto fala da descolonização dos currículos como um desafio, pois é preciso compreender as relações de poder, as relações étnico-raciais, de gêneros, dos grupos oprimidos e dos opressores.

À título de conclusão, o artigo mostra que o currículo é um espaço de luta em torno do que é legitimado para se ensinar, que ele não contempla as pessoas negras e que é papel da escola fomentar reflexões e discussões que contribuam para modificar as desigualdades étnico-raciais. Ademais, afirma que fazer pesquisa também é descolonizar o currículo e descolonizar o currículo também é fazer Ciência.

A busca feita tanto na Scielo quanto na Revista da ABPN mostrou que o número de publicações sobre a Educação Escolar Quilombola ainda não é tão grande e, quando se usa o cruzamento de algumas palavras-chave, o número diminui ainda mais. Como essa modalidade de ensino foi reconhecida somente em 2012, pode-se atribuir a isso o número reduzido de estudos sobre ela. Em relação ao Ensino de Ciências, temos um número mais significativo, mas não relacionado à EEQ. Quando o cruzamento das palavras incluiu BNCC, currículo e/

ou PPP, o sucesso na busca foi mínimo ou mesmo inexistente como já foi explicado anteriormente.

À face do exposto, o resultado dessa busca mostra como é importante e necessária a realização e estudos sobre os temas acima citados a fim de uma maior compreensão da EEQ da realidade das instituições escolares que trabalham com essa modalidade de ensino em todas as regiões do país.

Vale ressaltar, ainda, que as publicações encontradas aprofundaram bastante a minha compreensão sobre os temas pesquisados e, conseqüentemente, contribuíram significativamente para a escrita deste trabalho.

Essa etapa do mapeamento na qual procuramos por publicações que discorrem sobre o mesmo tema que se pretende pesquisar, um tema próximo ou que se relaciona, é muito importante e necessária, posto que ajuda a aprofundar a compreensão do que estamos pesquisando.

A busca e os estudos que se aproximam da minha pesquisa mostraram que, para a Educação Escolar Quilombola acontecer de fato, a escola ainda tem um longo caminho a percorrer, o currículo precisa ser repensado e discutido e a comunidade é ponto-chave nesse processo. Outrossim, mostrou também que, em algumas comunidades, essa educação diferenciada já começa a brotar, que ela é possível quando se inicia primeiramente um processo de busca dessas comunidades pelas suas origens e por sua identidade que reverbera, por conseguinte, na escola. O tipo de escola e de educação que ela está disposta a oferecer passa a ser questionado pela comunidade e a instituição então se vê pressionada a repensar o seu papel.

Em um país que tem o racismo na sua estrutura e serve como base das relações políticas, econômicas e sociais, inclusive para legitimar a desigualdade e a discriminação, é urgente discutir a educação. A educação é um dos principais caminhos para mudar essa realidade.

Portanto, todos os estudos sobre Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola levam a uma reflexão sobre o modelo de escola e de currículo que temos e de como é preciso repensá-los. Nesta pesquisa, busquei analisar a presença/ausência das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros e como estas dialogam com a Educação em Ciências, em relação ao que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no PPP 2022/2023 do CEQ03M.

## 2.2. Mapeamento das dissertações e teses

A busca também foi feita no banco de dissertações e teses do mesmo modo que aconteceu na busca dos artigos. Houve mais sucesso na procura ao utilizar combinação de palavras-chave, porém as publicações que se aproximavam do tema foram apenas as três, as quais já mencionei na introdução deste trabalho e menciono posteriormente. Então, seguindo, na mesma lógica, utilizamos apenas uma palavra e encontramos um número bem maior de publicações, entretanto distantes do que essa pesquisa tem como objetivo, e que por isso não foram lidas, apenas listadas. O quadro abaixo mostra o número de publicações encontradas na busca:

**Quadro 12 - Mapeamento das dissertações e teses - Capes**

<b>Palavra-chave</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total de publicações</b>
Educação Escolar Quilombola	143289	41935	220910
Educação Escolar Quilombola e Projeto Político-Pedagógico	962343	347857	1442955
Ensino de Ciências e Projeto Político-Pedagógico	979846	354417	1470437
Educação Escolar Quilombola e Ensino de Ciências	1470437	979846	354417
Educação Quilombola, Ensino de Ciências e Projeto Político-Pedagógico	0	0	0

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como já foi dito na introdução deste trabalho, esta pesquisa de mestrado está inserida no “Projeto Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?” e se situa no conjunto de investigações que têm sido desenvolvidas pelo grupo de orientandas/os da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edinéia Tavares Lopes e que fazem parte do NEABI-UFS, PPGECIMA e PPGED.

Portanto, cabe aqui evidenciar quão importante e o quanto contribuíram a leitura das dissertações defendidas por essas pesquisadoras vinculadas ao NEABI-UFS. São elas: “Uma Análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio: O (não) lugar das especificidades étnico-raciais e histórico-culturais”, de Ângela Sales Andrade dos

Santos; “Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no Livro Didático e Ciências”, de Agnes Gardênia Passos Bispo; e “Saberes e fazeres quilombolas: um estudo sobre o Barco de Fogo no Ensino de Ciências em uma escola quilombola sergipana”, de Karoline Santana Santos. O quadro abaixo apresenta, de modo sucinto, as informações sobre as pesquisas:

**Quadro 13 - Dissertações analisadas**

<b>Título</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Autora</b>
Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de Ciências.	2018	BISPO, A. G. P.
Uma Análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio: O (não) lugar das especificidades étnico-raciais e histórico-culturais.	2018	SANTOS, A. S. A
Saberes e fazeres quilombolas: um estudo sobre o barco de fogo no Ensino de Ciências em uma escola quilombola sergipana.	2023	SANTOS, K. S.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com o objetivo de analisar de que forma os PPPs de 2019 e 2020 do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio abordam as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo, levando em consideração os contextos em que foram elaborados e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a dissertação de Ângela Sales Andrade Santos propôs alcançar tal objetivo usando como metodologia a análise qualitativa através do estudo de caso. Para isso, os instrumentos metodológicos utilizados foram análise documental, entrevistas e observações.

A autora conclui, a partir da análise dos dois PPPs (2019 e 2020), que o último deu mais evidência à cultura da comunidade, pois mencionava as atividades culturais realizadas na escola, além de trazer fotos dos estudantes envolvidos. Portanto, o PPP de 2020, apesar de estar longe do que estabelecem as DCNEEQ, começa a buscar caminhos para contemplá-las. Isso pode ser observado pela importância que o documento deu, principalmente, ao respeito à valorização dos aspectos culturais da comunidade Quilombola Mocambo (SANTOS, 2021).

Porém, como destacado pela autora, há necessidade de um suporte maior às escolas quilombolas por parte da SEDUC, tanto no que se refere à formação de professoras/es quanto no que diz respeito ao material de apoio pedagógico específico. Por fim, fica evidente a dedicação das/os professoras/es e da gestão escolar no enfrentamento a essas dificuldades e a luta da comunidade por uma educação de qualidade para as/os estudantes do Mocambo.

Já a dissertação com o tema “Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de Ciências”, de 2018, objetivou compreender as aproximações e os distanciamentos identificados entre a proposta de contextualização do Livro Didático de Ciências da Natureza, do 6º. Ano do Ensino Fundamental, utilizada em uma escola localizada em território quilombola de Sergipe, e o que é apresentado nas DCNEEQ. Para isso, utilizou a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica e o instrumento de análise foi a investigação baseada na análise de conteúdo.

Sobre as imagens de pessoas adultas negras no livro de Ciências, a pesquisa mostrou que há uma quantidade considerável representando a diversidade étnico-racial do país, mas essas pessoas aparecem em atividades laborais de menos prestígio social.

No que concerne às imagens das crianças negras, a diversidade étnico-racial é representada de maneira satisfatória, pois aparecem igualmente nas diversas situações do dia a dia.

O estudo ainda observa que é apontada como possibilidade de reflexão sobre a contribuição das mulheres negras na Ciência a história de uma bióloga trazida no livro.

Já no que diz respeito à contextualização, a autora concluiu, a partir da análise da seção “Fatos e Ideias”, “Foi notícia” e “Fórum de Debates”, que a importância dos temas trazidos tinha foco nos aspectos científicos e tecnológicos relacionados às questões sociais (BISPO, 2018).

Em síntese, a compreensão dos temas tratados no livro era, na maioria das vezes, bastante universal, sem levar em consideração as especificidades dos vários povos negros e indígenas, além de não fazer relação com os demais componentes curriculares.

A terceira pesquisa chama-se “Saberes e fazeres quilombolas: um estudo sobre o barco de fogo no Ensino de Ciências em uma escola quilombola sergipana”. Ela teve como objetivo analisar como os saberes e fazeres da prática cultural do Barco de Fogo têm se constituído ou podem se constituir como temática do Ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Gilberto Amado, a partir de documentos orientadores da instituição, da rede estadual sergipana e das DCNEEQ. A abordagem metodológica usada também foi a pesquisa qualitativa, através do estudo de caso, e utilizou como instrumento a

análise documental. Concluiu-se que a prática cultural do Barco de Fogo utilizada como temática no Ensino de Ciências aponta um leque de possibilidades para que a escola desenvolva um trabalho contextualizado valorizando a cultura local, porém a instituição enfrenta alguns desafios para concretizá-lo.

Destarte, as análises das dissertações, assim como dos artigos, confirmam os entraves para a implementação da Educação Escolar Quilombola e, ao mesmo tempo, a busca de caminhos para implementá-la. Além disso, como se referem a estudos realizados nas escolas da rede estadual de Sergipe, eles nos possibilitam uma maior compreensão do cenário aqui no estado.

### SEÇÃO III – AQUILOMBAMDO-SE: A LUTA POR ACESSO À EDUCAÇÃO

Nesta seção, apresentamos uma breve retrospectiva da história da população negra no Brasil, a fim de compreender como esta história refletiu no tipo de educação escolar que temos e a qual levou a lutas e reivindicações desta mesma população pela busca de uma educação antirracista e diferenciada. Durante o percurso, mostramos a importância do Movimento Negro, discutimos conceitos como Ubuntu, ações afirmativas, educação e quilombo. Procuramos ainda explicitar o longo caminho percorrido até se chegar às DCNEEQ. Por fim, falamos sobre as próprias Diretrizes enfatizando os pontos de maior importância e aqueles que mais se relacionam com esta dissertação.

#### 3.1 A luta por educação: da filosofia Ubuntu às ações afirmativas

Como mulher negra e pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, recuso-me a iniciar uma reflexão sobre a luta do meu povo, que veio de África para o Brasil em diáspora, pelo direito à educação a partir da escravidão. Farei isto tomando como referência a luta e a resistência, principais atributos das pessoas escravizadas e sem os quais não seria possível sobreviver ao sistema escravista. Omite-se também que foi o trabalho de negras/os africanas/os e afrodescendentes, durante o escravismo e após a sua abolição formal, que construiu e significou diversas das nossas instituições, costumes e marcas culturais (NASCIMENTO, 2022). Obviamente, pois não é possível ignorá-la, a escravidão será abordada no decorrer desta seção, mas não como ponto principal.

Assim, cabe primeiramente destacar os movimentos sociais negros constituídos no decorrer da história do país.

Por movimentos sociais negros podemos entender o conjunto das lutas e atividades desenvolvidas inicialmente por escravizados e, a partir da abolição formal do escravismo, por ativistas, intelectuais e organizações políticas e culturais em prol da emancipação e da produção e concretização de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais para negros e negras, e o conjunto de medidas para a superação de preconceitos, discriminações e intolerâncias (NASCIMENTO, 2022, p. 33).

No Brasil, as mais potentes e brutalmente reprimidas lutas foram as das pessoas negras por liberdade e por reivindicação de direitos. Através delas, tivemos algumas conquistas e, somente nas últimas décadas, propostas de políticas específicas relacionadas à discriminação e ao racismo foram postas em pauta, como, por exemplo, as ações afirmativas.

Considerando que, historicamente, as inovações democráticas nas relações sociais antes de serem técnicas são políticas, ou seja, produzidas pelos que lutam por emancipação, reconhecimento e humanidade, podemos dizer que as próprias lutas são ações afirmativas, práticas políticas e culturais de afirmação de identidade e direitos (NASCIMENTO, 2022, p. 33).

Partindo desta compreensão, as ações afirmativas nascem no período colonial com as primeiras lutas das pessoas negras escravizadas por liberdade, lutas coletivas daquelas que, apartadas de suas famílias e jogadas nos navios tumbeiros, logo estabeleciam relações afetivas com as/os companheiras/os de viagem, pois em África a ideia de comunidade é a de que pessoas dependem de outras pessoas para serem pessoas (RAMOSE, 2002).

É por isso que, quando falamos em luta e em resistência, partimos da perspectiva Ubuntu que significa se tornar mais plenamente humano através de relações mais profundas com outros seres humanos (LE GRANGE, 2015).

O pensamento Ubuntu parte da ideia do coletivo, daquilo que é comum a todas/os, de que não somos e não existimos sozinhas/os, mas sim numa relação de interdependência que busca o princípio da igualdade.

Uma política de constituição do Comum é a afirmação da ética Ubuntu, através da afirmação da igualdade contra o privilégio, da multiplicidade contra a uniformidade, do respeito contra o preconceito, da inclusão contra a exclusão e da criação de meios que assegurem “humanidade” para os muitos de uma coletividade e, objetivamente, acesso aos direitos definidos como “humanos” (NASCIMENTO, 2014, p.02).

Desde o princípio, foi por essa igualdade e pelo reconhecimento como seres humanos que as pessoas escravizadas lutaram coletivamente a partir do conceito Ubuntu. Por isso, a necessidade de evidenciá-lo e, ao mesmo tempo, explicar em que momento da história tem início as ações afirmativas, visto que não são algo recente como, equivocadamente, se poderia pensar.

Enquanto houve escravidão, houve luta e resistência das mais variadas formas e nas mais diversas áreas. No campo da educação formal, segundo Cruz (2005 *apud* França, 2021), no quilombo Fazenda Lagoa Amarela, apesar do seu pouco tempo de existência, de 1838 a 1841, seu líder, negro Cosme, instalou uma escola para educar as crianças da comunidade. O quilombo era localizado onde atualmente situa-se o município de Chapadinha, estado do Maranhão. Portanto, foi o silêncio na historiografia da educação brasileira sobre as/os negras/os, quilombolas e indígenas que fez com que esses grupos tivessem lutas, processos educativos e organizativos invisibilizados perante a sociedade brasileira (SILVA, 2020).

Com a Proclamação da República no Brasil, em 1889, um ano após o fim oficial da escravidão no país, merece destaque também na educação o papel do Movimento Negro (MN), definido por Domingues (2007) como a luta das/os negras/os na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que as/os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

Temos ainda, no período pós-abolição e início da República, a atuação da imprensa negra que, segundo Domingues (2007), eram os jornais publicados por negras/os e elaborados para tratar de suas questões. Tais periódicos falavam sobre as inúmeras privações pelas quais passava a população negra nas diversas esferas: moradia, saúde, trabalho e educação. Além de denunciar atitudes e comportamentos racistas comuns em várias cidades do país, como a proibição explícita de pessoas negras frequentarem muitos lugares a exemplos de clubes, teatros, hotéis, praças públicas, instituições comerciais, religiosas e escolares.

Também foram de grande importância a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931, e o Teatro Experimental Negro (TEN). França (2021) destaca que, entre os diversos mecanismos criados pela FNB para a educação de afro-brasileiras/os, como denúncia do racismo e luta por garantia dos direitos, constavam a criação do Jornal A Voz da Raça, de cursos de alfabetização, do curso primário regular e do preparatório para o ginásio.

Em 1944, quatorze anos depois do surgimento da FNB, é fundado o TEN, que, liderado pelo professor Abdias Nascimento, trazia entre seus objetivos:

Resgatar valores da cultura africana preconceituosamente marginalizados à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante 'branca', recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental (NASCIMENTO, 1978, p. 129 *apud* FRANÇA, 2021, p. 70).

Portanto, a população negra, tanto durante os mais de trezentos anos de escravidão quanto no período pós-abolição, buscou várias maneiras de se organizar para reivindicar seus direitos e denunciar as várias formas de racismo existentes na sociedade brasileira. Inclusive, com a instituição do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, tem início uma nova fase da luta negra, pois a busca de soluções para os problemas que agrediam a população negra se efetuou por via da participação política e do acesso ao poder (ALMEIDA; SANCHES, 2016, *apud* FRANÇA, 2021). Assim:

No âmbito do movimento negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, representou um momento de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas para o governo federal (BRASIL, 2012, p. 7).

Considerando o quanto a história, as lutas e as contribuições do povo negro foram propositalmente apagadas e/ou contadas pela perspectiva do colonizador (versão do caçador de acordo com o ditado africano citado posteriormente nesta dissertação), é possível afirmar que muitos outros registros dessa luta existiram, mas não foi possível localizá-los.

Registros de pessoas negras que conseguiram se alfabetizar, no período da escravidão, mostram o quanto a busca por acesso aos estudos era também uma preocupação das/os nossas/os ancestrais escravizadas/os. Inclusive algumas dessas pessoas conseguiram, enfrentando muitas dificuldades e diversos empecilhos, chegar ao Ensino Superior, por exemplo, Luís Gama, jornalista e rábula<sup>20</sup>, filho de Luísa Mahin<sup>21</sup>, usou seus estudos nos tribunais para libertar mais de quinhentas/os negras/os.

Entre as personalidades negras de destaque, apontamos a historiadora e escritora sergipana Maria Beatriz Nascimento, que foi militante do Movimento Negro Unificado (MNU) e durante anos estudou profundamente a formação dos quilombos em todo o território brasileiro.

Vale ressaltar que, além da negação do acesso das/os escravizadas/os à educação mesmo quando conseguiam comprar a própria alforria, em 03 de julho de 1968 foi regulamentada no Brasil a Lei nº 5.465<sup>22</sup>, mais conhecida popularmente com a Lei do Boi, que estabelecia reserva de vaga nas escolas de Ensino Médio e nas universidades para filhas/os de fazendeiros.

No século XXI, após várias décadas de questionamentos e reivindicações, enfim a luta do povo negro por educação toma o formato de ações afirmativas, no sentido da implementação de leis específicas, que buscam reparar e minimizar as consequências do racismo para a população negra. Para Almeida (2019), as ações afirmativas são políticas

---

<sup>20</sup> Pessoa que exerce a advocacia sem ter se formado em Direito.

<sup>21</sup> Símbolo de resistência negra no Brasil, seu nome está associado a diversas revoltas de escravizadas/os que aconteceram na Bahia no período colonial. É apontada como uma das líderes da Revolta dos Malês.

<sup>22</sup> Decreta que os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

públicas de promoção de igualdade nos setores público e privado, e que visam a beneficiar minorias sociais historicamente discriminadas.

É somente um século após o “fim da escravidão” no Brasil, que a Constituição Federativa de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, apesar de não trazer propostas de ações afirmativas para a população negra e indígena, abre as portas para a criação de políticas nesse sentido. Isso ocorre devido ao seu caráter progressista no que se refere aos direitos sociais e ao destacar o papel fundamental do Estado como instrumento de produção da igualdade.

Foi na Constituição Federativa de 1988 que tivemos a primeira referência sobre a questão quilombola nas leis do país e relacionava-se à posse de terras, reconhecendo, em seu Artigo 68, a propriedade definitiva através da emissão pelo Estado do respectivo título.

Relacionada à educação e ao reconhecimento da importância da população negra para o Brasil, a primeira menção sobre as contribuições das diferentes etnias na formação do país nos currículos escolares só aparece na LDB 9394/96<sup>23</sup>, em seu artigo 26, inciso 4º. Nele, diz que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, p. 10, 1996)

Foi na década de 1970 que os debates sobre ações afirmativas começaram a se intensificar no Brasil, principalmente por causa da militância do Movimento Negro, conforme destaca Gomes (2017). Todavia, segundo Feres Júnior *et al* (2018), somente nos anos 2000, foram implantadas as primeiras ações afirmativas para as minorias discriminadas: reserva de uma porcentagem de vagas para estudantes da rede pública na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), depois essas mesmas instituições incluíram nesse percentual de vagas a população preta e parda.

Posteriormente, instituições de ensino superior (IES) do restante do país, tanto da rede pública quanto da rede privada, começaram a adotar medidas de ações alternativas. Em 2004, o governo federal instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni), a maior iniciativa de ação afirmativa no ensino superior da rede privada, contemplando tanto estudantes da rede pública quanto bolsistas da rede particular com renda per capita familiar abaixo de três salários mínimos, pessoas com necessidades especiais, pessoas pretas, pardas e indígenas.

---

<sup>23</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

No entanto, ainda nesse contexto, vale evidenciar o real motivo da criação de medidas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Prouni e o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Elas foram criadas para ocupar o grande número de vagas ociosas que surgiram entre 1995 e 2002 devido à implementação, pelo então Presidente da República Federativa do Brasil Fernando Henrique Cardoso, do modelo de expansão do ensino superior na rede privada (FERES JÚNIOR *et al*, 2018).

Além da reserva de partes das vagas nas instituições de ensino, leis, diretrizes e estatutos que tratam especificamente da questão negra, quilombola e indígena são outros exemplos de ações afirmativas que começam a ser elaboradas e aprovadas. Esse fato está diretamente relacionado às reivindicações dessa parcela da população organizada e representada pelos seus movimentos e militâncias (FERES JÚNIOR *et al*, 2018). O período de ascensão no governo do país de presidentes progressistas e de partidos da esquerda, a exemplo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rousseff, também foi fator determinante para estas conquistas.

A partir de 2003, o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva realizou duas ações de destaque diante desse cenário: financiamento ou isenção das mensalidades desses estudantes através do Fies, aumento da oferta de vagas nas universidades federais, além da construção, ampliação e interiorização de novo campus. Além disso, incentivou universidades públicas a fazerem adesão a programas de igualdade de oportunidades como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que incentivava essas instituições a utilizar “mecanismos de inclusão social para garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (BRASIL, 2006).

Apesar de tudo isso, ao mesmo tempo em que o governo promovia essas ações, não tinha apoio da bancada legislativa para a pauta sobre igualdade racial,

Houve pelo menos três leis discutidas no Congresso durante o mandato do presidente Lula que teriam estabelecido um programa federal de ação afirmativa, mas todas elas encontraram grande oposição, particularmente vinda de deputados e senadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do partido Democratas (DEM). Uma proposta foi aprovada, a Lei Federal 12.288, de 20 de julho de 2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, que oficialmente reconheceu o Brasil como um país multirracial e multiétnico no qual as pessoas de descendência africana estiveram sujeitas à discriminação racial (FERES JÚNIOR *et al*, 2018, p. 79-80).

Nota-se, portanto, que, além de estabelecer a implementação de ações afirmativas para o enfrentamento das desigualdades étnicas relacionadas a várias questões, dentre elas a educação, determina que, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio das instituições públicas e privadas, deverá haver o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil em todo o currículo escolar, considerando o Art.26 (Parágrafos 1º e 2º) de LDB 9.394/96, incluído pela Lei nº 10.639/2003.

No que tange à questão quilombola, entre outros pontos, o estatuto enfatiza o direito à terra, preservação dos seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos. Também reconhece a capoeira em todas as modalidades em que ela se manifesta, seja no esporte, na luta, na dança ou na música.

Sob esse viés, questionando e propondo mudanças no currículo escolar de toda a Educação Básica, leis específicas (10.639/2003 e 11.645/2008) determinam a inclusão da História e da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena em todas as áreas de conhecimento e no decorrer de todo o ano letivo das instituições escolares do país. Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), com vigência de 2014 a 2024, na meta 7, estratégia 7.25, prevê a garantia do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Do mesmo modo, o Plano Estadual de Educação de Sergipe (Lei nº 8.025/2015), na meta 7, estratégia 7.24.

A Lei nº 5847/2004<sup>24</sup> e a Resolução nº 347/2005/CEE institui as Diretrizes Operacionais para a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica nas Redes Pública e Privada de Ensino de Sergipe. Nos parágrafos 2º, 3º e 4º, orientam que:

§ 2º As instituições de ensino poderão ministrar os conteúdos programáticos da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sob a forma de componente curricular e/ou no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 3º A inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sob a forma de componente curricular poderá ser oferecida a partir do ano letivo de 2006, devendo a instituição de ensino dar entrada neste Órgão Colegiado em nova Organização Curricular.

---

<sup>24</sup> Dispõe sobre a obrigatoriedade de o Conselho Estadual de Educação estabelecer e normatizar as Diretrizes Operacionais, para a inclusão, nos currículos da Educação Básica das Redes Pública e Particular do Estado de Sergipe, do ensino obrigatório da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

§ 4º Os Cursos de Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio deverão promover meios para a capacitação adequada de futuros docentes para o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SERGIPE, 2005, p. 1-2).

Destarte, nitidamente enfatizam a necessidade de uma discussão mais profunda e contínua sobre a questão étnico-racial quando dá às instituições escolares a opção de discutir a temática em todo o currículo, especialmente nas áreas de conhecimento relacionadas às humanas, porém cabe aqui um adendo: por conta dessa especificação e de uma interpretação equivocada das resoluções e diretrizes, a discussão sobre a temática tem se limitado ao componente curricular História, geralmente por meio de trabalhos com a literatura afro-brasileira, de modo pontual e transversal (CHAVES *et al*, 2021) e a discussão precisa perpassar por todos os componentes e todos os níveis da educação. Além disso, o documento ainda sugere como alternativa a criação de um componente curricular específico para tratar da temática. Ressalta também a necessidade de formação continuada relacionada ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Mais a frente, no artigo 2º, incisos V e VII, determina:

V - Inclusão de conteúdos programáticos com sua respectiva bibliografia sobre a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos programas de Concurso Público Estadual para a admissão de professores para lecionarem na Educação Básica.

VII - Articulação entre os Sistemas Estadual e Municipais de Ensino, centros de pesquisa, estabelecimentos de ensino superior, escolas, comunidades, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, movimentos sociais, com a finalidade de subsidiar a formação de professores para a abordagem de diversidade étnico-racial (SERGIPE, 2003. p. 2-3).

Sobre a formação continuada, fica claro na resolução que deve acontecer em parceria com os núcleos de estudos e movimentos sociais, evidentemente pelo papel de grande significado e destaque que estes têm na luta do povo negro e o documento ressalta a necessidade de questões referentes à temática afro-brasileira e africana nos concursos para professoras/es, o que reforça ainda mais a importância e a necessidade de profissionais da educação terem conhecimento sobre a causa.

Portanto, temos um arcabouço legal referente à EREER tanto em âmbito nacional quanto em âmbito estadual, mas é preciso atenção ao modo com estas leis e resoluções vêm sendo implementadas ao longo dos anos para que, de fato, a educação antirracista se efetive.

O percurso feito para mostrar a trajetória da educação das pessoas negras no Brasil explicita como essa luta por direito e acesso à educação existia desde a colonização, como a sociedade racista buscou maneiras para impedir e/ou limitar esse acesso e o papel da

militância negra não só para o acesso à educação, mas também na defesa de uma educação antirracista.

O sistema de escravidão que teve início na Idade Moderna com as grandes navegações e a colonização das Américas, diferente da escravidão que já existia desde a Antiguidade africana e que não tinha o caráter de “propriedade” encontrado no sistema escravagista colonial (NASCIMENTO, 1985), tomou como base, a princípio, uma característica física dos seres humanos: a cor da pele. Em seguida, digamos que, quase simultaneamente, usou também como motivo as diferenças culturais e religiosas.

Assim, temos a raça e o racismo como justificativa para dominar, escravizar e desumanizar a população negra do continente africano. Segundo Munanga (2004), o conceito de raça é carregado de ideologias e, como todas elas, esconde a relação de poder e dominação. Destarte,

A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI [...] por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2019, p. 18).

De acordo com Gomes (2019), o Brasil foi a maior região escravista do ocidente e, durante quase trezentos e cinquenta anos, recebeu quarenta por cento (quase cinco milhões) dos doze milhões e meio de pessoas africanas cativas embarcadas nos navios negreiros/tumbeiros para as Américas. Consequentemente, é país com a maior população negra ou de origem africana, fora da África.

