

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS EaD LITORAL NORTE**

**Maria Raquel Pilar Steyer**

**TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE RIO PARDO: DIMENSÕES  
SOCIOLÓGICAS E EDUCATIVAS**

Tramandaí - RS

2023

Maria Raquel Pilar Steyer

**TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE RIO PARDO: DIMENSÕES  
SOCIOLÓGICAS E EDUCATIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como  
requisito básico para a conclusão do Curso de  
Licenciatura em Ciências Sociais – EaD Litoral Norte.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Beatriz Meinerz.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Ma. Natana Alvina Botezini.

Tramandaí - RS

2023

## CIP – Catalogação na Publicação

Steyer, Maria Raquel Pilar Steyer  
Território Quilombola de Rio Pardo: dimensões sociológicas e educativas /  
Maria Raquel Pilar Steyer. -- 2023.  
78 f.  
Orientadora: Carla Beatriz Meinerz; Coorientadora: Natana Alvina  
Botezini.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Licenciatura em Ciências Sociais  
Tramandaí, BR-RS, 2023.

1. Educação escolar quilombola. 2. Comunidade quilombola. 3. Ensino de  
sociologia. I. Meinerz, Carla Beatriz, orientadora. II. Botezini, Natana Alvina,  
coorientadora.

Maria Raquel Pilar Steyer

## **TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE RIO PARDO: DIMENSÕES SOCIOLOGICAS E EDUCATIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como  
requisito básico para a conclusão do Curso de  
Licenciatura em Ciências Sociais – EaD Litoral Norte.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Carla Beatriz Meinerz.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Ma. Natana Alvina Botezini.

25 de janeiro de 2023

Banca examinadora

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Carla Betriz Meinerz

---

Prof. Dr. José Luís Abalos Junior

---

Prof<sup>a</sup>. Ma. Lueci Silva Silveira

*Dedico este trabalho a todos aqueles que apoiaram e contribuíram de alguma forma para a sua realização. Em especial, para minha filha Victoria que acompanhou esta trajetória e a meu pai que, em vida, me incentivou e acreditou que isto seria possível e (in memoriam) iluminou o esforço dedicado à graduação em Ciências Sociais.*

## AGRADECIMENTOS

Creio que só foi possível chegar ao momento final deste Trabalho de Conclusão de Curso com o apoio de muitos amigos durante todo o seu processo. Nesse sentido, quero agradecer especialmente:

À bondade Divina que, de forma insistente, me ensina que todas as coisas são possíveis.

À minha mãe, que pelas atitudes mais simples me ensinou o verdadeiro valor da vida, das pessoas e do trabalho. Agradecimentos estendidos aos meus irmãos.

À minha querida filha Victoria Thalya, que me incentivou durante todo o tempo. És maravilhosa, eu a amo e agradeço a Deus por tê-la em minha vida.

À minha orientadora, Carla Beatriz Meinerz, pelos conhecimentos compartilhados, e pela confiança na minha autonomia e direcionamento de pesquisa. À coorientadora, Natana Alvina Botezini, pela paciência, educação e acima de tudo por ser uma profissional exemplar.

À coordenação, professores e apoiadores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS Litoral Norte. Principalmente aos professores José Abalos Junior e Lueci Silveira, arguidores da banca e que trouxeram importantes contribuições a este trabalho.

Aos colegas de curso. Agradeço pelo respeito, força, companheirismo e alegrias. Obrigada por vocês terem feito parte da minha vida nesta caminhada.

À Comunidade Quilombola Rincão dos Negros, símbolo de luta e resistência pelo reconhecimento de suas tradições, história, respeito e afirmação cultural, étnica e identitária. Meu muito obrigada pelo aprendizado.

Aos colegas, amigos e companheiros de trabalho que souberam entender meus afastamentos e que me incentivaram na conquista desse trabalho: muitíssimo obrigada!

Aos sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade e seriedade ao participar do estudo. Aprendi muito com todos vocês! Muito Obrigada!

*“Esta é mais uma etapa que se cumpre. E outra que se inicia nessa roda viva que é a nossa vida”.*

*Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra [...]. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.*

Paulo Freire

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão é resultado de uma pesquisa qualitativa e aborda um estudo sobre a comunidade quilombola com reflexões de base sociológica e educativa, a fim de contribuir para a compreensão deste fenômeno social no Brasil. Traz como referência empírica o território quilombola no município de Rio Pardo – RS, no que tange a modalidade de educação escolar quilombola. Da mesma forma, busca discutir no âmbito educacional elementos que ampliem a visibilidade desta comunidade, levando-se em conta suas formas de viver e agir como descendentes de africanos no Brasil, traduzidos pela legislação federal que vai da demarcação de terra à educação escolar diferenciada nas comunidades. A pesquisa assentou-se em investigar o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio no território quilombola Rincão dos Negros no município de Rio Pardo e problematizar sobre os desafios a ele imposto. O estudo preocupou-se com o diálogo entre os conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e as práticas próprias da comunidade local. Foram apresentados, a noção de educação como direito fundamental e o conceito de educação das diferenças, que norteiam o trabalho com destaque para as ações afirmativas que ganharam corpo em políticas públicas educacionais através de leis, decretos e pareceres que estabelecem a criação da modalidade de ensino diferenciado de Educação Escolar Quilombola. Modalidade essencial para que este grupo tenha acesso a uma escola que valorize aspectos importantes a esses modos de vida e porque a educação básica formal não dá conta da diversidade étnica, cultural, econômica e outras no país. Para responder essas questões foram produzidos dados que contextualizaram a relação da população negra da região quilombola e o referencial teórico-metodológico de análise. O desenvolvimento da pesquisa, valeu-se da pesquisa qualitativa e método descritivo sendo desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas aos professores do ensino médio da área de Ciências Humanas de uma Escola que recebe a Comunidade Quilombola Rincão dos Negros. Os procedimentos de investigação utilizados nesta pesquisa foram implicados em dados secundários, sobre a legislação relacionada à comunidade quilombola, bem como pela exploração da estrutura de serviços públicos em educação realizados na devida comunidade pesquisada. Também compreendeu o levantamento de dados primários, através de leituras e da análise de documentos (relatórios, documentos oficiais etc.) existentes em relação às comunidades quilombolas e escola, bem como as entrevistas considerando como recorte temporal, o período do ano em curso (seis meses) que refere ao estudo e análise documental. A partir dos dados da pesquisa sobre a Educação Escolar Quilombola e Comunidade Quilombola Rincão dos Negros do município de Rio Pardo, percebeu-se uma fragilidade da identidade quilombola enquanto populações étnicas que possuem presunção de ancestralidade, formas de organização do espaço, cultura e identidades próprias. Da mesma forma um enfraquecimento de entendimento acerca do currículo enquanto construção social de um processo estruturado afim de trazer discussões pertinentes a realidade apresentada. Porém, existem possibilidades e condições de colocar em prática o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

**Palavras-chave:** Educação escolar quilombola, comunidade quilombola, currículo, ensino de sociologia.

## ABSTRACT

This Conclusion Paper is the result of qualitative research and addresses a study of the quilombola community with reflections on a sociological and educational basis, in order to contribute to the understanding of this social phenomenon in Brazil. It brings as an empirical reference the quilombola territory in the municipality of Rio Pardo - RS, regarding the quilombola school education modality. Likewise, it seeks to discuss elements in the educational field that increase the visibility of this community, taking into account their ways of living and acting as descendants of Africans in Brazil, translated by federal legislation that ranges from land demarcation to differentiated school education in communities. The research was based on investigating the teaching of Social Sciences in High School in the Quilombola territory Rincão dos Negros in the municipality of Rio Pardo and problematizing the challenges imposed on it. The study was concerned with the dialogue between the contents and pedagogical practices developed at school and the practices of the local community. The notion of education as a fundamental right and the concept of education of differences were presented, which guide the work with emphasis on affirmative actions that gained body in educational public policies through laws, decrees and opinions that establish the creation of the teaching modality differentiated from Quilombola School Education. Essential modality for this group to have access to a school that values important aspects of these ways of life and because formal basic education does not take into account the ethnic, cultural, economic and other diversity in the country. To answer these questions, data were produced that contextualized the relationship between the black population of the quilombola region and the theoretical-methodological framework of analysis. The research development took advantage of qualitative research and descriptive method being developed from semi-structured interviews to high school teachers in the Human Sciences area of a State School (rural school) that receives the Quilombola Community Rincão dos Negros. The investigation procedures used in this research were implicated in secondary data, on the legislation related to the quilombola community, as well as by the exploration of the structure of public services in education carried out in the researched community. It also comprised the survey of primary data, through readings and analysis of documents (reports, official documents, etc.) existing in relation to the quilombola communities and school, as well as interviews considering as a time frame, the period of the current year (six months) referring to the study and document analysis. Based on research data on Quilombola School Education and the Rincão dos Negros Quilombola Community in the municipality of Rio Pardo, a weakness in the Quilombola identity was perceived as ethnic populations that have a presumption of ancestry, forms of space organization, culture and their own identities. Likewise, a weakening of understanding about the curriculum as a social construction of a structured process in order to bring relevant discussions to the presented reality. However, there are possibilities and conditions to put into practice what is established by the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education.

**Keywords:** Quilombola school education, quilombola community, curriculum, sociology teaching.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ASQ** - Agenda Social Quilombola

**ADCT** - Atos de Disposições Constitucionais e Transitórios

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**CELAT** - Comunidade dos Estados Latino-americanos e caribenhos

**CNCD** - Conselho Nacional de Combate à discriminação

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNPIR** - Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial

**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais

**DCNEEQEB** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

**EEQ** – Educação Escolar Quilombola

**ERER** - Educação das Relações Étnico-Raciais

**FCP** - Fundação Cultural Palmares

**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

**INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**IPHAN** – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

**LDB** - Leis de Diretrizes e Bases

**LDBEN** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PAR** - Plano de Ações Articuladas

**PBQ** - Programa Brasil Quilombola

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

**PPA** - Plano Plurianual

**SEPPPIR** - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial –

**SINAPIR** - Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Social

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PNPIR** - Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial –

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UNISC** – Universidade de Santa Cruz do Sul

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS DE RIO PARDO – RS: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DE RESISTÊNCIA COLETIVA.....	20
1.1 Comunidades remanescentes de quilombos.....	21
1.2 Resistência e expropriação em território quilombola em Rio Pardo.....	28
1.2.1 Percurso metodológico.....	33
2 DIREITO A EDUCAÇÃO: ENTRE A UNIVERSALIDADE E A DIVERSIDADE.....	37
2.1 A educação como direito e para a diversidade.....	38
2.2 Programas educacionais para as comunidades remanescentes de quilombos.....	47
3 O PAPEL DA ESCOLA COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA....	53
3.1 A Educação quilombola como modalidade educacional.....	54
3.2 Educação Escolar Quilombola: desafios de uma política curricular	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista.....	79
APÊNDICE II – Termo de Consentimento.....	80

## INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão tem como objetivo investigar o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio no território quilombola do município de Rio Pardo e problematizar sobre os desafios a ele imposto. Para atingir tal objetivo foi realizada uma pesquisa qualitativa sobre a comunidade quilombola Rincão dos Negros, onde se pretende indicar os caminhos que levaram à definição do objeto de estudo, ou seja, territórios quilombolas de Rio Pardo: dimensões sociológicas e educativas no que tange a modalidade de Educação Escolar Quilombola enquanto provimento de uma educação diferenciada. Da mesma forma destaca as ações afirmativas que ganharam corpo em políticas públicas educacionais como a Lei n. 10.639/2003; a Lei n.11.645/2008; e o Parecer CNE/CEB n.7/2010 a partir do método descritivo com entrevistas semiestruturadas a docentes do ensino médio da área de Ciências Sociais de uma Escola (rural) que recebe a Comunidade Quilombola Rincão dos Negros. De modo que se discutiu em âmbito educacional elementos que ampliem a visibilidade desta comunidade, levando em conta sua forma de viver e agir como descendentes de africanos no Brasil, traduzidos pela legislação federal que vai da demarcação de terra à educação básica diferenciada. O estudo também problematiza a situação da população negra na região, suas relações com a educação, a cultura e o desafio em suas afirmações nas comunidades identificadas como quilombolas (NASCIMENTO, 2013).

Importante destacar que Rio Pardo, localizado na Depressão Central do Estado é um dos municípios mais antigos do Rio Grande do Sul e teve papel destacado na sua história. Os primeiros passos da colonização foram dados pelo trabalho civilizador dos jesuítas, que em fevereiro de 1634 fundaram a redução de São Cristóvão, onde hoje é Cruz Alta (região que atualmente possui um quilombo). Durante quase 100 anos, as terras ficaram fora do contato com a civilização.

Do fim do século XVIII ao começo do século XIX, Rio Pardo foi um dos núcleos mais importantes da então Capitania do Rio Grande do Sul seja como praça militar, seja como entreposto comercial pois era o centro econômico-comercial da região onde todas as mercadorias dos municípios arredores passavam pelo porto de Rio Pardo. Dali partiu expedições militares para defender zonas ameaçadas pelos espanhóis e para expandir os domínios da Coroa Portuguesa. Também era o ponto inicial das caravanas de abastecimento a fazendas distantes. Rio Pardo possuía uma vasta área territorial sendo privilegiado com dois

afluentes no entorno facilitando o tráfico de escravos e que representavam um quarto na totalidade da população<sup>1</sup>.

O Rincão dos Negros (comunidade quilombola que é parte do estudo) fica localizado no Interior de Rio Pardo, na localidade de Arroio das Pedras. É uma comunidade quilombola reconhecida pela Fundação Palmares e destaca-se no cenário cultural, através da relevante história deste povo. No local formou-se no final do século XVIII um Quilombo, cuja origem foi a doação de terras por uma fazendeira. Porém registra-se desde aí uma importante e longa luta de reivindicação pelo direito às suas terras

Este fato faz lembrar que nos últimos anos no Brasil, a partir de direitos conquistados com o advento da Constituição de 1988, as comunidades quilombolas vêm reivindicando o reconhecimento de sua forma tradicional de viver em seus territórios. Tais comunidades buscam o cumprimento do preceito legal, que determina que aquelas comunidades que estejam ocupando suas terras, cabe ao Estado a propriedade definitiva dos seus territórios (BRASIL, 1988)

No entanto, apenas no século XXI é que se tem evidenciado políticas públicas cujo efeito caminha, de forma lenta para a efetivação desse direito, buscando-se cumprir a demarcação propugnada pela legislação, e, poucos processos pelo Brasil chegam a essa fase final. Isso devido a muitas dificuldades políticas e sociais enfrentadas pelas comunidades quilombolas para manterem a sua identidade e defender a sua forma de viver.

No município de Rio Pardo - RS não é diferente, pois a comunidade quilombola de fato reclama por mais políticas com enfoque racial que atendam suas necessidades e atenção do poder público, tanto para as melhorias e preservação do local, como para o reconhecimento social e cultural. Contudo, ao longo da nossa história, registraram-se vários eventos que delinearam a luta da população negra presente na construção de alternativas de resistência econômica, política e culturais, como é o caso das lutas quilombolas (CUNHA, 2011).

Junto a autores tradicionais como Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior, Jessé Freire de Souza que se debruçaram em entender a formação da sociedade brasileira buscando analisar assuntos como a abolição da

---

<sup>1</sup> <https://www.riopardo.rs.gov.br/portal/noticias/0/3/1171/historia-do-municipio-de-rio-pardo>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

escravatura, considera-se também neste estudo, autores contemporâneos empenhados na luta pela população negra como Andreilino Campos, José Jorge de Carvalho, e outros que serão referenciados.

Neste estudo também estão incluídas iniciativas no campo da educação, como por exemplo, as proposições pedagógicas do movimento negro, como a Educação das Relações Étnico-Raciais ou multirraciais, cujo foco tem sido o combate ao racismo na educação. Politicamente, foi criado o estatuto da igualdade racial, cotas e a obrigatoriedade de estudos sobre história e cultura africana e afro-brasileira como políticas públicas destinadas a esta categoria, e da organização que se faz necessária à população negra como um todo.

Importante ressaltar que ao longo das últimas décadas, as políticas curriculares vêm assumindo centralidade nas políticas educacionais brasileira como um dos eixos de proposição de mudanças, envolvendo documentos de orientação curricular fundamentados em aportes teóricos adotados, sistemas de avaliação e ações de formação inicial e continuada para professores. Entre elas, a política da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) que surge apontando diretrizes para o trabalho com a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e às discriminações é um destes destaques.

Neste resgate de protagonismos e fortalecimento de movimentos que pressionaram por políticas e proposições de currículos mais afirmativos, especialmente no recorte étnico-racial, foi aprovada a Lei Federal nº 10.639/2003 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003). Uma política que impacta na estrutura hegemônica abrindo caminho para a construção de uma educação antirracista e proporcionando outras bases epistemológicas.

Após a aprovação desta lei, diversos instrumentos foram homologados que legitimam e fortalecem a luta dos movimentos negros, dando-lhes finalmente a visibilidade que há anos estava sendo reivindicada. Desta forma, o Parecer CNE/CEB n.7.210, da Resolução CNE/CEB n. 4/2010, e todo o histórico de lutas dos movimentos negros pelo acesso e permanência a uma educação de qualidade através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – DCNEEQEB foram formuladas. E ganharam corpo na forma da Resolução CNE/CEB n. 8/2012, sendo considerado um marco histórico para a Educação Escolar Quilombola no Brasil.

Nessa direção, é importante destacar que já no início da discussão da proposta de TCC se pretendia fazer uma análise sobre este tema. O que só veio a fortalecer durante o processo justificado pela necessidade em discutir conceitos significativos para as comunidades quilombolas. Pois a trajetória e experiência pessoal da autora deste estudo com a comunidade quilombola deu-se por um viés da política municipal de saúde, visto ser profissional da área. Tanto com a vivência mais próxima a esta comunidade e ao analisar projetos realizados, artigos e várias outras pesquisas realizadas com este povo negro, em nenhum deles o contexto escolar é contemplado. Esta situação instigante foi que levou a análise sobre diversas perspectivas do processo de educação quilombola na Escola Estadual que atende a comunidade quilombola Rincão dos Negros no município de Rio Pardo-RS.

