



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DAS POPULAÇÕES  
AMAZÔNICAS - PPGHISPAM**

**MARIA DE JESUS PERERIA DOS SANTOS**

**OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA COMUNIDADE  
QUILOMBOLA DE CHAPADA DA NATIVIDADE – TO: COLÉGIO  
FULGÊNCIO NUNES (2012 -2019)**

**PORTO NACIONAL - TO  
2022**

MARIA DE JESUS PERERIA DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA COMUNIDADE  
QUILOMBOLA DE CHAPADA DA NATIVIDADE - TO: COLÉGIO  
FULGÊNCIO NUNES (2012 -2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas, PPGHISPAM pela discente Maria de Jesus Pereira dos Santos como requisito para obtenção do título de Mestre em História das Populações Amazônicas

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Célia Padovan.

Porto Nacional, 20 \_\_\_ de \_\_\_ Outubro \_\_\_ 2022

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Célia Padovan – Prof<sup>a</sup> Orientadora

---

Prof Dr.Vasni de Almeida – Prof<sup>o</sup> Convidado

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcileia Oliveira Bispo – Prof<sup>a</sup> Convidada

**PORTO NACIONAL - TO  
2022**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S237d Santos, Maria de Jesus Pereira dos.

Os desafios da atuação docente na Comunidade Quilombola de Chapada de Natividade – TO: Colégio Fulgêncio Nunes (2012-2019). / Maria de Jesus Pereira dos Santos. - Porto Nacional, TO, 2022. 103f.

**Dissertação 80 (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação 8.0 (Mestrado) Profissional em História das Populações Amazônicas (PPGHSPAM), 2022.**

**Orientador: Prof. Dr.ª Regina Celia Padovan**

1. Educação Quilombola 2. Colégio Fulgêncio Nunes 3. Práticas Pedagógicas 4. Populações Amazônicas. I. Título

**CDD901**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - Reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Trabalho elaborado sob a orientação de ficção catalogação: a 1JIT como dados fornecidos pelo(a) autor(-es).

## RESUMO

A Educação Escolar Quilombola ganhou destaque nos últimos anos do século XXI principalmente a partir da Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a sua inserção na educação básica. A presente pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas (PPhispam) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) Câmpus de Porto Nacional, apresenta como tema a relevante problematização sobre a diversidade curricular com a inserção da educação quilombola, no que se refere a atuação docente no Colégio Fulgêncio Nunes, localizado em Chapada da Natividade, no Estado do Tocantins. O objetivo do estudo pautou-se em identificar e compreender os desafios da atuação dos docentes a partir do enfoque da instituição e da cultura escolar, presentes nas práticas pedagógicas e nos materiais de registros produzidos no âmbito da escola e dos professores, entre os anos 2012 a 2019. A pesquisa utilizou como metodologia uma abordagem qualitativa na leitura aos documentos bem como na aplicação de um questionário semi estruturado junto aos docentes. Por fim, os desafios e as limitações de uma educação quilombola sinalizam a necessidade de sua efetivação cada vez mais urgente. No que tange ao produto final da dissertação, propôs-se a realização de uma oficina para professores da escola quilombola Fulgêncio Nunes em Chapada da Natividade, com o intuito de confeccionar materiais pedagógicos para serem usados pela Unidade Escolar sobre a temática estudada.

**Palavras-chave:** Educação Quilombola; Colégio Fulgêncio Nunes; Práticas Pedagógicas; Cultura Escolar, Populações Amazônicas.

## ABSTRACT

Quilombola School Education has gained prominence in recent years, mainly from Resolution N°. 8 of November 20, 2012, which establishes the National Curriculum Guidelines for its insertion in basic education. The present research carried out within the scope of the Postgraduate Program in the History of Amazonian Populations (PPHispam) of the Federal University of Tocantins (UFT), presents as its theme the relevant problematization of curricular diversity with the insertion of quilombola education, with regard to teaching activities at Colégio Fulgencio Nunes, located in Chapada da Natividade, in the State of Tocantins. The objective of the study was to identify and understand the challenges of teachers' performance from the focus of the institution and school culture, present in pedagogical practices and in the record materials produced within the school and teachers, between the years 2012 to 2019. The research used a qualitative approach as a methodology in reading the documents as well as in the application of a semi-structured form with the teachers. Finally, the challenges and limitations of a quilombola education signal the need for its increasingly urgent implementation. Regarding the final product of the dissertation, it was proposed to hold a workshop for teachers of the quilombola school Fulgêncio Nunes in Chapada da Natividade, with the aim of making pedagogical materials to be used by the School Unit on the subject studied.

**Keywords:** Quilombola Education; Fulgencio Nunes College; Pedagogical practices; School Culture, Amazon populations

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Mapa de localização da Comunidade Quilombola Chapada de Natividade – TO577	
<b>Figura 2</b> - Ruína da Igreja de Pedra – Igreja de Nossa senhora do Rosário dos Pretos .....	588
<b>Figura 3</b> - Igreja antiga de Nossa Senhora de Santana em Natividade - TO.....	588
<b>Figura 4</b> – Colégio Estadual Fulgêncio Nunes da Silva.....	60
<b>Figura 5</b> – Ruínas da Igreja Nossa Senhora do Rosário em Chapada da Natividade - TO...	788
<b>Figura 6</b> - Comemoração da Semana da Consciência Negra –Escola e Associação Quilombola (2015).....	798
<b>Figura 07</b> – Entrega de Troféus .....	79
<b>Figura 08</b> – Estudantes dançando Sússia .....	81
<b>Figura 09</b> – Rodas de conversa com alunos em sala de aula .....	844

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Relação de pessoas alfabetizadas por condição social no Brasil Império.....	23
<b>Tabela 2</b> – Comuniades Quilombolas reconhecidas pela FCP/TO.....	47
<b>Tabela 3</b> – Distribuição da população residente em Chapada de Natividade – TO .....	54
<b>Tabela 4</b> – Distribuição de turmas do Colégio Estadual Fulgêncio Nunes sa Silva.....	63
<b>Tabela 5</b> – Dependências da Unidade Escolar .....	64
<b>Tabela 6</b> – Números de turmas e alunos de 2017 a 2020 – Ensino Fundamental.....	64
<b>Tabela 7</b> – Números de turmas e alunos de 2017 a 2020 – Ensino Médio .....	65
<b>Tabela 8</b> – Projetos que abordam a Educação Quilombola (EQ) nos PPPs dos anos de 2012 a 2019.....	71
<b>Tabela 9</b> – Saberes e Fazeres Quilombolas – agricultura quilombola 1ª série – Ensino Médio .....	72
<b>Tabela 10</b> – Agricultura Quilombola 2ª série – Ensino Médio .....	72
<b>Tabela 11</b> – Agricultura Quilombola 3ª série – Ensino Médio .....	73
<b>Tabela 12</b> – Cultura Quilombola.....	74
<b>Tabela 13</b> – Práticas pedagógicas.....	76
<b>Tabela 14</b> – Currículo/proposta pedagógica.....	79
<b>Tabela 15</b> – Planejamento das aulas.....	81
<b>Tabela 16</b> – Atividades desenvolvidas .....	84
<b>Tabela 17</b> – Atuais dificuldades pedagógica enfrentadas pelos professores.....	86

## LISTA DE SIGLAS

<b>APA/TO</b>	Alternativas para Pequena Agricultura no Tocantins
<b>ADCT</b>	Atos das Disposições Constitucionais e Transitórias
<b>BNCC</b>	Base Comum Nacional Curricular
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CF/88</b>	Constituição Federal de 1988
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CP</b>	Conselho Pleno
<b>DCEEQEB</b>	Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
<b>EQ</b>	Educação Quilombola
<b>FCP</b>	Fundação Cultural Palmares
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e bases da Educação
<b>MNU</b>	Movimento Negro Unificado
<b>ONG</b>	Organização Não- Governamental
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PEE/TO</b>	Plano Estadual de Educação do Tocantins
<b>PPHispan</b>	Programa de Pós – Graduação em História das Populações Amazônicas
<b>PVNC</b>	Movimento Pré- Vestibular para Negros e Crentes
<b>SEE/TO</b>	Sistema de Gerenciamento Educacional do Tocantins
<b>SECIJU</b>	Secretaria de Cidadania e Justiça
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação e Cultura
<b>SEPLA N</b>	Secretaria de Planejamento
<b>UFT</b>	Universidade Federal do Tocantins



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA DO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>A implantação da Lei 10.639/2003: perspectivas e desafios</b> .....	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b>As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola e as mudanças no currículo escolar tocantinense</b> .....	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO TOCANTINS: CONCEITOS E SEUS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO</b> .....	<b>39</b>
<b>3.1</b>	<b>Conceituando comunidades quilombolas</b> .....	<b>40</b>
<b>3.2</b>	<b>O processo de reconhecimento das comunidades quilombolas no Tocantins</b> .....	<b>45</b>
<b>4</b>	<b>A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: REGISTROS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA ESCOLA FULGENCIO NUNES</b> .....	<b>52</b>
<b>4.1</b>	<b>Aspectos históricos de Chapada de Natividade e o Colégio Fulgêncio Nunes</b> .....	<b>52</b>
<b>4.2</b>	<b>Experiência e representação: memória e registros de professores</b> .....	<b>73</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>88</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>99</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>102</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao abordar determinados objetos de estudos no campo da educação há que se considerar as várias interfaces de leitura possíveis de serem construídas, a depender das escolhas metodológicas e da documentação disponível para análise. Para a presente pesquisa sobre as ações de sujeitos professores em contexto da educação quilombola foi preciso direcionar o olhar e estreitar a abordagem para responder as perguntas e formulações apresentadas.