Em relação ao fim do tráfico negreiro, o Brasil também foi o país que durante mais tempo se opôs extingui-lo e ainda o último a abolir oficialmente a escravidão, somente em 1888. É necessário ressaltar aqui todas as lutas e revoltas organizadas pelas pessoas negras escravizadas e a importância dos quilombos na peleja pelo fim desse sistema, além de outras formas de resistência menos rebeldes, mas não menos significativas. Após a abolição oficial com a Lei Áurea, não foi dada condição alguma para que a população negra pudesse sobreviver, a escravidão acabou, mas a exploração da mão de obra negra, não. Realidade esta percebida facilmente pelas desigualdades entre os negros e os não-negros e não-índigenas no Brasil (SILVA, 2022).

Segundo Neto (2017), em Sergipe, a classe dominante reivindicava a criação de leis que restringissem meios alternativos de sobrevivência e colocassem novamente a população

negra nos antigos postos de trabalho das propriedades rurais. Situação que não era diferente no restante do país. Além disso, os senhores de engenho solicitavam indenização para compensar a perda das/os escravizadas/os.

Com todo esse longo e perverso passado escravista e tendo como a grande maioria da sua população pessoas negras, não seria possível compreender ou estudar qualquer questão no Brasil sem levar em conta a escravidão, o racismo e suas consequências. Para Almeida (2019), o racismo é sempre estrutural e é o elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Portanto, não é uma patologia ou algo anormal, é o que oferece sentido para a reprodução da desigualdade e da violência que moldam a vida contemporânea.

Já para Souza (2021), o racismo é multidimensional e definido como o conjunto de opressões que cria a humilhação social. Desse modo, não seria o racismo, mas sim os “racismos”, seja de raça, de classe ou de cultura, tendo um cerne comum e tratados concomitantemente.

Após essa profunda compreensão do racismo e ciente de que esse mal está enraizado na sociedade, obviamente nota-se que ele também trouxe consequências para a escola. Basta observar o currículo eurocêntrico e etnocêntrico, a maneira como a história da escravidão no Brasil é contada nos livros didáticos, a partir do olhar do colonizador. Um ditado africano diz que até o leão aprender a escrever, a história exaltará a versão do caçador.

Há um longo caminho pela frente, mas seguimos. Passamos por um período de retrocessos, sucateamento e corte de recursos na educação pública<sup>25</sup> (3,2 bilhões de reais), desde a Educação Básica até o Ensino Superior durante o governo do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) que trouxe graves consequências não só para a população negra, como também para todas as minorias socialmente e historicamente discriminadas. A título de exemplificação, houve a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI<sup>26</sup>, no governo do então presidente, através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Tal ato trouxe como resultados menos políticas públicas para as populações do campo brasileiro, além da destruição das forças produtivas e da garantia das condições de (re)produção do capital (TAFFAREL; CARVALHO, 2019).

---

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/economia/governo-bolsonaro-corta-r-32-bilhoes-do-mec/>>. Acesso em 20 de julho de 2023.

<sup>26</sup> Em 2023, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva autorizou a reestruturação do Ministério da Educação (MEC) com um novo decreto (nº 11.342) que, entre outras medidas, determina a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Além do corte de recursos, tivemos também nesse governo, à frente do Ministério da Educação (MEC), profissionais racistas e preconceituosos que, inclusive, expressavam isso sem constrangimento algum.

Somou-se a esse cenário também a pandemia de Covid-19<sup>27</sup>, que exigiu de todos os setores da sociedade, dentre eles a educação, novas formas de organização, trouxe prejuízos para a educação e consequências emocionais, tanto em níveis mais sutis quanto em níveis mais graves para estudantes e professoras/es.

Para tratar especificamente da educação escolar nas comunidades quilombolas e nas instituições que, apesar de não estarem localizadas nessas comunidades, recebem estudantes quilombolas, somente em 2012, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEC. Sobre elas falamos no último tópico desta seção.

### **3.2 Dois conceitos importantes: educação e quilombo**

Antes de tratar especificamente das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e para uma compreensão do tipo de educação escolar que tais diretrizes preconizam, discutiremos sobre dois conceitos: educação e quilombo.

De acordo com Brandão (2007), a educação é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais.

Definir educação não é uma tarefa fácil, visto que a palavra abrange várias dimensões e traz, em seu significado, muitas relações com outros conceitos. No caso deste trabalho, focaremos nessa definição relacionada principalmente ao de quilombo.

Portanto, cabe aqui destacar que a Educação Quilombola está relacionada às especificidades de cada grupo em suas comunidades, e a Educação Escolar Quilombola aos processos de ensino e aprendizagem realizados na escola que devem ter relação com essas especificidades.

---

<sup>27</sup> A pandemia de COVID-19, ou pandemia de coronavírus, teve início a partir de um surto, na China, em dezembro de 2019. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional (PHEIC) e, em 11 de março do mesmo ano, como pandemia. A OMS declarou o fim da PHEIC no dia 5 de maio de 2023, apesar de continuar referindo-se a ela como uma pandemia. Até 3 de março de 2024, segundo a OMS, 774 834 237 casos foram confirmados em 231 países e territórios, com 7 037 007 vítimas fatais, tornando-se a quinta mais mortal da história. Desse total mundial, o Brasil registrou 30.590.994 e 664.443 óbitos. O número de casos e de mortes no país está diretamente relacionado ao negacionismo científico amplamente defendido pelo então Presidente da República na época e a falta de agilidade e transparência na condução do processo para a chegada da vacina a toda população brasileira.

O ato de educar é algo nato do ser humano, não há como esquivar-se. A educação acontece em todas as situações e lugares onde há convivência: na família, na escola, na rua, no terreiro, no trabalho... E de várias formas, nos quilombos acontece através dos conhecimentos ancestrais repassados de geração a geração, e contempla todas as dimensões sociais do cotidiano da comunidade (NETO *et al*, 2022).

Desse modo, ressaltamos que a educação escolar é somente uma das várias maneiras de se educar. Portanto,

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 2007, p. 9-10).

Ao buscar submeter e dominar negras/os e indígenas, a educação reproduz as desigualdades sustentadas nas relações de poder articuladas entre as identidades dominantes e as marginalizadas. Identidade e poder caminham juntos de maneira a construir uma rede hierárquica das relações (DANTAS, 2022).

Destarte, a colonização do Brasil baseada na escravidão de indígenas e negras/os e todo o esforço feito pela classe dominante para negar o acesso dessas pessoas à escola, é fácil compreender o tipo de educação escolar que se estabeleceu no país e como ela, desde o início, contribuiu para o processo de dominação e aculturação dos povos originários e tradicionais, além da invasão cultural que, segundo Freire (2013), consiste em penetrar o espaço sociocultural do outro impondo seu sistema de valores. Portanto, a luta pelo direito de frequentar a escola precisou se unir à luta por mudanças no currículo e no PPP como veremos a seguir nas DCNEEQ.

Diante desse contexto, a EEQ propõe uma educação diferenciada que tem como base diversos elementos que compõem o patrimônio cultural das suas comunidades, dentre eles: memória coletiva, marcos civilizatórios, práticas culturais, festejos, tradições e tantos outros. (BRASIL, 2012).

Visto que a educação é uma prática social e a escola uma instituição social, conclui-se que é nela que ocorre o ensino formal, isso acontece quando a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados (BRANDÃO, 2007). É,

nesse processo do ensino formal, que tem início o momento em que sociedade aparta e pouco a pouco contrapõe duas categorias de especialidades sociais: as de saber e as de ensinar a saber, dando início ao instante em que a educação vira ensino.

Conseqüentemente, o saber organiza-se de modo classificatório e hierárquico. A escola evidencia e valida os conhecimentos do colonizador e os legitima, desconsiderando, desvalorizando e, muitas vezes, inclusive, ocultando os conhecimentos e as contribuições dos colonizados (FREIRE, 2013), (GOMES, 2017). Isso gera a desigualdade da educação que leva a divisão social do saber (BRANDÃO, 2007). De acordo com Freire (1996), a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é um problema que não pode ser desprezado.

Como vivemos em um país capitalista, essa desigualdade social do saber é consequência da desigualdade social que existe no Brasil. Brandão (2007) define como modo de produção capitalista um sistema amplo e complexo de relações de produção entre tipos e meios e produtores, e diz que não só a educação, mas tudo que acontece por aqui deve ser pensado e compreendido levando em conta a oposição entre o capital e o trabalho.

Ora, sendo assim, o sistema capitalista reforça as diferenças, apesar das resistências – a exemplos de instituições que fazem um trabalho que foge dos padrões impostos, adotando um tipo de escola que forma a classe dominante para manter-se no poder e a classe trabalhadora para manter-se subalterna. Por isso, segundo Moreira e Candau (2003), a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. Assim:

É importante que nosso/a estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como podem afetar as suas experiências, assim como a formação da sua identidade e provocar a desvalorização e/ou negação do saber ancestral das suas comunidades. É também importante que o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados (homens/ mulheres; brancos/negros) que tem contribuído para preservar situações de privilégio (para os dominantes) e de opressão (para subalternizados) (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.24).

Entre essas várias formas, temos o tipo de educação escolar que é proposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola que busca justamente combater a divisão social do saber imposta pelo capitalismo, defendendo uma proposta curricular que se

faz por meio da afirmação das vozes dos oprimidos e dos marginalizados (MCLAREN, 1997), como veremos a seguir com mais detalhes. Sigamos para a compreensão do conceito de quilombo.

O conceito de quilombo teve significados diferentes no decorrer da história do Brasil e como não é possível compreender o Brasil sem uma compreensão de África, começaremos por entender o que eram os quilombos por lá. De acordo com Nascimento (1985), Kilombo era a característica nômade dos povos Imbangalas que dominaram a Angola em um determinado período. Juntava-se a isso a especificidade de sua formação social: eles não criavam as/os próprias/os filhas/os, matavam-nas/nos, pois acreditavam que atrapalhariam no deslocamento, preferiam adotar jovens das tribos que venciam. Viviam dos saques, não criavam animais, não plantavam e eram antropófagos.

O povo guerreiro Imbangala aceitava pessoas de outras nações africanas desde que passassem por um processo de iniciação para fazer parte do grupo. Essas/es jovens incorporadas/os à sociedade Imbangala também eram conhecidas/os como Kilombo (NASCIMENTO, 1985). Era ainda chamada de Kilombo a casa sagrada onde o ritual acontecia e o acampamento de escravizadas/os fugitivas/os quando alguns Imbangalas faziam comércio negreiro com os portugueses. Tais guerreiros tiveram também destaque na história angolana pela resistência aos portugueses e pelo domínio das regiões abastecedoras de pessoas escravizadas.

Já aqui no Brasil, segundo Arruti (2017), a primeira definição de quilombo foi expressa na legislação colonial e na imperial e de modo bem generalizado para que a repressão pudesse dar conta do maior número de interesses da sociedade escravocrata.

Na Colônia, bastava que cinco escravos fugidos se reunissem, ocupassem ranchos permanentes e possuíssem um pilão para caracterizar a formação de um quilombo. No Império, porém, esses critérios ficaram ainda mais largos, de forma que a reunião de três escravos fugidos, mesmo que não formassem ranchos permanentes, poderia ser considerado um quilombo (ARRUTI, 2017, p. 109).

Nitidamente, a intenção era repreender e punir o maior número de escravizadas/os que conseguiam fugir, trazer temor àquelas/es que permaneciam no trabalho escravo e desestruturar toda e qualquer junção de africanas/os que tentasse formar um grupo maior e resistir ao sistema escravista. Afinal de contas, as autoridades portuguesas estavam

assustadas, principalmente após as guerras do nordeste no século XVII (a Guerra de Palmares<sup>28</sup>, por exemplo) frente ao recrudescimento dos núcleos de população negra livres do domínio colonial (NASCIMENTO, 1985).

Inclusive, ainda de acordo com Nascimento (1985), possivelmente, considerando a aproximação entre as datas e o outro nome pelo qual o quilombo de Palmares também era conhecido (Angola-Janga), nota-se a correlação entre o quilombo instituição angolana e o maior quilombo que existiu no Brasil colônia.

Há outros fatores que coincidem com a realidade da Angola e são observados em Palmares, como o nome dado ao líder do quilombo Ganga Zumba. Esse mesmo título, apenas com uma pequena variação, recebeu o rei Imbangala: Gaga Zumba. Outro ponto importante era que a forma de lutar e resistir do quilombo em Angola e em Palmares era muito semelhante. Portanto, é provável, diante dessas coincidências, que guerreiras/os de Imbangala tenham sido trazidos para o Brasil através do tráfico negreiro e feito parte dos integrantes da liderança de Palmares.

Com o fim da escravidão em 1888 e início da República em 1889, mudanças na legislação trouxeram novas definições e novos usos para a palavra quilombo que passou a ter um sentido positivo relacionado à luta e à resistência da população negra. Ou seja, como muito bem pontua Nascimento (1985), é no fim do século XIX que o quilombo recebe o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão.

Em 1922, na Semana de Arte Moderna, são publicadas três obras sobre o quilombo e é a partir desse momento que a produção intelectual sobre o tema se preocupa em reconhecer seus pontos positivos e sua importância na identidade histórica e cultural brasileira.

Nesse processo de resignificação do quilombo, o ápice foi a publicação do livro “O Quilombismo”, de Abdias Nascimento, em 1980, pois nele o autor buscou dar a forma de uma tese “histórico-humanista” às apropriações contemporâneas da figura histórica do quilombo (ARRUTI, 2017). Nesse prisma, Nascimento (1980) compreende que os variados modos de organização social de resistência negra na luta contra a escravidão deram origem ao que ele definiu como Quilombismo:

Os diferentes movimentos sociais de resistência física e cultural da população negra, que ganharam forma não só de grupos fugidos para o interior das matas na época da escravidão, mas também, em um sentido

---

<sup>28</sup> Conjunto de invasões militares que levou a destruição do Quilombo de Palmares na segunda metade do século XVII.

bastante ampliado, de todo e qualquer grupo apenas tolerado pela ordem dominante em função de suas declaradas finalidades religiosas, recreativas, beneficentes, esportivas, etc., deveriam ser percebidos como parte de um mesmo fenômeno social, o “quilombismo” (NASCIMENTO, 1980, p. 263).

Diante dessa ressignificação do conceito de quilombo no decorrer da história do Brasil, vimos como uma forma de organização social construída por negras/os que no princípio era vista como pejorativa toma uma dimensão tão ampla a ponto de ser considerada um fenômeno social que engloba toda e qualquer maneira de se organizar para resistir a um sistema que tanto desumanizou, perseguiu e matou as pessoas negras.

Quilombo passou a ser sinônimo de povo negro, de comportamento do negro e esperança para uma melhor sociedade. Passou a ser sede interior e exterior de todas as formas de resistência cultural. Tudo, de atitude à associação, seria quilombo, desde que buscasse maior valorização da herança negra. (NASCIMENTO, 1985, p. 124)

Arruti (2017) chama de ressemantização essa mudança de significados que permeou a palavra quilombo no decorrer da história do Brasil e acrescenta ainda que esse processo não estaria completo se não se entrelaçasse com outro caminho de assimilação do termo que se relaciona à questão da terra e à luta pela reforma agrária das comunidades negras do campo que tanto evidencia a ligação entre quilombo e território.

Essa relação levou a outro significado para o quilombo que merece ser destacado e, dessa vez, de acordo com a Associação Brasileira de Antropologia – ABA (1997):

A categoria “remanescentes de quilombos” deve compreender todos os grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos em um determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e de valores partilhados. Nesse sentido, eles se constituem como “grupos étnicos”, isto é, um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meio empregados para indicar afiliação ou exclusão, cuja territorialidade é caracterizada pelo “uso comum”, pela “sazonalidade das atividades agrícolas, extrativistas e outras e por uma ocupação do espaço que teria por base os laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade” (ABA, 1997 [1994], p. 81-82, *apud* ARRUTI, 2017, p. 113).

Foi a partir dessa compreensão que o Ministério Público Federal legitimou e reconheceu os territórios onde estão localizadas as comunidades quilombolas. Somente daí em diante as inúmeras comunidades quilombolas, a princípio as rurais e em seguida também as urbanas, começaram a reivindicar, além de políticas públicas, a regularização da posse de

terra onde elas estão localizadas. Foi essa mobilização que deu início a um novo movimento social: o movimento quilombola (ARRUTI, 2017).

Quilombo é um conceito em processo de construção, mas podemos afirmar que passou a representar, além de luta e resistência, orgulho. Uma palavra ancestral que expressa como a união do povo negro, nas suas diferentes formas de organização e com os mais variados objetivos, foi capaz de reivindicar seus direitos, mexer nas estruturas de um sistema e cobrar a efetivação de ações para mitigar o racismo estrutural, base das relações políticas, econômicas e sociais no Brasil.

### **3.3 - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: o longo caminho até a publicação**

O estabelecimento da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade da Educação Básica e a elaboração das suas diretrizes nacionais específicas são resultado de muitas lutas e reivindicações do Movimento Negro e das lideranças quilombolas, conforme vimos nos tópicos anteriores. Um longo e difícil caminho foi percorrido até isso acontecer e nesse trajeto outras normatizações instituídas anteriormente foram importantes e significativas para o alcance desta conquista.

Inicialmente, como já mencionado em outras seções desta dissertação, tivemos as leis 10.639/03 e 11.645/08. A primeira alterou o artigo nº 26 da LDB 9.394/96, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas instituições escolares de ensino fundamental e médio. Além disso, acrescentou o artigo nº 79 - B que inclui, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”. Já a segunda, ampliou a primeira, acrescentando-lhe o ensino da história e da cultura indígena brasileira.

Em face do exposto, é importante pontuar que essas duas leis, mesmo sendo ações afirmativas, são a própria LDB (GOMES, 2012). Como ela rege toda a educação escolar do país, podemos afirmar que a questão étnico-racial é um tema que deve ser discutido e estar presente no currículo de todas as escolas e não apenas, de modo pontual, em datas específicas e somente em alguns componentes curriculares.

De acordo com Arruti (2017), para iniciarmos o processo de definição da ideia de uma Educação Escolar Quilombola, precisamos nos voltar para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996). Foi a reforma educacional iniciada a partir dela que acarretou mudanças significativas para a discussão sobre cultura na escola quando esta propôs um repensar no que os livros escolares apontavam como “formação do povo brasileiro”,

determinando que o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Nesse mesmo ano da LDB, 1996, aconteceu a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, e o Brasil evidenciou a importância da educação na luta para mitigar o racismo. Por conseguinte, em 2003, o Congresso alterou a LDB através da Lei 10.639.

Foi também em 1996 que tivemos no MEC a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR):

Responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, principalmente a população negra. (BRASIL, 2012, p. 8).

Já em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que anos depois passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e:

Surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional em articulação com os sistemas de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e a valorização dos múltiplos contornos evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional. Envolve ainda políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos, de juventude, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2012, p. 9).

A instituição dessas duas secretarias e a parceria entre elas esteve presente em muitas ações e programas e foi crucial para a promoção de ações afirmativas relacionadas à população negra do Brasil. Enquanto a primeira gerou e coordenou o Programa Brasil Quilombola (PBQ), a segunda teve como tarefa principal a implementação da Lei nº 10.639/2003 (ARRUTI, 2017).

Apesar de não estar vinculado diretamente à educação, em 2003, um ano antes da criação da SECADI, foi instituído o Decreto nº 4.887 que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. De acordo com o documento, quilombolas são grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica

própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

Ainda sobre a forma de se relacionar com a e terra e destacando também a diversidade dos povos tradicionais, os Marcos Normativos da Educação do Campo foram mais um documento que merece destaque, pois apresentam quem são os povos do campo, dentre eles os quilombolas. Contudo, definir as comunidades quilombolas apenas como povos do campo não é suficiente para contemplar toda a sua peculiaridade. Sobre isso Arruti (2017) explicita que:

Isso acontece porque, apesar de sempre se saber da grande parcela de população negra que compõe o campesinato e o proletariado rural brasileiro, isso nunca conferiu particularidade a essa população, seja do ponto de vista da historiografia, da militância social ou das políticas públicas (ARRUTI, 2017, p. 118).

Ou seja, os marcos regulatórios e os fatores que levaram a ocupação destes territórios, ou, em outras palavras, a formação dos quilombos guarda no presente a relação com a resistência à escravidão. Não são apenas terras, são territórios ancestrais tradicionalmente ocupados (SILVA, 2020).

Esse cenário propiciou, pela primeira vez, no país uma discussão maior sobre as demandas da população negra relacionada tanto à educação quanto à posse da terra. Entretanto, especificamente sobre as comunidades quilombolas só houve uma menção específica no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Porém, o documento se referia às comunidades negras mais como objeto de interesse do que como público específico (ARRUTI, 2017).

A referência mais concreta só aconteceu quando a SECADI, em 2006, publicou o Guia de orientações e ações para implementação da Lei 10.639/2003 (ARRUTI, 2017). Enfim, nesse documento, havia um item exclusivo referente às escolas localizadas em territórios quilombolas e àquelas que, mesmo não localizadas nesses territórios, recebiam estudantes quilombolas.

O momento mais importante ocorreu em 2010 na Conferência Nacional de Educação (CONAE - 2010):

Depois de um ano de conferências municipais e estaduais, representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara, do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades de dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de uma grande variedade de entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação produziram, no âmbito da

Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), um documento que tinha como uma das novidades um capítulo sobre a educação quilombola (ARRUTI, 2017, p. 116).

Conseqüentemente foi instituído um grupo de trabalho (GT) na CONAE<sup>29</sup> com o objetivo de elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e de realizar o I Seminário Nacional de Educação Quilombola<sup>30</sup>.

Após todo esse processo, no dia 05 de junho de 2012, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, um documento conceitual que traz todo o histórico da elaboração das diretrizes além de apresentar definições de termos relacionados às comunidades quilombolas e à população negra.

No mesmo ano, no dia 20 de novembro de 2012, data de grande significado para a luta negra contra a escravidão e o racismo em contraposição ao dia 13 de maio, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução nº 8/2012), principal documento normativo e orientador que regulamenta a implementação da Educação Escolar Quilombola.

Depois da publicação da Resolução e das Diretrizes, tivemos mais um significativo momento para a Educação Escolar Quilombola no país. Em 2016, dez anos após a publicação do Guia de orientações e ações para implementação da Lei 10.639/2003, foi publicado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse documento apresentou a seguinte lista com as principais ações para a educação em comunidades quilombolas:

- a) Apoiar a capacitação de gestores (as) locais para o adequado atendimento da educação nas comunidades remanescentes de quilombos, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar; c) Garantir direito

---

<sup>29</sup> Microsoft Word - Texto-referência para Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola - CNE- 2011.doc) (mec.gov.br) - Texto - referência para a elaboração das DCNEEQ. Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

Parecer CNE/CEB nº 3/2021, aprovado em 13 de março de 2021 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

<sup>30</sup> O seminário foi realizado no ano de 2012 em Brasília e tinha como objetivo discutir as diretrizes para a Educação Escolar Quilombola no país. Participaram 240 pessoas, entre elas secretárias/os municipais e estaduais de educação, gestoras/es e professoras/es das escolas quilombolas, professoras/es – pesquisadoras/es e lideranças quilombolas.

à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA; d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares; e) Promover formação continuada de professores (as) da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural; f) Editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural; g) Produzir materiais didáticos específicos para a EJA em comunidades quilombolas; h) Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária; i) Aumentar a oferta de ensino médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades (BRASIL, 2003, p. 61).

Essa lista de ações expressa a importância do respeito ao tipo de educação escolar que deve acontecer nas escolas quilombolas em todas as dimensões e considerando todos os aspectos particulares dessas comunidades. Mostra também que, para que ela seja efetivada, é necessária uma reestruturação dos sistemas de ensino não só no que diz respeito ao currículo, mas também em relação à estrutura dessas escolas, à gestão e ao tipo de material didático utilizado.

Podemos dizer que, com a publicação das DCNEEQ, conquistou-se um lugar para o reconhecimento dos direitos e das especificidades dos povos quilombolas, da importância e do significado dos seus conhecimentos tradicionais que a colonialidade se encarregou de negar e/ou apagar. A invisibilidade a que estiveram fadados durante tanto tempo começa a dar lugar a um processo de emancipação que atribui legitimidade a seus conhecimentos e a suas práticas. É o que Santos (2002) define como “sociologia das ausências e das emergências”.

Segundo Arruti (2017), as ações afirmativas destinadas aos povos quilombolas exigem que os poderes públicos reconheçam não apenas que o preconceito racial implicou em um agravante da exploração da população pobre e rural, mas também que tais grupos se distinguem por formas próprias de organização social e cultural. Assim, emerge nas DCNEEQ a proposta de uma educação diferenciada que extrapole a visão do outro como inferior, primitivo e dominado. É nessa perspectiva que a Educação Escolar Quilombola se constitui como modalidade da educação básica e de acordo com suas Diretrizes:

Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas

culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (BRASIL, 2012, p. 3).

Nas escolas quilombolas de todo o país, o ensino precisa evidenciar e valorizar todo esse rico e diverso patrimônio cultural dessas comunidades, de modo que as/os estudantes percebam que os conhecimentos de seus povos são tão importantes e necessários quanto os conhecimentos científicos escolares. É a substituição da monocultura do saber científico pela ecologia de saberes (SANTOS, 2002). Assim:

Esta ecologia de saberes permite, não só superar a monocultura do saber científico, como a ideia de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico. A ideia de alternativa pressupõe a ideia de normalidade e esta, a ideia de norma, pelo que, sem mais especificações, a designação de algo como alternativo tem uma conotação latente de subalternidade (SANTOS, 2002, p.250).

Então, os conhecimentos dos povos e das comunidades tradicionais não são alternativos, porque não são inferiores, mas sim diferentes entre as diversas e múltiplas formas de conhecimentos que existem na sociedade. É papel da escola apresentá-los e discutí-los a partir dessa perspectiva da ecologia dos saberes.

Sobre essa questão, as diretrizes evidenciam a necessidade de articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório (BRASIL, 2012).

As DCNEEQ também estabelecem que a Educação Escolar Quilombola envolve a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, é destinada à população quilombola tanto a rural quanto a urbana. Além disso, precisa ser ofertada em escolas próximas que atendam estudantes oriundos destas comunidades. Ademais, os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários devem atender às especificidades desses povos.

No que concerne ao conceito de quilombo, as diretrizes entendem que são:

Grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II - comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e

às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (BRASIL, 2012, p. 4).

O conceito de quilombo adotado pelas diretrizes evidencia o valor da ancestralidade e das memórias. As comunidades quilombolas carregam nas suas histórias a forte ligação com antepassados que formaram os quilombos. Por isso, as tradições, os costumes, o trabalho e a relação com a terra e com a natureza são fatores tão importantes e significativos não só para os quilombolas como também para os demais povos e comunidades tradicionais definidas como:

I - Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais; II - possuidores de formas próprias de organização social; III - detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição; IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica (BRASIL, 2012, p. 4).

Já os territórios tradicionais, são aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros; e também os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária (BRASIL, 2012). Por isso, é compreensível perceber que nas DCNEEQ encontraremos artigos que se assemelham aos que estão na Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e também no Marcos Normativos da Educação do Campo.

Entre os objetivos da DCNEEQ, temos entre os principais orientar os sistemas de ensino e o processo de construção dos instrumentos normativos desses sistemas; assegurar que as escolas respeitem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, seus processos de ensino e aprendizagem, suas formas de produção e de conhecimento; garantir que a escolha da gestão leve em conta a opinião da comunidade e de suas lideranças.

Entre os princípios, temos o respeito e o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; proteção das manifestações culturais; valorização da diversidade étnico-racial e combate de todas as formas

de racismo, preconceito e discriminação. Destaque ainda para o reconhecimento e respeito da história dos quilombos.