A inquietação foi perceber como o sistema educacional do município dialoga com alunos remanescentes quilombolas em seu cotidiano, sabendo que conforme pontua Santos (2022), “a Pedagogia de Quilombo é orientadora de práticas pedagógicas inovadoras inspiradas na comunidade educativa”. Pois ela amplia a compreensão do que significou o “encontro de dois mundos, de dois continentes e como isso influencia a história da população quilombola no Brasil” (SANTOS, 2022, p.64). Diante disso, compreender como a escola percebe nos jovens quilombolas, potenciais protagonistas da prática pedagógica passando a ser um ambiente étnico inspirador e acolhedor a esses jovens pois são sujeitos que possuem contextos diferenciados e trajetórias históricas de vida a serem consideradas pela escola.

Portanto, partindo do entendimento que a Educação Escolar deve estar atenta a esses princípios constitucionais já mencionados, questiona-se: Qual a importância do ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio frente às questões raciais e o desafio em suas afirmações na comunidade quilombola do município de Rio Pardo?

Esta questão levou então ao seguinte objetivo: Investigar o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio nos territórios quilombolas no município de Rio Pardo. Com isso, outros objetivos foram se apresentando como: discutir a forma como a legislação a respeito da inserção do ensino e cultura afro-brasileira está posta no currículo escolar; analisar as diferentes perspectivas do processo do ensino e aprendizagem nas relações sociais e territoriais quilombolas; debater a importância do ensino de sociologia frente às questões raciais problematizando as expressões das relações raciais, do racismo, do preconceito e das lutas anti-racismo.

Pelo fato do processo de educação na comunidade quilombola ser construído a partir do reconhecimento do território e comunidade, a hipótese levantada inicialmente foi de que a partir destas referências, os seus valores sociais, culturais, históricos, linguísticos, econômicos e modos de ensino-aprendizagem da comunidade estivesse sendo construído através do Projeto Político Pedagógico da escola junto com a comunidade quilombola por meio do diálogo, de forma coletiva.

Igualmente, que a educação se propusesse a olhar para a diversidade com capacidade de transformar desigualdades em potencialidades, já que tem por guia o Estatuto da Igualdade Racial – Lei nº 12.288/10, e pelas 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” – Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008, art. 26A)

Para responder essas questões foram produzidos documentos através de análise documental que contextualizaram a relação da população negra da região quilombola e o referencial teórico-metodológico, para o desenvolvimento do estudo valendo-se da pesquisa qualitativa.

A partir do método descritivo foi desenvolvido entrevistas semiestruturadas aos professores do ensino médio da área de Ciências Sociais da Escola (rural) que recebe a Comunidade Quilombola Rincão dos Negros. Os procedimentos de investigação utilizados na pesquisa foram implicados no levantamento de dados sobre a legislação relacionada à comunidade quilombola em sites de portal do Estado e do município, bem como pela exploração da estrutura de serviços públicos em educação realizados nas devidas comunidades pesquisadas. Também, através de leituras de documentos oficiais existentes em relação às comunidades quilombolas e escola. Foram utilizados como estratégias de pesquisa, a realização de entrevistas semiestruturadas entregue e devolvida com as respostas de forma virtual com professores do ensino médio, especificamente da área de Ciências Sociais da escola pública de proximidade da comunidade quilombola considerando como recorte temporal, o período do ano em curso (seis meses) que refere ao estudo e análise documental.

Por fim, ainda neste texto introdutório registra-se a estrutura do presente Trabalho de Conclusão de Curso, constituído por três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

Desta forma, o primeiro capítulo apresenta o “Território quilombola de Rio Pardo: trajetória histórica e de resistência coletiva”. Este capítulo tem como propósito abordar o conceito de quilombo em contextos históricos e contemporâneos através de debates teóricos sobre a comunidade remanescente de quilombo. Também discorre sobre o conceito de territorialidade se contrapondo à dimensão de não apenas do acesso à terra, mas também visto como uma dimensão territorial, social, política, cultural e multicultural como elementos necessários à sua reprodução como comunidades quilombolas. Principalmente pelos direitos das comunidades negras de nela estar e nela permanecer manifestada na luta pela permanência no território e a discussão da educação quilombola. Neste capítulo é abordado também o percurso metodológico utilizado para a pesquisa

O segundo capítulo traz uma abordagem sobre “O direito à educação: entre a universalidade e a diversidade” apresentando pressupostos teóricos que orientam a análise construída, atentando para a discussão das políticas educacionais como direito constitucional e de acesso em condições igualitárias como uma das formas de realização concreta do ideal democrático, bem como a educação das diversidades. Destaque dado através da implementação de uma política educacional quilombola que reconheça as diferenças a partir da perspectiva do multiculturalismo que entre os seus significados pode ser entendido como o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas e suas vertentes culturais. Apresenta também uma série de normatizações em relação às políticas públicas, ações afirmativas e políticas de inclusão para povos quilombolas no campo da educação básica brasileira.

E por fim, o terceiro e último capítulo que antecede às considerações finais está dedicado ao surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), apresentando como elas precisam ser desenvolvidas salientando suas relevâncias para a implementação da Educação Escolar Quilombola em uma escola situada em área remanescente de quilombo no município de Rio Pardo, e junto, incluídas a análise dos dados, propriamente dita.

Portanto, o presente estudo visa a análise e compreensão por meio de um viés sociológico, o processo de construção de uma prática curricular voltada para uma modalidade de ensino específica, isto é, a Educação Escolar Quilombola, bem como a visão dos docentes acerca desta modalidade e desta prática curricular.

## **1. TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS DE RIO PARDO – RS: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DE RESISTÊNCIA COLETIVA**

O presente capítulo tem como propósito abordar além do conceito de quilombo em contexto histórico e contemporâneo, os debates teóricos sobre a comunidade remanescente de quilombo. Também discorre sobre o conceito de territorialidade se contrapondo à dimensão de não apenas do acesso à terra, mas também visto como uma dimensão territorial, social, política, cultural e multicultural como elementos necessários à sua reprodução como comunidades quilombolas. Principalmente pelos direitos das comunidades negras de nela estar e nela permanecer manifestada na luta pela permanência no território e a discussão da educação quilombola.

São dois os momentos históricos. O primeiro, anterior à Constituição de 1988 que busca compreender o percurso de organização dos povos africanos escravizados contra o regime imposto exemplificados pelo quilombo mais conhecido da resistência e organização dos negros no Brasil, que é o Quilombo de Palmares, sob a liderança de Zumbi na segunda metade do século XVII. A origem do quilombo remonta a manifestação de rebeldia e um símbolo de resistência à escravidão. Foram várias as formas de resistência à escravidão, praticadas por negros e negras. Em alguns casos, houveram formação de quilombos em locais de refúgio dos escravos e casos em que negros (escravos ou ex-escravos) conseguiram arrecadar capital para comprar terras, onde se construíram quilombos. Enfim, surgiram quilombos durante todo o período escravista praticamente em todo o território nacional.

O segundo momento, é a partir de 1988 numa conjuntura mais contemporânea que é utilizada para dar conta da dimensão política, isto é, como forma de organização e símbolo de resistência das lutas dos negros no país pela expropriação em territórios quilombolas. O modelo de concentração de terras implantado historicamente em nosso país pelas classes dominantes resultou na concentração de terras e a ausência de uma reforma agrária, durante séculos como resultado do modelo capitalista aqui instalado. Por outro lado, a permanência do sistema escravocrata ao longo da história evidenciou a importância da resistência no campo e ocupação de territórios como forma de se contrapor a este sistema. As pressões externas, como visto, não foram suficientes para expulsar as famílias quilombolas. Não obstante, provocaram o efeito contrário ao estimularem a conformação de uma comunidade de resistência calcada nas redes de sociabilidade e na memória coletiva.

## 1.1 Comunidades remanescentes de quilombos

As comunidades quilombolas representam uma das formas de organização territorial e social da comunidade negra brasileira e suas origens remetem a um período anterior a abolição da escravatura cujo marco legal é a assinatura da Lei Áurea em 1888. A formação dos quilombos no Brasil está vinculada principalmente à resistência negra frente ao regime escravista vigente no período colonial resultando em uma estratégia bastante utilizada por escravizados e libertos para certificar sua liberdade e manutenção.

Os povos tradicionais quilombolas foram reconhecidos como sujeitos de direitos no Brasil somente a partir da criação da Constituição Federal de 1988 (100 anos após a lei de abolição da escravidão), período muito tardio frente ao tempo e as mobilizações já empenhadas pelos diferentes movimentos negros.

Eles foram se constituindo como comunidades autônomas, de modo que planejavam sua existência individual e coletiva buscando defender suas tradições, valores, crenças e costumes. Os africanos escravizados permaneceram resistentes e contribuíram para que fosse desenvolvida uma nova territorialidade fora da África, na luta contra aquilo que os oprimiam. De acordo com Munanga e Gomes (2016):

a palavra kilombo é originária da língua africana banto umbundo, falada pelo povo ovibundo para se referir a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na área formada pela atual república Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 71).

A palavra faz referência a um tipo de acampamento guerreiro ou habitação na floresta sendo entendido também como uma associação de homens.

Os quilombos constituíam-se em associações abertas a todos para se opor a estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontravam todos os tipos de oprimidos, contrariando a concepção de que quilombo era o refúgio de negros escravos fugitivos. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 71).

Esta característica revela semelhanças entre os quilombos africanos e os brasileiros. Munanga e Gomes (2006, p. 71) ao se referir aos quilombos no Brasil, considera-os como “[...] cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata [...]” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 71). Esses grupos fugiam de seus donos para ocupar territórios não povoados e de difícil acesso. Portanto, o quilombo não pode ser visto como um componente separado do país africano, pois foi reconstruído por escravos que

buscavam lutar e resistir contra a estrutura escravocrata a que estavam submetidos em busca de outra forma de vida, em que tivesse liberdade e cidadania, pois:

O quilombo é uma união fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência, resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam a viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 72).

Nesse sentido, os quilombos brasileiros foram criados pelos negros que foram trazidos a força para a América inspirados nessa organização territorial já existente no continente africano, servindo aqui como um espaço de oposição à escravidão<sup>2</sup> (SANTOS, 2016).

Santos (2016) complementa que:

[...] podemos entender o quilombo [brasileiro] como uma experiência coletiva e territorial de africanos e afrodescendentes, cuja principal característica é a resistência ao modelo reinante, seja ele escravocrata em sua origem, ou capitalista nos dias atuais (SANTOS, 2016, p.28).

É preciso registrar, no entanto, que os primeiros africanos chegaram ao Brasil em 1554 e o tráfico de escravos perdurou por 316 longos anos. Os quilombos surgiram em todo lugar em que existiu a escravidão, e ainda que de formas distintas e isoladas, funcionou como forma de contestação e resistência dos povos africanos ao regime escravocrata da época (NASCIMENTO, 2006). “ Resistência negra e a perspectiva de liberdade, [são] pilares de forma de organização do quilombo” (SANTOS, 2016, p.31).

Foram várias as formas de resistência à escravidão, praticadas por negros e negras. Algumas formações de quilombos surgiram a partir da constituição de núcleos de famílias negras vivendo em terras abandonadas por senhores, outros em terras doadas aos negros e também em terras doadas aos santos que os negros cultuavam. Em alguns casos, houveram formação de quilombos em locais de refúgio dos escravos e casos em que negros (escravos ou ex-escravos) conseguiram arrecadar capital para comprar terras, onde se construíram quilombos. Enfim, surgiram quilombos durante todo o período escravista praticamente em todo o território nacional (MUNANGA; GOMES, 2006, p.34).

Durante o período escravista no Brasil, os africanos e seus descendentes criaram inúmeras formas de resistir à exploração a que estavam sujeitos. A ideia de que negros e

---

<sup>2</sup> Também houveram formação de territórios de resistência em outros países americanos como outras denominações como Maroons, Palanques, Cimarrones e Cumbes. As características comuns a todas as manifestações foram as marcas culturais e ideológicas que deixaram nestes lugares (MUNANGA; GOMES, 2016).

negras aceitaram passivamente todos os maus tratos sofridos durante a escravidão é um equívoco histórico que é fruto, dentre outras coisas, do desconhecimento dos processos de luta desenvolvidos pelos diversos grupos étnicos africanos que aqui foram escravizados e do racismo que, mesmo velado, produz visões negativas sobre as pessoas que se deslocaram à força da África para o Brasil (MUNANGA; GOMES, 2016). Dessa forma, se tentaram não só encobrir as crueldades da escravidão, como ignorar a história dos escravizados e de seus descendentes, os negros brasileiros de hoje. Conforme Silva (2016), essas pessoas não se entregaram espontaneamente à escravização, “elas foram raptadas, aprisionadas, submetidas ao domínio de outros, foram, pois, escravizadas. Trazidas, para as Américas, para o Brasil, contra a sua vontade, separadas de suas famílias, foram tratadas como mercadorias, ferramentas de trabalho”. (SILVA, 2016, p.18). Dessa forma, tentaram desumanizá-las, com a expectativa de melhor submetê-las.

No Brasil, o quilombo mais conhecido da resistência e organização dos negros é o Quilombo de Palmares, sob a liderança de Zumbi, localizado no Estado de Pernambuco, onde se acredita que tenham vivido entre 15 a 20 mil quilombolas na segunda metade do século XVII. A origem do quilombo remonta a 1595 e a Coroa Portuguesa o considerou destruído em 1695 após 27 guerras travadas entre negros e colonizadores apontados por Moura (1993) como manifestação de rebeldia e um símbolo de resistência à escravidão. No entanto há registros de quilombos na mesma região em 1736 (MOURA, 1993).

Conforme Santos (2016) acredita-se que o quilombo de Palmares tenha sido formado por uma série de quilombos menores que estavam articulados em termos econômicos e militares. Entretanto, é válido lembrar que quilombos eclodiram por toda a colônia e das mais diversas formas (SANTOS 2016). O elo comum entre essas organizações está no rompimento com as relações trabalhistas escravistas.

Em Palmares, grupos de escravos desenvolveram uma dinâmica de troca, de trabalho e de estrutura social que revivia a organização social tradicional de antigos reinos africanos: Congo, Angola, Benguela, Cabinda. Nesse processo, alianças e costumes eram restabelecidas e os chefes de grupos reuniam-se periodicamente em conselhos para decidir a vida em coletividade com a participação de todos (MOURA, 1993, p. 78).

Quilombo era, segundo definição do rei de Portugal, feita pelo conselho ultramarino, em 1740 “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados e nem se achem pilões neles” (MOURA, 1993, p. 11).

Assim, pode-se entender que a descrição feita em 1740 busca apresentar o quilombo como local de negros fugitivos que viviam em bando, sem moradia fixa e sem possuir pilões<sup>3</sup>.

A territorialização dos espaços negros envolve muitas origens possíveis das chamadas Terras de Preto, permitindo mediante elas, a representação que se tem e que se faz da realidade de grupo e da realidade da terra. Muitas terras foram doadas por antigos senhores a escravos fiéis; outras resultam de terras doadas a santos, Terras de Santo, nas quais negros libertos se estabeleceram; muitos agrupamentos, comunidades, vilas, bairros, como hoje são chamados resultam da ocupação das áreas devolutas logo após a Abolição ou foram terras compradas por antigos escravos que aí constituíram famílias e organizaram um modo de vida camponês. (GUSMÃO, 1996, p. 8).

Segundo Moura (1993), os quilombos seriam então uma forma de resistência dos negros escravizados, após à fuga dos seus senhores em formação grupal. Fugiam da casa grande, senzalas, cativeiros e reproduziram uma África nas matas brasileiras, formando então, os quilombos. A convivência em comunidade de africanos e seus descendentes era uma forma de reagir ante a escravidão, com a intensão de preservação dos espaços, onde os indivíduos que pertenciam a tais territórios davam seguimento às relações de parentescos e fortaleciam as manifestações culturais (MOURA, 1993).

No período pós abolição, após a assinatura da Lei Áurea, a condição de escravo livre, não garantiu direitos aos negros que, no pós-abolição encontravam-se marginalizados à sociedade e ao modo de produção assalariado. Nem mesmo as Constituições Federais reconheciam esse grupo e lhes assegurava direito, pelo contrário, incentivavam o projeto de branqueamento da população através da migração europeia, pautado em teorias eugênicas e de desenvolvimento econômico (FAGUNDES, 2016). Santos (2016) reforça que “a população negra era ignorada, principalmente as do campo, fato que resultou na estigmatização dessas comunidades, assim como da negação da identidade quilombola” (SANTOS, 2016, p.32).

A descrição sobre o quilombo feita pelo Conselho Ultramarino em 1740 foi referência do Estado até meados do século XX, e só foi reformulada de forma definitiva após a proposta instituída no Artigo 68 dos Atos de Disposições Constitucionais e Transitórias - ADCT e ainda assim, ao estabelecer comunidades remanescentes de quilombo, a descrição não agrega as diversas situações de resistência e de ocupação de terras pelos escravizados, além de sua situação social e cultural na atualidade (NASCIMENTO, 2006). A ideia de quilombo ficou associada a um tempo histórico do passado, cuja formação se deve a fuga de escravo no

---

<sup>3</sup> Pilões aqui trata-se de utensílios domésticos, de madeira, usado para triturar os alimentos que servia para a própria alimentação e para trocas realizadas entre vizinhanças e nas feiras da cidade, o que em algumas comunidades ainda o usam.

período em que o regime escravista imperava, sendo apenas um espaço isolado de oposição ao regime que vigorava (SANTOS, 2016). Além disso, Nascimento (2006) considerado como um dos maiores expoentes da cultura negra indica que:

[...] o quilombo sempre foi qualificado como fruto de um ato ilegal, criminoso e marginal diante das regras jurídicas e econômicas estabelecidas pela Coroa Portuguesa. Disso decorre, em parte, o surgimento do mito do isolamento físico e econômico dos quilombos no Brasil (NASCIMENTO, 2006, p. 30).