Assim, a presente pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós – Graduação em História das Populações Amazônicas, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional – TO, na linha de pesquisa Ensino e Fontes das diversidades culturais amazônicas, tem como tema a relevante problematização sobre o currículo e a diversidade na educação básica, no que se refere uma leitura ampliada sobre a educação formal e direciona esta preocupação para o espaço da atuação docente em uma escola localizada numa comunidade quilombola, no estado do Tocantins.

Num olhar mais particular, a pesquisa adentrou ao universo da escola, sobre a leitura dos registros e da prática pedagógica, na interlocução com os desafios da educação quilombola no contexto abordado.

Posto isso, fez parte da trajetória do estudo a necessidade de investigar a inserção do trabalho docente no âmbito das atividades desenvolvidas nas escolas quilombolas do Tocantins, no que tange a identificação e leitura das dificuldades e desafios que envolveram a dimensão pedagógica presente, entre outros aspectos, nos materiais didáticos adequados, além da relevância em valorizar e difundir a cultura quilombola no âmbito escolar. Nesse sentido, a nossa indagação teve como propósito responder os relacionados ao cenário de uma comunidade escolar quilombola, no que se refere a identificação e estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, tomando como estudo a Escola Fulgêncio Nunes, localizada em Chapada da Natividade, no Estado do Tocantins.

Outrossim, devemos retomar como ponto de reflexão ao cenário da pesquisa, num olhar ampliado, a problemática da escolarização da população negra no Brasil e da necessidade de um olhar minucioso sobre o tema. Nesse aspecto, o objetivo geral visou identificar e compreender as práticas educativas quilombolas e suas particularidades implementadas no âmbito da escola Fulgêncio Nunes, pós período de criação da Lei 10.639/2003, entre os anos de 2012 a 2019.

Importante mencionar que o fio condutor desse recorte histórico está relacionado a minha experiência como professora de História, onde deparei-me com a inserção da Lei 10.639/03 no currículo escolar e não obtive nenhuma formação vinculada ao tema. Outro motivo foi a quantidade de materiais pedagógicos insuficiente para subsidiar as aulas correspondentes a educação quilombola, onde o assunto só é abordado e restrito em muitas escolas no dia 20 de novembro, data em que comemora-se o dia Nacional da Consciência Negra. Diante disso, surgiu o meu interesse em pesquisar sobre o assunto, o qual norteou-se a partir de algumas indagações, tais como: em que medida as dificuldades enfrentadas pelos professores e pela escola traduziram-se na confecção de materiais sobre educação quilombola? Quais representações e particularidades da educação quilombola estiveram presentes nos registros produzidos pelos docentes e ilustrados pela escola?

Diante de tais perguntas, o estudo consistiu em identificar as representações, singularidades e/ou problemáticas pedagógicas apresentadas pela escola quilombola a partir dos materiais e registros afins, produzidos pelos docentes envolvidos, numa perspectiva de leitura entre a educação quilombola e a cultura escolar. E neste sentido analisar as práticas educativas sobre a educação quilombola no âmbito do projeto político pedagógico da escola, entre outros materiais.

A pesquisa utilizou como metodologia de estudos uma abordagem qualitativa quanto às leituras dos documentos e registros produzidos pelos professores da referida escola e fundamentalmente na aplicação de subsídios consistentes às questões presentes no formulário semi estruturado aplicado aos docentes. O embasamento teórico metodológico utilizado serviu como suporte aos conceitos de educação e comunidade quilombola, assim como os estudos sobre prática pedagógica dos docentes participantes, a partir de FRANCO (2016), da leitura sobre cultura escolar na compreensão de currículo em FORQUIN (1993); e da cultura escolar como subsídio à normas e funcionamento da escola, a partir de JULIA (2001), acrescentando ainda o conceito de representação, em CHARTIER (1990) sob a ótica dos professores contribuintes da pesquisa no fazer pedagógico pesquisado, bem como nos demais documentos.

Ainda para o desenvolvimento da pesquisa contamos com as contribuições de MAGALHÃES (2007) e LUCHESE (2018) com enfoque para história da escola, no campo de estudo das instituições educativas, tendo como espaço a escola Fulgêncio Nunes, sua singularidade expressa na cultura material, lidas a partir de Veiga (2000), como subsídio de análise junto à documentação da escola, suas normas e ações implementadas.

A educação escolar quilombola, bem como a pesquisa e o princípio educativo foram abordados respectivamente na ação de interlocução entre os aspectos normativos alusivos a dimensão no espaço formal de ensino, em consonância com a necessária identificação por parte dos/das professores envolvidos.

Exposto o suporte teórico metodológico, surgiu do estudo de FORQUIN (1993), ao considerar a escola como uma instituição única que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamentos, que constitui a própria cultura. Para o autor, a cultura é descrita enquanto um “mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz” (FORQUIN, 1993, p. 168). Na leitura de Veiga (2000), ao esboçar uma definição de cultura material discorre sobre quatro características, quais sejam: à produção e uso de objetos por uma coletividade; aos fatos cotidianos, hábitos e tradições; a fenômenos infra estruturais; e à investigação de objetos concretos. As duas primeiras características enfatizam a cultura, como centralidade em explicar as condições que provocam o uso e a partilha do objeto; as outras duas características enfatizam mais a materialidade e preveem explicar os fenômenos infraestruturais de um coletivo. Evidentemente os quatro aspectos são interdependentes e têm como objetivo problematizar os aspectos materiais da cultura.

No que se refere a compreensão da escola, sua identidade e singularidades recorreremos a conceito de cultura escolar pontuado por Dominique Julia (2001, 10) o qual considera “a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”, bem como um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, adepnder das finalidades estabelecidas, sejma estas religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. O autor ressalta ainda que, normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, de modo especial, os professores e profissionais envolvidos no fazer da escola.

Para esse autor existem três eixos que considera interessantes para entender a cultura escolar como objeto histórico, no que se refere ao “interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador, e interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares” (JULIA, 2001, p. 9).

Cabe ressaltar que, uma das características dos trabalhos desse historiador cultural é a valorização das interrogações sobre as práticas cotidianas escolares e o funcionamento interno da escola sobretudo nas investigações da história da educação equando estas direcionam-se para “os funcionamentos internos da escola e nunca sobre as práticas reais de ensino e sobre os resultados que ela obtém (JULIA, 2001, p. 38). Alerta o autor, que para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. Enfim, pontua que “cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares” (JULIA, 2001, p. 10-11).

Outro autor que dialoga sobre cultura escolar é Andre Chervel (1988). Para ele a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade, ou seja, o autor entende cultura escolar como cultura adquirida na escola e encontra nela não somente seu modo de difusão,mas também sua origem.

Entretanto, a escola é uma instituição que deve contribuir para o cumprimento da norma constitucional e para a mudança do quadro vigente, sendo responsável por respeitar as matrizes culturais e construir suas identidades. Conforme Magalhães (2004), compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma participativa no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando a evolução de uma comunidade e de uma região, seu território e zonas de influência. Ainda segundo o autor, que para ter uma história integrada da educação, a matriz teórica que fundamenta a estrutura das instituições escolares e das práticas educativas, não reduz o conhecimento da internalidade da instituição à descrição, representação e avaliação curricular.

A documentação relativa a uma instituição educativa constitui-se em arquivo através da combinatória entre as dimensões: finalidade, organização, representatividade, organizada e catalogada, por via de regra, mediante um critério orgânico-funcional, partir dos quadros temático e temporal (MAGALHÃES, 2007, p.74).

No entanto, alerta que é preciso ser conhecedor de que, uma pesquisa referente a uma instituição escolar é ampla e vai para além dos muros da escola, pois o local onde a escola se insere, as condições para que a instituição escolar seja constituída, as instalações físicas, os

seus professores, os seus alunos e as relações que ali se estabeleceram são atravessadas por questões muitas vezes étnicas, religiosas, econômicas, políticas, culturais, dentre outras, que podem estar vinculadas a questões locais, estaduais, nacionais ou até mesmo internacionais, que não podem ser desconsideradas. Dessa maneira, reforça a importância das interpretações regionais e locais em que se possa “[...] ter um olho na dimensão nacional, ou global, da mesma forma que estes últimos só conseguem disponibilizar generalizações seguras, quando conhecem as diferentes realidades locais, regionais, institucionais, temáticas, entre outras.” (GONÇALVES NETO, 2018, p. 17).

As Comunidades Quilombolas do Tocantins já tem sido objeto de estudo de outras teses e dissertações, como é o caso da pesquisadora Nelzir Martins Costa, que defendeu sua tese de doutorado intitulada como, “Literatura e as Relações Étnico-raciais na escola: experiência de letramento literário em comunidades quilombolas” (2020), tendo como foco as escolas Fulgêncio Nunes em Chapada da Natividade e Malhadinha, no município de Brejinho de Nazaré. O pesquisador Marciano Alves dos Santos, teve como objeto de estudo de sua dissertação, a comunidade Morro de São João, na região de Santa Rosa do Tocantins, intitulada “Educação Escolar Quilombola: currículo, cultura, fazeres e saberes tradicionais no ensino de Química” (2018). Todavia, observamos que os referidos estudos, tratam da educação quilombola no Tocantins, com outras abordagens, de acordo com o interesse do pesquisador e sua área de pesquisa. Mesmo em se tratando sobre a temática educação quilombola em escolas do Tocantins, a nossa pesquisa direciona para uma outra abordagem, qual seja, na atuação pedagógica dos docentes.