Sobre a definição de escola quilombola, as DCNEEQ dizem que são todas as que estão localizadas em territórios quilombolas. Sobre isso Gomes (2012) explica que muitas escolas localizadas nessas comunidades não se diferenciam das demais escolas convencionais. Então, nesses casos, essas instituições precisam se apropriar das Diretrizes e se tornarem escolas quilombolas. Já Arruti (2017), problematiza que:

Aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive em documentos oficiais) e que, dessa forma, leva-nos a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que, no Censo Escolar, é identificado, de forma muito mais prosaica, como “escolas em áreas de quilombo”. Ou seja, essas escolas são “quilombolas” apenas na medida em que estão situadas em terras que são assim identificadas. Isso ocorre por uma reclassificação das escolas já existentes – possível depois da introdução desta categoria no censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2004 –, sem que isso implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores, nos materiais didáticos utilizados ou mesmo no tipo de atenção dada pelo corpo docente a temas fundamentais nesse contexto, como as relações raciais e a própria questão dos quilombos (ARRUTI, 2017, p.119).

Diante dessa realidade trazida por Gomes (2014) e por Arruti (2017) e também da proposta desta dissertação, apresento agora alguns dados.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2023, realizado pelo INEP, o Brasil possui 278.030 estudantes matriculadas/os em 2585 escolas quilombolas. Na região Nordeste, são 1775 escolas com 194.263 estudantes matriculadas/os.

O estado de Sergipe possui 36 escolas localizadas em territórios quilombolas, totalizando 6915 estudantes matriculadas/os (Quadro - 14). Destas, apenas quatro são da Rede Estadual e as demais pertencem à Rede Municipal de Educação.

**Quadro 14** – Escolas quilombolas no estado de Sergipe.

<b>Município</b>	<b>Nome da escola</b>	<b>Rede de ensino</b>	<b>Matrícula em 2023</b>
Amparo de São Francisco	Escola Municipal Raimundo Martins	Municipal	50
Amparo de São Francisco	Escola Municipal Josias Jose dos Santos	Municipal	29

Aquidabã	Escola Rural Mocambo	Municipal	71
Aquidabã	Escola Municipal Dr. Jose Costa Cavalcante	Municipal	26
Brejo Grande	Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio	Estadual	305
Brejo Grande	Escola Municipal Anquizes Ferreira	Municipal	52
Brejo Grande	Escola Municipal Jordania	Municipal	470
Canhoba	Escola Municipal Joaquim Goncalves de Sá	Municipal	115
Canhoba	Escola Municipal Manoel Goncalves Sobrinho	Municipal	256
Canindé do São Francisco	Escola Municipal Antonio Alexandre Dos Santos	Municipal	472
Capela	Escola Municipal Adroaldo Campos	Municipal	195
Capela	Escola Municipal Professora Debora Cruz	Municipal	404
Cumbe	Escola Municipal Lenaldo Pereira	Municipal	13
Estância	Escola Estadual Gilberto Amado	Estadual	327
Estância	Escola Municipal Professora Eleonora Leite Pereira	Municipal	38
Frei Paulo	Escola Municipal Manoel Bernardo dos Santos	Municipal	153
Ilha das Flores	Escola Municipal 13 de Maio	Municipal	92
Japarutuba	Jardim de Infância Sossego da Mamãe	Municipal	16
Japarutuba	Escola Rural Patioba	Municipal	78
Japoatã	Escola Estadual Otavio Bezerra	Estadual	290
Laranjeiras	Escola Municipal Prefeito Jose Monteiro Sobral	Municipal	713
Laranjeiras	Escola Municipal Prof Pedro Canuto Bastos	Municipal	137
Pirambu	Escola Municipal XV de Novembro	Municipal	125
Poço Redondo	Escola Municipal Selma Saturnino	Municipal	66
Poço Verde	Escola Municipal Valdemar Martins de Castro	Municipal	130
Porto da Folha	Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio	Estadual	164
Riachão do Dantas	Escola Municipal Quilombola Mariana Fontes Costa	Municipal	243

Riachuelo	Escola Municipal D Pedro I	Municipal	108
Santa Luzia do Itanhy	Escola Municipal de Ensino Fundamental Reunidas	Municipal	300
Santa Luzia do Itanhy	Escola Municipal de Educação Infantil Sítio do Pica Pau Amarelo	Municipal	133
Santa Luzia do Itanhy	Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Leite Neto	Municipal	275
Santa Luzia do Itanhy	Escola Municipal De Ensino Fundamental Raimundo Carvalho de Meneses	Municipal	522
Santa Luzia do Itanhy	Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Paulo Fernando Ribeiro Soutelo	Municipal	97
Simão Dias	Escola Municipal Maria Eloiza Batista Santos	Municipal	180
Siriri	Escola Municipal Secundino Vieira de Melo	Municipal	116
Siriri	Escola Municipal Clodoaldo Barreto	Municipal	65

**Fonte:** Inep/Censo Escolar da Educação Básica 2023 – disponibilizado pela SEDUC.

Em relação ao número de localidades quilombolas, segundo estudos realizados em 2019 pela Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os Indígenas e Quilombolas do IBGE, existiam 5972 localidades em todo o país, distribuídas em 1672 municípios. Destas, apenas 404 são territórios quilombolas oficialmente reconhecidos. A região Nordeste lidera com o maior número de localidades quilombolas: são 3171 distribuídas pelos estados que a compõe.

O quadro 15 apresenta o panorama das comunidades quilombolas reconhecidas no estado de Sergipe e os municípios onde estão localizadas.

**Quadro 15 - Comunidades quilombolas reconhecidas em Sergipe.**

<b>Municípios</b>	<b>Comunidade</b>	<b>Data da portaria no DOU</b>
Amparo de São Francisco   Aquidabã   Canhoba	Cedro de Caraíbas	19/08/2005
Amparo de São	Lagoa dos Campinhos	04/06/2004

Francisco e Telha		
Aquidabã	Mocambo	25/10/2013
Aracaju	Maloca	07/02/2007
Barra dos Coqueiros	Pontal da Barra	12/05/2006
Brejo Grande	Brejão dos Negros	12/05/2006
Canindé de São Francisco	Rua dos Negros	25/10/2013
Capela	Fazenda Pirangi	13/12/2006
Capela	Terra Dura e Coqueiral	10/02/2011
Capela	Canta Galo	08/11/2011
Cumbe	Povoado Forte	20/01/2006
Estância	Curuanha	11/05/2011
Estância	Porto d´Areia	10/07/2012
Frei Paulo	Catuabo	07/06/2006
Ilha das Flores	Bongue	17/06/2011
Indiaroba	Desterro	19/08/2005
Japarutuba	Patioba	12/05/2006
Japoatã	Ladeiras	12/05/2006
Lagarto	Campo do Crioulo, Crioulo, Madalena, Pindoba e Saco do Tigre	20/05/2016
Laranjeiras	Mussuca	20/01/2006
Pirambu	Aningas	10/07/2012
Pirambu	Alagamar	08/11/2011
Poço Redondo	Serra da Guia	19/08/2005
Poço Verde	Lagoa do Junco	10/07/2012
Porto da Folha	Mocambo	04/06/2004
Propriá	Santo Antônio Canafistula	10/02/2011
Riachão do Dantas	Povoado Forras	24/09/2014
Riachuelo	Quebra Chifre	11/05/2011
Santa Luzia do Itanhy	Luzienses (composta pelos povoados: Rua da Palha, Pedra Furada, Crasto, Cajazeiras, Taboa,	19/08/2005

	Pedra d' Água, Bode	
Simão Dias	Sítio Alto	24/09/2014
Siriri	Castanhal	20/05/2016
Siriri	Lagoa Grande	26/04/2018

**Fonte:** Fundação Palmares.

Diante dos dados apresentados, tomamos como referência o PPP 2022/23 do CEQ03M e os projetos desenvolvidos relacionados à Educação em Ciências, quais sejam: “Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros” e o “Livreto Rezadores do Povoado Brejão dos Negros: Médicos do Povo” para analisar até onde estes atendem, ou não, o que está proposto nas DCNEEQ. Para isso consideraremos, principalmente, o que estas Diretrizes destacam sobre o PPP:

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações: I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução; II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos; III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas; IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2012, p. 12).

Cabe aqui ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 12, 13 e 14, atribui aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar, de forma democrática, seus Projetos Pedagógicos. Por conseguinte, o Plano Estadual de Educação (PNE), na Meta 19, estratégia 19.6, estimula a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos.

Sabemos que tanto o PPP quanto o currículo são partes integrantes do currículo oficial ou prescrito, por isso, tão importante quanto o PPP é também o currículo para que uma escola seja de fato considerada quilombola. Este se refere às formas de organização dos espaços e tempos escolares, a relação do ambiente educacional com a sociedade, as relações de poder existentes no processo de construção de conhecimento (BRASIL, 2012). Além disso, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, o currículo da Educação Escolar Quilombola precisa:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004; III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana; IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas; V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo; VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político [...] (BRASIL, 2012, p. 13-14).

Como vimos, no decorrer dessa seção, a luta negra por acesso à educação configura-se como um desafio diante do racismo estrutural e do tipo de ensino ministrado em nossas escolas.

Observa-se, portanto, que, enquanto instituição social, a escola reflete todo o preconceito e a discriminação existentes na sociedade. A proposta de educação diferenciada apresentada pelas DCNEEQ busca modificar essa realidade através da valorização e do reconhecimento dos conhecimentos tradicionais, da história e da cultura dos povos quilombolas. Porém, as pesquisas mostram que o fato de uma escola se localizar em território quilombola não significa que esta atende às DCNEEQ. Arruti (2017) destaca que a educação quilombola, assim como o próprio conceito de quilombo, são objetos em construção. Logo, os povos quilombolas e as escolas localizadas nessas comunidades estão diante de um duplo desafio: efetivar a Educação Escolar Quilombola e persistir na construção tanto do conceito de quilombo quanto no de educação diferenciada proposta nas Diretrizes.

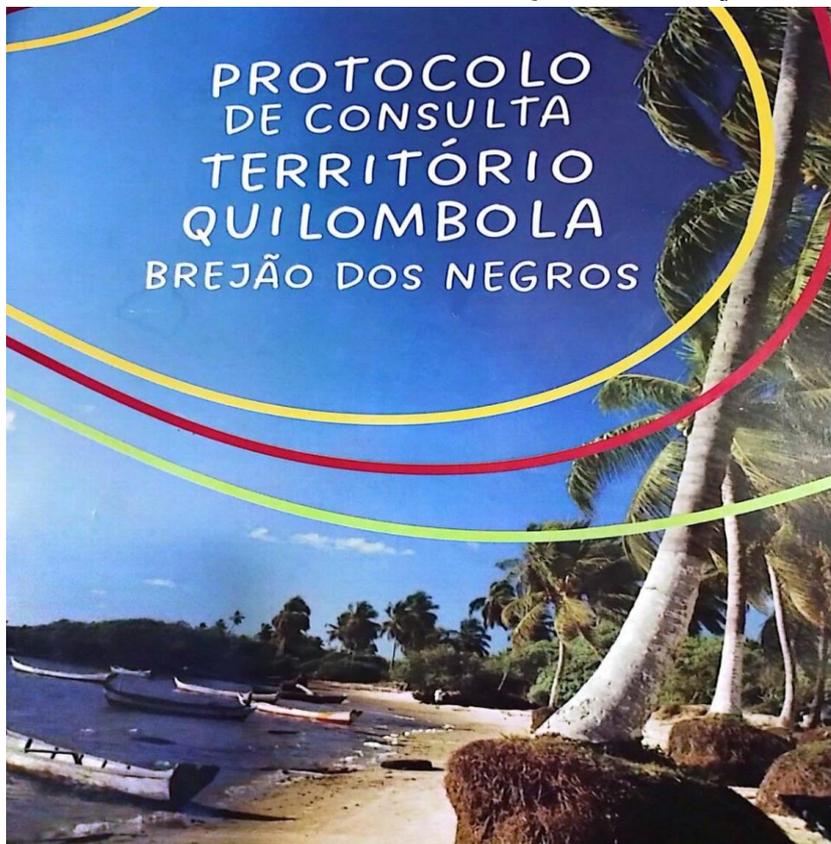
## SEÇÃO IV: TERRITÓRIO QUILOMBOLA BREJÃO DOS NEGROS

Nesta seção, fazemos uma descrição do município de Brejo Grande e do Território Quilombola Brejão dos Negros. Falamos sobre o território, o processo de reconhecimento das comunidades que lá habitam e suas especificidades étnico-raciais. Finalizamos discorrendo sobre o Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio desde a sua fundação até os dias atuais.

### 4.1. Processo de reconhecimento do Território Quilombola Brejão dos Negros

Utilizamos como principal referência para este item o Protocolo de Consulta (PC) do Território Quilombola Brejão dos Negros (figura 01). Este protocolo é um documento normativo elaborado pela comunidade com informações sobre sua organização, cultura, história e costumes. Do mesmo modo, é no PC que a comunidade descreve como deve ser consultada na implementação de medidas e/ou projetos que tragam consequências tanto para seus modos de vida quanto para seus territórios. Isto é, seu objetivo é assegurar que essas comunidades tenham voz e sejam respeitadas.

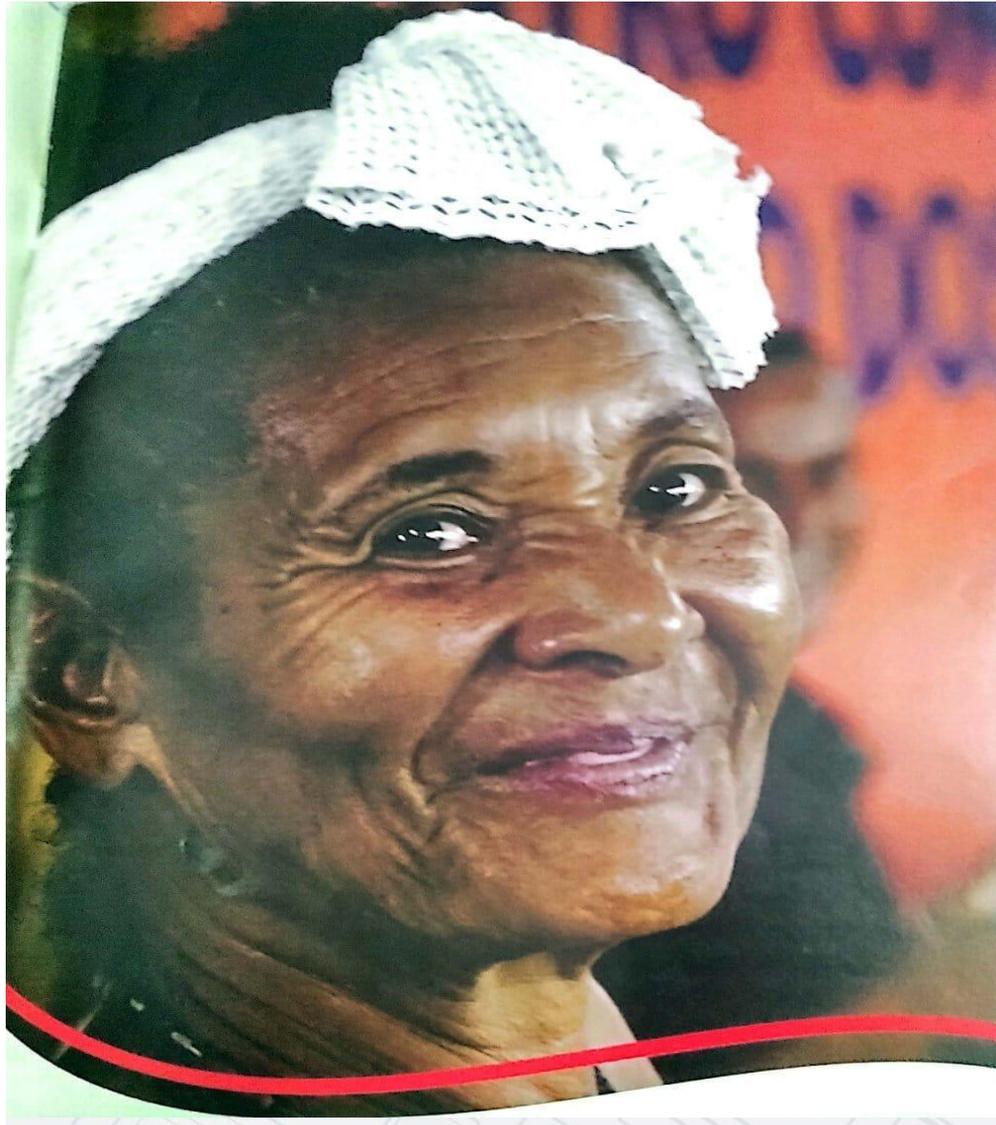
**Figura 01** – Protocolo de Consulta Território Quilombola Brejão dos Negros.



**Fonte:** Protocolo de Consulta Território Quilombola Brejão dos Negros.

Segundo o Protocolo de Consulta Território Quilombola Brejão dos Negros (2023), o documento traz as vozes das suas comunidades, suas histórias, identidades e modos de viver com o intuito de garantir direitos constitucionais. Abaixo trouxemos um trecho da reflexão feita pela Pastora (figura 02) no Protocolo.

**Figura 2 – Pastora**



**Fonte:** Protocolo de Consulta Território Quilombola Brejão dos Negros.

“Ser quilombola é ser uma mulher preta. Porque minha mãe foi, minha avó foi, meus ancestrais foram”.

*Pastora (Protocolo de Consulta Território Quilombola Brejão dos Negros, 2023)*

O município de Brejo Grande localiza-se ao extremo leste do estado de Sergipe, território do Baixo São Francisco<sup>31</sup>. É formado por vários povoados, entre eles Brejão<sup>32</sup>, o maior da redondeza. Inclusive, parte do seu território ocupa também uma área do município de Pacatuba.

Brejão, nome dado ao local devido à área de brejo onde está situado (CONCEIÇÃO, 2019). Possui belas paisagens naturais, entre elas a foz do Rio São Francisco, local onde o rio desagua no mar (figuras 03, 04, 05), e uma área de Mata Atlântica com manguezais e vegetação de mata de restinga. Em 2004, seu território foi reconhecido como uma Área de Preservação Ambiental<sup>33</sup>.

Toda essa região de Brejo Grande, Neópolis e entorno era cheio de usinas e Brejão dos Negros era lugar ematado (cheio de mata), com vegetação densa, manguezais, lagoas marginais, ilhotas, ciribeira e patioba. O lugar adequado para acolher negros fugidos. Antigamente aqui se chamava Refúgio dos Negros. (PROTÓCOLO DE CONSULTA QUILOMBOLA BREJÃO DOS NEGROS, 2023, p.11).

No período colonial, existiam muitos engenhos de cana de açúcar nessa região. Alguns modernos para a época, como o Cajuhype, o primeiro a vapor. Além dos engenhos, objetos antigos e parte da mobília refletem a forte presença da escravidão na memória coletiva, bem como as suas consequências sociais, políticas e econômicas (FERREIRA, 2020).

Há também registros de um levante de pardos em 1889 (CONCEIÇÃO, 2019), o que atesta um significativo número de pessoas escravizadas no local. Como essas terras estavam localizadas em áreas menos valorizadas, região de brejos, muitos senhores de engenho permitiam o uso delas pelas/os escravizadas/os. Assim, criavam uma relação paternalista de dependência, pois, com o fim da escravidão, temiam a falta de mão-de-obra no Brasil (CONCEIÇÃO, 2019).

---

<sup>31</sup> Em 2007, através do Decreto nº 24.338, o governo de Sergipe adota os Territórios de Planejamento, quais sejam: Alto Sertão Sergipano, Médio Sertão Sergipano, Agreste Central Sergipano, Baixo São Francisco, Leste Sergipano, Grande Aracaju, Centro Sul Sergipano e Sul Sergipano.

<sup>32</sup> Brejão é o nome do povoado, e Brejão dos Negros é o nome do território quilombola que lá está localizado.

<sup>33</sup> Decreto Estadual nº 22.995 de 09 de novembro de 2004.

**Figura 3** – Brejão dos Negros.



**Fonte:** Acervo do “Projeto Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”.

**Figura 4** – Brejão dos Negros.



**Fonte:** Acervo do “Projeto Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”.

**Figura 5** – Brejão dos Negros.



**Fonte:** Acervo do “Projeto Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”.

Segundo os dados disponibilizados, em 2012, pelo INCRA, o povoado Brejão dos Negros dá o nome ao território em que estão localizadas as seguintes comunidades quilombolas: Brejão dos Negros<sup>34</sup>, Carapitanga, Resina e Brejo Grande, que juntas formam, atualmente, a Associação Quilombola Santa Cruz de Brejão dos Negros.

Atualmente o território é formado por cinco comunidades, de acordo com o Protocolo de Consulta Quilombola Brejão dos Negros (2023):

Somos o território quilombola de Brejão dos Negros, composto por cinco comunidades que se autorreconhecem como quilombolas: Comunidade Resina, Comunidade Santa Cruz, Comunidade Brejão dos Negros, Comunidade Carapitanga e Comunidade Brejo Grande. O nosso ancião Chico Rosa da Comunidade de Resina, que já se ancestralizou, dizia que o povo que morava nesse lugar eram todos cativos dos fazendeiros. Ele contou, e já está registrado na cartografia de Resina publicada em 2009, que eles trabalhavam em alqueires de arroz, os posseiros lucravam tipo 32 salami (equivalente a 240 kg de arroz) e “não tínhamos direito a nada” (PROTOCOLO DE CONSULTA QUILOMBOLA BREJÃO DOS NEGROS, 2023, p. 8).

O relato abaixo ajuda-nos a entender por que atualmente são cinco comunidades, conforme vemos a seguir.

Muitas pessoas da comunidade quilombola Brejão dos Negros não possuíam nem moradia e nem terreno para construção. Com a desapropriação do terreno e posterior entrega ao movimento quilombola, essas pessoas ocuparam esse local e então formaram, entre 2015 e 2016, a comunidade quilombola Santa Cruz (NZINGA, 2023).

Ou seja, a comunidade de Brejão dos Negros cresceu com a posse do território, assim casas foram construídas e mais uma comunidade formada: Santa Cruz. Este fato mostra a importância do acesso à terra para o fortalecimento da luta quilombola, pois, de acordo com Silva (2022), a desterritorialização é uma das características da dominação de outros grupos sobre estes grupos.

Como dito, as cinco comunidades formaram a Associação Quilombola Santa Cruz de Brejão dos Negros. Santa Cruz é tanto o nome de uma erva cultivada no local desde o período escravocrata, quanto o da primeira padroeira de Brejão dos Negros que depois passou a ser Nossa Senhora do Patrocínio (PROTOCOLO DE CONSULTA QUILOMBOLA BREJÃO DOS NEGROS, 2023).

---

<sup>34</sup> Brejão dos Negros é tanto o nome do município quanto o de uma das comunidades quilombolas do território, como também o nome do território onde se localiza as comunidades.

A formação da associação é prerrogativa para que o local seja reconhecido como quilombola, ato realizado pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Brejão dos Negros foi certificado como território quilombola em 2006<sup>35</sup> (INCRA, 2012). Já a elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação - RTID, que identifica os limites das terras das comunidades e tem extrema importância, é elaborado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. O RTID foi aprovado pelas comunidades em 2012 e publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 2015.

A comunidade quilombola Brejão dos Negros foi a primeira do território a se formar em 2005. Sua população somada às demais é de oitocentas famílias e cerca de três mil pessoas (CONCEIÇÃO, 2019).

São comunidades que sobrevivem da pesca artesanal, pois, a agricultura já não é possível de ser praticada por todas as famílias em decorrência do processo de expropriação sofrido ao longo de várias décadas. De uma imensa maioria negra, a população tem sua memória marcada pela experiência da escravidão nos antigos plantéis de cana e, posteriormente, nas plantações de arroz nas lagoas de brejo, num longo processo de expropriação sofrido no decorrer de várias décadas (CONCEIÇÃO, 2019, p. 102).

Além da pesca artesanal, outra atividade produtiva de destaque é o corte de junco para a produção artesanal de esteiras, apesar do iminente perigo de sua extinção (CONCEIÇÃO, 2019). Essa relação com a terra e as atividades econômicas desenvolvidas pelas comunidades de modo artesanal, que são práticas de tradição oral, bem próxima a dos seus antepassados, além da exploração do trabalho dessas pessoas nas plantações de arroz, é mais uma evidência de que, no território onde hoje vivem essas famílias, seus ancestrais estabeleceram quilombos como forma de resistir à escravidão.

Segundo a Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 1994), a categoria “remanescentes de quilombos” deve compreender todos os grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos em um determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e de valores partilhados (ARRUTI, 2017, p. 113).

O processo de exploração do trabalho das pessoas negras que teve início no período escravocrata trouxe consequências para sua descendência, que hoje forma as comunidades do

---

<sup>35</sup> Certificação realizada pela Fundação Cultural Palmares, registro nº 651, publicado no Diário Oficial da União em 28 de julho de 2006. Após a certificação, de acordo com o RTID (2015), foi delimitada a área atual correspondente ao território: 8.125,5558 ha (INCRA, 2013).

território quilombola Brejão dos Negros, pois essa segue tentando resistir à exploração dos fazendeiros locais. Muitas áreas foram cercadas e transformadas em particulares. Com pouca terra para as comunidades, elas sobrevivem principalmente da pesca artesanal de peixes e de mariscos, da catação de caranguejo nos manguezais (figuras 06 e 07), da produção de mel e do artesanato (CONCEIÇÃO, 2019).

**Figura 6** – Sementes de uma espécie de planta e de unha de velho (marisco) típicos do manguezal.



**Fonte:** Protocolo de Consulta Território Quilombola Brejão dos Negros.

**Figura 7** – Caranguejo uçá e ostra (manguezal).



**Fonte:** Protocolo de Consulta Território Quilombola Brejão dos Negros.

As comunidades Brejão dos Negros, Carapitanga, Resina, Brejo Grande e Santa Cruz, sofrem com o que definem como “falta de terra”, inclusive nas áreas de mangues ultimamente ocupadas pelos fazendeiros para a construção de viveiros de camarão (CONCEIÇÃO, 2019).

Sofremos muito com a expansão dos tanques de carcinicultura<sup>36</sup>, que desmatam e envenenam nossos manguezais, berçário da natureza. É no mangue que várias espécies de peixes, caranguejos, siris, aratus, sururus,

---

<sup>36</sup> Cultivo de camarão em cativeiro.

camarões nascem e se desenvolvem. Essas vidas convivem com a gente, nos alimentam e geram renda. Somos um povo que precisa do mangue vivo e saudável. (PROCOLO DE CONSULTA QUILOMBOLA BREJÃO DOS NEGROS, 2023, p. 48).

Como muitas famílias sobrevivem da catação do caranguejo, essa apropriação dos manguezais traz graves consequências tanto para elas quanto para ambiente. A situação melhorou quando, durante o processo de elaboração do RTID, o INCRA desapropriou uma área de quase quinhentos hectares. Assim, a população voltou a desenvolver atividades agrícolas como o plantio de milho, macaxeira, melancia, maxixe, feijão, abóbora e batata doce (FERREIRA, 2020). Outra cultura que tem grande destaque é o uso de ervas medicinais. É frequente a identificação das doenças e a cura para estas e para os males do corpo utilizando tais saberes, associando, na maioria das vezes, às plantas e à reza (CONCEIÇÃO, 2019).

O bordado é mais uma atividade que faz parte da cultura e da economia local. Na comunidade de Brejão dos Negros, um grupo de mulheres se reuniu e formou a Associação de Mulheres Bordadeiras (CONCEIÇÃO, 2019).

Aqui nós mulheres vivemos do bordado a mão para comercializar nas feiras livres das cidades próximas. Também pescamos, catamos caranguejo, marisco e fazemos artesanato, uma prática que é muito antiga. A nossa vida nunca foi fácil. Ser mulher Quilombola é viver do trabalho, do plantio de arroz, das roças, das pescarias e das lutas. Nós também somos lideranças de comunidades, ocupamos lugares como a de presidentes de Associações, dirigimos movimentos sociais (PROCOLO DE CONSULTA QUILOMBOLA BREJÃO DOS NEGROS, 2023, p. 11).

Há também a Associação de Apicultores que produz mel e pólen, mas que é formada por poucas famílias devido à dificuldade de instalação das colmeias nas capoeiras<sup>37</sup> que, na maioria das vezes, localizam-se nas áreas cercadas pelos fazendeiros (INCRA, 2012).