Vários estudos desenvolvidos até a década de 1990 se utilizaram do conceito jurídico-formal de quilombo de 1740 e propagaram a inexistência de quilombos no tempo presente, como se fossem uma organização única e exclusiva do regime escravocrata e que teria sido extinta com o fim da escravidão (SANTOS, 2016). A própria definição do termo comunidades remanescentes de quilombo, no Artigo 68 dos Atos de disposições Constitucionais e Transitórias contribuiu para essa visão. Almeida (1999) aborda essa situação residual que a jurisdição tenta aplicar a essa forma de organização:

Na legislação republicana nem aparecem mais, pois com a abolição da escravatura se imaginava que o quilombo automaticamente desapareceria ou que não teria mais razão para existir. Há um silêncio nos textos constitucionais sobre a relação entre os escravos e a terra, principalmente no que tange ao símbolo de autonomia (ALMEIDA, 1999, p.13).

Durante o século XX houve a propagação da ideia de que não existiram formas do quilombo no pós-abolição. Almeida (1989) reconhece essa informação ao apontar que desde a década de 1980 elabora trabalhos para compreender as dinâmicas das comunidades negras rurais. Essa foi a justificativa desenvolvida para aproximar as comunidades quilombolas dos camponeses e distanciá-las dos quilombos. Com isso, Almeida (1989), procura compreender como são organizadas as “terras de preto”, as quais abrangem diferentes tipos de ocupação da terra:

Tal denominação compreende aqueles domínios doados, entregues ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, por famílias de ex-escravos. Abarca também concessões feitas pelo Estado a tais famílias, mediante a prestação de serviços guerreiros. Os descendentes destas famílias permanecem nessas terras há várias gerações sem proceder ao formal de partilha, sem desmembrá-las e sem delas se apoderarem individualmente [...]. A expressão “terra de preto” alcança também aqueles domínios ou extensões correspondentes a antigos quilombos e áreas de alforriados nas cercanias de antigos núcleos de mineração, que permaneceram em isolamento relativo, mantendo regras de uma concepção de direito, que orientavam uma apropriação comum dos recursos (ALMEIDA, 1989, p. 114-115).

O uso compartilhado da terra é um aspecto comum utilizado pelas comunidades de negros, além da criação de uma unidade familiar estruturada. Esses aspectos os diferenciam

das formas dos camponeses e contribui, por exemplo, para a emergência de um modelo educacional que esteja pautado nessas relações com a terra e com a unidade familiar.

Os pesquisadores Santos (2016) e Nascimento (2006) precisaram refletir sobre o conceito e a definição de quilombo do Art. 68 dos Atos de disposições Constitucionais e Transitórios, pois o mesmo não atende “as diferentes situações de resistência e de ocupação de terras pelos escravizados, bem como não abarca a situação social e cultural do grupo na atualidade” (NASCIMENTO, 2006, p. 34). O empenho para a redefinição do conceito faz com que “o quilombo passe a ser concebido como uma unidade complexa, com diferentes relações com seu entorno e com processos de formação distintos” (SANTOS, 2016, p. 33).

Assim como a abolição da escravatura não garantiu a liberdade a todos os negros que viviam em condição de escravos, pois tal liberdade foi construída e conquistada pelas lutas das pessoas negras em nosso país, a formação das comunidades remanescentes de quilombos enquanto categoria jurídica portadora de direitos, também não acabou com os obstáculos e as dificuldades. É o Estado que tem a responsabilidade de reconhecer e titular as terras historicamente ocupadas pelas comunidades negras perante a lei, entretanto, existem várias burocracias no processo e muitos entraves que impedem a efetivação e legitimação dos direitos adquiridos. Nascimento (2006) destaca que:

[...] muitas vezes as dificuldades para o reconhecimento das comunidades como remanescentes de quilombo decorrem, dentre outros motivos, pelo não enquadramento das características sociais culturais das comunidades dentro dos padrões definidos a partir dos moldes do período colonial (NASCIMENTO, 2006, p. 35).

Santos (2016) e Nascimento (2006) identificam que:

[...] a identidade das comunidades quilombolas deve ser definida não por um modelo, mas pelas próprias experiências vividas por cada comunidade, ou seja, deve-se romper com classificações externas e estigmatizantes, a fim de potencializar aspectos relevantes de cada comunidade, tais como a tradição cultural dos antepassados (SANTOS, 2016, p.34).

[...] o reconhecimento dos direitos das comunidades negras rurais às suas terras exige o reconhecimento e a incorporação das diferenças étnicas e culturais. É nesse aspecto que se encontra a maior dificuldade para o reconhecimento das comunidades e a titulação das terras quilombolas, pois é necessário romper com os postulados, sob os quais a historiografia oficial se baseou para construir a noção de quilombo no Brasil e que atualmente servem de referência para fundamentar o discurso jurídico (NASCIMENTO, 2006, p. 37).

Para que se compreenda, os processos de identificação, reconhecimento e titulação das comunidades quilombolas, é necessário que se reconheça que a ideia de quilombos está

pautada em dois alicerces: o território e a identidade (SANTOS, 2016; NASCIMENTO, 2006).

Santos (2016), define os alicerces da seguinte forma:

[...] o território, define a realidade de cada grupo, pois é a partir da interação entre a terra e membros que a comunidade se define, a partir da lógica do trabalho e não do negócio, sendo a terra compreendida como garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Nesse sentido, as relações familiares também se fazem muito presente, o parentesco e o território constituem-se em “elementos estruturantes da identidade do grupo.

Já o conceito de identidade é concebido sob o aspecto étnico, ou seja, orientada através do passado resgatado pelos membros das próprias comunidades, através da memória coletiva. Sendo assim, o negro e a história contada pelos descendentes dos negros que formaram cada uma das comunidades, passam a ser o centro identitário de cada uma delas em consonância com o território que historicamente ocupam. Ser membro de cada grupo étnico é assumir as regras sociais estabelecidas pela tradição e perpetuadas geração após geração (SANTOS, 2016, p. 34,35).

Desde a Constituição Federal de 1988 ao início do século XXI, o reconhecimento oficial das comunidades remanescentes de quilombos e os processos de regulamentação territorial estiveram a cargo da Fundação Cultural Palmares – FCP e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Através do Decreto 3.912/01, em 2001, o governo federal “regulamenta as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas” (BRASIL, 2001). O Decreto inclui o texto que refere ao direito do autorreconhecimento dos povos e comunidades.

A fim de cumprir uma agenda de medidas públicas que viabilizasse o cumprimento do Artigo 68 dos Atos de Disposições Constitucionais e Transitórias - ADCT, em 2003, o Decreto 3.912/01 foi revogado pelo Decreto 4.887/03, o qual “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (BRASIL, 2003). Neste novo decreto a definição de comunidades remanescentes de quilombo aparece sendo descritas como:

Artigo 2. Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnicos 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).

Apesar de existir uma legislação que regule e legitime as terras e os povos quilombolas, muitas comunidades ainda sofrem com o processo de expropriação e não possuem seus direitos garantidos por conta do conflito de interesses entre as comunidades, os ditos proprietários de terras e o Estado.

## **1.2 Resistência e expropriação em território quilombola em Rio Pardo**

Rio Pardo está localizado no Rio Grande do Sul e constitui-se por um dos municípios mais antigos do Estado e teve papel destacado em sua história.

Os primeiros passos da colonização foram dados pelo trabalho civilizador dos jesuítas, que em fevereiro de 1634 fundaram a redução de São Cristóvão, onde hoje é Cruz Alta. Mas, em 1636, uma comitiva chefiada por Antônio Raposo Tavares formada por paulistas e índios saqueou a região. Após, durante quase cem anos, as terras ficaram fora do contato com a civilização (RIO PARDO, 2021).

A colonização portuguesa só teve início cerca de um século depois, com assentamento de casais açorianos. Os primeiros moradores de origem portuguesa chegaram em 1715. Rio Pardo, conhecida por suas ruas estreitas e construções antigas, teve origem no Tratado de Madrid, assinado em 1750 entre Portugal e Espanha, e que fixou os novos limites entre as terras dos dois países. Desde então tornou-se um dos principais sustentáculos dos limites portugueses no Brasil meridional.

Com isso, em 1751, o general Gomes Freire de Andrade, chefe da comissão demarcadora por parte de Portugal, mandou construir a Fortaleza Jesus Maria José, um depósito de provisões para os seus soldados numa colina às margens do Rio Jacuí, próximo à foz do Rio Pardo. Ali se estabeleceu o Regimento dos Dragões que ficou famoso por resistir bravamente a todas as investidas por parte de índios e espanhóis. Estes feitos deram a Rio Pardo o título de Tranqueira Invicta. O regimento permaneceu no local por mais 80 anos e o estabelecimento dos militares e suas famílias deram origem ao município (RIO PARDO, 2021).

Quando terminaram os conflitos, a Capitania do Rio Grande de São Pedro, criada dois anos antes, já estava formada e tornou-se necessário estabelecer uma divisão administrativa. Foi quando, em 1809, foram criados os quatro primeiros municípios da Capitania de São Pedro do Rio Grande do Sul. Rio Grande, Porto Alegre, Santo Antônio da Patrulha e Rio

Pardo. O município de Rio Pardo foi instalado em 1811, com a posse da primeira Câmara de Vereadores e abrangia mais da metade desse território, se estendendo pela fronteira oeste. Paulatinamente foi fragmentando-se em novos municípios e em 1872 seu território circunscrevia-se em 7 distritos (RIO PARDO, 2021).

Do fim do século XVIII ao começo do século XIX, Rio Pardo foi um dos núcleos mais importantes da então Capitania do Rio Grande do Sul seja como praça militar, seja como entreposto comercial. Dali partiu expedições militares para defender zonas ameaçadas pelos espanhóis e para expandir os domínios da Coroa Portuguesa. Também era o ponto inicial das caravanas de abastecimento a fazendas distantes contando com um movimentado porto e um diversificado mercado público. O porto era de suma importância para o abastecimento do interior da Província e fonte de prosperidade e riqueza da cidade.

Mercadorias vinham da Europa através dos portos de Rio Grande e de Porto Alegre e ali chegavam para ser distribuídas nas localidades onde não se podia acessar por rio.

Linhas de carretas, alugueis de carretilhas, venda de sal, açúcar, vinho, aguardente, fumo, ferramentas, velas, tecidos, louças inglesas, moveis, utensílios domésticos, entre outros, eram comercializados em Rio Pardo” (VOGT; ROMERO, 2010, p. 34-35).

Paralelamente a essas atividades, desenvolvia-se a agricultura e agropecuária destinadas ao mercado interno (KUHN, 2006).

No entanto, Kuhn (2006), deixa claro a presença de “cativos” desde seu início. Segundo ele, as primeiras décadas do século XVIII já haviam negros empregados no município. O historiador Bento (1976) relata que o exército demarcador que veio a região para fazer cumprir os limites do Tratado de Madri contava com 1.633 homens estabelecido em Rio Pardo e entre estes, 190 eram escravos (BENTO, 1976).

Isabelle (1983) um viajante francês que passou por Rio Pardo em 1834 relatou o seguinte:

o comercio é próspero, porque este ponto é o armazém de abastecimento das cidades e vilas do norte e oeste; dali parte continuamente tropas de mulas e carretas para todas as povoações do interior. [...] Além disso, como centro importante do Brasil imperial, o tráfico de ‘carne humana’ ali foi muito dinâmico (ISABELLE, 1983, p. 52,62).

Era, portanto, um município próspero onde o trabalho escravo fazia girar a roda da economia e da ordem social.

Embora os estudos e pesquisas tenham mostrado a existência e exploração de negros escravizados no município de Rio Pardo desde o Brasil Império, eles tiveram maior visibilidade no século XIX com o surgimento dos quilombos e de sua resistência diante do constante processo de expropriação territorial.

Na zona rural do município de Rio Pardo, localidade de Arroio das Pedras, 2º distrito do Passo da Areia situa-se a Comunidade Quilombola Rincão dos Negros, distante cerca de 20 Km da cidade.

As terras foram legadas em testamento no ano de 1869. Conforme um dos remanescentes (JRMS)<sup>4</sup> a doadora, uma senhora viúva dona de escravos, e que rezava junto com seus escravos colaborando para inserção destes na religião católica solicitou que erguessem uma cruz e uma capela com invocação a “Nossa Senhora da Conceição da Bela Cruz”. A religiosidade presente no marco de vínculos familiares está na base desse processo histórico de resistência contra as tentativas efetivas de apropriação das terras legadas (GEHLEN, 2007).

Dona Jacinta Maria de Jesus faleceu em 1869 e teve seu inventário *post-mortem* aberto imediatamente. Dos 59 escravos que possuía, libertou incondicionalmente em verba testamentária os 26 maiores de 21 anos de idade e sob condição de serviços aos herdeiros, os 33 menores de 21 anos. Em verba testamentária também registrou a vontade de deixar a seus escravos a chácara onde residia na localidade de Cruz Alta. Porém, boa parte destas terras viria a ser tomada pelos fazendeiros lindeiros. (JRMS).

Vale ressaltar, a parte mais desvalorizada, possivelmente terras de matos e mais elevadas que coincidem com as terras de moradia de diversos descendentes dos escravos que habitavam ainda o território (GEHLEN, 2007). Desde então, a comunidade sofre com o processo de concentração fundiária em seu entorno. Dentre os proprietários vizinhos, teve famílias tradicionais e renomadas que mais adquiriram terras, por vezes utilizando da violência, invadindo e cercando territórios pertencentes aos negros.

Nesse constante movimento de expropriação, muitos passaram a trabalhar como diaristas aos agricultores da região ou mesmo migrar para a cidade em busca de trabalho melhor remunerado. Apesar disso, as “poucas parcelas de terras que ainda restam [...] mantém

---

<sup>4</sup> JRMS, Presidente da Associação do Movimento Negro.

sua identidade, sua memória” (GEHLEN, 2007, s/p). A coesão do grupo, não obstante, usa de outros expedientes, como a religiosidade, a memória coletiva e o parentesco.

Em termos religiosos, a capela, com a invocação de Nossa Senhora da Conceição da Bela Cruz é o símbolo mais importante da coletividade presente entre os que permaneceram na comunidade e também entre os que migraram em decorrência do constante processo de expropriação. Principalmente quando se construiu em princípios do século XX uma “igreja dos brancos” há 20 metros da “igreja dos pretos”, ferindo, sobretudo o direito de posse sobre as terras doadas e intensificando os embates étnicos sobre o território. Duas igrejas, uma ao lado da outra, a dos negros e a dos brancos. São resquícios de quando negros e brancos não podiam assistir a mesma missa, nem dançar na mesma festa. Considerando que os momentos de festividades eram realizados nas mesmas datas, mas cada igreja organizava a sua festividade (JRMS). A festa anual em homenagem à N<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> da Imaculada Conceição na capela de Bela Cruz, juntamente com o quicumbi, transcendem a manifestação religioso-cultural por seu cunho político. A contribuição cultural dos ex-escravos negros é riquíssima, tanto na religião, na música, na dança, quanto na alimentação e na língua existe a influência negra, apesar de toda a repressão que vivem.

Em 1968 foi retirada a cerca que dividia o espaço entre as duas igrejas e dois anos após, as comunidades começaram a realizar as festas em conjunto, embora, mantendo em cada uma delas seu evento em separado, por pavilhão próprio. Em 1972, a procissão da Imaculada Conceição, comum às duas igrejas, passou a sair da igreja dos brancos e terminar na igreja dos pretos e, em 1975 foi implantada a alternância das missas mensais na comunidade, sendo que em cada uma destas igrejas possuía diretorias separadas (JRMS).

A centralidade da figura de Dona Jacinta na memória coletiva - que por seu gesto, as vezes é confundida com Princesa Isabel – transformou-se em mito fundador da comunidade, seja pela legítima doação das terras, ou pela libertação dos escravos. Outra figura emblemática na memória coletiva é Mantoca que personifica ideia de “território de resistência negra” nos dias atuais, diferente de Dona Jacinta que está associada à formação do território negro nos tempos da escravidão. Mantoca pertencia a uma das antigas famílias negras que habitavam a comunidade, sendo um dos principais zeladores dos “limites e fronteiras das terras negras”. Essa proteção se fazia necessária devido às constantes investidas dos proprietários vizinhos. Na memória coletiva, assim que uma cerca avançava sobre o território negro, Mantoca a arrancava (PERUSSATO, 2010. p. 256). Porém, na década de 1950 a

comunidade sofreu com uma emboscada diante da qual Mantoca lutou bravamente, mas acabou morto no local hoje nomeado de encruzilhada do Mantoca, um espaço sagrado para a comunidade. Por sua importância, acaba sendo confundido com a figura de Zumbi (GEHLEN, 2007).

O parentesco, por sua vez, se define pela relação de diferenciação estabelecida com os “de fora”, com os brancos. Hoje os remanescentes vivem em pequenos núcleos que exploram coletivamente as terras, formando redes de trocas e ajuda mútua. Já os que vivem fora da comunidade são importantes na busca pelo “reconhecimento e inserção social”. Juntos resistem “a um sistema de segregação racial explicitamente manifesto em Rio Pardo”, segregação esta evidenciada pela existência de duas igrejas (GEHLEN, 2007).

Em 2004, a Comunidade Rincão dos Pretos como era conhecida, foi oficialmente reconhecida como Quilombos pela Fundação Cultural Palmares, sendo restituída as terras que haviam sido doadas pela Sr.<sup>a</sup> Jacinta Maria de Jesus aos seus 59 escravos no século XIX.

Assim, foi preservada também as manifestações religiosas afro-brasileira, a cultura que é diferenciada pelas festas onde a dança Quicumbi, que significa grupo, é executada com instrumentos do período da constituição do quilombo e mantém o ritmo e melodia das tradições afro-brasileira (JRMS).

Porém, a presença afro-brasileira em Rio Pardo não se restringe ao quilombo. “Os negros atuaram na construção de prédios históricos, deixaram sua marca em casas com paredes de pau-a-pique” diz (AF)<sup>5</sup>. Foram eles que trabalharam, em 1813, no calçamento da Rua da Ladeira. “Outra marca, é o Concurso de Mais Belo Negro e Mais Bela Negra, que vem dos tempos antigos, quando, nas festas de igreja, existia a escolha do Rei e da Rainha, e esta cultura ainda resiste. Existem muitas características presentes em nosso município”, conta a AF.