A partir do caminho teórico metodológico exposto, apresentamos a seguir a composição da presente pesquisa. A dissertação está dividida em três capítulos com dois itens em cada um deles. No primeiro abordamos a contextualização no campo da história da educação apontando historicamente alguns marcos que sustentaram a não participação da população negra no sistema educacional brasileiro, assim como a necessidade estudos que tratam do tema e, por fim, o destaque para a educação quilombola a partir das diretrizes curriculares aprovadas no ano de 2003. Para tanto utilizaremos algumas leituras produzidas como subsídio à compreensão da luta histórica e o debate sobre a educação quilombola. Finalizando o capítulo, direcionaremos nosso estudo a educação quilombola do Tocantins.

No segundo capítulo, buscaremos compreender o processo histórico de reconhecimento das comunidades quilombolas do Tocantins, a partir do conceito de quilombo e sua disseminação e ações efetivadas por comunidades, em especial, a comunidade onde está

inserida a escola que é nosso objeto de pesquisa, Fulgêncio Nunes localizado em Chapada da Natividade –TO.

Por fim, no terceiro e último capítulo, abordamos a materialização da educação escolar quilombola, expressa nos registros da escola e dos professores na execução da educação, com enfoque para as práticas pedagógicas, representação e memórias dos professores da referida escola.

Como metodologia de pesquisa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental exploratória<sup>1</sup> de abordagem qualitativa, na qual procuramos analisar os registros e memórias da educação quilombola encontrados na escola Fulgêncio Nunes, as práticas pedagógicas, as experiências desenvolvidas pelos professores e a memória dos registros que foram fontes efetivas da pesquisa. O procedimento metodológico cifrou-se em fotografar todos os documentos acessados ou salvar no pendrive e mesmo no notebook os acervos on- line, levando em consideração que a pesquisa se deu no período de pandemia da COVID -19, o que dificultou o acesso mais preciso da documentação, bem como as pessoas envolvidas, sendo preciso recorrer a boa vontade de alguns funcionários e professores da escola, como a Orientadora Educacional, que não mediu esforços para pesquisar e enviar a documentação da qual foi de extrema importância para a elaboração da pesquisa.

Para reforçar nossa pesquisa, foi necessário o uso de questionário como instrumento de coleta de dados, estruturalmente organizado com 14 perguntas abertas, direcionadas aos professores envolvidos na pesquisa da escola Fulgêncio Nunes. Sobre a utilização de questionários em pesquisas científicas, Gerhard e Silveira consideram como:

Um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado (GERHARD; SILVEIRA, 2009, p. 69).

Dessa maneira, com a escolha dessa metodologia, buscou - se obter informações e dados sobre o objeto de estudo pesquisado, sendo capaz de alcançar os objetivos propostos. No que tange ao produto final da dissertação, propôs-se a realização de uma oficina para professores da escola quilombola Fulgêncio Nunes em Chapada da Natividade, com o intuito de

---

<sup>1</sup> Segundo Gil (2002, p.41), as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, em vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, inclui levantamento bibliográfico e entrevistas.

confeccionar materiais pedagógicos para serem usados pela Unidade Escolar sobre a temática estudada.



## **2 A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA DO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS**

Ao abordarmos sobre a educação quilombola em pleno século XXI a partir das experiências construídas na escola Fulgêncio Nunes, da Chapada de Natividade, no Tocantins, não podemos deixar de considerar o processo histórico que envolveu a escolarização no Brasil e sua relação com a população negra nos espaços de instrução pública.

Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo contextualizar no campo da história da educação alguns apontamentos sobre a inserção restrita, precária da população negra no sistema educacional brasileiro, assim como considerar estudos que trataram do tema e, também, como destaque, abordar a educação quilombola a partir das diretrizes curriculares aprovadas no ano de 2003, no Brasil e suas particularidades no Tocantins. Para tanto, utilizamos alguns estudos produzidos como subsídio à compreensão da luta histórica e o debate sobre a educação quilombola que permitiram melhor dialogar e localizar o nosso objeto de estudo.

Durante anos, a historiografia educacional brasileira não problematizou a questão da participação dos negros nos espaços educativos, o que contribuiu de certa maneira para o obscurantismo da temática e seu devido tratamento como um dos problemas históricos presentes na formação da sociedade brasileira. As invisibilidades relacionadas a este expressivo segmento da população só ganhou destaque a partir dos anos de 1980 com a proposição de estudos por alguns pesquisadores que passaram a defender e a criticar essa lacuna no campo de pesquisa em história da educação no Brasil.

Segundo os estudos de Fonseca (2007), a história da educação não acompanhou de perto a importância da categoria raça e dentro dela a população negra como elemento a ser abordado pelos pesquisadores da área. Em 1990, surgiram as primeiras críticas sobre essa temática que continuou a ter um lugar pequeno na produção da maioria dos historiadores que investigam o processo educacional<sup>2</sup>.

Em estudos como de Regina Pahim Pinto (1992), há apontamentos da ausência de um recorte racial na história da educação, que vem ignorando sistematicamente as iniciativas dos

---

<sup>2</sup> Merece destaque um dossiê lançado pela Revista Brasileira de História da Educação (v.22, n.1/2022) denominado “Historia da Educação e Populações Negras” no ano de 2022, a qual recebeu 35 artigos e teve 12 selecionados sobre temas que versam sobre mulheres, intelectuais, aulas noturnas, trabalho, ensino de artes e ofícios, todos com interesse na cor/raça dos sujeitos envolvidos, abordando a problemática da educação das populações negras em diversas regiões entre do início do século XIX à metade do século XX. Ver em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/64218>

grupos negros no campo da educação, tais como a criação de escolas, centros culturais, seu engajamento em campanhas de alfabetização visando a população negra, ou mesmo suas propostas de uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica do alunado. Para Cruz (2005), a temática permaneceu no mesmo sentido crítico, mesmo avançado uma década. Para a autora, o final dos anos de 1990 ficou marcado por um período em que teria se iniciado uma abordagem sobre os negros na história da educação brasileira, no entanto, indica que o número de pesquisas ainda continuava reduzido. Salienta o movimento realizado por pesquisadores afro-brasileiros que tem procurado evidenciar informações sobre as relações educativas do negro brasileiro.

Outrossim, a observação apontada são que os estudos produzidos estão em sua maior parte voltados para as abordagens de período mais recentes da história, em relação a inclusão de pesquisas voltadas para épocas mais remotas, como o final do século XIX e início do século

XX. Nesse sentido, faz-se importante recuperar contextos históricos de leituras como a Constituição de 1824 que determinava “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Entre os cidadãos estavam excluídos os escravos” (BARROS, 2016, p. 597).

Outro detalhe, indicado por Barros (2016) consta a referencia nas legislações ao termo “negro” como escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos e ingênuos, denominações que aparecem na legislação consultada pela autora sejam estas de caráter mais geral, ou relacionada a algumas províncias, na medida em que sinaliza que a legislação no século XIX seria “um dos empecilhos para a escolarização negra” que teria “proibido a matrícula e frequência à escola, interditando a escola aos negros” (BARROS, 2016, p. 593).

Nesse aspecto, uma lei que versaria sobre instrução pública, a qual seria aprovada em 1827, apontava a seguinte afirmação que “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827). Definia, ainda, questões relacionadas ao pagamento e formação de professores, conteúdos e métodos de ensino, entre outros temas.

Outra situação quando do acesso às escolas por negros libertos, estes nem sempre frequentavam por não possuir os requisitos básicos como, materiais e livros, roupas adequadas, sem mencionar que muitas crianças eram obrigadas a trabalhar, o que dificultava o acesso à escola, condição de muitas famílias e acentuada sobretudo de origem negra e pobre.

O que se entendia por escola na época imperial? Para Veiga (2008), a escola serviu como uma forma de instruir e civilizar os grupos ou diferentes segmentos sociais, vistos pelas elites como proibidos de participar da sociedade brasileira. A intenção da educação escolar consistia em civilizar, ou tirar o povo da ignorância, adaptar aos valores morais, culturais e religiosos aos padrões civilizadores. A aprendizagem da leitura, escrita, saber contar e rezar

pela doutrina cristã, através da frequência escolar, serviram a base da instrução pública elementar propagada pelas províncias, e, atendimento a obrigatoriedade da lei imperial, a partir de 1827.

Em sua pesquisa Veiga (2008) constatou que as famílias mais abastadas davam preferência à aprendizagem no próprio domicílio ou em aulas particulares, o que a leva afirmar que “[...] a escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças” (VEIGA, 2008, p. 504). Isso expõe claramente os interesses da classe senhorial sobre a população pobre e negra, além dos livres e pobres, do qual a escola elementar seria suficiente. Nesse sentido, a escola passava a ser projetada como uma instituição responsável em civilizar e homogeneizar culturalmente a quem tivesse acesso, representando uma função altamente relevante na sociedade.

Assim, com após a Independência e a construção de um projeto de nação, a instrução pública possibilitaria ao governo imperial civilizar a população ou camadas inferiores da sociedade, vista à época como um povo selvagem, e caberia à educação formal cumprir tal objetivo. No que se refere ao acesso aos estabelecimentos públicos de ensino ou da escola elementar, Veiga (2008) destaca que esta era entendida como forma civilizar e instruir a população, o que incluía filhos de negros livres. A autora defende a tese de que na maioria das províncias brasileiras, a origem racial das crianças não se constituiu como um empecilho para a frequência delas na escola pública, pois esta foi criada para atender ao povo e não à elite.

[...] a escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças. [...] em geral, as crianças das famílias abastadas brancas buscavam meios próprios de educação de seus filhos, por sua vez o discurso civilizador destinava-se àqueles que na percepção das elites careciam de civilização. [...] (VEIGA, 2008, p. 503).