As manifestações culturais são mais uma característica das comunidades que formam o território quilombola Brejão dos Negros, a exemplo do Maracatu Raízes do Quilombo (figura 08), que é comandado por Seu Adalto dos Santos e por Izaltina Santos Silva (PROCOLO DE CONSULTA QUILOMBOLA BREJÃO DOS NEGROS, 2023).

(...) Nos tempos de perseguição tinha Reisado, tinha Guerreiro e Maracatu. Hoje só temos Candomblé e Maracatu. Na idade de 91 anos não deixo essa cultura caí não, ah não, de jeito nenhum. Essas culturas foram se acabando porque as pessoas não quiseram mais saber. Era o samba de coco, tinha guerreiro, tinha Xangô, tinha Reisado. Eu mesmo fui mestre do Reisado 12

---

<sup>37</sup> Tipo de vegetação formada por gramíneas e arbustos.

anos, aí parei porque o pessoal não queria mais, foi puxando pela idade e se acabando, aí eu parei. Aí peguei essa cultura de Maracatu e já estou com 18 anos que brinco o Maracatu, todo mundo brinca. Eu digo a ela “Izaltina vai fazer umas equipes pra gente dançar por aí por fora, é um jeito de prepara esse povo. Eu como mestre e você como uma mestra, nós temos que preparar esse povo” (Mestre Adalto, 91 anos, ancião da comunidade Brejão dos Negros - PROTOCOLO DE CONSULTA QUILOMBOLA BREJÃO DOS NEGROS, 2023, p. 17).

**Figura 08** – Maracatu Raízes do Quilombo



**Fonte:** Protocolo de Consulta Território Quilombola Brejão dos Negros.

Entre as tradições culturais, há o destaque também para as práticas religiosas. O catolicismo é uma marca presente desde os tempos coloniais (PROTOCOLO DE CONSULTA QUILOMBOLA BREJÃO DOS NEGROS, 2023). Há ainda as religiões de matriz africana:

Nós também temos a tradição de raízes de nossos antepassados, na vivência do Candomblé e da Umbanda. A gente se criou vendo as tradições de nossos pais, avós, tataravós que tinham que fazer seus rituais escondidos por causa

das perseguições. Hoje estamos resgatando nossa espiritualidade, que se fortalece a cada dia ao conhecermos nossa ancestralidade negada. Mas ainda carregamos nas costas muitos preconceitos (PROTOCOLO DE CONSULTA QUILOMBOLA BREJÃO DOS NEGROS, 2023, p. 13).

Como percebemos, são muitas as dificuldades enfrentadas não só para sobreviver como também para preservar suas raízes e sua identidade. Outra consequência de todo esse longo e cruel processo de exploração foi a divisão política das comunidades e o conflito entre pessoas que não se autodefinem e as que se autodefinem quilombolas, conforme veremos a seguir.

Nota-se que foi com o início dos estudos antropológicos do INCRA para a elaboração do RTID que os conflitos se intensificaram. O cenário das desavenças foi na comunidade de Brejão dos Negros, lá os grupos se organizaram e se dividiram (FERREIRA, 2020).

O grupo das pessoas que não se reconheciam como quilombolas era formado por fazendeiros e pescadores e liderado por Rosivan Machado, moradora local e integrante da família de maior prestígio político e poder econômico daquela região (FERREIRA, 2020).

Já o grupo das pessoas que se reconheciam como quilombolas, tinha como principal representante o Padre Isaias Nascimento que, em muitas das suas pregações, questionava a desigualdade social vivida pela maioria das famílias das comunidades (FERREIRA, 2020).

Padre Isaias, a CPP<sup>38</sup> e outros parceiros iniciaram essa luta com a gente em 2005 e foi quando percebemos que a conquista pela terra não poderia ser pelo instrumento de Reforma Agrária. Porque o Território era nosso, era tradicional. Nós já vivíamos nesse lugar, assim como nossos pais, avós, bisavós, tataravós. Não era apenas uma terra nas mãos de latifundiários, era nosso território com história de negro, com história de escravidão, mas também, história de resistência, de fuga, de luta. Era um grande Brejão de Negros! Foi aí que nossa luta começou por reconhecimento como Comunidades Quilombolas (PROTOCOLO DE CONSULTA QUILOMBOLA BREJÃO DOS NEGROS, 2023, p. 24).

Em Brejão dos Negros, a luta pelo reconhecimento como comunidade quilombola teve início em 2005. Foi o pároco que reuniu dezessete pessoas da comunidade e apresentou um documento para reivindicar o reconhecimento do território. Com cinco assinaturas dos presentes, o documento foi encaminhado à Fundação Cultural Palmares que atestou seu reconhecimento como comunidade quilombola em julho de 2006. As lideranças locais seguem na luta pela valorização e pelo resgate da história e da cultura da comunidade e por melhoria na qualidade de vida dessas pessoas.

---

<sup>38</sup> Comissão Pastoral dos Pescadores

Em vista disso, o padre tornou-se alvo de atitudes agressivas da oposição, a exemplo do dia em que foi realizada a cerimônia para comemorar a certificação do território pela FCP, marcada por um protesto violento contra o pároco (FERREIRA, 2020).

Além do padre, o grupo também sofreu ataques. Foi chamado pelos não quilombolas de ladrão de terras. Eles, inclusive, propagaram rumores de que o reconhecimento do território seria um retrocesso e as pessoas perderiam suas casas, trazendo de volta os tempos da escravidão, das senzalas, do tronco (FERREIRA, 2020).

Os resultados dessas tensões, durante o processo de reconhecimento do território como quilombola, é que as oitocentas famílias que formam as comunidades permanecem divididas nesses mesmos grupos (CONCEIÇÃO, 2019). De acordo com o INCRA (2023), atualmente quatrocentas e oitenta e seis famílias deste total se definem como quilombola. Em Brejão dos Negros, vivem cento e oitenta e seis dessas famílias e, segundo Ferreira (2020), o povoamento dessa comunidade foi realizado por pessoas escravizadas que fugiam dos engenhos Cajuhype, Raposo, Capivara e Saco.

Segundo a Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 1994), a categoria “remanescentes de quilombos” deve compreender todos os grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos em um determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e de valores partilhados (ARRUTI, 2017, p. 113).

Como vivemos em um país racista, ser negra/o e ser quilombola significa sofrer dupla discriminação. Portanto, assumir essa dupla identidade não é só difícil como também complexo. Situação que se acentua com o falso discurso de que o reconhecimento de terras quilombolas seria um retrocesso e um retorno ao cativo e não uma conquista e uma reparação histórica, ainda que tardia, às/aos descendentes das/os negras/os que vieram para o Brasil em diáspora e foram escravizadas/os, como aconteceu em Brejão dos Negros e em outros tantos territórios quilombolas do país a fora.

O quilombo está diretamente associado ao longo período de escravidão e só muito recentemente passou a ser sinônimo de luta e resistência. Arruti (2017) afirma que o termo quilombo passou por um processo de ressemantização, mudando de termo acusatório e criminalizante no Brasil Colônia e Império para assumir, ao longo da República, conotações positivas, como discutimos na seção III desta dissertação.

Segundo a Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 1994), a categoria “remanescentes de quilombos” deve compreender todos os grupos que

desenvolveram práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos em um determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e de valores partilhados (ARRUTI, 2017, p. 113).

Diante desse contexto, observa-se que igual dilema enfrentam as escolas localizadas em comunidades quilombolas, inclusive o mapeamento apresentado na Seção II comprovou essa afirmação. Sobre isso Arruti (2017) declara que:

É preciso considerar que aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive em documentos oficiais) e que, dessa forma, leva-nos a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que, no Censo Escolar, é identificado, de forma muito mais prosaica, como “escolas em áreas de quilombo”. Ou seja, essas escolas são “quilombolas” apenas na medida em que estão situadas em terras que são assim identificadas. Isso ocorre por uma reclassificação das escolas já existentes – possível depois da introdução desta categoria no censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2004 –, sem que isso implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores, nos materiais didáticos utilizados ou mesmo no tipo de atenção dada pelo corpo docente a temas fundamentais nesse contexto, como as relações raciais e a própria questão dos quilombos. (ARRUTI, 2017, p.119)

Outro ponto que merece reflexão é que as “escolas em áreas de quilombo” podem não receber apenas estudantes de tais comunidades (ARRUTI, 2017), mas também de seu entorno. Esse é exatamente o caso do CEQ03M. Logo, essa realidade torna duplo o desafio de colocar em prática nessas instituições o tipo de educação proposto pelas DCNEEQ.

É na comunidade Quilombola de Brejão dos Negros, a maior e mais antiga das cinco que compõem o território, como já dito, que estão localizadas as duas escolas da rede pública: o CEQ03M, cujos documentos são analisados nesta pesquisa, e a Escola Municipal Jordânia.

#### **4.2. O Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio**

A história do CEQ03M teve início nos anos 80 quando, ainda sem sede própria, atendia a estudantes do Ensino Fundamental nas residências cedidas pela própria comunidade (PPP, 2022/23). Posteriormente, o colégio passou a funcionar no mesmo prédio da Escola Municipal Jordânia e, assim, ficou conhecido como Escola Estadual Rural.

Na década de 90, a prefeitura do município de Brejo Grande cedeu um terreno e a SEDUC construiu a sede da instituição que foi inaugurada em 1994 com o nome “Colégio

Estadual Amélia Maria Lima Machado”. A oficialização aconteceu, em 1997, através do decreto nº 16.372 (PPP, 2022/23).

Amélia Maria Lima Machado estava viva quando recebeu a homenagem. Ela era descendente de família de donos de engenho com tradição política na cidade e esposa de Antônio Machado, o prefeito de Brejo Grande na época (PPP, 2022/23).

Em 24 de outubro de 1997, mesmo ano da oficialização da escola, foi instituída a Lei Federal nº 6.454 proibindo prédios e outros bens públicos de receberem nomes de pessoas vivas. No entanto, só recentemente a instituição foi notificada como irregular por infringir essa lei (PPP, 2022/23).

A partir dessa notificação, a comunidade local já insatisfeita se organizou para decidir o novo nome da escola, pois, além do anterior homenagear uma pessoa viva, esta era de uma família de donos de engenho que escravizou seus ancestrais. Então, foi realizada uma pesquisa e, dentro da perspectiva local, sugerida uma data histórica significativa para a comunidade, o nome escolhido foi “03 de Maio” (PPP, 2022/23).

Nesta data acontece a Festa de Santa Cruz que, segundo a comunidade, é a padroeira oficial de Brejão dos Negros. Foi também no dia 03 de maio que o processo de demarcação das terras quilombolas no povoado Brejão foi deferido (INCRA, 2012).

Após a escolha, as lideranças da comunidade procuram a SEDUC, informando e justificando o porquê do nome 03 de Maio para a instituição. O processo de mudança demorou meses e as lideranças precisaram comparecer à SEDUC várias vezes (PPP, 2021/22). Enfim, em 2020, o Departamento de Inspeção Escolar - DIES oficializou a mudança do nome da instituição de Colégio Estadual Amélia Maria Lima Machado para Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio<sup>39</sup>. (As figuras 09 e 10, a seguir, apresentam imagens da instituição e a figura 11 a sua localização no povoado)

---

<sup>39</sup> Decreto Estadual nº 40.537 de 24 de fevereiro de 2020: Denomina Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio, o atual Colégio Amélia Maria Lima Machado.

**Figura 09** – Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio.



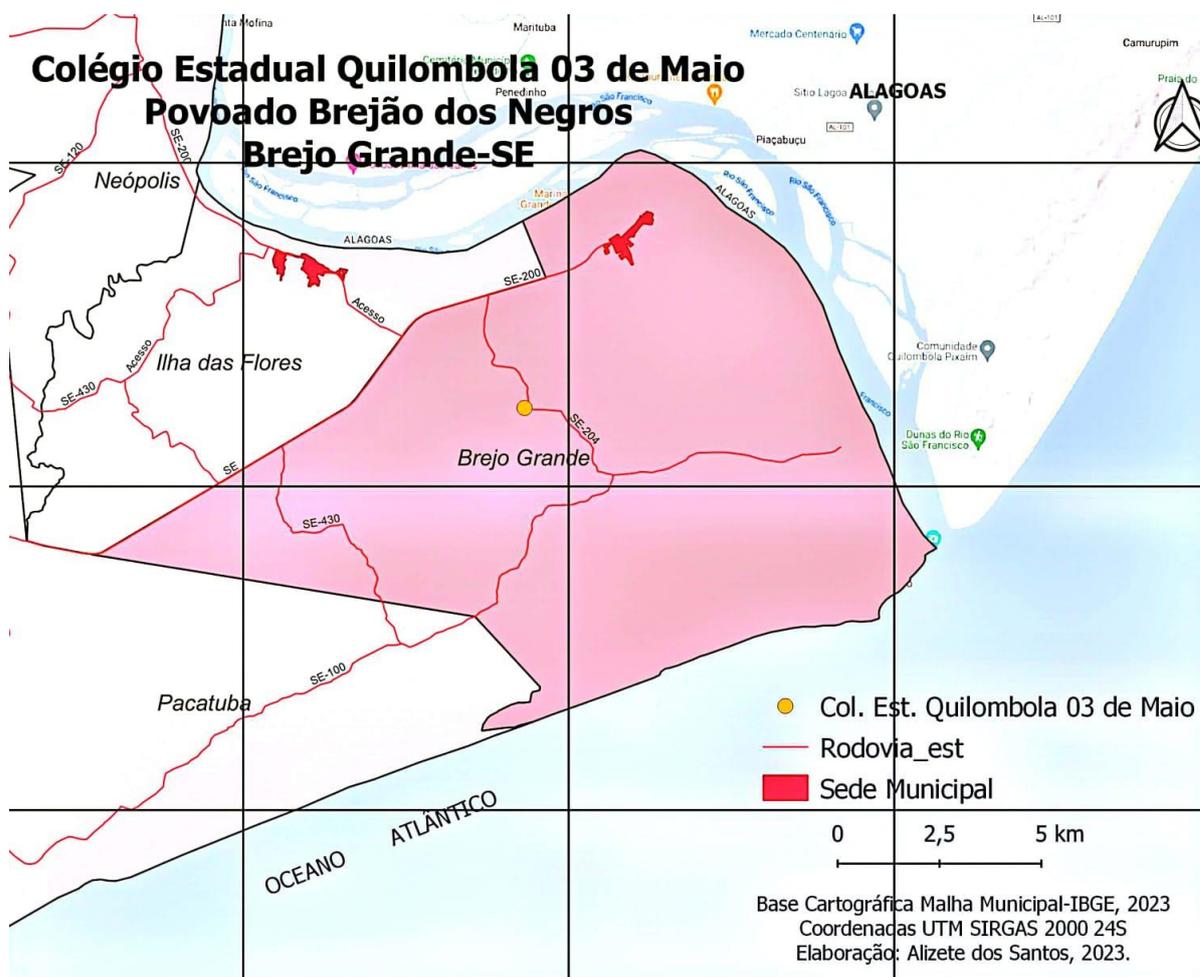
**Fonte:** Acervo do “Projeto Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”.

**Figura 10** – Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio.



**Fonte:** Acervo do “Projeto Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”.

**Figura 11 – Mapa do Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio.**



Fonte: (SANTOS, 2022)

Atualmente o CEQ03M atende duzentos e noventa e dois estudantes, oferta a educação desde os anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, além da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA.

No que concerne à estrutura física, a instituição possui cinco salas de aula, uma cozinha, quatro banheiros, sendo dois deles adaptados, além de rampa de acessibilidade, um pátio, dois pequenos depósitos e uma sala de professoras/es conjugada com a sala do diretor onde há mais dois banheiros. Não há biblioteca, laboratório de informática, nem sala de leitura.

Em relação ao número de funcionários, temos o seguinte quadro: um diretor, uma secretária, dois coordenadores, onze professores (dois efetivos e nove contratados), seis executores de serviços básicos, seis merendeiras e quatro vigilantes, totalizando trinta funcionárias/os.

Dentro da Rede Estadual de Educação de Sergipe, na divisão por DRE, o CEQ03M pertence à DRE'6 que é responsável pelas instituições localizadas nos seguintes municípios:

Amparo de São Francisco, Brejo Grande, Canhoba, Cedro de São João, Ilha das Flores, Japoatã, Malhada dos Bois, Neópolis, Pacatuba, Propriá, Santana do São Francisco, São Francisco, Telha e Muribeca.

Ao longo desta seção, evidenciamos as especificidades étnico-raciais do território quilombola Brejão dos Negros, trazendo relatos de pessoas das comunidades e registros fotográficos. Nitidamente o racismo e as memórias da escravidão são fatos presentes na vida e no cotidiano das comunidades quilombolas (SILVA, 2019). Além disso:

No Brasil, a narrativa da abolição da escravatura silencia fatos que até hoje não fazem parte dos registros da historiografia brasileira, portanto, não são contados de forma valorativa e afirmativa em relação à participação de negros e negras na formação do povo brasileiro, muito menos da resistência organizada contra os sistemas opressores [...] (SILVA, 2019, p. 87).

Portanto, aqui nós fizemos questão de destacar a história não contada, valorizando a luta das comunidades que formam o território quilombola Brejão dos Negros desde quando os quilombos se instalaram naquelas terras até as/os moradoras/es atuais conseguirem o reconhecimento do território. Afinal, não é possível pesquisar Educação Escolar Quilombola sem conhecer as especificidades das comunidades quilombolas. Tema abordado mais profundamente, na próxima seção, através da análise do PPP 2022/23 do CEQ03M.

Concluimos a seção falando sobre o CEQ03M, instituição a qual pertencem os documentos aqui analisados, pois compreendemos que as informações sobre ela aqui apresentadas são essenciais para a nossa pesquisa.

## SEÇÃO V - PRESENÇA/AUSÊNCIA DAS ESPECIFICIDADES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PPP

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise documental elaborada com base nas cinco dimensões de Cellard (2012) e na análise de discurso proposta por Shiroma (*et al* 2005) com base em Orlandi (2005), conforme descrito na Seção I. Foram analisados o PPP 2022/2023 do CEQ03M, o “Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros”, e como partes integrantes do Projeto o “Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros” e o “Livreto Rezadores do povoado Brejão dos Negros: Médicos do Povo”, a fim de constatar a presença/ausência das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros e como estas dialogam com a Educação em Ciências, considerando o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Além disso, discutimos o destaque dado ao Novo Ensino Médio no PPP e as suas consequências para o silenciamento da EEQ na instituição.

### 5.1 Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio: a análise preliminar

Como dito, a etapa inicial da análise dos documentos foi realizada e fundamentada na análise preliminar de Cellard (2012). A “**Autenticidade e confiabilidade do texto**” foi a primeira dimensão analisada. Conforme descrito no Quadro 02, analisamos a “**Autenticidade e confiabilidade do texto**” a partir das seguintes questões: Quem disponibilizou esses documentos? Onde esses documentos estavam disponíveis? A pessoa ou instituição que disponibilizou e/ou o local onde eles estavam disponíveis atestam a autenticidade e confiabilidade deles?

Como o PPP é um documento oficial e foi disponibilizado pela equipe da coordenação do CEQ03M, podemos garantir a sua autenticidade e confiabilidade.

A segunda dimensão, “**Natureza do texto**”, conforme descrito no Quadro 03, foi analisada partindo destes questionamentos: De que forma está organizado o texto desses documentos? Considerando a estrutura organizacional dos documentos, de que natureza eles são? Quais os principais termos utilizados no texto desses documentos? Todos os temas tratados recebem a mesma atenção?

A estrutura do PPP, de acordo com o sumário, está organizada em sete tópicos divididos em subtópicos (Figura 12). Ele é um documento escolar oficial, cuja natureza do texto é da área educacional (CELLARD, 2012).

Entre os principais termos utilizados no texto do documento, pelo número de vezes que são citados no PPP, temos as palavras “Ensino Médio”, “BNCC” e “Currículo de Sergipe”. O tema que recebe mais atenção é o Ensino Médio e seu novo formato, uma vez que, dos cinco parágrafos que compõem o tópico da Introdução do PPP do CEQ03M, quatro deles falam sobre o Novo Ensino Médio (NEM). Além disso, há um tópico dedicado à Educação Integral e ao NEM, na página 18, seguido das dez competências<sup>40</sup> da BNCC.

**Figura 12** – Sumário do PPP do Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio.

<b>Sumário</b>	
APRESENTAÇÃO .....	2
1- JUSTIFICATIVA .....	2
a) Breve histórico da instituição .....	3
b) Razões que justifiquem as ações propostas .....	5
c) Análise da realidade da instituição e da comunidade onde se localiza .....	7
2-REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
3- IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL .....	42
4- PROPOSTA CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO .....	43
a) Os fins buscados pela Instituição para o desenvolvimento pleno do estudante .....	43
b) Pressupostos teórico-metodológicos .....	47
c) Objetivos Geral e Específicos .....	82
d) Metas e Ações/Estratégias .....	83
e) Sistema de Avaliação .....	88
f) Sistemática de Aprendizagem .....	94
g) Especificação dos momentos de estudo, planejamento e avaliação para professores e demais profissionais .....	96
h) Estratégias e cronograma de acompanhamento e avaliação do PPP.....	105
5-INSTALAÇÕES FÍSICAS E EQUIPAMENTOS.....	107
6-DESCRIÇÃO DAS AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS VISANDO O APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS .....	108
7-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	111
ANEXOS .....	112

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico – CEQ03M

<sup>40</sup> A BNCC define competência como a mobilização de conceitos, procedimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas do dia a dia e do mundo do trabalho.

A análise da dimensão “**Autor ou autores**” foi orientada pelos seguintes questionamentos: Quem são as/os autoras/res dos documentos analisados nesta pesquisa? Houve participação de pessoas, de entidades e/ou de instituições internas (estudantes, pais ou responsáveis, lideranças da comunidade, associação quilombola, associação de moradores, sindicato...)? Houve participação de pessoas, de entidades e/ou de instituições externas? Com que objetivo esses documentos foram elaborados? (Quadro 04).

O PPP do CEQ03M não menciona quem foi responsável pela elaboração, apenas informa que a instituição possui um Conselho Escolar, em funcionamento desde 14 de agosto de 2014, composto pelos representantes da escola e da comunidade (PPP, 2022/23). Vale ressaltar que a LDB 9394/96 tornou obrigatória a elaboração do PPP em todas as instituições de ensino do Brasil.

As DCNEEQ afirmam que o Projeto Político Pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Posteriormente, enfatizam que a sua implementação deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, Art. 8º, VIII).

A ausência de menção no PPP do CEQ03M sobre quem foi responsável pela elaboração do documento confirma o posicionamento ecoado durante as discussões sobre ele no FEEQ, onde se evidenciou a urgência da reformulação dos PPPs das escolas quilombolas sergipanas, destacando sua construção junto a toda comunidade escolar (LOPES *et al*, 2021). Ademais, houve um curto prazo estipulado pela SEDUC para a elaboração do documento, inclusive o depoimento abaixo colhido durante as entrevistas realizadas reforça tais afirmações:

Quanto à elaboração do PPP, não participamos porque foi feito às pressas, mas já sentamos com a direção e dissemos que no próximo teremos que estar presentes dialogando para incluir nossas vivências, tradições, cultura, ancestralidade e manifestações religiosas no currículo escolar. A escola não teve tempo de reunir as lideranças para construir o Projeto Político Pedagógico (ZURI, 2023).

O estabelecimento de curtos prazos para a entrega de documentos interfere na sua elaboração, pois limita ou impede a participação dos principais sujeitos ou coletivos para os quais tais documentos são elaborados. Especialmente no caso de documentos relacionados ou direcionados à EEQ, isso significa que as especificidades daquela comunidade não se farão presentes nele ou estarão ali de forma superficial e/ou pontual.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Santos (2021), que analisou de que modo os PPPs de 2019 e 2020 do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio abordaram as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo, concluiu que o primeiro PPP não estava intrinsecamente relacionado às especificidades históricas, étnicas e culturais de Mocambo, e o segundo, apesar de evidenciar sua cultura, estava longe do que estabelecem as DCNEEQ (SANTOS, 2021), também confirmam o posicionamento ecoado no FEEQ.

Sobre o “**Contexto em que foi elaborado o documento**”, como apontado no Quadro 05, foram consideradas as seguintes questões: Qual era a conjuntura política na época da elaboração dos documentos? Qual o cenário econômico e social quando os documentos foram elaborados? Qual era a importância dada à cultura na conjuntura política em que o documento foi elaborado? Qual era o cenário educacional quando esses documentos foram elaborados? Quem participou da elaboração desses documentos?

Entre 2019 e 2022, um governo de extrema direita esteve à frente do país com o Presidente da República Federativa Jair Messias Bolsonaro no poder. Foi também durante esse mesmo governo que o mundo vivenciou a pandemia de Covid- 19, com início em 2020, sendo controlada somente em 2022. Ambos os fatos trouxeram graves consequências para a educação no Brasil.

Em linhas gerais, o então Presidente deixou explícito, no seu plano de governo, o treinamento dos estudantes da Educação Básica para as avaliações em larga escala e um Ensino Médio voltado para a formação de mão de obra por meio dos cursos profissionalizantes (NETO; NEZ, 2021).

Com discurso focado na descentralização do Estado e consequente privatização da educação, esse governo teve um forte caráter negacionista, baseando-se no senso comum. Com isso, combateu as pesquisas e desconsiderava o conhecimento científico produzido. Além disso, instigou a intolerância ao marxismo, a Paulo Freire, à discussão de gênero na escola (NETO; NEZ, 2021).

A rotatividade de Ministros da Educação e o perfil dos escolhidos também demonstrou a falta de compromisso e de responsabilidade do governo com essa área. Foram quatro

mudanças em quatro anos, sendo que um deles não chegou a assumir o cargo por inconsistências na formação acadêmica<sup>41</sup> (NETO; NEZ, 2021).

Por fim, houve a drástica redução dos recursos destinados à educação e à pesquisa. O então Presidente ainda sugeriu a modalidade da Educação a Distância (EaD) como um importante instrumento de formação da juventude, principalmente nas áreas rurais (LIBÓRIO *et al*, 2020 *apud* NETO; NEZ, 2021). Juntou-se a esse cenário a proposta de educação defendida pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio como enfatizamos a seguir na análise dos conceitos chave e na lógica interna do texto.

No estado de Sergipe, assim como em todo o país, as consequências do governo Bolsonaro para a educação se somavam as provocadas pela pandemia de Covid-19. A rede de educação pública buscava estratégias para reduzir as consequências da suspensão das aulas presenciais para a aprendizagem das/os estudantes durante o longo período de isolamento social e quarentena. No início de 2020, foi lançado no site da SEDUC o portal “Estude em Casa”<sup>42</sup> e a retomada das aulas presenciais só aconteceu no segundo semestre de 2021. Inicialmente no sistema de rodízio e de forma híbrida, para depois, aos poucos, retornar definitivamente.

No cenário econômico e social, o mundo enfrentava a desaceleração econômica e o aumento do desemprego relacionado à pandemia. Segundo Nez e Morosini (2020) *apud* Neto e Nez (2021), o colapso dos mercados financeiros e da economia assombrava os governos e estava relacionado à evolução do corona vírus, tanto aqui no país quanto no mundo global.

Especialmente no Brasil, com o governo de extrema direita, no que se refere às comunidades originárias e tradicionais, esse cenário foi ainda pior, com efeitos perversos para os povos indígenas e comunidades quilombolas. O processo de demarcação de terras indígenas foi interrompido e o reconhecimento de comunidades quilombolas caiu para o menor patamar da história<sup>43</sup>.

As seguintes questões foram consideradas para a análise **dos conceitos chave e a lógica interna do texto** (Quadro 06): Quais os eixos/tópicos centrais desses documentos?

<sup>41</sup> O então candidato a ministro, Carlos Alberto Decotelli, declarava no seu perfil pessoal da plataforma Lattes um título de doutorado na Argentina, que não obteve. Pós-doutorado na Alemanha, não realizado e possuía denúncia de plágio na dissertação de mestrado da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

<sup>42</sup> Plataforma de estudos para estudantes e professores da rede estadual, disponível no site da SEDUC (<https://seduc.se.gov.br/estudeemcasa/>), porém nem sempre o acesso era possível nas escolas localizadas no campo e em comunidades quilombolas, devido à falta de sinal de internet. Por isso, muitas delas se organizaram para que o material e as orientações de estudos fossem entregues na residência desses estudantes ou retirada na escola pelos pais.