Recentemente foi organizado o processo de tombamento e titulação das celebrações e dos eventos realizados na comunidade pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, pela UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul e Prefeitura Municipal de Rio Pardo com a participação da comunidade Quilombola Rincão dos Negros. Esse Processo visa o Tombamento dos Bens Materiais da Comunidade Quilombola e do

---

<sup>5</sup> AF, Historiadora e Gestora da Secretaria Municipal de Cultura

Processo de Registro dos Bens Imateriais do Rincão dos Negros (AF). Foi um passo relevante para a comunidade Quilombola, pois, através do Tombamento e Registro feito pelo IPHAN, esta comunidade, remanescente de Quilombo, entra no cadastro Nacional, tornando-se conhecida em todo território brasileiro. Além disto, passa a ser acompanhada e protegida por este órgão do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, sendo ainda que, o ingresso da comunidade neste processo, propiciará facilidade em enviar projetos para busca de recursos, que viabilizem sanar dificuldades e problemas enfrentados na realização de seus eventos, pois, o IPHAN auxilia no envio dos projetos, e, busca parceiros para realizar melhorias nas comunidades Tombadas e Registradas (AF).

As pressões externas como visto, não foram suficientes para expulsar as famílias quilombolas. Não obstante, provocaram o efeito contrário ao estimularem a conformação de uma “comunidade de resistência” calcada nas redes de sociabilidade e na memória coletiva. Por outro lado, esse movimento expulsou famílias que buscaram se organizar em outras localidades. Atualmente vivem cerca de 40 famílias na comunidade.

Neste sentido, a ressignificação do quilombo na atualidade, enquanto grupo com trajetória histórica própria, com relações territoriais específicas e forma de resistência à opressão sofrida pela ancestralidade negra, é essencial para legitimar esse movimento e garantir direitos a esse grupo reprimido por todos governos até o início da Constituição Federal de 1988, quando passaram ao *status* de sujeitos de direitos da federação.

Portanto, a principal pauta da comunidade quilombola Rincão dos Negros ainda é a luta pelo acesso e permanência na terra, visto que o seu território é a própria forma de existir desse povo, essencial à reprodução e manutenção da vida. No entanto, novas demandas tem surgido como o acesso à educação que valorize saberes tradicionais quilombolas, acesso à saúde, infraestrutura, saneamento básico, entre outros como veremos nos próximos capítulos.

### **1.2.1 Percurso metodológico**

O percurso metodológico teve sua importância ao responder as questões que foram produzidos através de análise documental que contextualizaram a relação da população negra da região quilombola e o referencial teórico-metodológico, para o desenvolvimento da pesquisa, valendo-se da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa é entendida como um conjunto de características essenciais, capazes de identificação e que possui diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreendidas por diferentes técnicas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Neves (1996) entende as características da pesquisa qualitativa como:

*i) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; ii) o caráter descritivo; iii) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigado; e, iv) enfoque indutivo. (NEVES, 1996, p.1).*

Com isso, para esta pesquisa foi abordado o método descritivo, que busca entender o contexto onde algum fenômeno ocorre. Assim sendo, ele permite a observação de vários elementos simultaneamente em um pequeno grupo. “Essa abordagem é capaz de propiciar um conhecimento aprofundado de um evento, possibilitando a explicação de comportamentos”, pois esta forma de análise permite compreender os conteúdos latentes e manifestos dos entrevistados (VÍCTORA, 2000, p.37). Conforme Triviños (1996), “a abordagem descritiva é praticada quando o que se pretende buscar é o conhecimento de determinadas informações e por ser um método capaz de descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS 1996, p.161). Desta forma, articulados como procedimentos a realização de diferentes modalidades para a pesquisa científica, como entrevistas semiestruturadas e/ou para compreender as formas como os educadores lidam com a história e a cultura negra.

As técnicas e procedimentos que foram utilizados na produção e sistematização dos dados, bem como na análise de resultados, foram apropriados a abordagem teórica adotada com atividades tais como: Revisão e constituição de acervo bibliográfico, contando com livros, artigos, trabalhos acadêmicos e outros sobre o tema encontrado, evidenciando os estudos sobre as comunidades quilombolas em Rio Pardo – RS. Trabalhos que apontam a dimensão histórica, cultural e de lutas travadas por estas comunidades, indicando-se a educação quilombola como um dos desafios de implementação no Estado.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas aos professores do ensino médio da área de Ciências Humanas da Escola Estadual (escola rural) que recebe alunos da Comunidade Quilombola Rincão dos Negros. Os procedimentos de investigação e produção dos dados utilizados nesta pesquisa foram implicados em duas frentes de levantamento de dados. A primeira que compreende o levantamento de “dados secundários”,

mais especificamente sobre a legislação relacionada à comunidade quilombola em sites de portal do Estado e do município, bem como pela exploração da estrutura de serviços públicos em educação realizados nas devidas comunidades pesquisadas. A segunda frente compreendeu o levantamento de “dados primários”, através de leituras e da análise de documentos (relatórios, documentos oficiais etc.) existentes em relação às comunidades quilombolas e escolas.

Foram utilizadas como estratégias de pesquisa, a realização de entrevistas semiestruturadas entregue e devolvida com as respostas de forma virtual com professores do ensino médio, especificamente da área de Ciências Sociais da escola pública das proximidades das comunidades quilombolas considerando como recorte temporal, o período do ano em curso (seis meses) que refere ao estudo e análise documental.

Em relação às entrevistas semiestruturadas, alguns esclarecimentos se fazem necessários, em especial no que diz respeito à importância dessa técnica na pesquisa realizada e aos sujeitos entrevistados (STEYER, 2016).

Uma entrevista é uma técnica de levantamento de dados “em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 1995, p. 113). Nesse sentido, toda entrevista compreende uma interação social, na qual o próprio investigador atua ativamente. No caso específico da pesquisa implicada na construção deste estudo, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas (formato virtual), um tipo de entrevista em que o pesquisador “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1992, p. 146). O roteiro das entrevistas realizadas encontra-se nos apêndices.

Foram realizadas entrevistas com dois professores da área de Ciências Sociais, sendo que ambos lecionam duas disciplinas, e no período analisado ocuparam o ensino com alunos do Ensino Médio.

A escolha por estes entrevistados foi feita levando-se em consideração alguns critérios: a) que os professores fossem lotados em escola referência aos alunos quilombolas; b) que dentre estes, ministrassem disciplinas do curso de Ciências Sociais; e c) que as disciplinas fossem direcionadas a alunos do Ensino Médio. Cabe notar que os professores entrevistados foram contatados pela própria autora desta pesquisa, primeiramente, por contato

telefônico à direção da Escola, que posteriormente encaminhou à supervisão e assim, consequentemente. Após a autorização, foi fornecido o contato dos professores por e-mail, a quem foram apresentados os objetivos da pesquisa, explicado a importância da participação dos mesmos no levantamento das informações garantindo as condições éticas de realização das entrevistas e da utilização das informações nelas levantadas. Ou seja, com identidade confidencial (conforme termo de consentimento, que pode ser conferido nos apêndices) credenciados pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O processo de análise dos dados teve início com a produção dos dados. O método que foi adotado para a compreensão destes dados que foram analisados pelas entrevistas foi a análise de conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin. Este consiste em descobrir os núcleos de sentido comuns que compõem o grupo estudado e cuja frequência ou ocorrência de aparição pode ser relevante segundo o objetivo do estudo por meio da codificação e sistematização dos elementos das mensagens e expressões. Para Bardin (1977), as fontes documentais formam o que ele chama de corpus de uma pesquisa, ou seja, o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Compreende três etapas: a pré-análise, quando se define as ideias iniciais; a exploração do material coletado na pesquisa de campo com a definição das categorias temáticas; e o tratamento dos resultados e interpretações através do processo de decodificação das falas (BARDIN, 1977).

Estes dados possibilitarão o mapeamento do processo da pesquisa.

## **2. DIREITO À EDUCAÇÃO: ENTRE A UNIVERSALIDADE E A DIVERSIDADE**

Este capítulo busca apresentar os pressupostos teóricos que orientam a análise construída atentando para a discussão das políticas educacionais como direito constitucional que abarca um princípio indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para inserção qualificada no mundo profissional.

Relata que, se a educação é apresentada como um direito de todos, ela deve ser prestada sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Entretanto, a despeito do critério da universalidade, a sua implementação demanda acolher públicos prioritários, tais como grupos de pessoas que estejam em uma mesma situação de vulnerabilidade, além de demandar um trato diferenciado a coletivos específicos, reconhecendo suas especificidades.

Destaque dado a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN constituída como um instrumento que trata da organização do sistema de educação. Esta e outras leis, posteriormente destacadas são indispensáveis para a efetivação deste direito e para o reconhecimento das diferenças a partir da perspectiva do multiculturalismo, que entre os seus significados pode ser entendido como o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas e suas vertentes culturais.

A luta do movimento negro brasileiro tem possibilitado as conquistas por mudanças no campo jurídico através das articulações com outros movimentos sociais realizados por povos e comunidades que, ao longo dos anos, têm militado em favor da aplicação e interpretação de diversas leis fazendo pressão ao Estado a fim de serem realizados os princípios de igualdade e pluralidade. Porém, tem recebido uma atenção pelo Estado brasileiro apenas a partir do período de redemocratização e da Constituição Federal de 1988.

No entanto, considera-se que a política da educação brasileira deve apreciar a inclusão, a diversidade e a igualdade para além da construção de planos e diretrizes curriculares, de modo que haja aplicabilidade e participação da sociedade nesse processo considerando as relações de poder estabelecidos entre os diversos agentes sociais como se verá a seguir.

## 2.1 A educação como direito e para a diversidade

Historicamente, a educação escolar tem sido reconhecida como essencial para a ampliação de outros direitos, pois possui uma percepção importante dos direitos políticos possibilitando que o cidadão compreenda o alcance de suas liberdades, direitos e deveres. Constitui, portanto, em um princípio indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos, e para inserção qualificada no mundo profissional desde a Constituição da República de 1934<sup>6</sup>, quando o direito à educação tem sido objeto de especial atenção da constituinte de 1988<sup>7</sup>.

A Constituição Federal de 1988 destaca que a educação busca desenvolver nos sujeitos suas potencialidades, ao permitir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988)<sup>8</sup>. Desse modo, a educação escolar torna-se um bem público, definida por Cury (2008) como uma educação cidadã:

por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado (CURY, 2008, p.296).

O direito à educação na constituição federal de 1988 aparece, inicialmente no artigo 6º<sup>9</sup> alcançando a categoria de direito fundamental social. No capítulo III do título VIII, a educação foi devidamente tratada nos artigos 205 a 214.

Por isso, o art. 205 de nossa Constituição Federal de 1988 é claro:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.123).

O artigo 206, entretanto, traz os princípios que serão a base sobre a qual o ensino será desenvolvido e portanto, ampla norma de eficácia, sendo pois inequivocadamente aplicáveis

---

<sup>6</sup> Artigo 150, *a*, e parágrafo único, da Constituição da República de 1934

<sup>7</sup> A Constituição demonstrou que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade nos estabelecimentos públicos, valorização dos profissionais, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

<sup>8</sup> Art. 205, CF/1988.

<sup>9</sup> São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta constituição (BRASIL, 1988, Art 6º, p. 18).

de imediato. Dentre esses princípios do texto constitucional, assenta-se que o ensino será ministrado com base na:

*i) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; ii) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; iii) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; iv) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; v) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; vi) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; vii) garantia de padrão de qualidade; viii) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, p.123).*

O acesso à educação em condições igualitárias é uma das formas de realização concreta do ideal democrático.

A liberdade de ensinar é, de um lado, uma iniciativa que divide espaço com a vontade de aprender dos alunos e, de outro, com as garantias mais amplas de pluralismo de ideias e de processos pedagógicos, que incluindo todas, está o direito maior, que é o direito à educação. A liberdade de ensino supõe, antes de tudo, a ideia de que os professores podem trabalhar segundo suas concepções, não estando obrigados a ensinar o que os outros impõem. Embora, que essa liberdade não traz proteção as demonstrações de valores, ideológicos e religiosos que não respeitem o desejo de aprender dos alunos e que não tenham ligação com o conteúdo ensinado (BRASIL, 1996).

A Constituição reconhece a educação como sendo um direito fundamental de natureza social. Sendo assim:

*embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar (DUARTE, 2007, p.697).*

Portanto, a implementação da política pública de educação demanda a intervenção racional do Estado, em um conjunto de ações que envolvem, além da escolha de prioridades e definição da agenda política, à efetivação de medidas legislativas, administrativas e financeiras. O seu processo de construção deve ser avaliado, considerando as normas constitucionais, os compromissos assumidos internacionalmente e os espaços deixados à discricionariedade do administrador, envolvendo, então diferentes etapas: planejamento, fixação de objetivos, escolha dos meios adequados, definição dos métodos de ação e destinação de recursos (DUARTE, 2007).

A aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, instaurou um quadro diferenciado na política educacional do país, que começou a ser desenhado sob diversos aspectos, inclusive a partir da perspectiva curricular. Ela estabelece ser de competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional regulamentando os artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1988.

A educação foi atribuída aos legisladores uma inspiração dos princípios de liberdade, tolerância e solidariedade humana reconhecendo sua importância para o exercício da cidadania ao propor sua vinculação com o trabalho e práticas sociais. Para tanto, a escola deve se integrar à realidade do educando, pois se entende que uma instituição apartada do respectivo meio social não possui utilidades para o aluno, uma vez que os conhecimentos recebidos não terão serventia para a sua realidade social e profissional. Neste sentido, Sucupira afirma que:

Não se pode pensar o processo de humanização do homem independentemente de um povo, de uma cultura, de uma circunstância histórica, de uma comunidade nacional. Por isso, a cada configuração histórico-cultural corresponde a auto compreensão do homem, e toda educação que nela se elabore, mesmo visando à realização do homem em suas dimensões universais, reflete, necessariamente, o espírito de sua época, a vida e a alma de sua cultura (MOTTA, 1997. p.76)

Cury (2008) aponta que tal instrumento trouxe a perspectiva da educação a partir da expressão “educação básica”. Como conceito, a educação básica remete a um “conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo” (CURY, 2008, p. 294) permitindo organizar o direito existente sob novas bases, administrando-o por meio de uma ação política racional. Percebe-se que “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (CURY, 2008, p.294).

Dentre outros fatores e no que tange a organização curricular, a LDB estabelece, em seu artigo 26º, que os currículos da educação básica devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p.14). Além de traçar também o binômio da universalização e da qualidade do ensino, o acesso e a permanência também são elevados como padrão de qualidade educacional.

Portanto, a LDB é um instrumento a mais para a luta pela efetivação do direito à educação. “Ao oferecer uma educação básica a todas as crianças, criamos a estrutura

necessária para uma sociedade mais saudável e produtiva, capaz de sustentar o desenvolvimento e garantir sua plena participação num mundo em sólido processo de transformação” (MOTTA, 1997. p. 288).

É necessário que a educação possa ser reconhecida como um instrumento que permita o crescimento humano garantido a todos sem discriminação. Pois tanto as crianças, como os adolescentes são sujeitos de direitos e, portanto, devem ter efetivados os meios essenciais para a sua formação de forma a possibilitar sua independência intelectual e material e, por conseguinte, sua dignidade.

O Plano Nacional da Educação (PNE) ratifica a proposta constitucional, apresentando diretrizes e metas para a educação do país, definindo a obrigação aos Estados, Distrito Federal e Municípios de elaborar seus planos decenais<sup>10</sup>. No entanto, as normas nacionais estabelecem autonomia dos entes federados e definem alguns princípios que irão nortear a implementação das políticas públicas educacionais, como forma de reconhecer que todos são iguais perante a lei, sendo necessário assegurar a igualdade de condições, e proporcionar estratégias que oportunizem acesso cultural, educacional e científico.

O PNE tem como diretriz a melhoria da qualidade da educação e impõe que seja fomentada a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Da mesma forma, exige-se que seja assegurada a qualidade na educação profissional técnica de nível médio, bem como no ensino superior.

A ideia de educação básica produz uma nova consciência, que constrói um novo entendimento de igualdade, de equidade, e passa a formalizar o atendimento educacional a determinados grupos sociais, como as pessoas com deficiência, os negros, os indígenas, dentre outros. Atentando-se também para a desconstrução de preconceitos e discriminações, “tanto pelo papel socializador da escola, quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos” (CURY, 2008, p. 300).

Nesse novo entendimento, o reconhecimento das diferenças, com o reconhecimento da igualdade torna-se possível. Pois a atribuição da educação básica pelo Estado deve estar vinculada a compreensão da importância de uma “política educacional de igualdade, que faça

---

<sup>10</sup> Embora que nos artigos 9º e 87, respectivamente da Lei nº 9.394, de 1996 tenha sido determinado que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação.

jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscrito na Constituição, como direito civil inalienável dos direitos humanos e político da cidadania” (CURY, 2005 apud CURY, 2008, p.301).

Atualmente, a cidadania enfrenta novos desafios, pois busca alcançar outros espaços de ações e novas áreas de transformações no cenário histórico atual, sendo de fundamental importância o olhar para as realidades significativas do passado e que ainda significam considerável apreço no presente para a garantia de um futuro de qualidade a todos.

Um desses espaços é o direito à educação que nunca serão esquecidos, permanecendo na memória legislativa na atualidade e no futuro. No momento atual, em todos os países do mundo existem leis que protegem e dão acesso à educação básica a seus cidadãos. Isso porque a educação é fundamental para o exercício da cidadania, sendo que o seu princípio é imprescindível para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Quando se fala em implementação de uma política educacional a partir da perspectiva do multiculturalismo, Moreira (2002), diz que o conceito de diversidade tem se destacado e pode ser entendido como o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas. O mesmo autor identifica que em uma sociedade onde a cultura tem assumido tanto na estrutura e na organização da sociedade, quanto na constituição de novos atores sociais como os movimentos, atualmente ganha relevância pois tudo o que é associado a cultura torna-se importante em discursos, práticas e políticas curriculares (MOREIRA, 2002).