Contrário à Constituição do Império, a província do Rio de Janeiro através da Lei nº 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, estabeleceu em seu artigo 3º que para as escolas de instrução primária eram proibidos de frequentar todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas, escravos e pretos africanos, mesmo que fossem livres ou libertos.

Observa-se que pelo documento de lei que, mesmo com a proibição da participação do negro nos estabelecimentos de ensino público, tal situação não os impediu de frequentar escolas particulares e ou outras formas de acesso educativo, o que possibilitou com que muitos aprendessem a ler, escrever e a contar. Há estudos que comprovam o acesso dos cativos a aprendizagem da leitura e escrita como mostra Veiga:

Os dados relativos à frequência de meninos escravos a aulas nas décadas de 1820 e 1830 destaca-se que se encontrou maior registro de sua frequência em mapas de aulas

particulares que públicas, portanto, os senhores pagavam pelos estudos de seus escravos. Não obstante, na Constituição e em toda legislação posterior não há nenhuma menção de proibição de escravos frequentarem mestres particulares. O que foi reiterado permanentemente é a proibição de sua frequência a aulas públicas de professores providos pelo Estado (VEIGA, 2008, p. 95)

A autora ressalta ainda que, com a criação da Lei do Ventre Livre em 28 de setembro de 1871, ficou estabelecida que as crianças que nascessem posterior à data ficariam aos cuidados de seus senhores ou do Estado para serem educadas. As crianças que não ficassem sob a responsabilidade do Estado seriam escravas até completarem 21 anos de idade. Relatos da época apontam que foram poucas as crianças entregues ao estado, o que significam que os seus senhores as mantiveram como escravos, pois eram uma imposição do Estado justificando que a cada criança devolvida aumentaria as despesas do Império para a sua manutenção e o mesmo alegava que não dispunha de estabelecimentos suficientes para receber, além de que era obrigado a pagar indenização ao seus Senhores.

De acordo com o primeiro censo nacional de 1872, o Brasil contava com 9.923.253 habitantes. A tabela 1 mostra a porcentagem de alfabetizados e analfabetos entre escravos e livres no Império:

**Tabela 1 - Alfabetizados por condição social no Império - 1872**

<b>Sexo</b>	<b>Sabem ler e escrever</b>	<b>Analfabetos</b>	<b>Total</b>	<b>%que sabe ler e escrever</b>
Homens livres	1.012.630	3.303.199	4.315.829	23,46
Mulheres livres	550.763	3.547.322	4.098.085	13,44
Total livres	1.563.393	6.850.521	8.413.914	18,58
Homens escravos	957	803.435	804.392	0,12
Mulheres escravas	444	704.503	704.947	0,06
Total escravos	1.401	1.507.938	1.509.339	0,09

**Fonte:** DOLHNIKOFF, Míriam; PUNTONI, Pedro, 2004 apud MACHADO (2009).

Segundo os dados do recenseamento acima, a taxa correspondente à população analfabeta era de 81,42% da população total, se considerada apenas população escravizada a porcentagem chegava a 99,91% e entre 804.392 cativos registrados, somente 957, ou seja, 0,09% eram alfabetizados. Fonseca (2002) aponta em seu estudo a identificação de três elementos básicos na educação das crianças nascidas livres, de mães escravas e que frequentavam alguma instituição: educação para o trabalho; a educação moral de caráter religioso e a instrução.

Para a autora o primeiro elemento vinculava a educação da criança negra com o cunho produtivo, que foi uma das características deixada pelo período escravocrata. Quanto a educação moral havia a Igreja Católica, que sempre foi vista como uma instituição importante no processo de preparação do escravo para a adaptação à sociedade, em vistas que o papel da Igreja Católica era ensinar a população que trazia consigo os costumes adquiridos na senzala e também própria da própria etnia. Embora as crianças negras nascidas livres pudessem ter acesso à educação, as mesmas não deveriam ser inseridas no processo da leitura e da escrita, porque poderiam comprometer sua função no processo produtivo. Portanto, o papel da educação, era contribuir para formar uma nova realidade social para o Brasil, fazendo dos negros uma figura indispensável para serem adequados às novas relações sociais que começavam a se construir. Fonseca (2002), pontua que,

[...] embora fossem as crianças negras que estivessem em questão e sob o foco da ação e do discurso do governo e dos abolicionistas, não era como crianças que elas eram efetivamente tratadas, mas sim, como trabalhadores negros do futuro (FONSECA, 2002, p. 62).

Todavia, no final do Império, a reforma educacional Leôncio de Carvalho, criada por meio do Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, estabeleceu mudanças nos ensinos primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o território nacional. Inspirado nos princípios da Revolução Francesa, o decreto possibilitou total liberdade para matrícula às pessoas do sexo masculino, livre ou libertos, maiores de 14 anos, vacinados e saudáveis. Entre outras medidas regulamentou o ensino normal e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário para ambos os sexos, com multas para os pais ou responsáveis que deixasse de matricular seus filhos.

Ainda segundo Fonseca (2002), mesmo com o fim da proibição de matrículas para negros, a sua realidade educacional ainda era muito precária, dos poucos que conseguiam se matricular, apenas os considerados mulatos ou os criados meios aos senhores da Casa Grande conseguiam chegar à Escola Normal, nenhum ao nível superior. Na prática, adentravam em vagas de asilos de órfãos e nas escolas de improviso.

Segundo Souza (1998), a partir da imprensa escrita e com a imprensa negra há evidências de dados que indicam as condições precárias da população negra e uma presença pequena de crianças negras que frequentavam os grupos escolares reveladas nas fotografias da época. Afirmo a autora:

Pode-se dizer que os grupos escolares atenderam, nas primeiras décadas de sua implantação, a alunos provenientes das camadas populares [...] desse contingente

estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros. As fotografias da época revelam a pequena presença de crianças negras nas classes dos grupos escolares, e isso se explica pelas péssimas condições sociais em que se encontrava a população negra da época. (SOUZA, 1998, p.27).

Outro aspecto apontado pela autora é a escolarização tardia da população negra masculina nascida no início do século XX, ocorrida somente na idade adulta, enquanto que as mulheres eram entregues a orfanatos onde eram preparadas para trabalhar como empregadas domésticas ou como costureiras. Na maioria das vezes eram adotadas na adolescência como filhas de criação pelas famílias abastadas, o que na verdade seriam empregadas domésticas sem remuneração. A educação popular era vista como primordial para o desenvolvimento e progresso do país, e por isso intelectuais e políticos a priorizavam como objeto de reforma, fundamental para a organização da sociedade (SOUZA, 1998).

Nessa perspectiva, a autora Surya Barros (2016) reforça que embora o acesso à educação ocorresse de “forma desigual” quando comparada a outros segmentos, “a população negra não esteve ausente do processo de institucionalização da educação ao longo do século XIX, “graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas –, ou à presença como alunos de escolas públicas ou particulares” (BARROS, 2016, p.593).

Avançando ao período da República, outras abordagens podem ser consideradas quanto a diversidade de estudos sobre a população negra e ações promovidas por grupos, no processo sobre a escolarização e sua inclusão no sistema educacional. Como ressalta o autor:

A despeito dessa tentativa de silenciamento, a resistência negra tem se mantido e se fortalecido, a ponto de atualmente não ser mais possível, num debate lúcido, a defesa da imagem da sociedade brasileira como um exemplo de democracia racial. Por meio de pressão e atuação incessantes, o movimento negro organizado denunciou as condições de vida da população negra brasileira, evidenciando, entre outras coisas, que o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema educacional são permeados por uma série de entraves (CAVALLEIRO, 2005, p. 9).

Um outro aspecto importante a ressaltar, foi a luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial. Uma das lições repassadas na imprensa negra época sobre as “boas maneiras”, foi estímulo ao desenvolvimento de práticas culturais de origem africana. Nesse sentido, a luta pela inclusão de temas específicos dos afrodescendentes na escola comum, assim como em torno de uma identidade negra positiva, os cursos de atualização, alfabetização, música, inglês, artes, corte e costura, as palestras, seminários, são exemplos de práticas vinculadas à ação organizada por grupos negros que caracterizam uma história da educação, o

que evidencia que, mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exercem influência (CRUZ,2005, p.11).

Nesse sentido, Petrônio Domingues (2008) descreve que,

Para alterar esse quadro, os jornais da imprensa negra paulista instavam a população de cor” a procurar o caminho da educação formal. Mas não eram apenas os jornais. As associações negras que floresceram nas primeiras décadas do século XX vislumbravam, na educação, senão a solução, pelos menos um pré-requisito indispensável para a resolução dos problemas da “gente de cor” na sociedade brasileira. Se a Abolição não resolveu muitas das necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do negro, ela lhe abriu a possibilidade de organizar-se em condições diferentes daquelas da escravidão, com graus significativamente diferentes de liberdade (DOMINGUES, 2008, p. 1-2).

Entre as décadas de 1920 a 1960, a imprensa negra teve grande visibilidade, período pelos quais surgem importantes periódicos num cenário de mobilização política negra. Santos (2010), destaca os três principais periódicos surgidos nesse contexto: Clarim da Alvorada (1924-1932), o A Voz da Raça (1933-1937) e o Quilombo (1948-1953):

O Clarim da Alvorada é considerado por muitos autores o primeiro jornal a assumir um caráter claramente político na mobilização “dos homens de cor”. Seu principal editor, José Correia Leite, foi um dos marcantes militantes do movimento negro brasileiro do período e circulou por diversos periódicos. O Voz da Raça é o jornal oficial da primeira grande organização do movimento negro – a Frente Negra Brasileira. Já o Quilombo era editado por membros do Teatro Experimental do Negro, organização de mais destaque dentre as voltadas para o negro no pós-1945. Suas atividades reuniam boa parte das principais lideranças do movimento no período,11 tendo Abdias Nascimento à frente (SANTOS, 2010,p.125).