<sup>43</sup> Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/09/16/bolsonaro-parou-demarcacoes-de-terras-indigenas-e-fez-explodir-aco-es-do-mpf.htm>. Acesso em 15 de out.2023.

Como esses eixos/tópicos estão organizados? Quais os principais argumentos utilizados no texto desses documentos? Quais as partes dos textos desses documentos que recebem maior destaque? Quais as partes dos textos desses documentos que recebem menor destaque? Por que determinadas partes dos textos desses documentos recebem mais destaque e outras menos? Existe algum termo ou conceito que é usado com mais ênfase nesses documentos?

Constatamos, nessa análise preliminar do PPP, que é nítido o destaque dado ao Ensino Médio e à BNCC. Prova disso é o número de vezes que esses termos são mencionados no decorrer do documento: EM (cento e três repetições), se acrescentamos a palavra “novo”, ou seja, NEM, são cento e quarenta recorrências. Já BNCC se repete no decorrer do documento cinquenta vezes.

Buscando por termos/palavras relacionadas à EEQ, notamos que o número de repetições é significativamente menor como descrito a seguir: étnico-racial (duas vezes), quilombola (cinquenta e seis vezes), história e cultura (quatro vezes), memória (vinte e quatro vezes), e identidade (vinte e três vezes). Importante destacar que termos como afro-brasileiro, religiosidade, raça/racial, intercultural não foram encontradas no PPP 2022/23 do CEQ03M.

Levando em conta o número de vezes que os vocábulos quilombola (cinquenta e seis vezes), memória (vinte e quatro vezes) e identidade (vinte e três vezes) foram citados no PPP, percebemos a tentativa de encontrar espaço no documento para questões relacionadas à EEQ. Contudo, quando comparamos ao número de vezes que a palavra Ensino Médio apareceu, cento e treze repetições, confirmamos quem, de fato, ocupa mais lugar no PPP do CEQ03M.

Portanto os termos/conceitos mais utilizados no PPP do CEQ03M são “Ensino Médio”, “BNCC”. Entre os temas tratados, o que recebe mais atenção é o Novo Ensino Médio.

A evidência dada ao Ensino Médio é justificável, pois em 2017 este nível de ensino passou por uma contrarreforma com prazo para implementação até 2022. O PPP apresenta uma visão positiva dessa contrarreforma:

A atual reforma do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, deve ser implantada em todas as escolas brasileiras a partir de 2022. É uma ampla reforma que tem como objetivo principal estabelecer um ensino com mais qualidade e que considere os interesses dos jovens frente às exigências de um mundo em transformação.

Como principais inovações, o Novo Ensino Médio (NEM) propõe: a ampliação progressiva da carga horária; a atualização e flexibilização curricular a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Diretrizes Curriculares e dos Referenciais para Itinerários; abordagens pedagógicas mais práticas, interativas, inclusivas e diversificadas; o

estudante no centro da aprendizagem; desenvolvimento integral e; formação para a vida no século XXI. (PPP 2022/23, 2022. p. 2)

A proposta defendida pelo Novo Ensino Médio necessita de uma compreensão crítica e profunda, pois o “vocabulário da reforma” pode ser uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade” (SHIROMA *et al.*, 2005).

O Novo Ensino Médio, implementado através da Lei nº 13.415/2017, é decorrente da Medida Provisória nº 746/2016 (MP 746/2016) elaborada em um contexto parlamentar de golpe de estado no governo do Presidente da República Michel Temer. Propõe-se uma contrarreforma desse nível de ensino a partir da flexibilização curricular com ampliação da carga horária, organização dos componentes curriculares em áreas de conhecimento com obrigatoriedade, durante os três anos, somente de Língua Portuguesa e de Matemática, enquanto os demais são distribuídos na forma de estudos e práticas em itinerários formativos<sup>44</sup>, inclusive o ensino profissional, que são considerados componentes da parte diversificada.

Além disso, nota-se que a referência para a elaboração dos currículos é, exclusivamente, a Base Nacional Comum Curricular, sendo o nível de aprendizagem medido a partir da aquisição de habilidades e competências para aprovação em avaliações de larga escala<sup>45</sup> e preparação das/os estudantes, especialmente aquelas/es da rede pública, para atender às exigências do mercado de trabalho capitalista neoliberal.

O documentário Novo Ensino Médio - um fracasso anunciado (PRONZATO, 2023) apresenta depoimentos de estudantes, professoras/es e gestoras/es das escolas da rede pública de diferentes lugares do país, confirmando as críticas tanto em relação à forma de implementação quanto no que diz respeito à proposta apresentada no NEM.

A reforma do Ensino Médio preservou e acentuou a situação do apartheid social, essa situação consiste que cada classe social tem a sua escola, porque

---

<sup>44</sup> Conjunto de componentes curriculares, projetos, oficinas, núcleos de estudos, entre outras situações de trabalho que os estudantes poderão escolher no Novo Ensino Médio.

<sup>45</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala criado em 1990, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Utilizando testes e questionários aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, busca aferir os níveis de aprendizagem dos estudantes com foco na aquisição de habilidades e competências propostas pela BNCC. Aqui, no estado de Sergipe, temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe (SAESE), sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC).

o que ela essencialmente faz com a introdução dos múltiplos itinerários formativos é uma banalização do que é o Ensino Médio. O que significa que os filhos da classe trabalhadora, dificilmente, poderão ter acesso à universidade pública (PRONZATO, 2023 – Depoimento de professor da Educação Básica).

De acordo com Mendonça e Fialho (2020), se uma Medida Provisória alterou o Ensino Médio, isso não diz que houve compreensão pelas/os professoras/es de seu sentido. Pelo contrário, instrumentos autoritários desconsideram o diálogo necessário para que uma reforma qualifique a educação.

É algo intencionalmente confuso que vem de cima para baixo, foi dado no contexto de golpe de estado, sem discussão pedagógica com os professores e estudantes. (PRONZATO, 2023 – Depoimento de professor da Educação Básica).

Uma breve leitura da proposta apresentada para o Ensino Médio, a partir da contrarreforma, mostra que o tipo de educação por ele defendida diverge daquela trazida nas DCNEEQ, uma vez que a valorização das especificidades étnico-raciais da comunidade não é considerada quando o nível de aprendizagem é medido a partir da aquisição e habilidades e competências.

De acordo com as DCNEEQ (BRASIL, 2012), a implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas é uma das ações que garante o respeito aos princípios da EEQ.

Portanto, no próximo tópico, discutiremos sobre a proposta de educação adotada pelo NEM e apresentada no PPP do CEQ03M e aquela defendida pelas DCNEEQ. Isso porque nele encontramos duas propostas que divergem e, em virtude do exposto, disputam espaço no documento.

## **5.2. Educação em disputa: qual o lugar das especificidades étnico-raciais da comunidade no PPP do CEQ03M?**

Como defendemos nos itens anteriores, o Projeto Político Pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado à realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012). Para que isso aconteça, a comunidade precisa participar da elaboração desse documento, por conseguinte, tanto a Seduc quanto a escola devem garantir espaço para essa participação,

inclusive com momentos em que as lideranças locais sejam as formadoras das professoras/es como também das técnicas/os da secretaria. Afinal, segundo Veiga (1998), o PPP deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola:

É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1998, p.12).

Logo, o PPP é político e pedagógico porque na educação essas duas dimensões se relacionam e não podem ser dissociadas. Afinal, a educação é um ato político (FREIRE, 1987). Outrossim, o ponto de partida de um Projeto Político Pedagógico tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos populares (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Partindo do conceito de Veiga (1998), de Freire e Faundez (1985) e das DCNEEQ (2012), o PPP de uma escola quilombola, além de ser construído coletivamente, apresenta uma proposta de educação que respeite e atenda aos interesses da sua comunidade. No entanto, a escola é uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (VEIGA, 1998).

Frente a esse fato, torna-se ainda mais desafiador elaborar um PPP que evidencie e valorize as especificidades étnico-raciais da comunidade onde a escola está inserida, visto que a proposta de educação defendida pelas redes de ensino é aquela que está a serviço do capital, seguindo na contramão do que é proposto pelas DCNEEQ.

No PPP do CEQ03M, ao fazer a análise de acordo com as dimensões de Cellard (2012) e com a análise de discurso de Shiroma *et al* (2005), agora considerando as perguntas específicas feitas a cada documento (Quadro 07), buscamos uma compreensão mais detalhada em relação à presença/ausência das especificidades étnico-raciais comunidade quilombola Brejão dos Negros neste documento. Foram estas as perguntas que guiaram essa análise: As especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros estão presentes nesse documento? Há diálogo entre as especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros e a proposta de Educação em Ciências apresentada neste documento? Se houver, como ele acontece? Que referências esse documento faz às

DCNEEQ? Que possibilidades de inserção das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros na educação em Ciências este documento aponta? O que as ausências/presenças, (não) diálogos nos dizem?

Mesmo com a ênfase dada ao NEM no PPP, em algumas partes do texto é nítida a preocupação do documento em considerar as especificidades étnico-raciais da comunidade. O trecho abaixo confirma essa afirmação:

A função deste projeto político pedagógico é de saber mediar os saberes locais, advindos das tradições quilombolas, como currículo nacional comum, assim, o trabalho deve ser realizado considerando os aspectos específicos da história e luta da resistência quilombola como fonte de afirmação e construção da identidade social, que serão sempre norteadas pela Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, em consonância com o texto anterior, esta instituição de ensino, uma vez localizada em território quilombola, relaciona seu trabalho à formação identitária de sua comunidade local, estimulando o desenvolvimento de práticas integrativas que auxiliem no seu processo de construção de mundo e pertencimento local (PPP 2022/23, p. 13 e 14).

Como mencionado no tópico anterior, termos/palavras relacionadas à EEQ, como quilombola, memória e identidade, foram citadas cinquenta e seis, vinte e quatro e vinte e três vezes respectivamente.

No tópico da justificativa, o PPP destaca, por exemplo, que tem o compromisso de construir junto à comunidade escolar um ensino que promova a valorização da identidade local, a preservação cultural e a qualidade de vida de sua comunidade (PPP, 2022/23). Em outro trecho o PPP destaca:

Assim, nosso trabalho pedagógico é norteado pelas relações étnico raciais, procurando a partir da lei promover um ensino democrático priorizando um currículo descolonizador e favorecendo a interculturalidade no processo ensino aprendizagem, levando em consideração as orientações das Diretrizes Curriculares que norteiam a educação das relações étnico-raciais (PPP 2022/23, p. 14).

O histórico do estabelecimento traz uma retrospectiva que descreve desde a fundação da escola e os nomes recebidos até se tornar Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio. Nesse processo de tantas mudanças de nome no decorrer da história da instituição, podemos observar como a definição do nome atual foi uma conquista da comunidade. Consta também no documento informações tanto sobre o município de Brejo Grande quanto sobre a comunidade de Brejão dos Negros, onde está localizada a instituição. Esse contexto – município, comunidade e alterações no nome da escola – foram apresentados na seção IV deste trabalho.

O PPP menciona a importância do vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais. Em seguida relata que a localização da escola em território quilombola exige maior atenção ao currículo para que este atenda à realidade da comunidade (PPP, 2022/23).

[...] as práticas pedagógicas aqui sugeridas se inclinam para as práticas sócio interacionistas ou histórico-cultural, abrangendo o aprendizado além das paredes escolares, visando o aprimoramento entre o indivíduo e suas práticas sociais. Nesse sentido suas práticas também se inclinam para sua historicidade, levando em consideração suas tradições, seus valores e seus costumes (PPP 2022/23, 2022, p. 12).

Isto posto, o documento afirma que não se aprende apenas na escola, que o conhecimento da comunidade, aquele que está além das paredes escolares, precisa ser trazido para a sala de aula. Deixa evidente que o trabalho desenvolvido na escola pretende reconhecer a importância dos conhecimentos tradicionais.

Em seguida, o PPP assegura que sua função é saber mediar os conhecimentos locais e aqueles propostos pelo currículo nacional, levando em consideração tanto os aspectos específicos da história e luta da resistência quilombola quanto às diretrizes nacionais específicas (PPP, 2022/23).

No tópico que trata da proposta curricular da instituição, dentre os objetivos específicos, o PPP afirma que pretende mediar conhecimentos locais e conhecimentos escolares, implementar no currículo valores afro-brasileiros, valorizar a memória, a ancestralidade, a religiosidade, a história e a cultura regional (PPP, 2022/23).

Enfim, no plano de ação, o PPP garante destacar a Educação Escolar Quilombola, colocar em prática suas diretrizes específicas, conscientizar a comunidade escolar sobre o que é ser quilombola e enfatizar projetos que discutam a causa quilombola (PPP, 2022/23). Entretanto, com a ênfase dada a o NEM e a proposta de educação por ele defendida, a EEQ não consegue ter espaço como uma modalidade de ensino.

À face do exposto, apresentamos, a seguir, partes do PPP do CEQ03M que comprovam a busca de espaço no documento para contemplar a EEQ:

**Figura 13** – Fragmento do Plano da Ação.

<p>6ª Ação: Dar mais destaque ao modelo de Educação Quilombola inserido na escola, aplicando as diretrizes e bases específicas.</p>	<p>❖ Utilizar o modelo de Educação Quilombola como diferencial educacional em relação aos demais modelos;</p> <p>❖ Tornar a comunidade escolar mais consciente do que venha ser uma comunidade quilombola, como é estudar em uma escola quilombola e promover o respeito às diferenças.</p>	<p>❖ Realizar palestras com alunos e com a comunidade escolar utilizando discursos de alguns alunos envolvidos com a causa;</p> <p>❖ Dar mais destaque aos projetos voltados para a causa quilombola como 13 de maio e o 20 de novembro, levando-os da escola para as ruas da comunidade.</p>
---	---	---

Fonte - PPP 2022/2023 (2022, p. 87).

O trabalho pedagógico no Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio tem por base a LDB, a RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012, que define Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola na Educação Básica. É sabido que os grupos de remanescentes quilombolas enfrentam maiores desafios no tocante à educação, devido a todo o processo histórico ao qual os povos de matrizes africanas foram submetidos. (PPP 2022/23, 2022, p.95)

A escola tem o papel de proporcionar metodologias de ensino que subsidiem a comunidade quilombola à manutenção de seus aparatos históricos e culturais, respeitando assim a diversidade cultural e étnico-racial da população. Sendo assim, a metodologia da escola em questão deve:

- Mediar os saberes escolares com os saberes locais - Desta forma, o currículo escolar deve garantir conhecimentos e saberes quilombolas, tratando de sua própria história, formas de luta e resistência como fonte de afirmação da identidade escolar, ampliando assim os conteúdos de base comum.
- Implementar no currículo valores afro-brasileiros - Faz-se necessária a inserção de discussões sobre a cultura local e modos de vida, entre o corpo escolar e a comunidade, a fim de proporcionar estreitamento de laços, corroborando assim para a construção identitária da região, bem como a manutenção da memória, ancestralidade, religiosidade, valorização da história e cultura regional. Além disso, os valores afro-brasileiros devem ser passados no decorrer das

disciplinas ministradas na escola em questão, de forma que fortaleçam e potencializem a Educação Quilombola. • Proporcionar integração - tendo em vista que o alunato está inserido em um grupo de remanescentes quilombolas (PPP 2022/23, 2022, p.95).

Como podemos observar, o PPP busca realizar um trabalho a partir do que preconizam as DCNEEQ, porém, quando observamos a matriz curricular do NEM trazida entre os anexos do PPP e apresentada aqui de forma sintetizada (Quadro 16), percebemos que não há espaço para a EEQ. O dilema que está posto no documento é a disputa entre a EEQ e o NEM.

**Quadro 16 - Carga horária das unidades curriculares e itinerários formativos.**

<b>Unidade curricular</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Itinerário formativo</b>	<b>Carga horária</b>
Língua Portuguesa	60h	Informática Básica	40 h
Língua Inglesa	40h	Higiene e Segurança do trabalho	
Arte		Legislação do Trabalho	
Educação Física		Ética e Relações Interpessoais	
Matemática	60h	Projeto de vida	240h
Química	40h		
Física			
Biologia			
Geografia			
História			
Sociologia			
Filosofia			

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora – 2023.

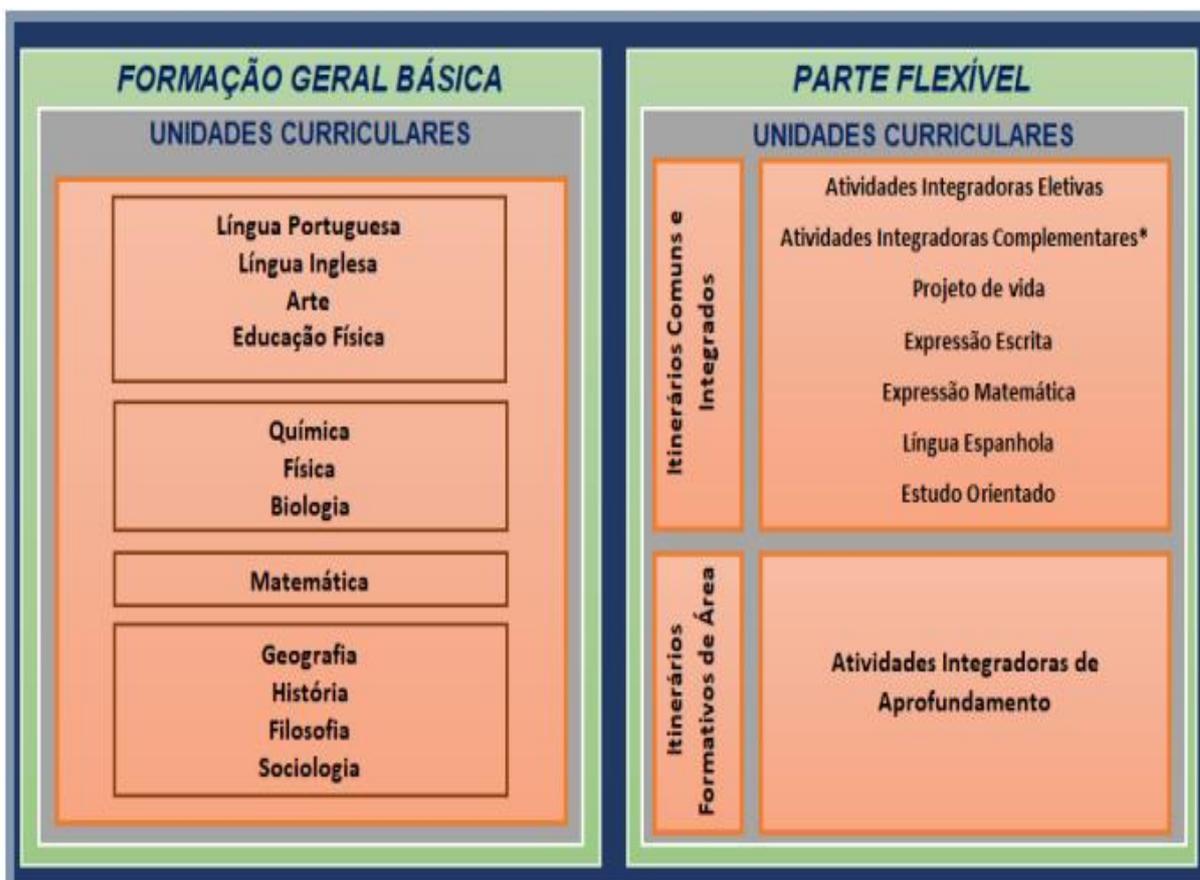
Os temas dos itinerários formativos: Informática Básica, Higiene e Segurança do Trabalho, Legislação do Trabalho, Ética e Relações Interpessoais e Projeto de vida bem como a carga horária destinada a cada um deles, quarenta horas, deixa evidente que o foco é uma formação para atender às demandas do mercado de trabalho. Quanto aos componentes curriculares, possuem uma carga horária maior Língua Portuguesa e Matemática, com trezentas e vinte e duzentas e oitenta horas anuais, respectivamente. Os demais componentes possuem a mesma carga horária dos Itinerários formativos, com uma importante ressalva:

Biologia (área de conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias), Geografia, História, Sociologia e Filosofia (área de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) não são ofertadas em todos os meses dos dois semestres em que o ano letivo está dividido.

A reforma do Ensino Médio se dá meramente no campo do currículo, precarizando a formação básica em detrimento de Itinerários formativos que foram estabelecidos sem discussão com professoras/es e estudantes (PRONZATO, 2023 – Depoimento de professor da Educação Básica).

Apesar do NEM tornar obrigatório o ensino apenas de Língua Portuguesa e de Matemática durante os três anos do Ensino Médio, a rede estadual de ensino optou por manter obrigatório o ensino dos demais componentes curriculares como aponta Resolução 24, de 06 de Maio de 2021<sup>46</sup>.

**Figura 14** – Unidades Curriculares



Fonte: (SERGIPE, 2021).

<sup>46</sup> Aprova o Projeto Pedagógico Orientador do Novo Ensino Médio Convencional, com as respectivas Matrizes Curriculares a partir de 2021, e dá providências correlatas.

De volta à questão dos Itinerários Formativos, ao observar os temas adotados pelo CEQ03M, entre eles “Higiene e segurança do trabalho” e “Empreendedorismo”, mais uma vez constatamos a distância entre o NEM e a EEQ.

A escola que temos agora não é a escola que empodere o filho dos trabalhadores. O que nós temos hoje é uma romantização do empreendedorismo (PRONZATO, 2023 – Depoimento de professor da Educação Básica).

Ou seja, a ênfase dada aos Itinerários Formativos, como observamos no Quadro 17, mostra que a organização pedagógica e curricular do NEM reduz nitidamente a importância das unidades de conhecimento que fazem parte das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, voltadas mais diretamente para a compreensão do sistema e das relações que se estabelecem na sociedade, dentre elas a de exploração que se dá entre a classe trabalhadora com os meios de produção e os donos dos meios de produção, dando lugar a um currículo voltado para atender o mercado de trabalho através da valorização destes Itinerários Formativos.

A reforma do EM pega quarenta por cento da formação dos estudantes que atualmente é dado de uma forma disciplinar, através de matemática, história e geografia, conhecimentos tradicionais e consolidados e transforma em Itinerários Formativos (PRONZATO, 2023 – Depoimento de professor da Educação Básica).

A Lei 13.415/2017, que institui o NEM, causou mudanças significativas na proposta defendida pela LDB 9394/96 para o Ensino Médio. De acordo com ela, a flexibilização curricular é um modo apropriado de atender as diferenças culturais das/os jovens estudantes, todavia na prática não é isso que acontece.

Importante destacar que foi amplamente criticada pela origem autoritária de tal modo que provocou ocupações em escolas públicas do país pelas/os estudantes que discordavam tanto da forma quanto do conteúdo da política educacional proposta (FERRETTI, 2018).

Outrossim, professoras/es da rede pública que lecionam nas turmas do Ensino Médio e professoras/es pesquisadoras/es das universidades fazem críticas a essa contrarreforma.

As principais envolvem o engodo embutido na propaganda governamental da época, apresentando os itinerários como possibilidades abertas para a escolha dos alunos, quando, na verdade, o que se avizinha é a circunscrição e a limitação dos itinerários às escolhas e/ou às possibilidades das gestões estaduais (PEREGRINO; PRATA, 2023, p. 20).

A proposta de contrarreforma curricular defendida pela Lei 13.415/2017 objetiva flexibilizar o currículo para atender aos anseios dos estudantes do Ensino Médio baseada em dois motivos: a baixa qualidade do ensino e a necessidade de que este seja mais atrativo devido aos índices de abandono e reprovação. De fato, a qualidade, não só do Ensino Médio, mas de toda a Educação Básica, precisa melhorar, quanto a isso a Lei está correta. Porém o segundo motivo, diretamente relacionado ao primeiro, é equivocado por atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos, como:

Infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais), carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola; ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo para a Unicef, Volpi (2014) evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola (FERRETTI, 2018, p. 26-27).

Sob esse viés, a Lei, ao desconsiderar os aspectos acima citados, supõe que os problemas do Ensino Médio serão resolvidos com uma alteração curricular, limitando a compreensão de currículo à matriz curricular. E, para isso, apoia-se na BNCC que, aliás, de acordo com Ferreti (2018), não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo.

A Lei ainda censura a organização curricular já existente baseada na variedade de componentes curriculares e no seu rigor estrutural. Assim, sua principal proposta é a flexibilização do currículo e o curso em tempo integral com sete horas por dia.

No entanto, sabemos que o currículo não se resume à matriz, tão pouco às habilidades, competências, componentes curriculares e objetos de conhecimento apresentados na BNCC, ele vai muito além. É o conjunto de ações e de atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, os quais são, obviamente, afetados por ele, pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos (FERRETTI, 2018).

Ao buscar compreender a amplitude do conceito de currículo, Silva (2005) explicita que currículo é uma questão de saber, de identidade e de poder. Todo espaço de poder é um espaço em disputa. E todo espaço de construção de conhecimento é um espaço de poder em

disputa (DANTAS, 2022). Currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O mesmo autor vai além e defende que há explícita relação entre o currículo, o sistema e as relações sociais:

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2005, p. 147-148)

Desconsiderar a amplitude do conceito de currículo é negar a sua dimensão, é não realizar uma análise mais profunda sobre os problemas que atingem o Ensino Médio ofertado nas escolas do país e possíveis formas de resolvê-los ou, ao menos, minimizá-los. Em outras palavras, é desviar o foco daquilo que deveria ser observado, como, por exemplo, o que estaria por trás da ênfase dada à aquisição de habilidades e competências, da desvalorização de profissionais da educação com a abertura dada pela Lei para a contratação de profissionais com notório saber para ministrar aulas, da redução da importância de componentes curriculares como Educação Física, Filosofia, Artes e Sociologia que passam a ser obrigatórios apenas como estudos e práticas<sup>47</sup>

Segundo Freitas (2018), estamos vivendo o que ele denomina como reforma empresarial da educação. Ela começou no final da década de 90, com o movimento pelas referências nacionais curriculares, em seguida a implementação de processos de avaliação de larga escala que se articulou com essas referências e abriu espaço para a elaboração, não só no Brasil, como também em diversos outros países, de bases nacionais comuns curriculares. De acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las (SHIROMA *et al*, 2005).

Portanto, desde 1990, o capital financeiro do neoliberalismo começou a atuar na educação pública, no interior de um movimento global de reforma que exige cada vez mais padronização e testes atropelando a diversidade e os estados nacionais (FREITAS, 2018), com o objetivo de gerar mão-de-obra barata e qualificada para as grandes empresas. A dinâmica é:

---

<sup>47</sup> Segundo Maria Helena Guimarães de Castro, socióloga, secretária executiva do Ministério da Educação de 2016 a 2018, e uma das principais responsáveis pela contrarreforma do Ensino Médio, em entrevista a Revista Nova Escola, afirma que, em relação aos estudos e práticas, seria o ensino desses componentes curriculares dentro de outra área de conhecimento ou através de projetos interdisciplinares. Ou seja, não é o componente curricular dessa área de conhecimento que é obrigatório, apenas o ensino dela.

Bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático [...] (FREITAS, 2018, p.80).

Desse modo, a qualidade da educação limita-se à aquisição de habilidades e competências para ter bons resultados nos testes de larga escala. Assim, o nível de aprendizagem é medido pelo desempenho das/os estudantes nesses testes. Por esse viés “positivista” tudo que não for referente ao básico e não puder ser medido nos testes fica de fora e é desestimulado (FREITAS, 2018).

Portanto, ao contrário do que diz a Lei ao propor maior flexibilização do currículo com a obrigatoriedade somente de Português e Matemática e a liberdade para que cada estado defina como serão ministrados os demais componentes curriculares, ao invés de dar espaço ao trabalho com a diversidade, limita e até exclui:

Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo. Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas oficiais considera-se que o aluno está apto a conviver com as “exigências do século XXI” – tudo o mais está descartado e se transforma em algo “opcional”, já que não é chancelado pelas avaliações nacionais. Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas. (FREITAS, 2018, p. 81).