O pluralismo cultural é um conceito da sociologia utilizados nos estudos em ciências sociais e faz referência a inter-relações das comunidades e/ou grupos diversos que convivem em um mesmo ambiente. Diferenciam-se por religiões, línguas, tradições, entre outros componentes que são interpretados como diversidade de culturas.

O avanço da diversidade de culturas trouxe um debate por correntes teóricas e na realidade social como um dos resultados das lutas sociais realizadas na esfera dos movimentos sociais<sup>11</sup>. No entanto, envolveu também as discussões de diferentes perspectivas teóricas que se utilizaram dessa temática, de mudanças da origem de políticas públicas, em como medir

---

<sup>11</sup> Estes movimentos se potencializaram na década de 80 com a criação do Movimento Negro Unificado e com a proliferação de inúmeras entidades negras em todo país. O Movimento Negro pós-78 tem colocado a educação como prioridade de sua luta. (GONÇALVES; SILVA, 2000).

nas políticas públicas as determinações de respeito às diferenças reivindicadas por grupos sociais sem limitar-se ao relativismo cultural (RODRIGUES, 2011). De igual forma, as várias concepções teóricas ainda analisam os sentidos e perspectivas diferentes à ideia de diversidade.

O debate sobre este tema tem se concentrado na heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade na atualidade, contrariando o modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental que é uma realidade presente em vários países do mundo. Pois, a participação política de alguns grupos marcados a partir de uma identidade cultural em comum é o aspecto mais contestado desses movimentos e também o mais complexo de ser analisado.

Rodrigues (2011) enfatiza que apesar das peculiaridades que resultaram na emergência de conflitos ou das diferenças teóricas de exploração desse processo, é importante destacar que a ineficácia do modelo de assimilação cultural, bem como os diferentes fluxos de acesso aos recursos materiais, sociais, simbólicos e a legitimação de uma identidade cultural, são as comprovações e solicitações comuns nas diversas condições em que o debate sobre diversidade surgiu (RODRIGUES, 2011).

No artigo intitulado Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas, os autores Gonçalves e Silva (2003) asseguram que no Brasil,

os confrontos no interior da cultura tiveram o movimento negro urbano como importante protagonista. Suas lutas datam do início do século XX [...] o teatro experimental do negro, no Rio de Janeiro são exemplos marcantes de um questionamento em relação à hegemonia da cultura euro-ocidental no país (GONÇALVES; SILVA, 2003. p. 115).

Foram aspectos que colaboraram para que o debate sobre cultura, diversidade, multiculturalismo, interculturalismo se ampliasse, especialmente na área da educação, e principalmente na década de 1980 quando o discurso que desmerece as particularidades e as diversidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar, estavam concentradas na produção de um número reduzido de pesquisadores. No entanto, estes debates compreenderam avanços e conquistas mobilizadas pelo movimento negro brasileiro<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Neste contexto o movimento negro coloca a educação como prioridade de suas pautas de reivindicação, pois veem, neste espectro, uma forma eficiente de se combater a exclusão (GONÇALVES; SILVA 2000) e de conquistar o seu lugar de existência por meio de suas disputas, construindo um processo educativo contra hegemônico ao produzir saberes emancipatórios e sistematizar conhecimentos concernentes à questão racial no Brasil (GOMES, 2012; 2017).

em um processo de reivindicação ao travar uma luta histórica para o alcance de suas pautas educacionais<sup>13</sup>

Importante destacar neste trabalho sobre o caráter educador do Movimento Negro, analisado pela pesquisadora Nilma Lino Gomes em sua obra *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017), “que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira”. Para isso, a autora elege o campo da educação como primordial em sua análise “devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiras” (GOMES, 2017, p.24). Entendendo ela que o Movimento Negro impulsionou o debate racial no país, trazendo discussões para a vida daqueles que estão fora do ativismo e das discussões políticas

Já na década de 1990, esses fatores impulsionaram a produção sobre as temáticas de educação, cultura, multiculturalismo, interculturalismo, entre outras. Foi uma década marcada por contextos reivindicatórios em que diferentes movimentos sociais denunciaram as práticas discriminatórias presentes na educação exigindo mudanças (RODRIGUES, 2011).

Candau e Anhorn (2000) relatam que nesta década, em contexto mundial, a educação se voltou para a inclusão da diversidade cultural na rotina pedagógica manifestando-se em debates e palestras nacionais e internacionais, buscando-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas e curriculares de uma educação voltada à valorização da identidade múltipla no âmbito da educação formal (CANDAU; ANHORN, 2000).

Em um primeiro momento, conforme as autoras, a articulação entre educação e cultura deu-se pelo entendimento de que a cultura é um determinante no desempenho educacional. De igual forma, às políticas públicas focais, com a finalidade de superar a desigualdade constituída pelos laços de pertencimentos culturais. Neste período, a diversidade tornou-se um tema transversal do ponto de vista curricular. Como componente da diversidade o texto sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destaca o reconhecimento das diversas etnias e grupos migrantes no país, como diversidade “etnocultural” (Brasil, 1997, p. 117).

---

<sup>13</sup> Essa luta marca uma trajetória histórica de mobilização do movimento negro pela construção e implementação de políticas educacionais que contemplem seu povo. Esta pauta de luta compreende que o acesso a este bem social seria um importante instrumento de ascensão cultural, política e econômica do povo negro no país. Ver em: Gonçalves e Silva (2000).

Essa pluralidade é formada por características entendidas como étnicas e culturais e que por vezes, em dadas circunstâncias causam desigualdades socioeconômicas, evidenciando que a diversidade implica uma livre expressão de suas culturas.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997)

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (PCN) – Temas Transversais, 1997, p. 27)

O princípio norteador dos PCN reconhece a vasta variedade cultural existente no âmbito do território brasileiro. Os PCNs indicam uma necessidade maior de valorização da multiculturalidade, pois a sociedade brasileira é formada por um país que teve origem em diferentes povos que migraram para o Brasil. Segundo o documento, o Estado brasileiro reconhece a presença da diversidade cultural e entende que ela deva ser conquistada e inserida em seu pleno sentido no currículo educacional. No entanto, é notório que:

a presença do racismo, do preconceito e da discriminação como práticas sociais, aliadas à existência do racismo institucional, representa um obstáculo à redução das desigualdades, obstáculo que só poderá ser vencido com mobilização de esforços de cunho específico. Assim, a implementação de políticas públicas específicas, capazes de dar respostas mais eficientes frente ao grave quadro de desigualdades raciais existente em nossa sociedade, apresenta-se como exigência incontornável na construção de um país com maior justiça social (JACCOUD, 2008. p.137).

Entretanto, deve-se entender que a implementação de uma política pública de educação deve ser distribuída de forma que atenda a situação de todas as partes, maximizando as expectativas dos grupos não favorecidos em suas particularidades. E a negritude, conforme Pires (2018) “está inscrita em um circuito cultural, numa rede que marca diferenças e desigualdades vinculadas às condições históricas, e representada por diferentes campos de poder” (PIRES, 2018, p.6). Portanto, associados aos sentidos simbólicos e materiais de sua expressão relacionada ao racismo estrutural e institucional.

Os movimentos sociais têm mobilizado determinadas categorias de modo político. Principalmente o movimento social negro ao reivindicar as políticas de ação afirmativa, fator reconhecidamente “como base do pensamento e da formação social do Brasil pelo Estado Brasileiro, na III Conferência Mundial realizada em Durban, África do Sul, em 2001” que centralizaram raça como uma categoria política de ação e luta contra o racismo (MEINERZ, 2018, p.5).

Nesta mesma Conferência conforme Meinerz (2018), o diálogo intercultural e da igualdade racial tiveram um ponto culminante no combate ao:

Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, cujas declarações e documentos tornaram-se referência internacional. Já naquele momento, o Estado Brasileiro assumiu publicamente o compromisso de desenvolver ações afirmativas contra o racismo e a discriminação racial também no campo da Educação. A promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que respectivamente criaram e modificaram o artigo 26-A da LDBEN está inserido no conjunto das políticas afirmativas para a promoção da equidade racial nas práticas pedagógicas da educação básica (MEINERZ, 2018, p.8).

A educação e a escola passam a ter, neste contexto, um papel fundamental no fortalecimento de identidades e na constituição de espaços de formação humana. A escola em si já é um espaço particularizado que provoca resistências e cria novas perspectivas de transformação da realidade em que vive no dia a dia e muda os rumos da organização social que perpassa em escala local promovendo a integração entre povos e culturas em escala global (globalização cooperativa ou solidária) (PIRES, 2018).

Atualmente, existe uma grande diversidade cultural nos diferentes países. Essa diversidade convive com fortes tendências de homogeneização cultural, com destaque ao papel da escola nesse processo. O chamado “educar para a diversidade” significa fazer uso das diferenças, de forma que a diversidade seja explorada, criando-se a possibilidade de construção de novos conhecimentos e compartilhamento de diferentes pensamentos.

É necessário, portanto, reconhecer a diferença cultural dos distintos grupos sociais, de forma que a escola, a partir da prática pedagógica abandone a perspectiva de ensino monocultural, como recomenda Moreira (2002). Através desta concepção, tanto a equipe gestora quanto os professores nas escolas quilombolas, devem se mostrar receptivos à heterogeneidade dos estudantes, trabalhando para que o currículo escolar e a relação pedagógica contemplem essas diferenciações de saberes e necessidades desse público diverso. Pois para alcançar a justiça social: “implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a ‘naturalização’ das diferenças étnico/raciais, [...] que se posicionem contra a discriminação racial” (GOMES, 2003, p. 77).

Portanto, defender uma educação escolar quilombola diferenciada é reconhecer na política educacional os elementos característicos dessas comunidades remanescentes de quilombo, e a sua representação enquanto espaço de luta e resistência cultural no país. Esse movimento deve-se tornar efetivo, não somente para atender a Lei 10.639/2003 que torna

obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até ao médio, mas sobretudo, marcar um novo processo educacional atento ao caráter político que as diferenças culturais vão assumindo no cotidiano escolar e no processo histórico da própria sociedade.

## **2.2 Programas educacionais para as comunidades remanescentes de quilombos**

As políticas públicas federais vinculadas ao acesso e permanência à educação de povos tradicionais quilombolas por meio do estabelecimento de uma Educação Escolar Quilombola consiste um tema importante acerca da construção da história do Brasil, uma vez que o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural possuem papéis centrais na formação da identidade nacional.

Neste sentido, a educação escolar quilombola é resultado de muitas lutas por políticas públicas que asseguram a universalização do direito à educação, e que visam o respeito aos valores culturais dessas comunidades. Como explicitado por Souza (2015), a luta por liberdade no período escravocrata, assim como a luta por direitos fundamentais em períodos anteriores, sempre esteve atrelada a reivindicação por direito à educação escolar, apesar do Estado negligenciar, por anos, o provimento de direitos a esses grupos considerados inferiores (SOUZA, 2015).

Apesar de a proposição e implementação de ações afirmativas serem papel do Estado, o histórico tem revelado que as discussões que levam as proposições são uma tarefa desempenhada pelos movimentos sociais e suas demandas que ganham espaço no Estado democrático.

Os movimentos sociais problematizam e denunciam o caráter de neutralidade ainda impactante nas políticas públicas. Eles cobram que as políticas se abram para o princípio da equidade, na garantia do acesso aos direitos universais aos homens e mulheres, por meio de ações específicas e afirmativas voltadas aos grupos historicamente discriminados. (BRASIL, 2010, p.127).

A política educacional estabelecida pelo Estado brasileiro, implica a garantia de acesso e permanência de populações tradicionais quilombolas à escola e ao combate à discriminação racial em materiais didáticos e práticas educacionais. Arruti (2009) salienta que é a partir do momento em que o Estado reconhece que a questão quilombola não é um tema exclusivamente cultural e o incorpora a outras políticas de responsabilidade pública que em políticas públicas e ações afirmativas ganham destaque (ARRUTI, 2009).

Com vistas à elaboração e cumprimento de ações afirmativas, o governo brasileiro estabeleceu medidas e criou órgãos. O órgão brasileiro responsável por “articular a execução de programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais, e promover o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinadas pelo Brasil para combater a discriminação racial e o racismo” é a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR criada em 2003, por medida provisória n.111, de 21 de março, convertida em Lei n.10.678<sup>14</sup> (SOUZA, 2010, p.35). Ainda no mesmo ano foi criado o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNPIR, o qual tem a:

Finalidade [de] propor em âmbito nacional políticas de promoção da igualdade racial com ênfase na população negra e outros segmentos étnicos da população brasileira, com o objetivo de combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial e de reduzir as desigualdades raciais, inclusive nos aspectos econômicos, financeiro, social, político e cultural, ampliando o processo de controle social sobre as referidas políticas (SOUZA, 2010, p.35).

Além disso, o governo estabeleceu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR, 2003, caracterizada “pela articulação de políticas, pela descentralização e pela gestão democrática das ações integradas” (SOUZA, 2010, p. 35).

A SEPPIR foi uma secretaria especial pois estava vinculada à Presidência da República. Atualmente, esta secretaria está vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos intitulada como secretaria nacional. Na Lei original de 2003, tinha como principais atribuições:

Formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância; entre outros (Art. 2º da Lei n.10.678/2003, revogado pela Lei n. 12.314/2010).

Esta Lei consolidou o processo de institucionalização da temática racial no Brasil ocorrida após décadas de negação da existência do racismo no país e de seus efeitos sobre as desigualdades sociais<sup>15</sup>.

O Estatuto da Igualdade Racial, foi instituído através da Lei nº 10.288/2010. É um documento que referencia as ações da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade

---

<sup>14</sup> Embora já existisse ações governamentais de combate ao racismo, teve relevância a criação do Conselho Nacional de Combate à discriminação (CNCD) em 2001 vinculado ao Ministério da Justiça. Sua criação está vinculada aos debates da III Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que ocorreu em Durban, na África do Sul, em 2001.

<sup>15</sup> Um conjunto de medidas descentralizadas coordenadas pela SEPPIR foram oficializados pelo Estado brasileiro e cuja execução envolve a participação de instituições tanto dos âmbitos federais, estaduais e municipais, bem como de organizações sociais formadas por ações que antecederam a SEPPIR (RODRIGUES, 2010).

Racial – SEPPIR e atualmente foi também utilizado na elaboração do Plano Plurianual – PPA de 2012-2015, o que deu origem ao programa temático 2034 de “Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial” (BRASIL, 2010).

Em 2013 foi criado o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial – SINAPIR visando o fomento de políticas de Estado que promovam a igualdade racial e a superação do racismo. O processo de institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial e de superação do racismo coincide com dois momentos fundamentais: i) a Década Internacional dos Afrodescendentes instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU) de 2015 – 2024, com Programa de Atividade adotado pela Assembleia Geral da ONU, e ii) a década dos Afrodescendentes Latino-americanos e Caribenhos, de 2014 a 2023, no âmbito da Comunidade dos Estados Latino-americanos e caribenhos (CELAC). A instituição da década dos Afrodescendentes nesses órgãos oferece uma oportunidade para a implementação e o fortalecimento dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil nesta temática. São contemplados neste documento objetivos que “promovam ações afirmativas e incorporem a perspectiva da promoção da igualdade racial, no âmbito das políticas governamentais e privadas, com ênfase para a juventude e mulheres negras” (BRASIL, 2015, p.91).

Existe uma grande quantidade de normatizações que são favoráveis a formação de ações afirmativas destacadas por Arruti (2009), que neste processo de políticas voltadas para comunidades quilombolas foram elaboradas por duas formas: por temas específicos a esse grupo e também por políticas formuladas com base no combate à pobreza, de modo que:

[...] se a política de regularização fundiária dos territórios quilombolas tem normatização própria e se diferencia substantivamente dos mecanismos e conceitos da política de reforma agrária, as demais políticas dirigidas às comunidades quilombolas, por outro lado, como as de saúde e educação, resultam basicamente da previsão de uma participação especial dos quilombolas nas políticas de vocação redistributiva (ARRUTI, 2009, p. 7)

Independentemente do método que se use para a elaboração de ações afirmativas, falar em políticas públicas é sempre importante, e principalmente, observar de que patamar se está falando e quais os princípios norteadores que levaram a formação dela. Valorizar grupos excluídos como quilombolas e indígenas é reconhecer a necessidade de reparar a concepção construída de Brasil, garantindo as identidades históricas de grupos tratados até então em situação de desigualdade em relação às outras pessoas. Considerando o processo de combate ao racismo, ao preconceito e a desigualdade social, o histórico da normatização da educação e

algumas ações afirmativas que a alteraram já é sinal de mudanças na sociedade e na educação brasileira.

Reforçando o que foi colocado, no início do capítulo sobre a regulamentação da educação básica brasileira, a Constituição Federal de 1988 “cria as estruturas do Estado e define o alcance e as condições de existência das políticas regulatórias que lhes sucedem” (SANTOS, 2012, p. 16). Sendo que foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96<sup>16</sup> (LDBEN) de acordo com os princípios estabelecidos na CF/88. Porém, as dimensões pedagógicas do ensino são referenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs conforme o artigo 9º da LDB/96 que determina o Estado como o balizador na definição dos currículos mínimos<sup>17</sup> para a educação nacional. “As diretrizes curriculares são elementos complementares aos PCNs, pois reforçam e mantêm pontos referentes aos currículos dos níveis de ensino para os quais são projetadas (SANTOS, 2012, p. 52).

O texto da LDB/96 em suas concepções não trazia a inclusão de temas referente aos povos tradicionais, em relação aos conteúdos que abrangessem a diversidade cultural desses grupos, embora fosse um documento elaborado num contexto político e econômico neoliberal, pautado pela democracia e pela superação das desigualdades através da universalidade de direitos. Isso trouxe a preocupação de educadores quanto ao processo, por eles considerado de exclusão social educacional, o que contempla a população negra. Souza e Croso (2007) apontam que desde a década de 1950 a inserção das temáticas africanas em sala de aula é reivindicada. No entanto, em um país marcado por escravidão negra, políticas de branqueamento populacional, enfrentar o racismo, o preconceito e as desigualdades raciais e trazer essas discussões para o âmbito escolar é uma prática muito recente (SOUZA; CROSO, 2007).