Nota-se que a imprensa desempenhou um papel significativo no sentido de contribuir com a luta do povo negro por seus direitos. Ranchimit Batista Nunes (2014 ), relata que existem poucos registros que tratam da instrução escolar do negro, mas quando analisou fontes como dos jornais da “imprensa negra<sup>3</sup>” percebeu que as camadas negras brasileiras, eram detentoras de uma intelectualidade que via na escrita um meio de comunicação, que poderia fazer com penetrassem em espaços sociais, aparentemente dominados pelos brancos. Para o autor essas percepções contrariam afirmações que mencionavam a incapacidade do negro em relação ao bom desempenho escolar. Segundo Moura,

Durante todo o tempo em que a imprensa negra circulou, através de jornais de pequena tiragem e duração precária, as atividades da comunidade negra brasileira, principalmente a de São Paulo, ali se refletiam [...]. A preocupação com a educação é uma constante. O negro deve educar-se para subir socialmente [...]. Em todas as publicações é visível a preocupação com uma ética puritana capaz de retirar o negro de sua situação de marginalizado (MOURA, 2002, apud, NUNES, 2014, p. 6).

---

<sup>3</sup> Esses jornais circularam de 1904 a 1963 e podem ser encontrados no site do arquivo publico de São Paulo no link memória da imprensa: jornais da imprensa negra/jornal “Voz da Raça”.

Desde a proclamação da República, até final dos anos de 1980, houve um crescente avanço nas reivindicações do Movimento Negro<sup>4</sup> pela valorização da população negra. No entanto, as tentativas de diálogo entre governo federal e o Movimento Negro avançaram de forma significativa após a redemocratização do país, quando houve profundas reformas sociais, entre elas a análise da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em relação à questão racial. Aprovada em 1996, passa a ser um importante acréscimo da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Segundo Lucimar Rosa Dias (2005), a nova LDB foi configurada num contexto de pós abertura política e com instensa movimentação da sociedade civil, destacando que:

O movimento pró-nova LDB começa em 1986, quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprova a “Carta de Goiânia”, com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. E em 1987 deflagra-se movimento intenso de discussão das propostas de uma nova LDB. A discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e, no caso em análise, a questão de raça nas LDBs tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995 (DIAS, 2005, p.54).

No que concerne ao capítulo II da Educação Básica, em seu artigo 26, parágrafo 4º, a nova Lei da educação determina que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Nesse aspecto, ao externar o reconhecimento da diversidade étnica e cultural como marca constitutiva da sociedade brasileira e, em particular a contribuição da matriz africana ao lado da europeia, a LDB 1996 abre caminho para a valorização do estudo da História da África e da difusão negra do Brasil<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Segundo a literatura, o Movimento Negro divide-se em fases, sendo que na primeira fase do movimento negro na era republicana (1889-1937), emergiram organizações de perfis distintos: clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos “dramáticos”, jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência. Em momento de maior maturidade, o movimento negro se transformou em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira. Na segunda fase (1945-1964), o Movimento Negro retomou a atuação no campo político, educacional e cultural. Com a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis. Na terceira fase (1978-2000) surgiram dezenas, centenas de entidades negras, sendo a maior delas o Movimento Negro Unificado. (Domingues 2005, p. 121).

<sup>5</sup> Resultante de anos de lutas dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro. Para Pereira e Silva (2012, p.7) O projeto de Lei nº 259, de autoria dos então deputados Beh-Hur Ferreira e Esther Grossi estabelecia a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. A Lei, foi aprovada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003, promovendo mudanças, que passaria a vigorar com alterações em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, conforme reza o próprio enunciado da lei 10.639, segundo o qual a referida normativa legal altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2003<sup>a</sup>).



Com o movimento criado em torno da educação e da inserção no currículo escolar sobre a história das populações africanas e sua importância na constituição da sociedade brasileira, entre outros múltiplos aspectos, o debate criado por representantes, entidades e organizações sociais direcionou para a aprovação da Lei 10.639/03, alterando a LDB 9.394/1996. Assim o documento de lei é criado no momento em que se debatia sobre a necessidade da criação de ações afirmativas, sendo estas uma das reivindicações de grupos, historicamente, discriminados e ausentes da política de desigualdade exclusão socioeconômica. “As primeiras impressões dão conta de que as políticas afirmativas estão ligadas à ação e reivindicação dos movimentos sociais, especialmente do movimento social negro” (ROCHA, 2006, p.29). Sobre esse assunto falaremos no segundo item do capítulo.

### **2.1 A implantação da Lei 10.639/2003: perspectivas e desafios**

É sabido historicamente o longo processo de luta em séculos do povo negro na sociedade brasileira até a culminância da criação da Lei 10.639/2003. A abolição da escravatura não resolveu a condição estrutural econômica e social engendrada pelos séculos de escravidão em modificações nas formas de vida de homens e mulheres negros, famílias e seus descendentes. Os novos mecanismos e recursos implementados pelo capitalismo cada vez mais industrial, mudaram os setores da economia brasileira e as novas formas de regime de trabalho alteraram aos poucos na requisição da mão de obra qualificada, assim como o desenvolvimento de outros setores produtivos. A abolição da escravidão no final do século XIX sinalizou os desgastes pela sua manutenção.

Por outro lado, sabemos em que medida “a liberdade advinda com a Lei Áurea não mudou a visão sobre o negro que continuava a ser visto como inferior” na sociedade brasileira (PEREIRA, 2015, p.12). A luta que já era decorrente das formas diversas de resistência às práticas escravistas intensificou-se no pós abolição, agora num processo de participação pelo acesso às garantias e aos direitos sociais cada vez mais negados pela desigualdade social vigente. “Tiveram que realizar movimentos próprios visando a sua organização e ascensão social, na competição com os brancos” (FERNANDES, 2007).

Sem discorrer ou adentrar as diversas formas de luta da população negra na vida social, sinalizamos um dos caminhos que marcou a luta pela representação e reconhecimento do negro no Brasil representado pelo movimento das ações afirmativas. Segundo Onofre (2014), no Brasil não é recente a discussão acerca das ações afirmativas. Ela remonta à década de 1930, quando vários movimentos já reivindicavam políticas públicas para a população negra ter

acesso à educação. Assim de 1940 a 1950, o movimento negro retoma as reivindicações, focando a temática de acesso à educação. Em 1960, discute-se acerca das desigualdades sociais.<sup>6</sup>

Ademais, no final de 1970 foi intensificado a luta em relação à educação, na qual foi criado o Movimento Negro Unificado (MNU), que buscava a revalorização da história e cultura africana e afro - brasileira, sendo que uma de suas preocupações maior referia-se à educação, assim expressa:

Como os negros militantes buscavam reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional. (GONÇALVES, 2000, p. 145)

Conforme propunha o MNU, lutar pela educação era alterar um conjunto de ações importantes, como a necessidade de uma mudança radical nos currículos, a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e a cultura afro- brasileira na formação de professores, com o intuito de combater o racismo em sala de aula. Enfatizava-se ainda a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanências das crianças e dos jovens no sistema de ensino (GONÇALVES & SILVA, 2000, p.151).

O Movimento Negro Unificado ou MNU<sup>7</sup>, colocou em evidencia a necessidade do debate sobre os problemas da exclusão social da população negra e seus descendentes,

Esses temas se consubstanciaram nos anos de 1980 e serão marcados pelas discussões a respeito do Centenário da Abolição da Escravidão no Brasil (1988) e pelo reconhecimento por parte do Estado brasileiro da existência do racismo e ainda, de mudanças no campo educacional. Nesse contexto, diversas atividades ocorreram para desvelar o mito da democracia racial e protestar contra as comemorações oficiais que, de certo modo, exaltavam a pretensa harmonia racial brasileira( SILVA et al, 2014 p.146).

Sobremaneira, a década de 1980 fez ampliar as discussões inerentes à discriminação racial, assim como representado por alguns estudiosos. Expoentes participantes dos debates podem ser identificados como pesquisadores importantes como Lilian SCHWARCZ (1993); Kabengele MUNANGA (1999); Thomas SKIDMORE (1976), dentre muitos outros. Nesse

---

<sup>6</sup> Importante lembrar que o processo que envolveu as ações afirmativas, como nos Estados Unidos e em outros países, assim como no Brasil, foi decorrente dos debates e experiências históricas específicas aos contextos vigentes, assim como assumiu formas diversas, como ações voluntárias, programas governamentais, leis e orientações (MOEHLECKE, 2002, p. 214).

<sup>7</sup> Em maio de 1978, em São Paulo, um trabalhador negro foi morto nas dependências do 44º distrito policial de Guaianazes. Soma-se a esse fato a expulsão de um grupo de atletas negros do Clube Tietê. Esses dois fatores irão desencadear a formação do Movimento Unificado contra o Racismo e Discriminação. (NASCIMENTO 1989 apud AGUIAR, 1998, p.43).

cenário, embalados pelos movimentos de conquistas pela inclusão do negro na educação brasileira, a década de 1990, tornou-se um marco fundamental para os estudos ligados à temática das questões raciais, passando a ter maior visibilidade e importância dentro dos debates políticos. Acrescenta-se ainda que a mídia, a sociedade, o governo e as instituições escolares passaram a discutir essas questões de forma mais aprofundadas.