Por fim, é o resultado desses testes que define a qualidade do ensino nas escolas, ele só é satisfatório se os resultados esperados forem atingidos. Como podemos observar no PPP do CEQ03M, a maior parte do documento é destinada a contemplar a proposta do Novo Ensino Médio e as especificidades étnico-raciais da comunidade só conseguiram se fazer presentes através do trabalho desenvolvido pelo “Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros”.

Uma vez que a qualidade da educação é medida a partir das avaliações em larga escala e que as especificidades étnico-raciais não fazem parte delas, o trabalho que a escola realiza nesse sentido não é considerado para avaliar a qualidade do ensino nessa instituição. Destarte, a BNCC e o Novo Ensino Médio divergem do que propõe a EEQ.

De acordo com as DCNEEQ, uma das ações através das quais a EEQ será garantida é a implementação de um Projeto Político Pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012). Outra é a implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas (BRASIL, 2012).

A partir desta perspectiva de educação é possível apontar caminhos para a valorização e o reconhecimento das especificidades quilombolas na escola, pois:

Buscar estudos e ações que considerem o ensino e a pesquisa da história do povo africano, a marca de um povo arrancado, de maneira trágica, de seu continente, lugar de uma rica cultura construída por povos de 53 países, é imprescindível para a construção de um currículo pautado na valorização da diversidade racial (BRANDÃO; TRINDADE, 2010, p. 75).

Afinal é na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Epistemologias ditas universais, cunhadas sem os recortes de raça, de classe e de gênero foram defendidas inúmeras vezes como legítimas e dispostas a deslegitimar pautas dissidentes que carregam a pluralidade de perspectivas no seio da sua luta (DANTAS, 2022). Desse modo, elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (BENTO, 2022). Brandão e Trindade (2010), evidenciam a importância da (re)construção de valores para a luta contra o racismo através da educação. Segundo as autoras:

Para operacionalizar o que nos sustenta no cotidiano escolar, buscamos os valores civilizatórios afro-brasileiros como fios que traduzem a presença, influência e participação da população afrodescendente como protagonista na construção permanente do que chamamos nossa BRASILIDADE (BRANDÃO; TRINDADE, 2010, p. 9)

A utilização, pelas autoras, do termo civilizatório é realizada a partir do entendimento de que esses valores são ressignificados e compreendidos a partir de uma ótica que evidencia as contribuições dos povos africanos, nos mais diversos campos, para a formação da identidade brasileira. As autoras citam como valores afro-brasileiros: **energia vital, corporeidade, oralidade, circularidade, religiosidade, cooperativismo, ancestralidade, memória, ludicidade, territorialidade** (BRANDÃO; TRINDADE, 2010).

De acordo com Brandão e Trindade (2010), os valores civilizatórios afro-brasileiros estão diretamente relacionados entre si em um movimento de **circularidade** através do Axé, **energia vital** presente em cada ser vivo. Esta energia se movimenta e transcende através da

**corporeidade** sem hierarquizar as diferenças, se materializando nos corpos dos humanos e nos dos seres vivos do reino, animal, vegetal e mineral, pois na natureza tudo se transforma (BRANDÃO; TRINDADE, 2010). Além disso, o corpo é o instrumento através do qual nos expressamos e nos relacionamos como o mundo.

Ainda sob esse viés, como vivemos em constante devir, vir a ser a preservação da **memória** respeitando quem veio antes e quem sobreviveu é fundamental, assim como o respeito à **ancestralidade**, que se faz presente nos diversos territórios - **territorialidade** (BRANDÃO; TRINDADE, 2010). Por serem lugares de preservação das memórias ancestrais, os territórios são sagrados - **religiosidade**. Essas memórias são tecidas e partilhadas pelo processo de **cooperativismo** através da **oralidade** e prazerosamente trazendo **ludicidade** (BRANDÃO; TRINDADE, 2010).

Assim, em face ao exposto, ao nosso ver, os valores civilizatórios afro-brasileiros podem ser trabalhados nas diferentes áreas de conhecimento e têm relação direta com as especificidades étnico-raciais das comunidades quilombolas. Por conseguinte, através dos valores civilizatórios afro-brasileiros, é possível compreender a importância de uma educação das relações étnico-raciais e de uma educação antirracista (BRANDÃO; TRINDADE, 2010).

Aproximamo-nos, assim, de imagens d'África de ontem e de hoje, de imagens de suas filhas e seus filhos, de sua descendência, espalhadas pelo planeta Terra; da compreensão de que é impossível negar a riqueza do Patrimônio Africano, afrodiaspórico e afro-brasileiro: ARTE, CIÊNCIA, TECNOLOGIA, FILOSOFIA, PSICOLOGIA, MATEMÁTICA, LINGUAGENS, ESCRITA, ARQUITETURA... O patrimônio africano está visceralmente imbricado no DNA da humanidade (BRANDÃO; TRINDADE, 2010, p.13).

A partir desta compreensão, podemos relacionar de forma positiva e significativa os valores civilizatórios afro-brasileiros e as especificidades étnico-raciais do território quilombola de Brejão dos Negros - a história da comunidade (processo de formação e reconhecimento), as atividades econômicas (pesca artesanal, agricultura, corte do junco para a produção de esteiras, catação do caranguejo, produção de mel e pólen), as manifestações culturais (maracatu), o artesanato (produção de esteiras, bordado), as práticas religiosas (catolicismo, religiões de matriz africana), o uso de ervas medicinais para tratamento de doenças.

Dessa forma, ao relacionar as especificidades das comunidades quilombolas aos valores civilizatórios afro-brasileiros, compreendemos os embates determinados pelo racismo; percebemos que não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado (BRANDÃO;

TRINDADE, 2010). Ademais, colocamos em prática o que Santos (2002) define como sociologia das ausências e das emergências, pois a primeira confronta-se com a colonialidade e visa substituir a monocultura do saber pela ecologia de saberes. Já a segunda, investiga alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas, trazendo uma ampliação simbólica dos saberes e das práticas (SANTOS, 2002).

A sociologia das ausências se move no campo das experiências sociais, enquanto a das emergências no das expectativas sociais. Juntas buscam revitalizar as possibilidades histórico-culturais da herança africana interrompida pelo colonialismo (SANTOS, 2002).

De acordo com a sociologia das ausências e das emergências, a justiça social global não é possível sem uma justiça cognitiva global (SANTOS, 2002). Desse modo, através do processo de aquisição de conhecimento, podemos traçar caminhos possíveis para que as comunidades quilombolas percebam como o sistema funciona e a partir daí encontrem formas de resistir, como a de lutar através da educação. Afinal de contas, no Brasil, o legado da escravização e da colonização permeiam o pensamento educacional (SILVA, 2020).

É diante desse contexto que as DCNEEQ procuram responder as lacunas existentes em nossos sistemas de educação, incorporando a história dos quilombos, os modos de vidas, de fazer e viver, entre outros. As diretrizes orientam para a necessária articulação entre a educação escolar quilombola e as práticas tradicionais (SILVA, 2020, p.88).

São muitas as lacunas e inclusive muitas delas bem profundas e enraizadas de tal modo que podem passar despercebidas, reforçando ainda mais o apagamento e a desvalorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. Portanto, a EEQ apresenta-se como um mecanismo de superação das desigualdades, de valorização e de fortalecimento da identidade e da história dos quilombos como parte da sociedade brasileira (SILVA, 2020).

Para isso, tanto o currículo quanto a proposta de educação nas escolas quilombolas precisam dialogar com a história e a cultura afro-brasileira e africana e com os conhecimentos científicos escolares que, como sabemos, são selecionados a partir de uma visão eurocentrada, etnocentrada e colonial. Logo, sai da monocultura do saber para o que Santos (2002) define como ecologia de saberes.

Candau (2016) evidencia que não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e em perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Esta padronização e uniformização dos resultados são defendidas na proposta do NEM, tão evidenciada no PPP 2022/23 do CEQ03M e tão distante da proposta de educação defendida

pelas Leis 10639/03, 11645/08, as DCNERER e as DCNEEQ. Trechos do depoimento das entrevistadas confirmam essa realidade:

Inclusive teve até um problema no PPP que, quando ele foi para a DRE'6, voltou e perdeu a essência quilombola de ser porque foi colocada muita coisa assim do Ensino Médio e a essência mesmo do quilombola saiu do PPP, mas a gente refez de novo pra poder trabalhar com a nossa realidade (BINTU, 2023).

A gente sentou pra gente ver como fazer a adequação do Novo Ensino Médio ao Ensino Quilombola (BINTU, 2023).

E é justamente por causa desta divergência entre a proposta de educação construída para a manutenção da estratificação social e do sistema capitalista neoliberal e a de educação diferenciada defendida por tais resoluções e diretrizes que fica tão nítido no PPP a disputa de espaço entre a EEQ e o NEM. O documento afirma que:

[...] a unidade de Ensino está situada dentro de um território demarcado como remanescente quilombola é preciso atenção particular quanto à formação do currículo e suas especificidades pedagógicas com vista a atender as exigências propostas pela realidade desta comunidade escolar e que são amparadas por lei (PPP, 2022/23, p. 5).

Uma educação que respeita e reconhece a diversidade cultural, compreendendo que para isso é necessária a defesa de propostas educativas coletivas e plurais, deve partir de uma perspectiva intercultural que busca:

Promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAU, 2008, p.52).

Portanto, esta perspectiva de educação vai de encontro com a proposta defendida pela BNCC, pelo Currículo de Sergipe e pelo NEM, cujo foco é aquisição de habilidades e competências para a aprovação em avaliações de larga escala e preparação das/os estudantes da classe trabalhadora para se tornarem mão-de-obra qualificada, atendendo aos anseios do sistema capitalista neoliberal.

Cabe aqui trazer para a reflexão a dissertação “Uma Análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio: O (não) lugar das especificidades étnico-raciais e histórico-culturais” de Santos (2021) que analisou de que modo os PPPs de

2019 e de 2020 do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio abordaram as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo, concluindo que o primeiro PPP não está intrinsecamente relacionado às especificidades históricas, étnicas e culturais de Mocambo, pois não foi possível identificar no texto aspectos que assegurem a prática da Educação Escolar Quilombola na instituição (SANTOS, 2021).

Em relação ao PPP de 2020, Santos (2021) afirma que este evidenciou a cultura da comunidade mencionando atividades culturais e registros fotográficos. Apesar de longe do que estabelecem as DCNEEQ, deu importância, principalmente, aos aspectos culturais da comunidade.

Assim, percebemos que, tanto no PPP do CEQ03M quanto nos PPPs do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio a EEQ, a EEQ a qual deveria ser a modalidade de ensino das instituições - como preconizam as DCNEEQ - tem espaço somente ou como um projeto contínuo ou através de ações que destacam e valorizam aspectos culturais das comunidades. Além do mais, a proposta trazida pelo NEM, com ênfase nos Itinerários Formativos e pautada em uma Educação voltada para atender aos anseios do sistema capitalista neoliberal, não tem como dialogar com a proposta de educação diferenciada trazida nas diretrizes.

Apesar de toda a ênfase dada ao NEM, o PPP do CEQ03M busca espaço para evidenciar a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino, trechos do documento explicitam a tentativa. No tópico “Missão, finalidade e valores”, dentre os valores norteadores das atividades docentes nos pontos trazidos, temos: vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial (PPP 2022/23, 2022, p 5).

Um pouco mais adiante afirma que:

[...] a busca por viabilizar um ensino de qualidade exige dessa instituição métodos específicos quanto ao desenvolvimento de atividades pedagógicas conforme lei 10.639 e as suas Diretrizes Curriculares que regem o ensino de Modalidade Quilombola no Brasil, sugerindo organização e elaboração de procedimentos metodológicos específicos a sua realidade local (PPP 2022/23, p. 5)

Destarte, temos escolas quilombolas que resistem de diversas formas à educação escolar pautada em modelos eurocêntricos, racistas e aliados ao capitalismo. Essa resistência é ilustrada de várias maneiras, por intermédio de ações e de projetos que anunciam que não é esse o modelo de educação que as comunidades quilombolas almejam e que apontam caminhos e possibilidades para efetivação da EEQ nestas escolas. No CEQ03M, o “Projeto

Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros” foi uma das estratégias de resistência encontrada:

O projeto consiste em um laboratório permanente de pesquisa histórica e cultural onde os 36 alunos selecionados mediante provas e entrevistas assumem o papel de pesquisadores e desenvolvem trabalhos de mapeamento cultural, registro e arrecadação de materiais para pesquisa, visando à preservação cultural e histórica dos materiais produzidos pela comunidade Brejão dos Negros (PPP 2022/23, 2022, p. 99)

No próximo tópico, apresentamos a análise do “Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros”, do “Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros” e do “Livreto Rezadores do povoado Brejão dos Negros: Médicos do Povo” (ambos são partes integrantes do projeto), destacando a Educação em Ciências.

Vale ressaltar que, no PPP 2022/23 do CEQ03M, em relação ao Ensino de Ciências, o documento afirma que, no currículo de Ciências da Natureza, o processo de ensino aprendizagem requer a inserção de novas práticas pedagógicas objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades (PPP 2022/23, 2023).

Isto posto, a seguir trouxemos outras experiências a fim de mostrar que, apesar da proposta de educação baseada nesta aquisição de habilidade e competências para atender aos anseios do capitalismo, ainda é possível encontrar possibilidades para que a EEQ seja implementada nas escolas, ou pelo menos alguns de seus princípios. Elas também apontam caminhos para que a EEQ possa encontrar ao menos uma brecha para se desenvolver nas escolas localizadas em comunidades quilombolas e naquelas que recebem essas/es estudantes.

Além disso, refletimos sobre como o colégio e a comunidade têm buscado resistir à imposição do modelo capitalista, racista, eurocentrado e patriarcal na área das Ciências Naturais.

### **5.3. Caminhos para a Educação em Ciências na Educação Escolar Quilombola**

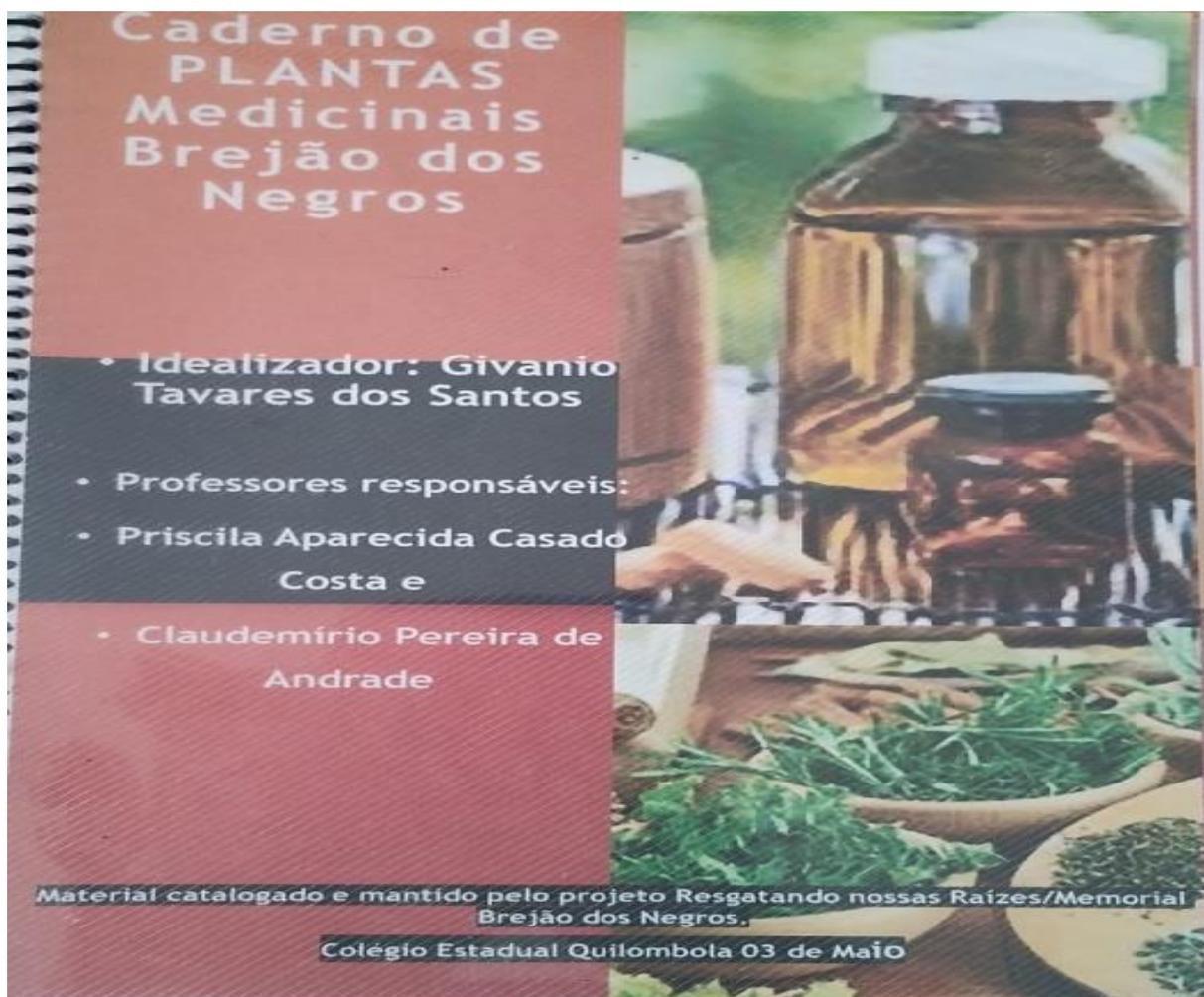
Identificar possibilidades de inserção das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros na Educação em Ciências no CEQ03M é um dos objetivos específicos desta dissertação. Na Seção IV, intitulada Território Quilombola Brejão dos Negros, foi apresentada a comunidade (processo de formação e reconhecimento), as atividades econômicas (pesca artesanal, agricultura, corte do junco para a produção de esteiras, catação do caranguejo, produção de mel e pólen), as manifestações culturais

(maracatu), o artesanato (produção de esteiras, bordado), as práticas religiosas (catolicismo, religiões de matriz africana), o uso de ervas medicinais para tratamento de doenças. Finalizamos a citada seção falando sobre o CEQ03M.

Iniciamos esta seção fazendo uma análise preliminar do PPP 2022/23 do CEQ03M com base em Cellard (2012) e em Shiroma *et al* (2005) com base em Orlandi (2005). Em seguida, discutimos sobre o lugar das especificidades étnico-raciais das comunidades quilombolas que formam o território Brejão dos Negros neste documento.

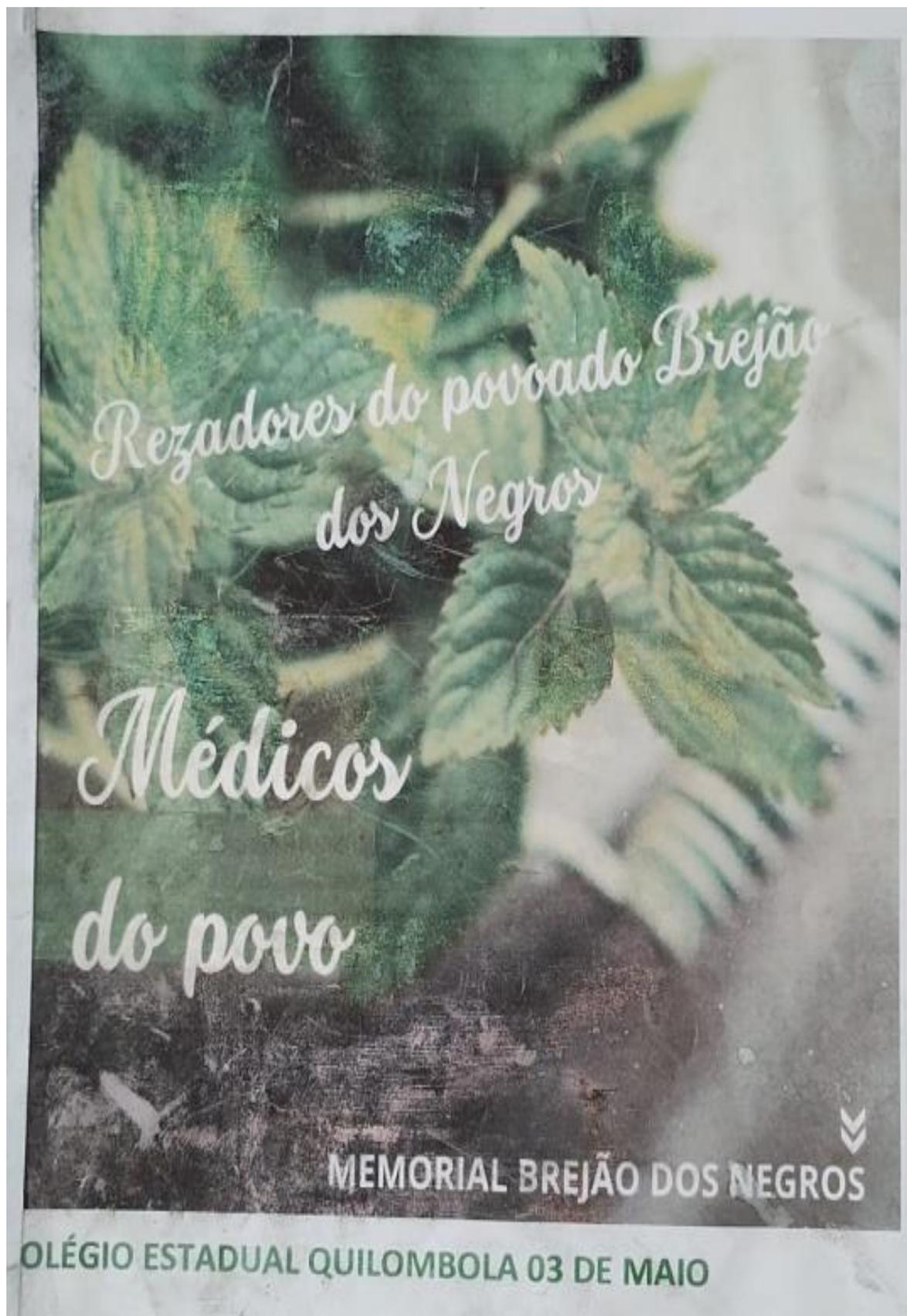
A partir de agora, o contexto da análise tem como foco central a Educação em Ciências a fim de identificar possibilidades de inserção das especificidades da comunidade quilombola Brejão dos Negros nesta área de conhecimento. Para isso, foram utilizados o “Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros” e os subprojetos “Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros” e o “Livreto Rezadores do Povoado Brejão dos Negros: Médicos do Povo”. (Figuras 15 e 16)

**Figura 15** - Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros.



Fonte: CEQ03M.

**Figura 16** - Livreto Rezadores do Povoado Brejão dos Negros: Médicos do Povo.



Fonte: CEQ03M.

Neste tópico, também apresentamos outras experiências realizadas em diferentes instituições escolares e apontadas em outras pesquisas como exemplos de caminhos para a Educação em Ciências na Educação Escolar Quilombola.

Como dito, na análise do PPP 2022/23 do CEQ03M, identificamos um projeto relacionado às especificidades étnico-raciais da comunidade e dois subprojetos relacionados diretamente ao Ensino de Ciências.

O “Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros”, idealizado pela professora Rosane Guedes da Silva, é uma ação contínua que teve início em 2014. Foi pensado a partir de indagações sobre a realidade local e, conseqüentemente, atraiu a atenção das/os educadoras/es para o desenvolvimento de um trabalho de aproximação com a comunidade partindo do conhecimento da sua própria história (SILVA, 2021). Logo, vincula-se ao resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal quanto coletivo (CANDAUI, 2008).

A nossa proposta estimula as discussões sobre currículo e sua finalidade, apoia-se na promoção de um trabalho decolonizador, abrindo espaço para as alternativas metodológicas que melhor apreendam as demandas da comunidade escolar em Brejão dos Negros (SILVA, 2021, p.4).

De acordo com o Projeto, inclusive considerando também o reconhecimento da comunidade e do território contado em uma das seções desta dissertação, as pessoas que lá residem passaram por um processo de aculturação que, dentre outras conseqüências, resultou no apagamento da sua história e da sua cultura. Por isso, seu objetivo principal é resgatar a história local por meio da preservação da memória histórico-social de Brejo Grande e região através de um trabalho educativo que permita um conhecimento, ou o reconhecimento de sua história (SILVA, 2021).

Para isso, o Projeto sugere a criação de um memorial (figuras 16, 17 e 18) na escola onde são expostos e organizados objetos que representam a história e a cultura da comunidade, pois não há, nessa localidade, um lugar onde se pode ter acesso à memória social que identifique a comunidade como Quilombola (SILVA, 2021). A busca desses objetos é feita pelas/os estudantes sob orientação das/os professoras/es.

**Figura 17** – Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros.



**Fonte:** Acervo do Projeto “Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”

**Figura 18** – Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros.



**Fonte:** Acervo do Projeto “Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”

**Figura 19** – Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros.



**Fonte:** Acervo do Projeto “Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”

De acordo com o Projeto, apenas um grupo de pessoas da comunidade carrega a responsabilidade de preservar e compartilhar as representações identitárias da localidade Brejo Grandense. A comunidade se apresenta dividida:

De um lado o que é do negro africano parece ser coisa do passado, algo com pouca funcionalidade dentro de uma cultura urbana voltada a modernidade, onde passado e modernidade não dialogam. Esse processo de aculturação emblema as discussões de reconhecimento e identidade onde o maior foco deste debate norteia questões como aceitação e reconhecimento identitário (SILVA, 2021, p.6).

Ou seja, apesar do reconhecimento como comunidade quilombola, devido ao processo de exploração e aculturação, parte da comunidade não percebe a importância do resgate histórico e cultural para o fortalecimento da sua identidade e não entende a relação entre o passado escravista e a realidade atual.

De acordo com as DCNEEQ, a EEQ deve promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada (BRASIL, 2012). Para isso, faz-se necessária a interferência de um trabalho educativo que permita um conhecimento, ou o reconhecimento da história da comunidade quilombola Brejão dos Negros (SILVA, 2021). É nessa perspectiva que o “Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros” se insere como uma possibilidade para a efetivação da EEQ no CEQ03M.

Além disso, o trabalho desenvolvido através do projeto evidencia valores civilizatórios afro-brasileiros como a corporeidade, a ancestralidade, a memória e a territorialidade, valorizando, assim, as especificidades das comunidades e contribuindo para esse fortalecimento da identidade evidenciada pelas DCNEEQ, inclusive ressignificando a relação entre o passado escravista e os dias atuais.

Ao buscar o destaque dos conhecimentos tradicionais da comunidade quilombola Brejão dos Negros, especificamente relativo à Educação em Ciências, identificamos no Projeto uma ação diretamente relacionada a ela. Nele, encontramos entre a proposta de laboratório de estudo contínuo o mapeamento e registro das plantas medicinais da região e sua utilidade no cotidiano da comunidade; o estudo das ervas e sua relação com a cultura e ancestralidade e fundamentos terapêuticos das ervas na comunidade e região (SILVA, 2021).

Como resultado desse mapeamento, foram elaborados o “Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros” e o “Livreto Rezadores do Povo de Brejão dos Negros: Médicos do Povo”, materiais catalogados e mantidos pelo “Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros”. O objetivo de ambos é resgatar a cultura do uso das plantas

medicinais para a cura de diversas doenças através do levantamento etnobotânico das espécies vegetais utilizadas para fins medicinais pela comunidade. Como objetivos específicos destacamos: compreender a importância do conhecimento popular na formação identitária da comunidade; entender a importância da pesquisa e do conhecimento no desenvolvimento sócio intelectual da comunidade (CADERNO DE PLANTAS MEDICINAIS BREJÃO DOS NEGROS, 2021, p. 5)<sup>48</sup>.

As/os estudantes foram orientadas/os a trazer mudas de ervas medicinais para cultivar uma horta no colégio, valorizando os saberes pautados na forma de utilização das plantas pelos seus pais, avós e outros familiares (CADERNO DE PLANTAS MEDICINAIS BREJÃO DOS NEGROS, 2021).