O Movimento Negro brasileiro avaliou o fato de não estar contemplado no PCN as discussões sobre a discriminação racial, ao ensino de História da África e à diversidade, tratando apenas como um tema transversal não instituindo a obrigatoriedade do trabalho da temática, além de reduzir a diversidade étnica à pluralidade cultural, sem trabalhar aspectos da história do povo africano, das desigualdades e da inclusão racial (FAGUNDES, 2016).

---

<sup>16</sup> A primeira LDB brasileira foi instituída em 1961. Antes da Lei n. 9394/96 que instituiu a LDB atual, existiram também as LDB n.5.540/68 e LDB n. 5.692/71.

<sup>17</sup> A Base Nacional Curricular que estabelece as diretrizes de um currículo mínimo foi homologada pelo Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017.

Mesmo que a LDB/96 abrisse possibilidades para tratar a temática das relações étnico-raciais, ela não foi suficiente para a conquista de uma educação inclusiva nos mais diversos aspectos, seja por uma presença maior de negros em todos os níveis de ensino, seja pela presença de temáticas além dos currículos praticados (FAGUNDES, 2016).

Devido a inúmeros questionamentos, em 2003 foi elaborada e aprovada a Resolução de Lei n. 10.639/2003, que alterou a LDB/96 incorporando a obrigatoriedade do ensino da temática africana e afro-brasileira no ensino básico, trazendo à tona a necessidade de um ensino democrático que incorpore os saberes dos povos que construíram o País, com o acréscimo dos seguintes artigos destacados na íntegra devido a sua importância:

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

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

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

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

Esta lei é o marco inicial das políticas públicas antirracistas, que por sua vez sofreu alterações em 2008 ao incorporar a valorização dos saberes dos povos indígenas no currículo da educação básica, dando origem a Lei n. 11.645/2008.

Uma das consequências da Lei n. 10.639/2003 foi a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara de Educação Básica – CEB n. 01/2004, que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, buscando orientar o currículo, a prática pedagógica e o trabalho dos professores para o cumprimento da devida Lei. As Diretrizes apontam que o Ensino Superior deve incorporar em seus programas de “formação inicial e continuada de professores, conteúdos e atividades curriculares que introduzissem a Educação das Relações Étnico-Raciais” (FAGUNDES, 2016, p. 48).

A alteração de normas reforça o fato de que o acesso e a permanência na escola dar-se-ão com o enfrentamento do racismo e a luta para a promoção de equidade e uma educação de qualidade. A educação é um dos principais meios de transformação de um povo, logo, um

país que tenha uma educação voltada para a diversidade abre caminhos para a ampliação da cidadania de seu povo (BRASIL, 2004).

O texto das DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana explica que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende de um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças étnicas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 13).

Nesse sentido, reconhece-se o impacto que a Lei n. 10.639/2003 propõe às estruturas da educação básica do país, especialmente por trazer à tona a valorização dos conhecimentos de vários povos no ensino, principalmente dos africanos e afro-brasileiros, além de ser o marco inicial das ações afirmativas antirracistas. Há muito que o Estado, os governantes e a sociedade de modo geral, façam para a efetividade não só da Lei n. 10.639/2003, mas que incorporem nas práticas e nos discursos posturas que sejam antirracistas e inclusivas.

Em 2009 o Ministério da Educação lançou o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. O Plano menciona a educação em quilombos a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, a qual “deve considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas nesse Plano possam ter qualidade e especificidade na sua execução [enquanto uma educação antirracista]” (BRASIL, 2009).

Em 2010, o governo federal homologou novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Documento no qual retoma-se quais aspectos as políticas públicas educacionais devem cumprir para que o racismo, o preconceito e a desigualdade étnico-racial sejam combatidos e sejam garantidos os direitos educacionais aos povos tradicionais quilombolas na forma de uma modalidade de ensino própria. A fim de contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em 2013 novo documento foi homologado e que será abordado mais especificamente no próximo capítulo.

### 3. O PAPEL DA ESCOLA COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O presente capítulo sucede a apresentação de uma política e programas educacionais para as comunidades remanescentes de quilombos, através de uma série de normatizações em relação às políticas públicas, ações afirmativas e políticas de inclusão para povos quilombolas no campo da educação básica brasileira. Teve destaque a modalidade, o reconhecimento e a valorização da história e cultura negra em suas formas de resistência através de um conjunto de ações governamentais no âmbito da igualdade racial.

O direito a uma educação em âmbito nacional que contemple a especificidade quilombola, é considerado um marco histórico, “principalmente, a realidade sócio histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional” (BRASIL, 2012, p. 13).

Neste contexto, o capítulo aponta o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), apresentando como elas precisam ser desenvolvidas salientando suas relevâncias para a implementação da Educação Escolar Quilombola em uma escola situada em área remanescente de quilombo no município de Rio Pardo.

Portanto, a Educação Escolar Quilombola deve ser entendida como uma modalidade ampliada, visto que, dada a sua característica, acolhe todas as etapas e modalidades da Educação Básica, necessitando, de uma legislação específica que contemple suas características. Logo, ela é apresentada como uma identidade constituída pelos modos de vida dos povos tradicionais e descendentes afro-brasileiros pela relação com a terra e pela ancestralidade negra.

Desta forma, compreende-se que o currículo da EEQ deve ser construído coletivamente, tornando a comunidade quilombola parte essencial neste processo, assumindo uma posição de protagonismo que integra os interesses coletivos, a necessidade de uma educação escolar a qual assume práticas pedagógicas voltadas a diversidade e resgate das histórias, memórias e vivências das populações afro-brasileiras. Assim como as lutas dos quilombolas pelo direito à educação está presente na vivência da Comunidade Quilombola do município de Rio Pardo – RS.

### 3.1 A Educação quilombola como modalidade educacional

A Educação Escolar Quilombola consiste em um tema importante sobre a construção da história do Brasil, uma vez que o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural possuem papéis centrais na formação da identidade nacional. Desde a chegada dos europeus, perpassa por esses coletivos, tornando-se imprescindível o reconhecimento de todos os anos de resistência negra e preservação da memória cultural ancestral.

Pensar em uma educação para todos, atualmente, implica em refletir sobre as condições em que se encontram as comunidades quilombolas, buscando em nossas origens históricas as respostas para a educação contemporânea, em favor do reconhecimento dos remanescentes de quilombos como grupo formador da sociedade brasileira. O direito à educação e à escola para as comunidades quilombolas sempre foi objeto de luta, articulado às outras questões, tais como: a luta pelo reconhecimento das suas identidades, a luta pelo direito à memória e a vivência da sua cultura.

Conforme Miranda (2012), a Educação Escolar Quilombola desde 1990 vem sendo inserida como modalidade em um percurso de muitas discussões na área educacional, mobilizadas em torno da reconstrução da função social da escola. Além da discussão de temas sobre a democratização da educação, no que se refere à garantia do acesso e a horizontalização das relações no interior da escola.

Esse processo incorporou a dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexismo, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos e em outros dispositivos. (MIRANDA, 2012, p. 371).

Na definição de educação quilombola como modalidade educacional está o discurso que aponta a emergência de reivindicações das comunidades negras e a importância de pensar uma educação como superação das desigualdades sociais e étnico-raciais (MIRANDA, 2015).

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 que determina o ensino da história e cultura Afro-Brasileira nas instituições escolares de ensino fundamental e médio, foi uma vitória conquistada pelos movimentos sociais negros. “Ela representa luta antirracista e o ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira”. Mas também, segundo o autor, “é encarada como uma grande vitória dos movimentos sociais negros que sempre estiveram à frente dessas reivindicações”. (ONOFRE, 2014, p. 90).

O ensino da cultura e história Afro-Brasileira no campo educacional, obriga as instituições escolares a combater o racismo, pois “evidencia a influência do povo negro para a sociedade brasileira que passa a destacar as contribuições que envolvem a cultura, a política e a área econômica” (SOUSA, 2019, p. 13).

Após a Lei 10.639/03, diversos instrumentos foram homologados, que legitimam e fortalecem a luta dos movimentos negros, dando-lhes finalmente a visibilidade que há anos era reivindicada<sup>18</sup>. O direito a uma educação em âmbito nacional que contemple a especificidade quilombola, é considerado um marco histórico, “principalmente, a realidade sócio histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional” (BRASIL, 2012, p. 13). Tanto é que em 20 de novembro de 2012, pela Resolução n.8 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ, representando uma conquista no âmbito educacional para todas as comunidades quilombolas do Brasil.

O Parecer CNE/CEB n. 16/2012 que prevê orientações conceituais necessárias para a construção das diretrizes educacionais quilombolas dentro da especificidade de cada comunidade remanescente de quilombo teve como relatora, Nilma Lino Gomes, uma das maiores representantes das relações raciais no Brasil e autora de diversas obras sobre educação, com foco nas relações étnico-raciais e de gênero. Foi a primeira mulher negra brasileira a ocupar o posto de reitora de uma universidade federal, ao assumir o comando, entre 2013 e 2014, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Durante o governo Dilma, deixou o cargo para tomar posse, no início de 2015, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, posteriormente, do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH)<sup>19</sup>, em outubro de 2015. Esse documento, dentre outros, contribuiu, para a efetivação da Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, a qual define as Diretrizes Básica apontando a culminância parcial de um debate extenso que trafega pelas dimensões social, econômica, histórica, política e cultural. Reconhece-se, portanto, a legitimidade e a autonomia das pautas inerentes

---

<sup>18</sup> Resolução CNE/CEB Nº 4, de julho de 2010, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB Nº 7, de abril de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, juntamente com a promulgação da Resolução CNE/CEB Nº 8, de novembro de 2012, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB Nº16, de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ). (CUNHA, 2017, p. 76).

<sup>19</sup> A Seppir foi incorporada ao MMIRDH em outubro de 2015, que por sua vez foi extinto após o impeachment da presidente eleita Dilma Rousseff, sob a gestão de Michel Temer, em 2016. Foi recriado pelo mesmo governo, no ano seguinte, com o nome de Ministério dos Direitos Humanos. Em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, foi transformado em Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, sob o comando de Damares Alves.

às comunidades remanescentes de quilombo ao sinalizar a obrigatoriedade de serem implementados por todas as escolas públicas e privadas brasileiras<sup>20</sup>, assim como pelos conselhos e secretarias de educação, bem como pelas universidades (BRASIL, 2012).

De acordo com as suas Diretrizes, a Educação Escolar Quilombola deve ser desenvolvida na:

Educação Básica, em suas etapas e modalidades, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação à Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (BRASIL, 2012, p.26).

Esta modalidade de educação compreende “as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola” (BRASIL, 2012, p.27). Uma modalidade educacional que necessita ser ensinada, reforçada e partilhada nas comunidades quilombolas, mesmo fora das salas de aula, pois a educação não se limita à escola. A finalidade é que todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados que estejam localizados em territórios quilombolas ou próximos e que recebam alunos dessas comunidades (como é o caso desta pesquisa) sejam órgãos transmissivos desta educação.

Em seu artigo 34, que trata do currículo para Educação Básica nas escolas quilombolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola afirmam que:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, p.13).

Desta forma, o currículo se torna parte essencial do processo educativo, uma vez que este está imbricado de intencionalidades, relações de poder, visões de mundo e expressa que tipo de identidade se pretende construir e qual projeto de sociedade (SILVA, 2010). Importante também que a modalidade de educação escolar quilombola criem trabalhos pedagógicos que fortaleçam a identidade desses sujeitos, dialogando com as especificidades

---

<sup>20</sup> Entre os objetivos da Educação Escolar Quilombola, elencados na Resolução, destacamos os incisos VI e VII, do Artigo 6º, onde se lê: “VII- Subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da educação básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro- brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira” (BRASIL, 2012, p. 5).

do grupo. Assim como aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

Art. 35 - O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá: (...) promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada nos territórios quilombolas (BRASIL, 2012).

A Educação Escolar Quilombola, portanto, deve ser entendida como uma modalidade ampliada, visto que, dada a sua característica, ela acolhe todas as etapas e modalidades da Educação Básica, necessitando, de uma legislação específica que contemple suas características.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade definem, em seu Art, 1º, parágrafo V, que a modalidade: “V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BRASIL, 2012).

O currículo é uma construção social permanente presente no contexto escolar visto que, “de certa forma todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo” (SILVA, 2010, p. 21). A cultura local deve estar presente nos currículos escolares possibilitando aos alunos conhecimentos sobre a sua história e o local no qual residem

fundamentando-se, informando-se e alimentando-se da memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio das comunidades quilombolas de todo o país. (BRASIL, 2012, p.26)

Para Silva (2010), o currículo pode ser entendido a partir de três questões centrais: o saber, a identidade e as relações de poder. Sobre o saber, o autor ressalta que

a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual o conhecimento deve ser ensinado. O que eles ou elas devem saber? Qual saber ou conhecimento é considerado válido ou essencial para ser considerado parte do currículo. Mas pressupõe que os currículos priorizam alguns conhecimentos, sendo que essa seleção de conteúdos pode levar ao empoderamento de alguns jovens e à negação de outros. (SILVA, 2010, p. 14).

Sobre identidade, o autor considera que ela está associada ao currículo, já que “o conhecimento que constitui o currículo está envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: a nossa identidade, na nossa subjetividade”. (SILVA, 2010, p. 15).

A terceira questão exposta por Silva (2010) é que o currículo é também uma questão de poder “privilegiar um tipo de conhecimento que é uma operação de poder. Destacar entre as múltiplas possibilidades uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2010, p. 15).

Com isso, se percebe que o currículo é uma questão de saberes e conhecimentos, bem como de união entre identidade, poder e conhecimento, em que se participa quando seleciona-se o conteúdo. Nesse sentido, a questão central do currículo é entender porque determinados conhecimentos são excluídos enquanto outros são aceitos.

Parte destas questões são buscadas através de ações em instituições educacionais através da informação e alimentação da memória coletiva, língua de origem, práticas culturais e religiosas de matrizes africanas e tudo o mais que seja parte do patrimônio cultural dos povos afrodescendentes no Brasil.

Há esta necessidade. De a escola repensar o seu currículo no sentido de incluir as práticas pedagógicas que possam despertar nos educandos uma valorização da cultura quilombola para o fortalecimento da identidade. E, desta forma possam incorporar estudos da ancestralidade, memória, corporalidade, linguística, etc. Um currículo a se desenvolver junto com a própria comunidade quilombola e que não se limite ao passado histórico, mas uma conexão entre todos os tempos históricos junto a questões socioculturais do Movimento Quilombola e Movimento Negro.

O currículo precisa contemplar as reais necessidades dos educandos, evidenciando as questões sociais, culturais, políticas e os interesses das comunidades quilombolas, através de uma educação que respeite a diversidade e que seja de qualidade. No texto das DCNEEQ define-se como comunidades quilombolas:

- I -os 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. 61).

Desta forma, as demandas das comunidades quilombolas devem seguir em acordo com o currículo da Educação Escolar Quilombola, considerando as histórias, saberes, valores e visões de mundo da comunidade local onde a escola está inserida.

Assim, compreende-se que o currículo da EEQ deve ser construído coletivamente, tornando a comunidade quilombola parte essencial neste processo, assumindo uma posição de protagonismo que integra os interesses coletivos, a necessidade de uma educação escolar a qual assume práticas pedagógicas voltadas a diversidade e resgate das histórias, memórias e vivências das populações afro-brasileiras. No próximo capítulo as lutas dos quilombolas pelo direito à educação articulada a outras lutas estará presente na vivência da Comunidade Quilombola do município de Rio Pardo – RS.

### **3.2 Educação Escolar Quilombola: desafios de uma política curricular**

A Educação Escolar Quilombola consiste em um tema importante sobre a construção da história do Brasil, uma vez que o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural possuem papéis centrais na formação da identidade nacional. Desde a chegada dos europeus, perpassa por esses coletivos, tornando-se imprescindível o reconhecimento de todos os anos de resistência negra e preservação da memória cultural ancestral.

Pensar em uma educação para todos, atualmente, implica em refletir sobre as condições em que se encontram as comunidades quilombolas, buscando em nossas origens históricas as respostas para a educação contemporânea, em favor do reconhecimento dos remanescentes de quilombos como grupo formador da sociedade brasileira. O direito à educação e à escola para as comunidades quilombolas sempre foi objeto de luta, articulado às outras questões, tais como: luta pelo reconhecimento das suas identidades, luta pelo direito à memória e vivência da sua cultura e religiosidade.

Próximo à Comunidade Quilombola Rincão dos Negros situam-se duas escolas onde os moradores da comunidade têm sua vida estudantil toda voltada para elas que são: Escola Municipal de Ensino Fundamental e a Escola Estadual de Ensino Médio (ambas em zona rural).

Este trabalho tem sua atenção voltada para a última, a Escola Estadual de Ensino Médio que está localizada em zona rural na Estrada RS 403, na localidade de Arroio das Pedras, no 2º Distrito Passo da Areia distante cerca de 20 Km do centro do município de Rio Pardo-RS.

A escola conta com 177 matrículas, das quais se dividem em Ensino Fundamental (anos finais) – 91 alunos, e Ensino Médio – 86 alunos. Atualmente, a instituição funciona com 8 turmas nessas etapas de ensino, sendo todas as salas do prédio escolar ocupadas no período de funcionamento da escola (manhã e tarde).

A escola possui um quadro de profissionais composto por: Diretora e Vice-diretora; Supervisora Pedagógica, 19 Professores Regulares de Educação Básica (sendo 11 professores que atendem no Ensino Médio e 8 que atendem Ensino Fundamental), e 6 funcionários. Destaca-se que todos os profissionais a exceção de 2 funcionários residem no centro do município, possuindo a necessidade de deslocamento diário e nenhum é declarado negro ou quilombola.