Por sua vez, cabe destacar que o movimento negro continuava presente na luta que durava mais de século. Nascimento (2007) assevera que,

Passaram a exigir do Estado políticas de democratização da educação, de melhoria social, de meio ambiente (...) O movimento social negro não atuou de forma diferente. Na constituinte conseguiu fazer aprovar artigos que abriram espaços para a elaboração da lei 7.716, a chamada Lei Caó, em 1989, e para medidas de ação afirmativa, que, atualmente começam a ser implantadas (NASCIMENTO, 2007, p. 66).

Simultaneamente, surgiram nessa época, políticas públicas voltadas exclusivamente para a população afrodescendente. No Rio de Janeiro, como por exemplo, a criação do Movimento Pré- Vestibular para Negros e Crentes (PVNC), teve como objetivo promover a entrada de alunos negros nas universidades públicas.

Em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, no ano de 1995, milhares de pessoas se reuniram em Brasília para lutar contra a opressão desumanizadora do racismo. O movimento ficou conhecido como Marcha Zumbi dos Palmares, idealizada pelo Movimento Negro e a marcha acabou se transformando em uma ação unificada envolvendo novas parcerias, reafirmando o crescimento da base social e o alargamento das frentes de luta contra o racismo.

Um dos expoentes e veículos de divulgação do movimento foi representado pelo Jornal da Marcha (1995), de inteira responsabilidade das entidades que compõem a Comissão Executiva Nacional da Marcha a Brasília, contra o racismo, pela igualdade e a vida. Participaram do movimento outros grupos e movimentos representados pelos sindicalistas, setores populares, grupos de mulheres, estudantes e organizações não governamentais, assim como comunidades rurais fizeram parte desse movimento.

Com relação aos diversos acontecimentos ocorridos no final da década de 1980, ressalta-se a contribuição a intensificação dos estudos e publicações de pesquisas que mostravam o quanto a população negra estava em desvantagem em relação a população não negra, em vários setores da sociedade no que se refere o acesso à saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros.

Portanto, a história do movimento negro é testemunha de que, uma lei, uma resolução, um marco normativo, uma diretriz, são incorporados pelo Estado quando a sociedade se articula em diferentes formas, como grupos, entidades, partidos políticos, organizações populares ou movimentos sociais para reivindicar, pressionar o Estado num universo de correlação de forças em vista de operacionalização da política pública (FONTOURA, 2017, p. 3).

Por sua vez, sabe-se que a criação da Lei 10.639/2003 não foi sancionada de um dia para o outro, mas sim, resultante da conquista e luta do Movimento Negro ainda oriunda da década de 1970, que buscava combater a discriminação racial e promover a valorização dos saberes culturais e identitários da população negra. E, nesse sentido, considera-se inicialmente que a Lei 10.639/2003 é parte de um conjunto de políticas de ações afirmativas que remontam em períodos históricos da sociedade brasileira e que visou recuperar erros cometidos contra a população negra ao longo dos anos.

Outrossim, há estudos que demonstram que muitas ações de recuperação e promoção da igualdade racial não saíram do papel e tiveram poucas mudanças concretas para a população negra. Entretanto, o reconhecimento dessas ações serviram de base para inserção da temática na agenda das políticas públicas, abrindo o debate das discussões no campo acadêmico.

Neste aspecto, segundo a afirmação de Gomes(2009):

Com avanços e limites, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra(GOMES, 2009,p.40).

Conquanto, sabe-se que o reconhecimento da cultura africana ocorrerá a partir da superação do racismo e do preconceito ainda muito presente em nossa sociedade. A luta do Movimento Negro consistiu no reconhecimento das inúmeras injustiças e erros históricos cometidos ao longo dos anos contra a população afrodescendente, caracterizando-se como uma reparação na busca pela cidadania e pela democracia a todos. Portanto, como grande conquista a efetivação da Lei 10.639/03 veio dar voz aos excluídos e valorizar uma cultura tão rica e formadora da identidade do povo africano e seus descendentes.

Por sua vez, vale lembrar ainda que a inserção do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe somente a população negra, mas diz respeito a toda a população brasileira, sendo uma forma do cidadão reconhecer-se pertencente e participante de uma sociedade rica em diversidade e que caminha para ser verdadeiramente democrática.

De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno CNE/CP nº 03/2004, o qual reforça a questão sobre o combate ao racismo, assim colocado:

[...] propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p.2).

A partir da criação da lei 10.639/2003, na qual alterou a Lei nº 9.394/96 e estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, as escolas viram-se na obrigação de inserir em seus currículos e práticas pedagógicas, conteúdos, temas e atividades direcionada para o combate à desigualdade e ao preconceito racial. Para tanto, segundo Cavelheiro (2005), para impulsionar uma educação antirracista é necessário que os docentes dispunham de informações e conhecimento estratégicos que permitam um melhor entendimento do racismo, da história da África e, principalmente, das trajetórias dos movimentos sociais negros no Brasil.

Para que os docentes alcancem tal percepção é necessário que recebam suporte teórico-metodológico, como estabelece a Resolução nº 1 de 17/06/2004 em seu artigo 3º, dispõe que:

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo. § 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004, p.1).

Diante do exposto, observa-se a importância da capacitação através da formação docente continuada, o qual permite que o professor conheça a lei 10.639/03, o percurso de sua normalização, seus impactos, a partir de então, tome conhecimento da cultura africana, para que possa fundamentar e executar seu planejamento.

Entretanto, acredita-se que o principal obstáculo ao avanço na inserção dessa política pública, está relacionado com o desconhecimento de professores e gestores referente ao conteúdo da lei e das Diretrizes Curriculares sobre a temática, dificultando a incorporação ao planejamento pedagógico. A falta de conhecimento, somada à falta de domínio dos conteúdos ligados às relações étnico-raciais contribui para que os professores e gestores se sintam menos preparados para aplicar a lei em sala de aula.

No que tange ao documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, estas trazem em seus princípios que os estabelecimentos de Educação Básica, em

todos os níveis de ensino, deverão providenciar materiais sobre a temática, contribuindo na elaboração de projetos, planos e conteúdos estabelecidos na lei 10.639/03.

## **2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola e as mudanças no currículo escolar tocantinense**

A criação da Lei 10.639 no ano de 2003 possibilitou um conjunto de mudanças curriculares substantivas no âmbito da educação. Muito embora a obrigatoriedade da lei tenha representado um avanço expressivo quanto a problematização histórica da cultura afro e africana no meio social e populacional no Brasil, foi somente no ano de 2012 que materializou-se o documento das diretrizes curriculares.

A promulgação da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 foi um marco para toda a comunidade quilombola do Brasil, tendo em vista que foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.<sup>8</sup>

Desde da promulgação da Constituição Federal de 1988, em específico o artigo 68 que estabelece “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”, que a categoria “comunidades de quilombos” passa a ter acesso a direitos, na medida em que a referencia “quilombo”, nos períodos colonial e imperial brasileiro, era termo relacionado à criminalização e penalização. Por outro lado, observa-se que:

Através de intensas mobilizações e esforços organizativos, as comunidades negras rurais, o movimento negro urbano e outros grupos apresentaram à Assembleia Nacional Constituinte uma proposta para incluir o direito das comunidades ‘remanescentes’ de antigos quilombos à posse dos territórios que ocupam. Tal proposta foi formalizada por parlamentares envolvidos em tais movimentos e na luta antirracista. Como resultado disso foi instituído esse direito no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADC ( ARGUEDAS, 2017, p.74).

Voltando ao documento oficial das diretrizes, este passou a definir que a especificidade da Educação Quilombola, como portadora de uma pedagogia própria, bem como respeito às questões étnico-racial e cultural de cada comunidade no Brasil. Fruto da árdua luta de

---

<sup>8</sup> Conforme o Artigo 42 das Diretrizes, a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2012,p. 42).

educadores e ativistas integrantes do movimento negro e representantes das comunidades quilombolas, o documento tinha como intuito promover mudanças que perpassassem todos os aspectos, desde a administração escolar até a estrutura do currículo. Segundo Silva (2016),

[...]as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola colocam a escola como espaço de ressignificação da cultura, da reconstrução de identidades, da valorização das raízes regionais e étnico-culturais (SILVA, 2016, p.4).

A criação das diretrizes curriculares quilombola, tocam num ponto crucial no que se refere a inserção e o debate no currículo da cultura negra e afro-brasileira no âmbito da escolarização, condenando a invisibilidade destes conteúdos e do enorme prejuízo à toda população, visto considerar que todos têm direito de conhecer a história e a cultura das etnias que deram origem a nação brasileira, conforme destaca o documento.

Ainda segundo as Diretrizes, a educação escolar quilombola engloba toda a educação básica, desde a educação infantil, o ensino fundamental e médio, a educação especial e profissional técnica de ensino médio e a educação de jovens e adultos. Estabelece ainda que educação quilombola deverá ser ofertada nos estabelecimentos públicos e privados, em escolas que ficam no interior das comunidades negras e nos educandários que atendem alunos oriundos dessas comunidades.

Na teoria, essas diretrizes são aparentemente “completas”, porém trazem inúmeras preocupações quanto a sua efetivação na prática, pois fazem referência a um segmento da sociedade sofrido, carente e marcado pela desigualdade de acesso. Sabemos que a ausência do Estado inviabiliza qualquer possibilidade de desenvolvimento e acesso às políticas públicas o que acentua de forma expressiva em cada época histórica o processo de exclusão social e, consequentemente educacional.

Por outro lado, contrapondo a este cenário, sinalizou o documento em seu artigo primeiro, parágrafo primeiro, inciso I, ficou estabelecido que,

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade.(BRASIL, 2012).