Diante desse contexto, através da aplicação de questionários semiestruturados, foram realizadas entrevistas constatando que as pessoas da comunidade conheciam as plantas, porém poucas utilizam para fins medicinais. Assim a iniciativa foi aprofundar os estudos sobre os benefícios farmacêuticos das plantas junto à comunidade (CADERNO DE PLANTAS MEDICINAIS BREJÃO DOS NEGROS, 2021).

O abandono dessas práticas implica na redução da importância das plantas medicinais para estas comunidades e interrompem o processo de transferência de conhecimentos para as gerações seguintes, informações estas que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade (SILVA; SILVA-CASTRO, 2019). Afinal, o conhecimento relacionado às plantas com finalidade terapêutica que os estudantes possuem está interligado à prática realizada pelos seus antepassados ao longo das gerações (SILVA; SILVA-CASTRO, 2019).

Partindo desta compreensão, o trabalho foi organizado da seguinte maneira: sobre cada planta pesquisada foi registrado o nome popular e científico, a forma e cultivo, as propriedades medicinais, o modo de uso e a indicação. Foram catalogadas dezenove plantas medicinais e a pesquisa contribuiu para legitimar os saberes populares da região e aproximar a escola da experiência cotidiana e ancestral da comunidade (CADERNO DE PLANTAS MEDICINAIS BREJÃO DOS NEGROS, 2021, p. 6).

A partir deste trabalho, constatamos a relação entre uma das especificidades étnico-raciais das comunidades quilombolas que formam o território quilombola de Brejão dos Negros e o conhecimento científico escolar na Educação em Ciências.

---

<sup>48</sup> O Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros foi idealizado por Givanio Tavares dos Santos, tem como professores responsáveis Priscila Aparecida Casado e Costa, Claudemirio Pereira de Andrade e Rosane Guedes da Silva. Além destes, conta com a participação de alunas/os do CEQ03M. Esse caderno é parte integrante do Projeto “Resgatando nossas Raízes/Memorial Brejão dos Negros”.

Por conseguinte, por meio da elaboração do caderno e do livreto, as/os estudantes puderam fazer a relação entre os diferentes conhecimentos e valorizar aqueles que fazem parte da sua história e da sua cultura. É essa valorização, relação e reconhecimento que as DCNEEQ tanto evidenciam como fator determinante para que uma escola localizada em uma comunidade quilombola efetive a EEQ.

Trabalhar com os conhecimentos dos estudantes em sala de aula contempla a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de modo a garantir aos estudantes o direito de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais, valorizando e fortalecendo o processo identitário. Portanto, essas propostas contribuem para a construção de uma escolarização que contemple a identidade, cultura e valores dos povos tradicionais, permeando o que determina a Lei nº 10.639/2003, no sentido da valorização da identidade e cultura negra brasileira (SILVA; SILVA-CASTRO, 2019, p.372).

Sabemos que as comunidades tradicionais possuem um amplo conhecimento sobre a natureza e seus fenômenos, além de uma íntima relação de respeito e cuidado com ela. Porém, segundo Bastos (2013), eles são esquecidos, abandonados, subjugados por um conhecimento considerado superior e vivem à margem do que, modernamente, chamamos Ciência. Portanto, precisamos compreender que:

A ciência é um programa coletivo de conquista da verdade, distinta de qualquer outra forma de conhecimento, mas é também, institucionalmente falando, uma produção social, e como tal, sujeita aos processos de divisão social do conhecimento, aos conflitos e às disputas por poder das demais instituições sociais (LOPES, 1999, p.116).

Como vemos, esse processo de divisão social do conhecimento se reflete no Ensino de Ciências ministrado na escola. As vivências diárias, a busca por estratégias para sobreviver, os meios de resistência são práticas que constituem os diferentes conhecimentos e tais características os colocam à margem das instituições formais, fruto da situação de classe de quem os produz (LOPES, 1999).

Por isso, Santos (2002) chama atenção afirmando que a lógica da monocultura do saber e do rigor científico tem de ser questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios.

Vale ressaltar que o desprezo e a desvalorização dos conhecimentos das comunidades tradicionais tiveram início na Modernidade e está diretamente relacionado à colonização, à escravidão e ao processo de acultramento por elas desencadeado. Todavia, faz algum tempo

que esses conhecimentos começaram a ser tema de discussões, estudos e pesquisas recebendo destaque e um novo olhar. Eles passam a ser vistos como diferentes ao invés de inferiores ao:

[...] receberem uma nova “roupagem” que vem precedida pelo termo *ethnos* ganham possibilidade de visibilidade no cenário científico sendo alçados ao patamar de ciência. Portanto, é dessa forma que temos a existência de um outro tipo de ciência que reúne um conjunto de saberes agrupados sob o prefixo ‘etno’, que é desenvolvida fora dos laboratórios, por pessoas comuns, ou seja, bem distante dos locais e do tipo de pessoas que historicamente associamos à produção do conhecimento científico (BASTOS, 2013, p. 6196).

Eis que surge a Etnociência que tem como objeto de investigação o repertório de conhecimentos, saberes e práticas dos povos tradicionais (indígenas, caboclos, ribeirinhos, seringueiros, quilombos, entre outros) em um movimento de documentação, estudo e valorização de suas culturas (BASTOS, 2013).

Portanto, podemos dizer que o “Caderno de Plantas Medicinais Brejão dos Negros” se insere em uma atividade de pesquisa realizada pelas/os estudantes da comunidade que busca aproximar o conhecimento popular do conhecimento científico escolar, mostrando como é possível estabelecer uma relação entre ambos não de superioridade ou inferioridade, mas sim de diferença que leva a valorização dos conhecimentos tradicionais da comunidade relacionado ao uso das ervas através da Etnociência.

Quando a escola faz essa relação entre os conhecimentos, leva as/os estudantes a refletir e a reconhecer a importância dos conhecimentos das suas comunidades, a se enxergarem como sujeitos que produzem conhecimento e, especificamente em relação ao componente curricular Ciências, mostra que, diferente do que muitas vezes é apresentado nos livros, fazer Ciência não é algo exclusivo para pessoas brancas do sexo masculino. Além disso, muitas descobertas científicas foram baseadas na experiência do dia a dia de pessoas comuns.

A pesquisa de mestrado intitulada “Contextualização, Escola Quilombola, Relações Étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de Ciências” contribuiu nesta reflexão. Seu objetivo foi compreender as aproximações e os distanciamentos na proposta de contextualização do livro didático de Ciências da Natureza, do 6º Ano do Ensino Fundamental do CEQ03M, com base nos princípios freirianos e nas DCNEEQ.

Como a proposta de contextualização trazida por Paulo Freire se relaciona com a proposta defendida pela EEQ, é relevante o uso de suas obras, pois estas trazem discussões

numa perspectiva de considerar os conhecimentos dos educandos e relacioná-los aos demais tipos de conhecimento, dentre eles os científicos.

A partir dos pressupostos freirianos e dos princípios das DCNEEQ, considerando o contexto em que as imagens de pessoas negras apareciam no livro didático, a autora concluiu que os temas eram tratados no livro de maneira superficial e generalizada, sem aprofundamento, sem relação com os demais componentes curriculares e sem levar em consideração as especificidades dos povos negros e indígenas e suas contribuições para a Ciências.

A análise feita, no trabalho acima mencionado, é mais um exemplo de como a busca pela efetivação da EEQ nas escolas da rede estadual ainda tem um longo caminho a seguir, inclusive perpassando pelo material didático utilizado.

De acordo com as DCNEEQ, cabe à União a elaboração e publicação de material didático e de apoio pedagógico específico, em parceria com as instituições de Educação Superior, destinado à EEQ (BRASIL, 2012). Ou seja, além do livro didático, as escolas quilombolas precisam dispor de material complementar, principalmente quando pesquisas comprovam que o livro didático não é capaz de atender suas especificidades.

Outro trabalho mencionado no mapeamento, que também está relacionado à Educação em Ciências em mais uma escola quilombola da rede estadual sergipana, foi a dissertação “Saberes e fazeres quilombolas: um estudo sobre o barco de fogo no Ensino de Ciências em uma escola quilombola sergipana”. O objetivo foi analisar como os saberes e fazeres da prática cultural do Barco de Fogo se constituíam como temática do Ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Gilberto Amado, a partir de documentos orientadores da instituição e das DCNEEQ (SANTOS, 2022).

A autora concluiu que a prática cultural do Barco de Fogo, enquanto temática no Ensino de Ciências, abre um leque de possibilidades para a escola realizar a valorização da história e da cultura local, apesar dos entraves enfrentados pela instituição para efetivá-la (SANTOS, 2022).

Ainda relacionado à temática do Barco de Fogo e no âmbito do “Projeto Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”, há outras pesquisas que abordam a importância do estudo da Educação das Relações Étnico-raciais a partir do diálogo entre os saberes e fazeres tradicionais do Barco de Fogo e o Ensino de Ciências e Geografia, como a desenvolvida na disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino de Química IV (ESEQ IV), na Universidade Federal de Sergipe - Campus Prof. Alberto Carvalho, cidade de Itabaiana de Itabaiana. Durante o estágio, a

intenção da pesquisa foi investigar, nos cursos de formação de professoras/es, as experiências de auto(formação) a partir dos diálogos estabelecidos também com um estudante quilombola e um estudante Mocambicano. Além disso, o mapeamento da comunidade Porto D'Areia está sendo feito através da cartografia social.

Como exemplo de estudos realizados em outros estados e por pesquisadoras/es vinculados a outras instituições, temos o artigo “Conhecimento que Vale Ouro: Química e Cultura Negra para Educação Escolar Quilombola” cujo objetivo foi apresentar uma proposta de articulação da cultura negra e conhecimentos de Química a partir da canção “Francisco de Oxum”, através da metodologia dos estudos comparados, destacando a forte relação dos grupos étnicos de origem africana trazidos para o Brasil com o conhecimento da extração e manejo dos mais diversos recursos naturais, dentre eles o ouro (FAIAD *et al*, 2021).

Como conclusão, o trabalho mostrou os estudos sobre Mineração no Ensino de Química na EEQ a partir dos conhecimentos das pessoas negras que vieram de África para o Brasil e foram escravizadas, possibilitando o resgate da história de muitos quilombos que foram formados a partir das repetidas fugas de africanos e descendentes escravizados no período colonial (FAIAD *et al*, 2021). Por conseguinte, buscar no cancionário brasileiro relações entre cultura negra e Ciências é um dos meios de diminuir a ausência da cultura negra nos materiais didáticos utilizados nas escolas.

Destaque também para o artigo “Conhecimento quilombola e plantas medicinais: recursos didáticos para o ensino de ciências” (SILVA; SILVA-CASTRO, 2019) que teve como objetivo discutir o conhecimento tradicional de estudantes da comunidade quilombola de Barro Preto (Jequié - BA) relacionado à utilização de plantas medicinais como tratamento terapêutico, contemplando o que é assegurado pela Lei 10639/03. Além disso, introduzir tradições e valores dos povos quilombolas no currículo escolar ultrapassa o que determina a lei contribuindo para preparação de uma dívida que é histórica (SILVA; SILVA-CASTRO, 2019).

Utilizando a pedagogia freiriana (SILVA; SILVA-CASTRO, 2019), foi realizada uma intervenção pedagógica através de três encontros e uma visita a UESB, onde estudantes fizeram relação entre o conhecimento popular e o conhecimento científico, usando o estudo das ervas medicinais, compreendendo o entrelace e a importância de ambos para a história da Ciências.

Outro artigo relacionado às plantas medicinais e conseqüentemente à pesquisa realizada nesta dissertação é o que tem como título “Os etnosaberes quilombolas sobre o uso das plantas medicinais no contexto escolar em turma da EJA”, cujo objetivo foi evidenciar os

saberes e fazeres das mulheres matakavalenses no cultivo e uso das plantas medicinais como alternativa para os cuidados primários de saúde, e compreender como a escola valoriza estes saberes no currículo (CASTILHO; SILVA, 2022).

A metodologia utilizada nesse artigo foi a pesquisa qualitativa através do método etnográfico. Como aporte teórico, as autoras utilizaram estudos pós-coloniais e teorias críticas de educação e currículo (CASTILHO; SILVA, 2022).

Os resultados confirmaram a existência de diversos saberes, fazeres e usos ancestrais, pelas mulheres, de plantas e ervas medicinais cultivadas na comunidade de Mata Cavalo e que a escola procurou meios para valorizar essa herança no processo de ensino-aprendizagem (CASTILHO; SILVA, 2022).

A partir dos relatos das mulheres e da pesquisa realizada no quilombo junto com elas, foi elaborado um quadro com as principais plantas medicinais da Comunidade Quilombola Mata Cavalo e usada por elas para curar várias enfermidades (CASTILHO; SILVA, 2022). Isso mostrou que a comunidade possui denso e profundo conhecimento sobre as ervas medicinais e a escola trouxe esses conhecimentos para suas práticas pedagógicas.

Assim, foi primordial nas aulas de Ciências e Biologia, estudantes e professoras/es partirem dos saberes sobre as plantas medicinais estabelecendo diálogo entre os conteúdos estudados nos livros didáticos e permitindo novas práticas pedagógicas que destacavam os conhecimentos prévios das/os estudantes possibilitando a conexão entre os saberes científicos e os saberes locais (CASTILHO; SILVA, 2022).

Dessa forma, podemos confirmar a presença de estudos significativos que apontam tanto caminhos para a Educação em Ciências na EEQ nas escolas localizadas em comunidades quilombolas, em Sergipe e em outras no Brasil, quanto a necessidade de um trabalho mais intenso, profundo e significativo para que a EEQ seja de fato efetivada não só em Ciências como também nos demais componentes curriculares. Um dos principais empecilhos para isso é o modelo de educação vigente que cada vez mais se distancia da proposta de educação defendida pelas DCNEEQ.

Notamos que há diferentes formas de desenvolver um trabalho na escola capaz de evidenciar as especificidades étnico-raciais das comunidades quilombolas e relacioná-las ao conhecimento científico escolar.

No caso do CEQ03M, a maneira que a instituição encontrou para continuar realizando esse trabalho direcionado à EEQ e, contemplando a interculturalidade, apesar do NEM, e conseqüentemente da BNCC e do Currículo de Sergipe, foi com as ações e as atividades desenvolvidas através do “Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Bregão dos Negros”. No

entanto, no PPP da instituição não há lugar para a EEQ como uma modalidade de ensino, como garantem as DCNEEQ, mas apenas como um tema trabalhado a partir do referido projeto. O depoimento a seguir confirma esta afirmação:

Com o NEM no PPP foi difícil para a escola encontrar espaço no documento para trazer as especificidades da comunidade, para evidenciar a interculturalidade e para o trabalho realizado através do Projeto Memorial (LUEJI, 2023).

A perspectiva intercultural, como o prefixo da palavra já anuncia, destaca a inter-relação entre os diversos grupos culturais. Afirma que vivemos intensos processos de hibridização cultural e sempre que a humanidade promoveu a pureza cultural e ética as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro (CANDAU, 2008). De acordo com Santos (2002), todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas.

Outra característica marcante da interculturalidade é a consciência das estruturas de poder que atravessam as relações culturais, pois a compreensão de que a diversidade se constitui de algum modo como uma harmônica colagem de esferas culturais benignas é uma modalidade conservadora e neoliberal (HOOKS, 2017). Estas relações são fortemente hierarquizadas e marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (CANDAU, 2008). Por isso, a perspectiva intercultural não aparta as conflituosas e complexas questões da diferença e da desigualdade,

[...] o ponto de discussão parte do problema “estrutural-colonial-racial” e sua ligação com o mercado capitalista. Como processo e projeto, essa perspectiva questiona a lógica irracional e instrumental do capitalismo, apontando para a construção de sociedades diferentes com uma outra organização social (JESUS, Yasmin Lima, 2019, p.64).

Promover uma educação com viés decolonial e intercultural é afrontar o modelo político, econômico, social e educacional vigente. Destarte, Candau (2008) afirma que as diferenças culturais visibilizadas, historicizadas, desnaturalizadas são chamadas a desestabilizar as culturas escolares dominantes, os saberes considerados únicos e verdadeiros para as escolas e as práticas pedagógicas padronizadas, pois:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre os diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva de afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais da democracia da

sociedade através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1 *apud* CANDAU, 2016, p.808 e 809).

Portanto, seria ingenuidade acreditar que mudanças na educação e no currículo que desestabilizam a hegemonia da classe dominante seriam aceitas sem oposições e conflitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é parte do Projeto “Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”. O Objetivo do Projeto é compreender as possibilidades e os desafios para a efetivação de EEQ sergipana, considerando o que dizem a comunidade escolar, as comunidades quilombolas, a produção científica na área, os documentos normativos e orientadores (BNCC, DCNEEQ, Currículo Sergipano, PPP) e observações em campo (LOPES *et al.*, 2023, no prelo).

Neste trabalho, o objetivo foi analisar a presença/ausência das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros e como estas dialogam com a Educação em Ciências, em relação ao que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no PPP 2022/2023 do CEQ03M. Para isso, utilizamos a pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), sendo a análise documental o principal método empregado, complementado com entrevistas de quatro sujeitos de forma não-probabilística e por conveniência. Os critérios para a análise foram com base nas cinco dimensões de Cellard (2012) e na análise de discurso de Shiroma *et al* (2005) com base em Orlandi (2005).

Para atingir o objetivo proposto, realizamos o mapeamento dos artigos, das dissertações e das teses relacionados à temática, a fim de compreender um pouco mais as discussões e os estudos já realizados sobre ou interligados à EEQ, à Educação em Ciências e ao PPP. Neste ínterim, percebemos a necessidade de mais pesquisas sobre Educação Escolar Quilombola que tenham relação com o PPP e com a Educação em Ciências, principalmente quando realizamos o cruzamento das principais palavras-chave e encontramos poucas publicações que se relacionassem a esses três temas. Naquelas encontradas, vimos que, em algumas escolas localizadas em comunidades quilombolas, o processo de efetivação de EEQ quilombola avançou consideravelmente, porém noutras caminha a passos lentos. Notamos também a importância do PPP, da relação comunidade - escola e da formação de professoras/es para acelerar e consolidar este processo.

Outrossim, o mapeamento também ajudou a compreender que temos um arcabouço legal referente à EREER tanto em âmbito nacional quanto em âmbito estadual, mas é preciso atenção ao modo com esta vem sendo implementadas ao longo dos anos.

Sobre a retrospectiva do acesso da população negra à educação até a implementação das principais leis e diretrizes (Lei 10.639/03, Lei 11.645/07, as DCNERER e as DCNEEQ), identificamos os passos dados em direção a elas e como foram realizados à base de muita luta

e resistência desde os tempos da colonização com destaque para a filosofia Ubuntu e com significativa participação do Movimento Negro, da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental Negro e das lideranças quilombolas. Além das dificuldades e dos retrocessos enfrentados de 2018 a 2022, quando assumiu a presidência do país um governo de extrema direita que, dentre outras ações, extinguiu do MEC a SECADI, trazendo como consequência a redução de políticas públicas para as populações do campo brasileiro. Enquanto isso, de 2020 e 2022, o mundo enfrentava a pandemia de Covid-19.

Ademais, foi apresentada uma descrição do território quilombola Brejão dos Negros, onde está localizado o CEQ03M, como se deu seu processo de reconhecimento, além das suas especificidades étnico-raciais na perspectiva dos valores civilizatórios afro-brasileiros (BRANDÃO; TRINDADE, 2010). O território é formado por cinco comunidades quilombolas que, mesmo com o reconhecimento do território, ainda sofrem as consequências do longo período de exploração que enfrentaram e lutam, através da associação, para reivindicar seus direitos e preservar sua história e cultura. Apresentamos também o CEQ03M desde o seu surgimento até os dias atuais, compreendendo que conhecer tanto o território e suas comunidades quanto a escola foi fator importante para o estudo que se objetivou realizar.

Por fim, chegamos ao ponto principal da nossa pesquisa: análise do PPP 2022/2023 do CEQ03M e constatamos que a implementação do Novo Ensino Médio foi o principal tema do documento, com uma proposta de educação baseada na aquisição de habilidades e competências, de acordo com as determinações da BNCC e do Currículo de Sergipe, com o objetivo de preparar as/os estudantes para as avaliações em larga escala e, conseqüentemente, para atender a demanda do empresariado no mercado de trabalho capitalista e neoliberal. Nitidamente percebemos na análise uma correlação de forças entre a proposta de educação defendida pelo Novo e Ensino Médio e a defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A Educação Escolar Quilombola, modalidade da educação básica, instituída através das DCNEEQ, defende uma proposta de educação diferenciada que respeite e valorize as especificidades dos povos quilombolas, buscando diálogo entre essas especificidades e os conhecimentos científicos escolares. No entanto, ela não encontra espaço no PPP e o que constatamos no documento foi uma disputa entre a proposta do Novo Ensino Médio e da BNCC e a EEQ. Nessa disputa, ela não consegue se firmar como uma modalidade de ensino, mas sim como uma ação desenvolvida através do “Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros”.

O principal objetivo do Projeto é resgatar a história local por meio da preservação da memória histórico-social de Brejo Grande e região. Ele se propõe a isso, principalmente, através da organização de um memorial na escola montado a partir de uma pesquisa realizada na comunidade pelas/os próprias/os estudantes orientadas/os pelas/os professoras/es.

Sobre a Educação em Ciências, o Projeto traz uma ação diretamente relacionada a esta área de conhecimento, entre as propostas de estudo contínuo: o mapeamento e registro das plantas medicinais da região e sua utilidade no cotidiano da comunidade; o estudo das ervas e sua relação com a cultura e com a ancestralidade; e fundamentos terapêuticos das ervas na comunidade e região (SILVA, 2021).

Este estudo e mapeamento resultaram na elaboração do “Caderno de Plantas Mediciniais Brejão dos Negros” e no “Livreto Rezadores do Povoado Brejão dos Negros: Médicos do Povo”, que são materiais catalogados e mantidos pelo “Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros”. O objetivo de ambos é resgatar a cultura do uso das plantas medicinais para a cura de diversas doenças por meio do levantamento etnobotânico das espécies vegetais utilizadas para fins medicinais pela comunidade.

Deste modo, constatamos que tanto o caderno quanto o livreto possibilitaram a inserção das especificidades étnico-raciais da comunidade quilombola Brejão dos Negros na Educação em Ciências no CEQ03M.

A Educação Escolar Quilombola ainda tem um longo caminho pela frente, mas podemos afirmar que algumas instituições, a exemplo do CEQ03M, já começaram a dar esses passos. Entretanto o caminho é difícil porque o tipo de educação proposto pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio segue na contramão da proposta de educação diferenciada apresentada nas DCNEEQ.

As possibilidades para trabalhar a EEQ perpassam pela reelaboração do PPP das escolas, pela compreensão do que está por trás da proposta da BNCC e do Novo Ensino Médio com uma educação baseada na aquisição de habilidades de competências para a aprovação de estudantes da rede pública em teste de larga escala cujo objetivo é atender as demandas do capitalismo neoliberal. Em virtude disso, o fracasso e o sucesso estão condicionados, errônea e propositalmente, à meritocracia e não às condições sociais e econômicas das/os estudantes da classe trabalhadora.

Sigamos na luta por uma educação pública que garanta, de fato e de direito, a formação de cidadãs/ãos críticas/os capazes de questionar o sistema e buscar caminhos para transformar as suas realidades e as de suas comunidades. Sejamos todas/os Ubuntu!

## REFERÊNCIAS

ABA, 1994 - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA – ABA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais** (Rio de Janeiro, 17-18 de outubro de 1994). Boletim Informativo NUER – Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas / Fundação Cultural Palmares – v. 1, Florianópolis: UFSC, 1997, pp. 81-82. Disponível em: Acesso em: 30 out. 2022.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Hibisco roxo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, Saberes Científicos, Saberes da Tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ALMEIDA, Silvio L. **Racismo Estrutural**. Ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454> . Acesso em: 19 set. 2021.

BASTOS, Sandra Nazaré Dias. Etnociências na sala de aula: Uma possibilidade para aprendizagem significativa. **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013. II Seminário Internacional de Representações Sociais Subjetividade e Educação SIRSSE. IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente SIPD/ CÁTEDRA UNESCO**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26/09/2013. p. 6192 – 6202. Disponível em: <https://docplayer.com.br/54020039-Etnociencias-na-sala-de-aula-uma-possibilidade-para-aprendizagem-significativa.html>. Acesso em: 14 out. 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BISPO, A, G, P. **Contextualização, escola quilombola, relações étnicoraciais: aproximações e distanciamentos no Livro Didático de Ciências**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, 2018.

BISPO, A, G; LOPES, T, E; LIMA, M, B. Livro didático de Ciências: identidades negras e contextualização em debate. **Revista Fórum Identidades**, 2019. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/13507>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994

BOMFIM, S, M S. **Cenários da educação do Povo Xokó: entre saberes e fazeres da e na resistência/reexistência**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2021. p.149

BRANDÃO, Ana Paula. TRINDADE, Azoilda Loretto. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura; v.5).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. BRASIL.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.415**. Diário Oficial da União, 17.2.2017a, Seção 1, p.1.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.467**. Diário Oficial da União, 14.7.2017b.

\_\_\_\_\_. **Comissão Mista da MP 746/2016**. Parecer 95/2016 do Senador Pedro Chaves sobre Projeto de Conversão da MP 746 em Lei. Brasília, nov. 2016a.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional n.95**. Diário Oficial da União, 16.12.2016b, Seção 1, p.2.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125).

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. CNE/CEB nº 16 de 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 de agosto 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB, nº 16/2012**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11091-ceb016-12&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-ceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da igualdade racial (2010)**: Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.645/2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, março de 2008.

\_\_\_\_\_. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, SECAD, 2006, 231 p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.639**. 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, jan. 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.465/ 1968**. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/15465.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15465.htm). Acesso em: 02 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. **FNDE**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 24 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 mar. 2022.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral e tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.161, p.802-820, jul./set. 2016.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

CARTA CAPITAL. **Sob Bolsonaro, reconhecimento de quilombolas cai ao menor patamar da história**. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/sob-bolsonaro-reconhecimento-de-quilombolas-cai-ao-menor-patamar-da-historia/#:~:text=No%20governo%20de%20Jair%20Bolsonaro%2C%20o%20reconheciment%20de,a%20m%C3%A9dia%20foi%20de%202018%20documenta%C3%A7%C3%B5es%20por%20ano>. Acesso em: 10 de set. de 2023

CASTILHO, Suely Dulce de. SILVA, Rosângela de Campos. Os etnosaberes quilombolas sobre o uso das plantas medicinais no contexto escolar em turma da EJA. **Revista Cocar**, v.16, n.34, p.1-19, 2022. Disponível em <http://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4562>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHAVES, Taylon Silva; SANTOS, Raquel Amorim dos. Relações étnico-raciais: entre práticas e discursos acerca da [in] dissociabilidade entre os conhecimentos socioculturais e o currículo da educação escolar quilombola no Nordeste do estado do Pará - Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 428-455, ago. 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1178>. Acesso em: 18 out. 2022.

CONCEIÇÃO, Nádia. **O lado sujo da Ciência e a consolidação do Racismo Científico** – Geledés, 2019. [https://www.geledes.org.br/o-lado-sujo-da-ciencia-e-consolidacao-racismo-cientifico/?gclid=Cj0KCQjwvYSEBhDjARIsAjMn0IgHkBPkHVIA\\_vO...](https://www.geledes.org.br/o-lado-sujo-da-ciencia-e-consolidacao-racismo-cientifico/?gclid=Cj0KCQjwvYSEBhDjARIsAjMn0IgHkBPkHVIA_vO...) 1/12. Acesso em: 05 maio 2021.

DANTAS, L. S. A Insurgência de epistemologias dissidentes no contexto acadêmico. **Revista Debates Insubmissos**, 5(18), 253–266, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.32359/debin2022.v5.n18.p253-266> >. Acesso em: 20 dez. 2023.