Após a revisão da legislação e dos estudos que permeiam e orientam uma Educação Escolar Quilombola, especificamente sobre a escola de referência para este estudo foram feitos vários contatos com a direção e supervisão para chegar a estratégia da pesquisa. Ou seja, a realização das entrevistas semiestruturadas com os professores de ensino médio dedicados às disciplinas de Ciências Sociais.

Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas como mencionadas na introdução deste estudo, sendo estas essenciais para a construção dos dados necessários a pesquisa em desenvolvimento, pois assim permite entender o posicionamento, as percepções, as ações docentes e os objetivos que permeiam as práticas pedagógicas para a efetivação da Educação Escolar Quilombola na escola.

A entrevista foi feita com dois professores que serão denominados por E1, E2. Também terá algumas colocações feitas pela supervisora em conversas informais que será denominada por S1. O objetivo foi investigar o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio nos territórios quilombolas no município de Rio Pardo e problematizar sobre os desafios a ela imposto.

Na área educacional, E1 é docente há 7 anos e trabalha na escola há 4 anos. E2 é docente há 24 anos, e durante este tempo trabalha nesta escola. Já S1 atua como supervisora há 1 ano e demonstra desconhecimento sobre Educação Escolar Quilombola considerando que esta não é uma escola quilombola porque não está localizada na área de quilombos. Essa compreensão também está presente nas falas dos professores como se verá mais adiante.

Ao serem questionados sobre o número de alunos possui o ensino médio nesta escola, houve divergências nas repostas.

Uma (1) aluna que participa da comunidade quilombola, os demais alunos não se declaram participante do grupo (E1)

Um (1) participante de Quilombo e nove (9) que não participam, mas se declaram "pretos" (E2)

Tive conversando com minha colega orientadora e falando sobre quilombolas [...] atualmente no E. Médio não estamos com nem um aluno (S1)

Estas respostas causaram uma preocupação pois o desconhecimento sobre os alunos é perceptível. Percebe-se com isso, a necessidade de mais discussão sobre o reconhecimento a aceitação identitária. É necessário envolver a discussão sobre a identidade do indivíduo que reside nos quilombos. A legislação analisada anteriormente estabelece o compromisso da escola com o estudo, valorização e reconhecimento das identidades quilombolas. Conforme Gomes (2002):

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida, por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto e dependem, de maneira vital, das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade (GOMES, 2002, p.39)

Abranger o debate sobre identidade, reconhecimento e aceitação é de extrema relevância, para que o indivíduo entenda o processo de construção histórica, social e cultural que os envolve e designa quem eles são e de onde vieram.

Sobre o conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e de que forma ela é aplicada na escola, as respostas foram de desconhecimento

Não conheço as diretrizes e não é aplicada em nossa escola (E1).

Não Conheço. E não é aplicada (E2).

Não temos tido formação continuada e que muitas questões sobre os quilombos são desconhecidas por nós professores (E1).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica, ela “se orienta a partir de ações político pedagógicas, através dos direitos que os quilombolas possuem, perpassando pelo direito à liberdade, educação pública, respeito, até a valorização da diversidade étnico racial” (BRASIL, 2012).

É evidente que a Educação Escolar Quilombola, é algo pouco discutido e trabalhado nesta escola e existe uma comunidade inteira sendo prejudicada, pois não está inclusa dentro dos parâmetros educacionais que rege as diretrizes.

Ao realizar o estudo sobre a legislação da Escola foi observado a não existência do Projeto Político Pedagógico - PPP. Foi justificado pela S1 que está recente na escola e que estão propondo para o próximo ano a elaboração do PPP. O único documento apresentado foi o Plano de Ação Pedagógica Complementar que serviu para justificar a necessidade de reorganização das atividades pedagógicas durante o período de realização das atividades no Modelo Híbrido de Ensino, em função da propagação do Corona vírus – COVID-19.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010), o Projeto Político Pedagógico é um dos meios mais eficazes que a escola dispõe para conquistar a autonomia e a democracia comum a todos, com respeito e qualidade social, visto que:

O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes (BRASIL, 2010, p. 47).

De forma que, a escola na comunidade quilombola necessita se reconhecer enquanto espaço de um grupo étnico e assim elaborar seu plano de ações com base na identidade construída por seus sujeitos, a saber, que nesse processo, o Projeto Político Pedagógico seja também um território simbólico de reivindicações e anseios dos sujeitos que constituem a realidade escolar.

Quando questionados sobre a definição de conteúdo e práticas pedagógicas diferenciadas por essa escola ser uma escola quilombola, os professores responderam:

Não defino, embora a gente faça trabalhos e alguns projetos sobre racismo e consciência negra (E1);  
Não defino (E2). Não defino práticas pedagógicas diferenciadas pois desconheço que nossa escola seja Escola Quilombola, e pelo que sei nem no Quilombo possui escola (E2).

Também tiveram dúvidas sobre a escola ser quilombola, tal como S1, desconheciam este fato. Diante esta colocação, alguns esclarecimentos foram necessários tais como são definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende:

I- escolas quilombolas;

II- escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único: Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola (BRASIL, 2012, p. 06-07).

Nesse sentido, compreende-se que nas instituições educacionais localizadas em comunidades quilombolas, bem como naquelas que não estão localizadas nesses territórios, mas atendem estudantes oriundos de comunidades quilombolas. A Educação precisa contemplar os aspectos históricos, culturais, sociais, econômicos, educacionais e políticos dos sujeitos que a compõem, ou seja, coordenar uma Pedagogia baseada na diferença e não no silêncio, de maneira a conceber a Educação Escolar Quilombola e não apenas a educação no quilombo.

Para que a educação desenvolvida nas escolas localizadas nas comunidades quilombolas seja de fato uma Educação Escolar Quilombola, consideramos as especificidades da referida modalidade de ensino conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012). A saber: as etapas, modalidades e o funcionamento da Educação Escolar Quilombola, material didático e pedagógico, alimentação escolar, currículo, calendário escolar, avaliação, Projeto Político Pedagógico, organização da escola e a formação de professores (desde a inicial à continuada).

No que diz respeito E1 ter associado as práticas pedagógicas com “trabalhos e alguns projetos sobre racismo e consciência negra”, para muitos professores, ainda esta prática é vista somente por ações realizadas na semana de consciência negra.

A dificuldade apresentada pelos professores em sala de aula para lidarem com as questões étnico-raciais, em parte é por causa das instituições de ensino que oferecem uma educação deficiente, sem dar conta das práticas plurais, racistas e discriminatórias no ambiente escolar. O fazer pedagógico juntamente com a formação docente precisa ser revisto no ambiente escolar, e para isso é preciso romper com as práticas racistas, sexistas ainda existentes.

É sabido que algumas medidas foram tomadas para minimizar os efeitos do racismo, preconceito e da discriminação. Destacado pelas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas que inclui a obrigatoriedade da temática da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo

escolar, modificada pela Lei nº 11.645 de 2008, (Art. 26A) que incluiu a cultura indígena, refletem uma perspectiva de descolonização dos currículos. Este documento:

Procura oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização da sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p. 17).

As práticas pedagógicas são vistas como um aspecto fundamental dentro das salas de aulas, pois engloba rotinas e atividades desenvolvidas pela equipe escolar. Existe inúmeras formas que o professor pode utilizar para construção da aprendizagem, através de conhecimentos, como atividades que contemplem o amplo leque cultural presente no espaço escolar.

A educação é problemática porque os educadores, mediadores responsáveis por sua educação e formação, são ainda em sua maioria, vítimas de uma educação preconceituosa eurocêntrica na qual foram socializados e formados e em consequência da qual não tiveram preparo para lidar com as questões de diversidade e de preconceito na sala de aula e no espaço da escola. Problemática porque as relações entre educadores e educandos entre alunos brancos e alunos negros são também atravessadas pelos preconceitos étnico-raciais. (MUNANGA, 1999, p. 242).

Nesse prisma, a escola precisa trabalhar para combater a disseminação do racismo, e todos os tipos de preconceito e exclusão nas escolas públicas e privadas. Uma gestão escolar eficiente é fundamental para combater essas práticas. A educação precisa perceber as diversidades étnicas, pois com essa concepção pode-se construir sujeitos menos preconceituosos. As comunidades quilombolas podem ser utilizadas como espaço pedagógico, onde podem trazer discussões nas diversas disciplinas sobre os diferentes elementos que formam esses alunos. O que veremos na fala de Cavalleiro (2001).

Para nós professores e professoras, ampliarmos a nossa visão sobre desigualdade racial na educação, faz-se necessário questionarmos o dia-a-dia nas escolas e, principalmente, o nosso fazer profissional. [...] Assim, mais do que nos prendermos às nossas ideias e suposições, que muitas vezes impedem a compreensão do problema, precisamos atentar para nossas atitudes e nossos comportamentos, bem como de toda equipe escolar. Mas, acima de tudo, precisamos ouvir com atenção as vozes de pais, alunos e alunas que vivem a experiência direta com o problema racial (CAVALLEIRO, 2001, p.151).

Perguntou-se aos professores como eles procuram trazer elementos da comunidade para dentro da sala de aula e as respostas foram:

Não especificamente sobre Quilombola. Porém, trabalhamos a parte do Racismo, Discriminação (E2).

Sempre quando trabalhamos algo sobre racismo, igualdades sociais, não dando ênfase ao quilombo. Tivemos a incorporação no calendário escolar da data 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra e a inclusão de conteúdos que abordam a História da África e do negro brasileiro nos currículos (E1)

Essas respostas apontam a necessidade por parte da escola o reconhecimento e a valorização dos aspectos histórico-culturais dos cidadãos afro-brasileiros, com propostas pedagógicas que atuem no combate ao racismo, no rompimento dos estereótipos que ridicularizam a imagem do negro e reforçam sua inferioridade em relação ao branco, visto que:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali [...]. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (BRASIL, 2004, p. 06).

Dessa forma, é preciso à instituição escolar democratizar a gestão de um Projeto Político Pedagógico que tenha em seu arcabouço o princípio da igualdade de oportunidades, de emancipação dos sujeitos, de reconhecimento e valorização de seu público. Em outras palavras, que contemple as ações afirmativas, que são: conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, [...] com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004, p. 04).

É conveniente à escola refletir que, para consolidar de fato um projeto de educação antirracista é necessário planejar ações que visem à reeducação de seus agentes, buscar reelaborar seus conhecimentos, direcionar os trabalhos pedagógicos para ações que contemplem a pluralidade, independente do pertencimento étnico-racial dos sujeitos que compõem a gestão escolar, corpo docente e demais funcionários da instituição. No texto da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, vale destacar que:

Art 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuante e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo a construção de nação democrática.

Art 3º A educação das relações étnico raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades

mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004, p.1).

Sobre a formação dos estudantes, se existe algo que o diferencie dos demais estudantes de outras escolas, E2 diz que acredita que

Não. De forma alguma. Os jovens do quilombo e os da comunidade, são uma dificuldade que a gente enfrenta muito grande. Nós temos o material que foi disponibilizado pelo MEC. [...] o preconceito é tão grande que eles não se reconhecem como negros. Quando a gente pergunta: qual a cor da sua pele? Eles não se reconhecem negros” (E2). Como professora trato todos os alunos com mesma igualdade, porém na convivência entre eles e os colegas nota-se uma grande diferença de exposição e de inibição (E1).

Isso é bem complicado, porque a gente recebe alunos da comunidade quilombola e de vários outros locais do entorno, tem alunos negros que não são do território quilombola, alunos negros, pardos, brancos que são do território quilombola, é um misto muito grande. Então quando a gente vê alguma coisa do preconceito a gente vai quebrando, mas a questão da autoafirmação, sou quilombola dificilmente acontece (E2).

Essas narrativas mostram que existem tensões em sala de aula da convivência entre alunos que são do entorno e os que são quilombolas com as manifestações do preconceito, o que faz com que elas expressem um pensamento de não reconhecimento de sua cor. Nesse contexto, deve-se trabalhar com as diferenças, colocando em foco a valorização da raça negra. Afinal, “não podemos falar sobre identidade sem tão pouco falar sobre diferença” (XAVIER; BRANDÃO, 2017, p.6). Logo, a identidade não é construída de forma isolada, faz parte de um contexto.

Isto demonstra o quanto se faz necessário que a escola adote ações educativas que visando a desconstrução do sentimento de inferioridade ou “inibição” e que busquem fomentar nos educandos a autoafirmação de um aluno quilombola, negro. Nesse sentido, exercer as práticas pedagógicas partindo dessas percepções, torna-se um ensino significativo, visto que busca a superação de supostos conflitos internos e externos a sala de aula.

Ao serem questionados sobre as principais ações da Educação Escolar Quilombola para a promoção de um modelo de educação que contemple as diversidades, responderam que:

As ações são feitas em torno de desenvolvimento educativo que promovam o senso de igualdade, respeito, empatia e ao mesmo tempo contribuam para a construção da identidade individual e coletiva e por debates feitos sobre a discriminação (E1).

As ações são feitas, no sentido do Debate em torno dos preconceitos”. A questão do preconceito ainda é muito forte em toda a nossa sociedade, se não fosse assim, não precisaria haver a lei contra o racismo, por exemplo, e atividades elaboradas e desenvolvidas de acordo com a realidade da escola (E2).

Nesse sentido, os temas trabalhados em sala de aula são relevantes e geram reflexões que se traduzirão em futuras posturas de autoafirmação da identidade e construção de uma sociedade onde as diferenças e a diversidade são valorizadas e respeitadas.

Através das respostas por parte dos docentes, é nítida a necessidade de um currículo específico, que englobe todos os saberes da comunidade e sobre a comunidade, bem como de seus integrantes. Enfatiza-se a valorização da cultura local e dos saberes trazidos pelos alunos para a escola, abrindo espaço para o diálogo entre escola e comunidade.

Sobre suas concepções em relação ao ensino das disciplinas de ciências sociais frente às questões raciais, teve-se as seguintes respostas.

Essas disciplinas são fundamentais para mediar assuntos étnicos raciais como também qualquer outra ação relacionada à cultura de povos originários (E1).  
Essas disciplinas devem atuar como fomentadoras e mediadoras, frente a essas questões raciais. Procurando identificar possíveis casos de discriminação na escola e comunidade (E2).

Um fator importante quando se pensa em Educação Escolar Quilombola, é entender os desafios que se fazem presente cotidianamente no fazer pedagógico para a real efetivação desta escola, uma vez que o professor é obrigado a seguir uma base que determina as habilidades e as aprendizagens essenciais para cada etapa do ensino.

Os desafios relatados pelos professores incluem, a superação do preconceito e atender as orientações das DCNEEQ, ao mesmo tempo em que busca-se efetivar um currículo voltado para a Educação Escolar Quilombola. Desta forma, é fundamental que a organização do currículo para esta educação seja relacionada com práticas políticas-pedagógicas, como orienta as DCNEEQ no seu artigo 38, parágrafo I e II, que objetivam o conhecimento sobre as especificidades das EEQ, dos territórios quilombolas, suas formas de organização a fim de garantir os conhecimentos tradicionais (BRASIL, 2012).

Outro ponto importante, é perceber as possibilidades que existem no cotidiano escolar para a efetivação da Escola de Educação Quilombola. Entretanto, exige do professor um olhar atento para as questões e questionamentos que surgem no dia a dia, em meio aos processos de socialização e interação dos alunos.

Percebe-se, portanto, o quanto é importante e urgente a formação continuada aos professores da Escola Estadual de Ensino Médio. É preciso enfrentar os problemas existentes na sua formação, onde a articulação entre a técnica, o conhecimento e a análise crítica

precisam ser elementos presentes, com vistas a prepará-los como formadores de cidadãos, pessoas autônomas capazes de identificar e analisar informações, por meio de juízo crítico.

Conforme Nóvoa (1992), na história da educação brasileira a questão da formação de professores é marcada por avanços e recuos que nem sempre corresponderam as exigências da sociedade. Ele afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequação de formação de professores” (NÓVOA, 1992, p. 9). A Educação Escolar Quilombola necessita de educadores que sejam habilitados e competentes. O ensino quilombola e a formação de professores proporcionam a capacidade de uma nova maneira de se educar para a identidade e diferenças culturais, assim como auxiliam na promoção da dignidade, respeito e liberdade.

Portanto, é fundamental que se faça um resgate da história dos antepassados. Isto é, os motivos dos conflitos históricos entre raça, etnia e outros. Entender as lutas passadas é um viés de auxílio para compreender o presente e se fazer enxergar como resultado da resistência de muitos povos que, ao longo da história, foram inferiorizados, maltratados e explorados.

Esse processo de exploração e inferiorização é resultado não apenas das necessidades econômicas de exploração, mas foi também pela “ignorância dos escravistas em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos” (FELIX; SERAFIM; MEDEIROS, 2003, p. 14). Esses aspectos contribuíram grandemente para a desmoralização intelectual e dos aspectos físicos da pessoa negra, e precisam ser trabalhados nas escolas, especialmente nos quilombolas, despertando a compreensão dos fatos relacionados a seu povo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo permitiu dar ciência de que a Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola tem tido um avanço significativo, pois possibilitou a expansão de discussões sobre a temática nos ambientes acadêmicos como forma de valorização da identidade. Esta pesquisa constatou que há um longo caminho ainda a ser percorrido. Principalmente, levando-se em conta o estudo feito com o objetivo de investigar o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio no território quilombola Rincão dos Negros no município de Rio Pardo – RS.

Com isso, buscou-se compreender como é o currículo de uma escola quilombola, e de que forma essa resistência, por meio do reconhecimento das tradições nacionais, estão sendo postas no currículo escolar da escola campo da pesquisa onde percebe-se a necessidade de uma educação com características próprias, que é a Educação Escolar Quilombola. E que, de igual forma, contempla a riqueza histórica e cultural de um povo, na busca pela igualdade, respeito e afirmação cultural, étnica e identitária.