Sobre a denominação de Quilombola ou "quilombos", a referida Resolução traz em seu Artigo 3º, o seguinte entendimento:

2.2.1 - 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;

2.2.2 - 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.

2.2.3 - 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).

Nunes (2014), discorre sobre a importância de entendermos a educação escolar quilombola como uma categoria recente, e que se encontra ainda em desenvolvimento e poder em disputa pelos principais atores sociais envolvidos, elaboração de políticas específicas para esta modalidade de educação a qual representa um aprendizado em processo, tanto para os quilombolas, quanto para os gestores. Por outro lado, a materialização da educação escolar quilombola, como vem definida nas Diretrizes resulta na possibilidade de rompimento do contínuo cenário de discriminação racial e de descaso e que, essa ruptura pode construir uma nova configuração dos quilombos e da realidade das comunidades quilombolas no Brasil.

O documento da Diretrizes Curriculares traz o entendimento sobre educação quilombola, compreendida como aquela oferecida em unidades escolares encontradas em territórios quilombolas, bem como em estabelecimentos oficiais que recebe estudantes advindos de áreas de quilombos. No que concerne a organização da educação quilombola, observa-se que assim como é previsto no artigo 23 da LDB, a Resolução nº 8 de 2012, em seu artigo 10, apresenta referências das etapas que esta modalidade de educação poderá seguir, seja em séries anuais, períodos semestrais, ciclo com alternâncias e grupos não seriados, dentre outros. Ou seja, evidencia o documento como ocorrerá a inserção prática no decorrer da educação básica.

Por sua vez, o calendário escolar, conforme o artigo 11 da referida Resolução, deverá adequar-se às especificações e particularidades regionais e locais, atendendo os contextos socioculturais, econômicos, climáticos e educativos, contemplados e delineados de acordo com o Projeto Político Pedagógico das escolas envolvidas. Ainda pontua que, em relação ao calendário escolar, é importante que a escola inclua datas que sejam significativas para a população negra e de cada comunidade quilombola, como exemplo as festividades religiosas tradicionais.

No tocante aos recursos didáticos-pedagógico, estes carecem ser disponibilizados para escolas quilombolas, conforme pontua o documento da Diretriz:



Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

§ 1º As ações colaborativas constantes do caput deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 8).

Dessa forma, observa-se que para que as Diretrizes sejam de fato efetivadas é necessário um alinhamento dos docentes, organizações representativas do segmento, e também que os entes federados assegurem a distribuição dos materiais didático- pedagógicos e literaturas atinentes às especificidades das comunidades negras quilombolas. Para tanto, tais iniciativas possibilitarão construir um currículo que condiz com a realidade da comunidade, reafirmando sua identidade, conectada com a realidade histórica e sociocultural, valorizando a ancestralidade dos povos tradicionais.

Sobre essa necessidade, vejamos o que determinam as diretrizes sobre o currículo da educação quilombola:

Art. 34. 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 identidade. (BRASIL, 2012, p. 13)

Observa-se que o documento direciona para o saber fazer educativo da construção dos conhecimentos escolares, destinando aos espaços das escolas a autonomia no processo pedagógico que permita a construção da identidade na elaboração dos seus currículos.

De acordo com a Cartilha das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2011. p.13) a Educação Escolar Quilombola:

Deve ter como referência valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessas comunidades. Ou seja, a escola deverá se tornar um espaço educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorize o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito a terra e ao território. Portanto, a escola precisa de currículo, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola para que o

direito à diversidade se concretize. Essa discussão precisa fazer parte da formação inicial e continuada dos professores. (RESOLUÇÃO Nº 8, 2012)

Nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola asseguram a autonomia na elaboração, o respeito às particularidades e a diversidade, de maneira que o currículo contribua para a afirmação de uma identidade quilombola, correspondendo à história das escolas e sua forma de elaboração. Assim, constroi-se a leitura de que “o currículo não é algo pronto, como um receituário, ele é o resultado da comunhão de desejos feito pelos próprios agentes envolvidos.” (FIABANI, 2003, p. 345-356.)

Ainda sobre o currículo SILVA (1999b) pontua a partir das contribuições de Moreira e Candau, os quais afirmam que:

...o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente o dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para construção de identidades sociais e culturais (SILVA apud MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 28).

Ao trazer esta temática para o estado do Tocantins, espaço da presente pesquisa veremos um exemplo concreto sobre as contribuições da lei e das diretrizes sobre as comunidades quilombolas ali existentes. Ressaltemos nesse aspecto que foi a partir do ano de 2017, que o estado do Tocantins passou a contabilizar quarenta e quatro (44) comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP).<sup>9</sup> No que concerne ao processo de reconhecimento e de certificação destas comunidades, ocorreu a partir da aprovação do Decreto nº. 4.887 de 20 de novembro de 2003, da Presidência da República, que passou a estabelecer os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação de terras.

Acrescido a esse movimento, no ano de 2015 foi elaborado o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO-2015-2020), na qual foram estabelecidas vinte e quatro (24) metas, abarcando a educação indígena, ambiental, quilombola, afrodescendentes e direitos humanos. No que concerne às comunidades quilombolas, foram definidas estratégias

---

<sup>9</sup>O 4º do art. 3º do Decreto nº 4.887, de 20/11/2003, reserva à Fundação Cultural Palmares – FCP a competência pela emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral. A certificação é feita respeitando o direito à definição preconizado pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), certifica aquelas comunidades que assim se declaram.

relacionadas à meta 14, que busca fortalecimento da educação para população quilombola, ficou estabelecido:

Universalizar a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; e diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola, alcançando 30% (trinta por cento) das escolas até o terceiro ano de vigência do PEE/TO; 70% (setenta por cento) até o sétimo ano e 100% (cem por cento) até o final deste PEE/TO (PEE/TO-2015-2020)

Contudo, no que refere a implementação da educação conforme preconiza a Resolução CNE/CEB 8/2012, Martins e Pereira (2017) esclarece que, em pesquisa realizada no ano de 2017, junto à Secretaria da Educação e Cultura- SEDUC,

[...] somente duas escolas no Tocantins ofereciam a educação quilombola ( nos moldes que reza a Resolução n° 8), sendo a Escola Silveiro Matos da Comunidade Mumbuca, situada na cidade de Mateiros e o Colégio Estadual Fulgêncio Nunes na Comunidade Chapada de Natividade, sendo a última, referência para todo o estado (MARTINS & PEREIRA, 2017, p.7).

Nota-se, que a inserção da educação quilombola no Tocantins, encontra-se em processo inicial de construção e implementação, tendo vista que apenas duas (02) escolas em todo o estado são direcionadas, especificamente para o atendimento desse segmento. Um dos motivos pelos quais isso ocorre, pode ser o fato de se tratar de uma modalidade de ensino recente e também falta de vontade política e pedagógica, no âmbito da Educação Básica, considerando que foi por meio da CNE/CEB 8/12, que definiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Vimos que o projeto de implementação da educação quilombola pode se estender para todas as escolas, mas somente duas escolas da rede estadual de educação do Estado do Tocantins o fizeram, uma localizada na Comunidade Mumbuca no município de Mateiros classificada como uma escola rural e outra escola na cidade de Chapada da Natividade, denominada Fulgêncio Nunes a qual é a única escola quilombola urbana no Estado do Tocantins. Esta segunda tornou-se nosso objeto de pesquisa, devido a localização e fácil acesso no período da pesquisa, em pleno contexto da pandemia do COVID 19, como também pertencer a mesma regional de ensino em que atuo como professora, além dos trabalhos desenvolvidos pela unidade escolar.

### 3 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO TOCANTINS: CONCEITOS E SEUS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO

Nesse capítulo a nossa intenção é conhecer a formação das comunidades quilombolas do Tocantins, a partir da problematização do conceito quilombo e comunidade quilombola, do levantamento da documentação necessária quanto ao reconhecimento, implantação e experiências.

Nessa perspectiva, buscamos compreender o processo de reconhecimento das comunidades quilombolas do Tocantins e as ações efetivadas pelas comunidades, em especial, a comunidade onde está inserida a escola Fulgêncio Nunes, objeto dessa pesquisa. Para tanto, procuraremos percorrer o processo e as raízes históricas da realidade da região onde está localizada a comunidade quilombola de Chapada da Natividade.

Segundo a Associação Alternativas para a Pequena Agricultura no Tocantins APA – TO (2012) o processo de regulamentação dos quilombos do Estado do Tocantins vem se organizando desde 2010 com discussões sobre a regularização dos territórios quilombolas. Sobre o APA, trata-se de uma Organização Não- Governamental (ONG), criada em 1992 por iniciativa das organizações do movimento sindical dos trabalhadores rurais do Tocantins e da Comissão Pastoral da Terra. A associação possui como missão a articulação com os movimentos sociais e contribuir para a viabilização da Reforma Agrária, assim como para a consolidação da Agricultura Familiar e afirmação das suas organizações na sociedade.

De acordo com o APA (2012), foi o Decreto N° 4.887 de 20 de novembro de 2003 que regulamentou o “Procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos”, o que pode ser observado em seu Artigo 2º e respectivos incisos:

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

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade;

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural;

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, será levado em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental (APA, 2012).

Desta maneira, constata-se que para fins do referido Decreto, são consideradas remanescentes das comunidades de quilombos os grupos étnico-raciais, cujo critérios estejam relacionados a fatores como a auto-atribuição e definição, a trajetória histórica própria e relações territoriais específicas de cada comunidade, em vistas que “a vida é marcada por um lugar”, como diria Guiddens (1991, p. 22).