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** 2007; Tempo, 12- 23. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 fev.2023

DUSSEL, Enrique. *Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da Modernidade.* In: **“Epistemologias do Sul”**. São Paulo: Cortez, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água.** – 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FAIAD, Caio Ricardo *et al.* A análise do multiculturalismo no currículo de Ciências: uma proposta de inserção da cosmogonia Iorubá nos conteúdos de Biologia e Astronomia. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. Ed. Especi, p. 381-408, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/465>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FAIAD, Caio Ricardo *et al.* Conhecimento que Vale Ouro: Química e Cultura Negra para Educação Escolar Quilombola. **Revista Debates em Ensino de Química – REDEQUIM**, v. 7 n 2, p. 39 – 53, 2021. Disponível em <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/4213>. **Acesso em 15 de nov de 2023.**

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon [1963]; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERES JÚNIOR, J. CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. História da ação afirmativa no Brasil. In: **Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9786599036477.0006>>. Acesso em: 18 mar. 2022.

FERREIRA, Mirelle Tavares. **Agroecologia e Política Quilombola: Acesso e Obstáculos em Brejão Dos Negros – Sergipe.** Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (Graduação). São Cristóvão – SE, 2020.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, 32(93), 25-42. 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>> Acesso em: 22 de agosto de 2023

FERRETTI, Celso João. **Reformulações do Ensino Médio.** Holos, ano 32, v.6, p.71-91, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>. Acesso em: 8 de set. de 2023.

FRANÇA, Evanilson Tavares de. **Escola e Cotidiano: Um Estudo das Percepções Matemáticas da Comunidade Quilombola Mussuca em Sergipe.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós - graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão - SE, 2013.

FRANÇA, Evanilson Tavares de. **Passos e (des)compassos da Educação do Povo Negro à Educação Escolar Quilombola: silenciamentos e trajetórias de militâncias.** Aracaju: Editora SEDUC, 2021.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio e Janeiro: Paz e Terra, 3ª edição, 1985.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido,** 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES, Lauretino. **Escravidão: da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de Dom João ao Brasil volume II.** 1.ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021.

\_\_\_\_\_. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares. Volume I.** 1.ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar Quilombola. YouTube,** 02 de julho de 2012. Disponível em: [<Educação Escolar Quilombola. Palestra profa Nilma \(parte 1\) - YouTube> Acesso em: 20 de maio de 2023.](#)

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar Quilombola. YouTube,** 02 de julho de 2012. Disponível em: [<Educação Escolar Quilombola. Palestra profa Nilma \(parte 2\) - YouTube> Acesso em: 20 de maio de 2023.](#)

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar Quilombola. YouTube,** 02 de julho de 2012. Disponível em: [<Educação Escolar Quilombola. Palestra profa Nilma \(parte 3\) - YouTube >Acesso em: 20 de maio de 2023.](#)

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor.** 15ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GONZAGA. Amarildo Menezes. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Loyola. 2006

GONZALEZ, Lélia; RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Retratos do Brasil Negro.** São Paulo, 2010.

HOOKS, Bel. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins, 2017.

IBGE. **Base de informações sobre os quilombolas**. Disponível em: <http://dadosgeociencias.ibge.gov.br/portal/apps/sites/#/quilombolas>. Acesso em: 5 set. 2023.

INCRA-SE - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território Quilombola Brejão dos Negros**. Aracaju, Sergipe, 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer Técnico Conclusivo INCRA/SR-23/F-4/Nº01/2013**. Aracaju, Sergipe, 2013.

\_\_\_\_\_. **Títulos expedidos às comunidades quilombolas**. Disponível em: <[https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/andamento\\_titulo\\_quilombola\\_03.10.2023.pdf](https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/andamento_titulo_quilombola_03.10.2023.pdf)>. Acesso em: 2 de nov. 2023.

JESUS, Yasmin Lima de; TAVARES LOPES, Edinéia. Ensino de Ciências, Interculturalidade e Decolonialidade: possibilidades e desafios a partir da pesca com o timbó. **Perspectiva**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 1–21, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e66708. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66708>. Acesso em: 28 maio. 2024.

JESUS, Yasmin Lima. **Potencialidades e desafios ao Ensino de Ciências em uma escola indígena kurâ-bakairi a partir da pesca com o timbó**: perspectivas intercultural e decolonial. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão - SE, 2019.

JESUS, Yasmin Lima; LOPES, Edinéia Tavares. A pesca com o timbó no ensino de ciência em escolas indígenas: contribuições de categorias epistemológicas de Fleck. **Bio-grafia. Escritos sobre la Biología y su enseñanza**, 12 (22), 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. José Oliveira, 1º ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, v.11, n.20, p.33-44, 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 1 de set. 2023

LE GRANGE, Lesley. **Ubuntu/Botho como uma ecofilosofia e ecosofia**. Tradução para uso didático de LE GRANGE, Lesley. Ubuntu/Botho as Ecophilosophy and Ecosophy. *Journal of Human Ecology* por Leonardo da Silva Barbosa, 49(3), 2015, p. 301-308.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

LOPES, Edinéia Tavares. **“Entrelaços de res/ex/istências: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?”**. Projeto de Pesquisa, Sergipe, 2022.

LOPES, Edinéia Tavares *et al.* (F)atos de resistência: Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe e os projetos políticos pedagógicos das escolas quilombolas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 84-106, ago. 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1264>>. Acesso em: 15 set. 2022.

LOPES, Edinéia Tavares; JESUS, Yasmin Lima de. A relação que os Kurâ-Bakairi mantêm com a escola: algumas reflexões. **Revista Educon**, 2020.

LOPES, Edinéia Tavares; GRANDO, Beleni Salette; TAUKANE, Darlene Yaminalo; TAWANRE, Eduardo Maiawai Koni; JESUS, Yasmin Lima de. Interculturalidade na perspectiva Bakairi do ensino das Ciências da Natureza na escola indígena. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 547–565, 2019. DOI: 10.12957/riae.2018.39694. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/39694>. Acesso em: 27 jul. 2023.

LUDKE, Menga; MARLI, E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALHEIROS, J. B. **Desafios e possibilidades do Ensino de Ciências/Química em uma escola ribeirinha: investigação temática freireana e a perspectiva intercultural**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós - graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão - SE, 2018.

MAROUN, Kalyla. Jongo e Educação Escolar Quilombola: diálogos no campo do currículo. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2016, v. 46, n. 160, pp. 484-502. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143357>>. ISSN 1980-5314. Acesso em 13 set. 2022.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDONCA, Samuel; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. **Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações**. **Educ. Puc.**, Campinas, v. 25, e204626, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4626>. Acesso em: 10 set. 2023.

MIGNOLO, Walter. D.; **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. RBCS, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-9092017000200507&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-9092017000200507&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 14 abr. 2021.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista [online]**. 2018, v. 34, n. 69, pp. 193-207. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.57234>>. ISSN 0104-4060. Acesso em: 13 set. 2022.

MMA – Ministério do Meio Ambiente. **Relatório Técnico Final: Contos, Cantigas e Identidade: Alternativas para Preservação dos Mangues e das Matas do Quilombo Brejão dos Negros**, Brasília, 2018a.

\_\_\_\_\_. **História de “Mal’Assombro” e cantigas dos mangues e das matas do Quilombo de Brejão dos Negros**, Brasília, 2018b.

MOMBAÇA, Jota. **Pode um cú mestiço falar?** 2015. Disponível em: <<https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes. 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <[biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](http://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2023.

MUNANGA, Kabengelê (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias de. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Alexandre de. **Ubuntu o comum e as ações afirmativas**. Lugar Comum – Estudos de mídia, cultura e democracia, (2022), p. 29-36. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/lc/article/view/50633/27474>> acesso em 26 de agosto de 2023.

\_\_\_\_\_. Ubuntu como fundamento. **Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros**. 2014. p. 1-4. Disponível em: <[https://sentimentanimalidades.net/textos\\_ujima/UJIMA\\_NO\\_T1\\_AlexandreDoNascimento.pdf](https://sentimentanimalidades.net/textos_ujima/UJIMA_NO_T1_AlexandreDoNascimento.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2023.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. Afrodiáspora, São Paulo, N°. 6-7, pp. 41- 49. 1985. Disponível em: <[https://www.academia.edu/36697943/NASCIMENTO\\_Beatriz\\_O\\_conceito](https://www.academia.edu/36697943/NASCIMENTO_Beatriz_O_conceito)>. Acesso em: 20 jan. 2023.

NAVARRO, E. C., OLIVEIRA, S. R. D., & SILVA, E. C. D.. (2020). A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação Em Revista**, 36, e222442. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>>. Acesso em: 20 jul. 2023

NETO, Clemilda Santiago; et al. **Do Quilombo a Escola: Ancestralidade e Práticas Pedagógicas**. 2022. Disponível em <<http://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=13595&search=%21related13594>>. Acesso em: 14 abr. 2024.

NETO, Edvaldo Alves de Souza. **Saindo das senzalas, mas não da história: libertos em Sergipe no pós-abolição (1888-1900)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2017.

NETO, Odorico Ferreira Cardoso. NEZ, Egeslaine de. **Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas educacionais seus avanços, reveses e perspectivas**. - INTERAÇÃO, Curitiba, jul./set. 2021, v. 21, n. 3, p. 121-144. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/353472643>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Escolar Quilombola: processos de constituição e algumas experiências. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 18, p. 107-131, fev. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/45>>. Acesso em: 18 out. 2022.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos**. Campinas. SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Descolonizando os currículos e educando as relações étnico-raciais: pesquisas e práticas educativas de raízes africanas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 18-41, ago. 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1260>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PASSOS, Taciane. Mendonça; SANTOS, Jéssica Araújo. dos; ANDRADE, Luiz Felipe Silveira; JESUS, Camila Lima Brito de; LOPES, Edinéia Tavares. (Des)Caminhos na Formação e Ação Docente: Reflexões sobre a ERER no PIBID/Química/UFS/Itabaiana. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 153–170, 2021. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/4088>. Acesso em: 28 mai. 2024.

OLIVEIRA JÚNIOR, João Mouzart de. **“Entre a rua e o ciberespaço”**: ciberracismo nas redes sociais brasileiras. Tese de Doutorado. Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA, 2021.

PATY, Michel. Os discursos sobre as raças e a ciência. **Estudos Avançados** 12 (33), 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141998000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141998000200012). Acesso em: 05 mai. 2021.

PEREGRINO, M., & Prata, J. de M.. (2023). **Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio — o que se vê quando se olha de um outro lugar?**. Revista Brasileira de Educação, 28, e280052. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280052>>Acesso em: 20 jul. 2023.

PNLD 2023 - Disponível em: < <https://www.gov.br/.../consultas-editais/editais/edital-pnld-2023>> Acesso em: 20 jul. 2023

PORTAL ESTUDE EM CASA. Disponível em: <<https://educ.se.gov.br/estudeemcasa/>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

POUPART. Jean; DESLAURIERS. Jean-Pierra; GROULX. Lionel-H; LAPERRIÈRE. Anne; MAYER. Robert; PIRES. Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. – (Coleção Sociologia)

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. 1ª edição, São Paulo: Companhia das letras, 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA 03 DE MAIO. **Projeto Político Pedagógico**. Brejo Grande, 2022. p. 1-117.

PRONZATO, Carlos de. **NEM (Novo Ensino Médio) - Um Fracasso Anunciado**. Documentário de Carlos Pronzato. YouTube, maio de 2023. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs\\_6VG7k](https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs_6VG7k)> Acesso em: 20 set. 2023.

**PROTOCOLO DE CONSULTA QUILOMBOLA BREJÃO DOS NEGROS**. Comunidade Quilombola de Resina, Comunidade Quilombola de Santa Cruz, Comunidade Quilombola de Brejão dos Negros, Comunidade Quilombola de Carapitanga e Comunidade Quilombola de Brejo Grande. Brejo Grande, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 16 mar. 2022.

RAMOSE, Mogobe B. **A ética do ubuntu**. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge por Éder Carvalho Wen., 2002, p. 324-330.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio**. Edição de 3.1.2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Secret%C3%A1ria+executiva+do+MEC+esclarece+pontos+do+Novo+Ensino+M%C3%A9dio+Revista+Nova+Escola&oq=Secret%C3%A1ria+executiva+do+MEC+esclarece+pontos+do+Novo+Ensino+M%C3%A9dio+Revista+Nova+Escola&aqs=chrome..69i57j37338j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>> Acesso em: 10 set. 2023

RIBEIRO, Renato Melo. SOUSA, Sandra Zákia. **A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo**. Educação e Pesquisa, 49, e250287. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250287>por > Acesso em: 13 de abr de 2024

ROSA, Silvana Costa Santa; LOPES, Edinéia Tavares. Tendências das publicações brasileiras sobre a formação de professores indígenas em ciências da natureza. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, Belém, v. 14, n. 32, p. 108-120, dez. 2018. ISSN 2317-5125. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/5805>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SANTOS, A, S, A. **Uma análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 27 de maio: o (não) lugar da especificidades étnico-raciais e histórico culturais**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão - SE, 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro 2002: 237-280.

SANTOS, K, S. **Saberes e fazeres quilombolas: um estudo sobre o barco de fogo no Ensino de Ciências em uma escola quilombola sergipana**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão - SE, 2022.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: ciências, ensino fundamental**. 5ª série, volume 4. São Paulo: SEE, 2009b.

SEED; DED; NEDIC. **As Relações Étnico-raciais: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica de Sergipe**. Aracaju - Se: 2010.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_se.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_se.pdf). Acesso em: 19 mai. 2022.

SERGIPE. **Resolução N° 347/2005/CEE**. Conselho Estadual de Educação. Aracaju, 1 ° de dezembro de 2005. Disponível em [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SE\\_Resolucao\\_347-2005\\_01-12-2005.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SE_Resolucao_347-2005_01-12-2005.pdf). Acesso em 05 mai. 2022.

SERGIPE. **Resolução 24, de 6 de maio de 2021**: Aprova o Projeto Pedagógico Orientador do Novo Ensino Médio Convencional, com as respectivas Matrizes Curriculares a partir de 2021, e dá providências correlatas. Governo de Sergipe, Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, Conselho Estadual de Educação, 2021. p.39.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA; ROSALBA Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, vol.23, nº02. Florianópolis, jul./dez.2005. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732005000200009](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200009). Acesso em 15 out.2023.

SILVA, Bruna Tafarel. **Os Itinerários Formativos no Ensino Médio: um estudo no município de Santa Maria/RS**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Ciências Naturais e Exatas. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Santa Maria - RS. 2021.

SILVA, Givânia Maria da. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e os Desafios da Efetivação. In: MONTECHIARE, Renata.; LÁZARO, André. (orgs.). **Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil**. 1 ed. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020. p 85-106.

SILVA, Givânia Maria da. SILVA, Nádia Maria Cardoso da. **Caderno educação escolar quilombola** (Coleção Cadernos de Projetos Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil; 2). 1 ed. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020.

SILVA, Givânia Maria da. **O Quilombo de Conceição das Crioulas: uma terra de mulheres – luta e resistência quilombola**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Brasília. 2022.

SILVA, José Antonio Novaes da. Conquista de direitos, Ensino de Ciências/Biologia e a prática da sangria entre os/as Remetu-kemi e povos da região Congo/Angola: uma proposta de articulação para a sala de aula. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as**

**Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, n. 22, p. 149-175, jun. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/402>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista Belo Horizonte**, v.34, e214130, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>>. Acesso em: 13 set. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: Ed UFF, 2016.

SILVA, Roseane Guedes da. **Projeto Resgatando suas Raízes: Memorial Brejão dos Negros**. DR6, Colégio Estadual Quilombola 03 de maio: Brejo Grande, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, Belo Horizonte, 2005.

SILVA, Wagner de Jesus. SILVA-CASTRO, Milene Maria da. Conhecimento quilombola e plantas medicinais: recursos didáticos para o ensino de ciências. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, Volume 4, número 8, p. 365-379, Julho – Dezembro de 2019. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/5769>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SOARES, D. G; MAROUN, K; SOARES, A. J. G. A construção social de uma escola quilombola: a experiência da Comunidade Caveira, RJ. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2022, v. 27, e270011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270011> <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270012>>. Epub 28 Feb 2022. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270011>. Acesso em: 13 set. 2022.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação: **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 84–90, 2019. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1523. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>. Acesso em: 6 abr. 2024.

TRINDADE, Creusa Barbosa dos Santos; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. Educação Escolar Quilombola: interfaces, travessias e fronteiras da prática da pedagógica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 18, p. 280-295, fev. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/52>>. Acesso em: 18 out. 2022.

TV UNICAMP. **Pesquisadores apontam limitações e equívocos do Novo Ensino Médio**. **YouTube**, abril de 2023. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PU0tuHf0e00>>. Acesso em: 20 set. 2023

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

VILLAS BOAS, Marion. **Os orixás sob o céu do Brasil**. São Paulo: Biruta, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. Organização Vera Maria Candau, 2009. Disponível em: <https://document.onl/documents/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogiadecolonial.html>. Acesso em: 17 set. 2021.

## APÊNDICES

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

#### **Perguntas feitas à liderança da comunidade**

- Como é a relação da escola com a comunidade?
- A comunidade participa de ações e projetos desenvolvidos pela escola?
- As lideranças da comunidade foram chamadas para participar da elaboração do PPP 2022/2023?

#### **Perguntas feitas a funcionários/as da escola**

- Como é a relação da escola com a comunidade?
- A escola desenvolve projetos e ações que envolvem a comunidade?
- Como se deu o processo de elaboração do PPP 2022/23? Houve orientação da SEDUC? Quais? As lideranças da comunidade foram chamadas para participar da elaboração do documento?
- Por que o PPP enfatiza tanto o Novo Ensino Médio e a BNCC? Qual o lugar da Educação Escolar Quilombola no Documento?
- A escola desenvolve projetos relacionados à questão quilombola? E sobre o Ensino de Ciências?

**TERMO DE ANUÊNCIA/AUTORIZAÇÃO****SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA**

Declaro para os devidos fins, como representante legal da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA, estou de acordo com a realização da pesquisa intitulada "ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe?", sob responsabilidade da professora Dra. Edinéia Tavares Lopes da Universidade Federal de Sergipe (DQCI/UFS) e atua nessa instituição nos Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. A pesquisa será desenvolvida por uma equipe composta por pesquisadoras professoras da UFS; professores/as da rede de educação sergipana, inclusive professores/as de escolas quilombolas e estudantes de Graduação, Mestrado e Doutorado da UFS, com orientação da professora responsável.

Tem com objetivo geral compreender as possibilidades e os desafios encontrados na efetivação da Educação Escolar Quilombola sergipana, considerando o que dizem a comunidade escolar (alunos/as, docentes, gestores/as e pais/mães), o movimento quilombola (lideranças), a produção científica na área, os documentos normativos e orientadores no cenário nacional, estadual e institucional (BNCC, DCNEEQ, Currículo Sergipano, PPP) e observações em campo.

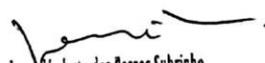
A proposta desta pesquisa foi discutida durante a realização do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe em que foi apontada a necessidade de produção de conhecimento científico sobre a educação escolar ofertada nos territórios quilombolas sergipanos.

A metodologia de coleta de dados, para posterior análise, compreenderá análises de documentos, observações, questionários, entrevistas individuais ou coletivas e, em alguns casos, elaboração de escriturais.

Ressalto que esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos estabelecidos pela Resolução CSN/510/2016 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes(as)/colaboradores(as) da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização em

prejuízo das pessoas ou das comunidades. A pesquisa será iniciada após a pesquisadora responsável apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos, credenciado no CEP/CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

Aracaju, 28 de junho de 2022

  
José Modesto dos Passos Subrinho  
Secretário de Estado da Educação,  
do Esporte e da Cultura

---

Nome completo e Assinatura do/a responsável pela instituição/entidade e carimbo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA**  
**NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E**  
**MATEMÁTICA**



**TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto: "ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe"**

Responsável pela coleta: Flávia Cristina Santos (professora da rede de educação básica pública sergipana, membro do NEABI-UFS)

Coordenadora do projeto de pesquisa e Orientadora Profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes  
 Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Sergipe/Departamento de Química/Campus Itabaiana, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Programa de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA -UFS)

Telefone para contato: (79) 9 99393301

E-mail: edineia.ufs@gmail.com

Parecer CEP/CONEP: 5.699.931

A/o pesquisador/a do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Cumprir os termos da resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012 e da resolução nº 510/16, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/1997, 251/1997, 292/1999, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005);
- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe;
- Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Garantir que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos/das participantes;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Garantir que os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de apresentação em encontros científicos ou publicação em periódicos científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- Garantir que o CEP-UFS será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- Garantir que o CEP-UFS será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos, resultantes desta pesquisa, com o voluntário;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Parcial e Relatório Final da pesquisa.

São Cristóvão, 12 de setembro de 2023.

Flávia Cristina Santos  
 Professora Flávia Crisitna Santos  
 Orientando/a Pesquisador(a) responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA



**TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS,  
QUESTIONÁRIOS, ENTREVISTAS (NARRATIVAS) E ESCRIVÊNCIAS**

O/a pesquisador/a orientando/a do projeto de pesquisa intitulado “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe”, coordenado e orientado pela profa. Edinéia Tavares Lopes, compromete-se a preservar a privacidade dos dados coletados, concorda e assume a responsabilidade de que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Compromete-se, ainda, a fazer a divulgação das informações colhidas somente de forma anônima, e com a aprovação do Parecer CEP/CONEP: 5.699.931.

Saliento, outrossim, estar ciente dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

São Cristóvão, 12 de setembro de 2023.

  
Flávia Cristina Santos (professora da rede de educação básica pública sergipana e membro do  
NEABI-UFS)  
Pesquisador(a) responsável  
– Orientando/a



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ESCRIVIVÊNCIAS**

Pelo presente termo eu, GILVAN PEREIRA HONORATO,  
autorizo a utilização de minhas escrituragens elaboradas durante minha participação na pesquisa intitulada “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe, responsável pesquisadora Dra. Edinéia Tavares Lopes, professora da Universidade Federal de Sergipe, que atua nos Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Por meio deste documento autorizo a usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos, caso queira utilizá-la após esse período devo ser consultado e novamente autorizá-lo(a). Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda da pesquisadora Edinéia Tavares Lopes, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

BREJO GRANDE/SE, 13 de 09 de 2023.

Gilvan Pereira Honorato  
Participante da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ESCRIVÊNCIAS

Pelo presente termo eu, MAGNO DE OLIVEIRA BARROS DOS SANTOS,  
autorizo a utilização de minhas escrituras elaboradas durante minha participação na pesquisa  
intitulada “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação  
Escolar Quilombola em Sergipe, responsável pesquisadora Dra. Edinéia Tavares Lopes, professora da  
Universidade Federal de Sergipe, que atua nos Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, Programa  
de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.  
Por meio deste documento autorizo a usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da  
Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos,  
caso queira utilizá-la após esse período devo ser consultado e novamente autorizá-lo(a). Da mesma  
forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda da pesquisadora Edinéia Tavares Lopes,  
podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste  
estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

Brasília, SE, 13 de 09 de 2023.

Magno de Oliveira Barros dos Santos  
Participante da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ESCRIVÊNCIAS

Pelo presente termo eu, Rosane Guedes da Silva,  
autorizo a utilização de minhas escrituras elaboradas durante minha participação na pesquisa intitulada "ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe, responsável pesquisadora Dra. Edinéia Tavares Lopes, professora da Universidade Federal de Sergipe, que atua nos Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Por meio deste documento autorizo a usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos, caso queira utilizá-la após esse período devo ser consultado e novamente autorizá-lo(a). Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda da pesquisadora Edinéia Tavares Lopes, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

Buzo Grande / SE, 13 de setembro de 2023.

Rosane Guedes da Silva  
Participante da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ESCRIVÊNCIAS**

Pelo presente termo eu, Yano Selenon Anchaide Carneiro,  
autorizo a utilização de minhas escrituras elaboradas durante minha participação na pesquisa intitulada “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe, responsável pesquisadora Dra. Edinéia Tavares Lopes, professora da Universidade Federal de Sergipe, que atua nos Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Por meio deste documento autorizo a usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos, caso queira utilizá-la após esse período devo ser consultado e novamente autorizá-lo(a). Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda da pesquisadora Edinéia Tavares Lopes, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

Prop. Grande /SE, 13 de 09 de 2023.

Yano Selenon Anchaide Carneiro  
Participante da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS EMATEMÁTICA



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE NARRATIVAS**

Pelo presente termo eu, GILVAN PEREIRA HONORATO

\_\_\_\_\_ autorizo a utilização de  
minha entrevista (áudio), concedida no dia 13 DE SETEMBRO DE 2023,  
bem como as gravações (áudio e imagem) que possam vir a serem feitas durante os encontros  
programados da pesquisa intitulada "ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que  
queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe, à pesquisadora Dra. Edinéia Tavares Lopes,  
professora da Universidade Federal de Sergipe, que atua nos Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e  
Indígenas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
Ciências e Matemática. A entrevista foi concedida para Flávia Crisitnas Santos, membro da equipe na  
condição de orientanda.

Por meio deste documento autorizo a usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação  
da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco)  
anos, caso queira utilizá-la após esse período devo ser consultado e novamente autorizá-lo(a). Da  
mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda da pesquisadora Edinéia Tavares  
Lopes, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades  
decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente  
autorização.

BRASÍLIA, 13 de SETEMBRO de 2023.

Gilvan Pereira Honorato  
Participante da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS EMATEMÁTICA



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE NARRATIVAS**

Pelo presente termo eu, Magno de Oliveira Barros dos Santos  
 \_\_\_\_\_ autorizo a utilização de  
 \_\_\_\_\_ minha entrevista (áudio), concedida no dia 13 de setembro de 2023,  
 bem como as gravações (áudio e imagem) que possam vir a serem feitas durante os encontros programados da pesquisa intitulada “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe, à pesquisadora Dra. Edinéia Tavares Lopes, professora da Universidade Federal de Sergipe, que atua nos Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. A entrevista foi concedida para Flávia Crisitnas Santos, membro da equipe na condição de orientanda.

Por meio deste documento autorizo a usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos, caso queira utilizá-la após esse período devo ser consultado e novamente autorizá-lo(a). Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda da pesquisadora Edinéia Tavares Lopes, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

Bras. Grande/SE, 13 de Setembro de 2023.

Magno de Oliveira Barros dos Santos  
Participante da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE NARRATIVAS

Pelo presente termo eu, Rosane Guedes da Silva

\_\_\_\_\_ autorizo a utilização de  
minha entrevista (áudio), concedida no dia 13 de setembro

bem como as gravações (áudio e imagem) que possam vir a serem feitas durante os encontros programados da pesquisa intitulada “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe, à pesquisadora Dra. Edinéia Tavares Lopes, professora da Universidade Federal de Sergipe, que atua nos Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. A entrevista foi concedida para Mailson Acacio Dos Santos Melo (orientando IC) e Magno de Oliveira Barro (liderança quilombola, professor da rede de educação básica pública sergipana e membro do NEABI-UFS), membros da equipe na condição de orientandos.

Por meio deste documento autorizo a usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos, caso queira utilizá-la após esse período devo ser consultado e novamente autorizá-lo(a). Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda da pesquisadora Edinéia Tavares Lopes, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

Barro Grande, SE, 13 de setembro de 2023.

Rosane Guedes da Silva  
Participante da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS EMATEMÁTICA



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE NARRATIVAS**

Pelo presente termo eu, Ycaro Sison Andrade Cordeiro  
 \_\_\_\_\_ autorizo a utilização de  
 \_\_\_\_\_ minha entrevista (áudio), concedida no dia 13 de setembro de 2023,  
 bem como as gravações (áudio e imagem) que possam vir a serem feitas durante os encontros programados da pesquisa intitulada “ENTRELAÇOS DE RES/EX/ISTÊNCIAS: O que temos e o que queremos na Educação Escolar Quilombola em Sergipe, à pesquisadora Dra. Edinéia Tavares Lopes, professora da Universidade Federal de Sergipe, que atua nos Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. A entrevista foi concedida para Flávia Crisinas Santos, membro da equipe na condição de orientanda.

Por meio deste documento autorizo a usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos, caso queira utilizá-la após esse período devo ser consultado e novamente autorizá-lo(a). Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda da pesquisadora Edinéia Tavares Lopes, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

Brasão Grande, SE, 13 de setembro de 2023.

Ycaro Sison Andrade Cordeiro  
Participante da Pesquisa