O estudo que foi realizado a partir de entrevistas semiestruturadas aos professores do ensino médio da área de Ciências Sociais da Escola (rural) e que recebe alunos da Comunidade Quilombola Rincão dos Negros preocupou-se em seu processo de análise com o provimento de uma educação diferenciada com análise sobre o diálogo entre os conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidos na escola e as práticas próprias da comunidade local.

Através dos resultados e interpretações do processo de decodificação das falas dos entrevistados percebeu-se que houve uma fragilidade de entendimento acerca do currículo enquanto construção social de um processo elaborado e estruturado a fim de trazer discussões pertinentes sobre raça, cultura, crenças, etc. Esta realidade foi apontada pelos próprios professores, inclusive destacando a necessidade de investimento em formação continuada, visando à capacitação pedagógica para o processo de ensino aprendizagem dos alunos e professores sobre a comunidade quilombola. Percebe-se a Educação Quilombola no dia a dia da Escola, frente à ausência de propostas quilombistas no Projeto Político Pedagógico e pela não adoção de um calendário escolar sintonizado com o cotidiano da comunidade, pois está esvaziado, desatualizado, com ausência de conteúdos programáticos para a Educação Escolar Quilombola, conforme apontam as Diretrizes Curriculares para essa Modalidade de Ensino.

Notou-se o enfraquecimento da identidade quilombola enquanto populações étnicas que possuem presunção de ancestralidade, formas de organização do espaço, cultura e identidades próprias. Pois a comunidade não participa e nunca participou democraticamente do planejamento da educação desenvolvida na escola por meio do Projeto Político Pedagógico, a ferramenta mais propícia à construção de uma educação antirracista e diferenciada no sentido própria do grupo. Práticas consideradas apenas a participar do dia da Consciência Negra, de formas pontuais e isoladas, que não garantem a participação das mesmas na escola.

Como já destacado no decorrer do texto, ainda existem conflitos entre a comunidade quilombola e famílias (lindeiros) que procuram se apropriar de suas terras e por outro lado, alguns docentes da escola são oriundos dessas famílias “poderosas” por assim dizer. Com isso, há uma lacuna na resolução de problemas de ensino-aprendizagem, pois os professores, em sua maioria não se dispõem a conhecer a história local e tratar em suas aulas das questões étnico-raciais. A falta de um Projeto Político e Pedagógico elaborado coletivamente, respeitando as diferenças, considerando a história da comunidade, os valores e a cultura, contribui para a negação da identidade desses sujeitos. Isso por não ter um currículo que trate do conhecimento escolar direcionado para as questões étnico-raciais, reconhecendo a comunidade quilombola como um território de luta e resistência afro-brasileira.

Os estudos mostraram que a ressignificação do quilombo na atualidade, enquanto grupo com trajetória histórica própria, com relações territoriais específicas e forma de resistência à opressão sofrida pela ancestralidade negra, é essencial para legitimar esse movimento e garantir direitos a esse grupo reprimido por todos governos até o início da Constituição Federal de 1988, quando passaram ao *status* de sujeitos de direitos da federação.

Nem mesmo os cem anos desde a promulgação da Lei áurea que defendia o fim do sistema de escravidão foi suficiente para o reconhecimento e valorização dos negros na sociedade brasileira, e não há lei que seja capaz de suprir essa demanda se não for pensada com essa parcela da sociedade, para dotá-la de direitos e emancipá-la. Mesmo assim, há quase 35 anos após a publicação da Constituição Federal a população negra continua tendo que resistir e enfrentar o racismo e discriminação apesar de serem considerados como sujeitos de direitos.

Dessa mesma forma percebeu-se que o descaso com a educação escolar quilombola da escola estudada, não se trata apenas de uma falta de iniciativa da gestão educacional, mas também uma estratégia para manter a realidade escolar dessas populações do jeito que está.

Por isso que a comunidade quilombola não aceita essa realidade e reivindica professores que sejam da comunidade, que atuem com participação da comunidade nas ações escolares, com materiais didáticos específicos sobre a história da comunidade e a valorização da sua cultura no currículo escolar. Pelo fato de sentirem a identidade étnica fragilizada, não conseguem o êxito esperado e a escola por meio de suas práticas acaba por reforçar e promover ainda mais esse distanciamento entre os quilombolas excluídos do processo de formação escolar e projetos políticos pedagógicos.

Destacou-se neste estudo que a Constituição Federal promulga sobre o direito à educação da população brasileira, de forma que o seu atendimento deva ser provido de forma universal, propiciando a promoção de oportunidades entre os membros do país permitindo, portanto, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Daí a noção da educação como sendo um direito fundamental de natureza social, de natureza sociológica. A partir disso, prevê a obrigatoriedade da política educacional ser prestada sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A ideia é de que a política educacional se proponha a olhar para a diversidade com capacidade de transformar desigualdades em potencialidades, já que tem por guia diversas leis, diretrizes, estatutos e pareceres para inclusão no currículo oficial da rede de ensino que deva ser contemplada em unidades educacionais em territórios quilombolas, respeitando a cultura dos seus moradores e requerendo pedagogia própria. Dentro dessa questão, instaura-se a tensão de como prover uma política educacional baseada na universalidade desse atendimento, frente a uma obrigatoriedade de se abarcar as especificidades desse grupo educacional.

Nesse sentido, a política educacional oferta o currículo como elemento central no processo educativo. A matriz curricular de uma política educacional não se constitui de forma isolada, normativas como o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação (quando esta corresponde ao Estado) e Projeto Político Pedagógico de cada escola que são quem dão respaldo às questões postas em matéria curricular. É indispensável, portanto, que essas orientações legais identifiquem esses diferentes grupos que compõem as escolas públicas do estado, reconhecendo a necessidade de prover a eles um modelo de educação centrado na equidade, que dê aos educandos a possibilidade do protagonismo estudantil, com respeito às suas diversas formas de expressão e comunicação em ambiente escolar.

Percebe-se, assim, a importância de uma gestão escolar democrática e sensível à questão identitária, primando pela preservação da vida humana e do Território ocupado, pois uma Educação Quilombola demonstra ser um instrumento fundamental para o avanço na consolidação dos direitos humanos onde o currículo não seja uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social. Ou seja, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais específicas, produz identidades individuais, sociais e particulares e todo conhecimento organizado como currículo educacional não pode deixar de ser problematizado. Reconhecer a necessidade da modalidade de ensino diferenciadas, que trabalhem as minúcias dos diferentes povos que compõem a identidade nacional é importante no processo de valorização de múltiplas identidades. Somente assim a diversidade será respeitada e os preconceitos e estereótipos combatidos.

Entende-se que a Escola Estadual de Ensino do município de Rio Pardo – RS que foi pesquisada tem condições de colocar em prática o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, embora ainda esteja a passos largos de concretizar a implementação da Educação Escolar Quilombola tal qual a legislação preceitua, pois existem entraves para ser implementada, por ser coagida a atender as prerrogativas de pessoas poderosas da região. Para isso, é necessário um diálogo com os sujeitos quilombolas, para que possa ser ampliada a participação dos mesmos na educação e para que as suas particularidades sociais, históricas e culturais sejam trabalhadas e valorizadas. Ou seja, a escola precisa rever as práticas eurocêntricas e realizar uma educação escolar quilombola de acordo com as necessidades da comunidade.

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Escolar Quilombola na Educação Básica é um direito dos povos tradicionais quilombolas que deve ser cumprido o quanto antes para que essa população não seja mais prejudicada neste âmbito. Sendo necessário reconhecer que a implementação das Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Escolar Quilombola na Educação Básica deve implicar os aspectos mais relevantes das comunidades e principalmente a reestruturação dos currículos, de modo que os conteúdos disciplinares possibilitem uma educação libertadora.

Na experiência da política de educação escolar quilombola, as escolas que contenham esse tipo de modalidade de ensino demandam, o reconhecimento da história dos quilombos no Brasil e da luta dessas comunidades na construção de uma sociedade antirracista, trazendo para dentro das unidades escolares modelos de ensino que se assentam no fortalecimento da

identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada nos territórios quilombolas. Valendo-se, dessa forma, de elementos da “memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio das comunidades quilombolas de todo o país” (BRASIL, 2012). Esse é o compromisso do ensino de sociologia com o combate ao racismo pela educação e, sobretudo com a perspectiva do direito ao conhecimento e reconhecimento das identidades quilombolas, suas histórias e culturas como elementos necessários à sua reprodução como comunidades quilombolas. Principalmente pelos direitos das comunidades negras de nela estar e nela permanecer manifestada na luta pela permanência no território e a discussão da educação quilombola como possibilidade de introduzir seus saberes e formas de viver.

Essa é uma noção fundamental do ensino de sociologia, uma luta de toda a sociedade para que o racismo e a discriminação social não façam mais parte de nossa realidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias: é necessário que nos libertamos de definição arqueológica. In: LEITÃO, Sérgio. (Org.) **Documentos do ISA nº 5: Direitos territoriais das comunidades negras rurais**, 1999.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de preto, terras de santo, terras de índio: uso comum e conflito**. Caderno do NAEA, Belém: UFPA, n. 10, 1989.

ARRUTI, José Maurício. Notas sobre iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Curitiba: SEED, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Augusto Pinheiro e Luis Antero Reto. Lisboa (PO): Ed. 70, 1977.

BENTO, Cláudio Moreira. **O negro e descendentes na sociedade do Rio Grande do Sul: 1635-1975**. Porto Alegre: GRAFOSUL: IEL, 1976.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Senado Federal**, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação no campo e o programa nacional de educação da reforma agrária – **PRONERA**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Decreto n. 3.912/01 de 10 de setembro de 2001. Regulamenta as disposições relativas ao processo administrativo para a identificação dos remanescentes das comunidades do quilombo e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 2001

BRASIL. Decreto n. 4.887/03 de 20 de novembro de 2003. Regulamenta os procedimentos para identificação, reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2003.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. Lei nº 10.639/2003 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Casa Civil**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei 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". **Casa Civil**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei 12.288/10. Estatuto da igualdade racial. Brasília. **Câmara dos Deputados**, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, **MEC/SECAD/SEPPIR**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (**SECAD**). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Secretaria de planejamento e investimento estratégico. **PPA 2016-2019**, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural. Brasília: **MEC**, 1997.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, DF, **Casa Civil** 2003.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de junho de 2012**. Elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília:

CANDAU, Vera Maria; ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CUNHA, Henrique Júnior; SILVA, Joselina da; NUNES Cícera. (Org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como um direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100. out. 2007.

FAGUNDES, Márcia Verssiane Gusmão. **Lei n. 10.639/2003 e o ensino de geografia na educação básica: contribuições a partir dos Catopés em Montes Claros MG**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FELIX, Alda; SERAFIM, Ilgoana Angelo; MEDEIROS, Janete Silva de. **Construindo um cotidiano escolar voltado para os desafios das relações étnicas**. Trabalho de Conclusão de Curso. João Pessoa, Out. de 2003.

GEHLEN, Ivaldo. *et all.* **Relatório sócio histórico e antropológico da comunidade quilombola Rincão dos negros Rio Pardo RS**, INCRA 2007

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas S.A. São Paulo, 1995

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Revista Currículo sem fronteiras, v. 12, n.1, p. 98-109, 2012.

**GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação,** Revista Brasileira de Educação Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15 os 134-158.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Multiculturalismo e educação:** do protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Terra de pretos, terra de mulheres:** Terra, mulher e raça num bairro rural negro. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 1996.

ISABELLE, Arsène. **Viagem ao Rio Grande do Sul:** 1833-1834. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2. ed. 1983.

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

KUHN, Fábio. **Gente da Fronteira:** família, sociedade e poder no Sul da América portuguesa – século XVIII. Niterói, UFF, 2006. Tese (Doutorado em História) – Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2006.

MEINERZ, Carla Beatriz. Reparação histórica, direito à diferença e especificidades da educação das relações étnico-raciais no Brasil, **Curso de aperfeiçoamento,** Desconstruindo o Racismo na prática 2ª ed. UNIAFRO/UFRGS, 2018.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Rev. Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383. mai-ago. 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI.** Brasília, UNESCO, 1997

MOURA, Clóvis. **Quilombos:** resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1993.

MUGANGA, Kabengele. (Org.), **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016. (Coleção para Entender).

NASCIMENTO, João Luís Joventino. **Processos educativos**: a luta das mulheres pescadores/as do mangue do Cumbe contra o racismo ambiental. 2013. Dissertação (mestrado em educação) Faculdade de Educação, Fortaleza: UFC., 2013.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **Identidade e territorialidade**: os quilombos e a educação escolar no Vale da Ribeira. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, 2006.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: característica, usos e possibilidades**. Cadernos de pesquisas em administração, São Paulo, V.1, Nº 3, 2º SEM/1996

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. Salvador. 2014.

PERUSSATO, Melina Kleinert. **Como se de ventre livre nascesse**: experiências de cativo, parentesco, emancipação e liberdade nos derradeiros anos da escravidão. Rio Pardo/RS c.1860 – c.1888. Dissertação (PPGHistória) Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2010.

PIRES. Cláudia Luiza Zeferino. Território, Negritude e Educação, **Curso de aperfeiçoamento**, Desconstruindo o Racismo na prática 2ª ed. UNIAFRO/UFRGS. 2018

RIO PARDO. <https://www.riopardo.rs.gov.br/portal/servicos/1005/historia-do-municipio/>

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado) Universidade Federal São Carlos, 2011.

SANTOS, Ana Paula. **Projeto Político-Pedagógico das Escolas Quilombolas**: princípios formativos e orientações. Fortaleza: Seduc, 2022.

SANTOS, Aline Garmes Moraes dos. **O processo de implementação da Educação Escolar Quilombola em Barra do Turvo – SP**: os desafios das escolas públicas do município frente as demandas educacionais da comunidade. Monografia (Conclusão de Curso) – Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, 2016.

SANTOS, Paulo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. São Paulo, Cengage, Learning, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; OLIVEIRA, Julvan Moreira. **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016 (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Monica Ferreira de. **O processo de construção e reafirmação da identidade quilombola nos anos iniciais do Ensino Fundamental I da escola municipal Antônia do Socorro Silva Machado.** 2019. Monografia (Conclusão de Curso) - Universidade Federal da Paraíba, PB, 2019.

SOUZA, Amarildo Carvalho de. **A luta pela garantia dos direitos quilombolas e as políticas públicas de ação afirmativa: Limites e desafios.** Monografia (título de especialista) – Programa de Formação de Conselheiros Nacionais da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnicoraciais na escola: possibilidades e desafios para implementação da Lei n. 10.639/2003.** São Paulo, Petrópolis: Ação Educativa; Ceafro; Ceert. 2007.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **Ser quilombola: identidade, território e educação na cultura infantil.** Campinas, 2015, Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

STEYER, Maria Raquel Pilar. **Militância e políticas de educação em saúde: uma análise a partir da CIES (comissão de integração ensino-serviço).** **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Regional) UNISC, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo SP. Atlas, 1987.

VÍCTORA, Ceres Gomes.; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa Qualitativa em Saúde: uma introdução ao tema.** Porto Alegre, Tomo Editorial, 2000

VOGT, Olgário; ROMERO, Maria Rosilane Zoch (Org.). **Uma luz para a história do Rio Grande: Rio Pardo 200 anos: cultura, arte e memória.** Santa Cruz do Sul: Gazeta Santa Cruz, 2010.

XAVIER, Adriana Oliveira; BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. **A construção da identidade da criança negra nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Bahia. 2017.

## APÊNDICE I

### ROTEIRO ENTREVISTAS

**Tema de Pesquisa:** Territórios quilombolas de Rio Pardo: dimensões sociológicas e educativas

**Objetivo:** Investigar o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio nos territórios quilombolas no município de Rio Pardo e problematizar sobre os desafios a ela imposto.

Professores da área de Ciências Humanas da Escola Estadual de Ensino Médio João Habekost

1. Há quanto tempo você trabalha na área educacional?
2. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
3. Quantos alunos quilombolas possui o ensino médio?
4. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? De que forma ela é aplicada na escola?
5. Você define conteúdos e práticas pedagógicas diferentes por essa escola ser uma escola quilombola? Se sim, quais?
6. Nas suas aulas, você procura trazer elementos da comunidade para dentro de sala de aula? Como e Por que?
7. Você acredita que na formação desses estudantes, há algo diferente que os diferencia dos demais estudantes das outras escolas?
8. No seu entender, quais as principais ações da Coordenação de Educação Escolar Quilombola para a promoção de um modelo de educação que contemple as diversidades?
9. Como você pensa o ensino das disciplinas de ciências sociais frente às questões raciais?

Obrigada pela colaboração!

## APÊNDICE II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A aluna, Maria Raquel Pilar Steyer, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais – EaD Litoral Norte pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS está propondo uma pesquisa sobre: Territórios quilombolas de Rio Pardo: dimensões sociológicas e educativas como trabalho de conclusão de curso – graduação, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Carla Beatriz Meinerz. O objetivo é investigar o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio nos territórios quilombolas no município de Rio Pardo e problematizar sobre os desafios a ele imposto. A pesquisa justifica-se à medida que proporciona um conhecimento ampliado sobre a política de formação profissional em educação.

Você, como professor (a) de disciplinas da área de Ciências Sociais da Escola Estadual de Ensino Médio xxxxxxxxxxxx está sendo convidado para participar deste estudo. Sua participação tem que ser livre e voluntária, se concordar em participar, será entrevistado e deverá responder as perguntas relacionadas ao tema do estudo. A entrevista será posteriormente transcrita para a análise. Sua identidade é confidencial, ou seja, quando os resultados forem publicados ela será preservada. Não haverá custo algum para participar desta pesquisa.

Você ficará livre para que em qualquer momento do estudo possa se retirar, sem que isso lhe cause problemas, também terá direito de entrar em contato com a pesquisadora e com sua orientadora para esclarecer dúvidas referentes ao estudo através dos telefones xx-xxxxxxxx (Maria Raquel), e xx-xxxxxxxx (Professora Dr<sup>a</sup>. Carla Beatriz Meinerz).

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma com você e outra com a pesquisadora.

Rio Pardo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

\_\_\_\_\_  
assinatura participante

\_\_\_\_\_  
assinatura pesquisadora