Ainda nessa compreensão sobre o conceito de lugar como “um feixe de forças sociais” (SANTOS, 2008, 13) em continuo movimento, a formar uma totalidade favorável a constituição da territorialidade e da demarcação das terras, como um processo que desencadeou às próprias comunidades fazerem o seu processo.

Nos tópicos que se seguem abordaremos sobre o conceito de comunidade quilombola, processo de reconhecimento e a realidade do Tocantins.

### **3.1 Conceituando comunidades quilombolas**

Para tratar desse item, recorreremos a alguns autores que problematizam o conceito de quilombo e seu fundamento histórico, quando a palavra volta a ser utilizada com recorrência por teóricos e representantes de movimentos. Começamos com a consideração ao conceito proposto por Freire (1976), que afirma que a concepção que orienta dos quilombos é de lugar de embate, oposição, por causa dos castigos e maus-tratos, que recebiam de seus senhores. Desse modo percebe-se que a definição de quilombo revela grandes desafios, a qual ocorre a luta e a resistência contra o modo de vida imposto pela sociedade e de busca pela restauração de sua cultura e de seus valores.

Para Carril (2006), a formação dos quilombos no Brasil não se dá unicamente aos territórios advindos apenas com as fugas dos escravos. Nesse aspecto, para a autora embora o quilombo de Palmares apresente essa origem, outros quilombos derivaram da compra das terras por negros livres, da posse de terras abandonadas pelos proprietários em épocas de crise econômica, ocupadas por ex - escravos assim como também pela gerência das terras doadas aos santos, ou adquiridas por antigos escravos.

Autores como Arruti (1998; 2002), A. W. Almeida (2009; 2011) e outros alertam para o fato de que “[...] o conceito de ‘remanescente de quilombo’ foi bastante alargado com relação à aplicação histórica do conceito de ‘quilombo’ de forma a abarcar um campo mais amplo e diversificado das chamadas ‘comunidades negras rurais’” (ARRUTI, 2002, p. 249), o que pode significar circunstâncias sociais que foram marcantes para estas comunidades.

Assim, Arruti (1998, p. 15), acrescenta que os processos de mobilização das comunidades remanescente de quilombos não estão calcadas no fato de que tais comunidades reacendem do passado, em vistas que “[...] são sujeitos coletivos que emergem a partir do encontro de forças políticas contemporâneas” uma vez as atuais legislações e leis, bem como a percepção que este segmento são sujeitos de direitos, contribuem com o processo de luta, contribuindo para que de fato os direitos alcancem as comunidades remanescentes.

Destarte, o período áureo no Brasil, o antigo Setentrião goiano foi marcado pelo surgimento dos denominados arraiais, povoados por senhores que chegavam às terras da antiga capitania e depois província de Goiás, para explorar a grande riqueza mineral da região, por comerciantes e negros escravizados, em especial, no século XVIII.

No que se refere a expressivo grupo de negros, sabe-se que estes chegavam à região por movimentos diversos, entre os quais trazidos pela possibilidade de exploração mineral, como ocorreu em outras regiões brasileiras, como em Minas Gerais, por exemplo. Oliveria Lopes, discorre que:

Nos séculos XVII e XVIII, o sertão do norte da capitania de Goiás - atual estado do Tocantins - foi devassado por sertanistas, missionários, criadores de gado e aventureiros em busca de ouro. A partir do descobrimento das minas do norte de Goiás, formaram-se os primeiros povoados com pequenos aglomerados populacionais constituídos por barracos que, mais tarde, tomaram feições urbanas e constituíram os chamados arraiais, nos quais os negros foram maioria entre os anos de 1780 e 1785 (LOPES OLIVEIRA 2009, p. 110).

Esses fatores contribuíram de forma significativa para que muitos negros fugidos da escravidão se juntassem e formassem agrupamentos de resistência, em várias regiões pelo interior do Brasil.

Alguns fatores foram de grande importância na formação dos quilombos pelo interior do território brasileiro, o desejo de liberdade e controle sobre a produção de sua força de trabalho foram as maiores motivações. Assim, os quilombos foram tomando forma naturalmente à medida que acolhiam escravos fugidos, que procuravam condições geográficas favoráveis à permanência em liberdade. (LIRA;XAVIER, 2017, p.60).

Sem querer ampliar muito ou esgotar sobre o assunto, faz – se necessário discorrer sobre o conceito de comunidade quilombola que muito vem sendo discutido pela literatura pertinente, considerando a relevância histórica para o povo negro. Para Moura (1981, p. 87) o quilombo foi, incontestavelmente, “a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil”.

Na leitura conceitual referentes a descrição de comunidades e quilombos o dicionário *Michaelis online* apresenta algumas definições de comunidade como: Qualidade ou estado daquilo que é comum a diversos indivíduos; Grupo de pessoas que vivem em comum e cujos recursos materiais pertencem a todos; conjunto de pessoas que vivem numa mesma região, com o mesmo governo, e que partilham as mesmas tradições históricas e /ou religiosas. Por outro lado, a palavra quilombo no *Mini Dicionário Aurélio* (2010), encontra-se descrita da seguinte maneira: “sm.Bras. Refúgio de escravos fugidos”. Descrito de outra forma, quilombo caracteriza como os espaços construídos pelos negros fugidos da escravidão no período colonial e imperial do Brasil.

Adentrando ainda no conceito a partir do dicionário de viés histórico quilombo assim é denominado como sendo uma palavra de origem bantu (kilombo) que significa “acampamento” ou “fortaleza” e destacado como sendo um termo usado pelos portugueses para designar as povoações construídas pelos escravos fugidos do cativo. Acrescenta ainda como “fenômeno encontrado em todos os lugares da América onde houve escravidão” (HERMANN, 2001, p. 494)<sup>10</sup>.

Outrossim, autores como por exemplo, Conceição de Maria Ferreira Silva e Silvânia Alves de Moraes definem que “O Conceito De Quilombo e a (Re) Construção De Identidades e Espacialidades Negras”, ao vislumbrarem os conceitos pela ótica da origem dos negros no Brasil. Esse fator é observado em toda a decorrer da história, em vistas que o negro sempre foi e continua sendo sendo excluído nos dias atuais.

Nas últimas décadas, os processos de reconhecimento de “terras de preto” como de “remanescentes” de quilombos tem sido motivo de polêmica na mídia e têm envolvido várias esferas de poder como o Estado e a Academia que buscam as origens dessas comunidades e questionam se elas realmente têm direitos sobre a terra (MORAES; SILVA, p. 2)

Desse modo, nota-se a definição de quilombo perpassa vários períodos históricos, seja colonial, imperial e república e permanece ao longo do tempo no imaginário e memórias da população brasileira, no qual culmina numa questão relevante para o país. Leite (2000, p.333), considera que “Falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção”.

---

<sup>10</sup> Destaca a autora que no final dos anos de 1950 os estudos que privilegiaram a rebeldia escrava para análise dos quilombos no Brasil, na conjuntura dos movimentos políticos de esquerda e dos movimentos negros, acentuando-se sobretudo nos anos de 180 e 1990

A primeira definição de quilombo, no Brasil, dá-se no corpo das legislações colonial e imperial, sob uma forma calculadamente vaga e ampla, que permitia que uma mesma norma de caráter repressivo abarcasse o maior número de situações de interesse. Na Colônia, bastava que cinco escravos fugidos se reunissem, ocupassem ranchos permanentes e possuíssem um pilão para caracterizar a formação de um quilombo. No Império, porém, esses critérios ficaram ainda mais largos, de forma que a reunião de três escravos fugidos, mesmo que não formassem ranchos permanentes, poderia ser considerado um quilombo. (ARRUTI, 2017, p.109).

Ainda para o autor, essa definição é muito incipiente na historiografia brasileira que remonta os anos 1990, e dessa maneira possui “grande capacidade de renovação dos paradigmas anteriores” (p.109). Assim, o conceito de Quilombo atravessa várias configurações conforme denota a literatura pertinente. Arruti considera que no campo da historiografia o termo tem grande capacidade de renovação, e assim pontua:

Ao lado do modelo típico do quilombo como Estado Africano no Brasil, composto de milhares de pessoas organizadas em diferentes aldeias, munidas de exército e realizando uma oposição sistemática à ordem vigente, vão emergindo situações tão diferentes quanto os pequenos grupos nômades, que viviam do assalto às senzalas, os grupos extrativistas, os pequenos produtores de alimentos que habitavam a periferia das cidades e realizavam comércio sistemático com os comerciantes da cidade (...) e até mesmo as Casas de Angu, Zungús ou “Casas de quilombo”, que ocupavam o centro da própria cidade imperial em pleno século XIX (...). Locais de encontro de escravos de ganho ou fugidos, onde eles se reuniam para comer, descansar, praticar religião, trocar ou esconder mercadorias roubadas, tais formações urbanas nos servem de exemplos especialmente úteis da plasticidade do próprio conceito histórico de quilombo: vistas como foco de desordem em pleno centro da capital imperial e vigiadas ou assaltadas ao longo de todo o século XIX, elas eram também relativamente toleradas pelas classes dominantes, devido ao seu papel na manutenção do precário equilíbrio daquela complexa ordem urbana. (ARRUTI, 2008, p.318).

Outrossim, Gomes salienta que,

No Brasil, desde as primeiras décadas da colonização, tais comunidades ficaram conhecidas ficaram conhecidas primeiramente com a denominação mocambos e depois quilombos. Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou mukambu tanto em kimbundu como em kicongo (línguas de várias partes da África Central), significava pau de feira, tipo de suportes com forquilhas utilizados para erguer choupanas nos acampamentos ( GOMES, 2015, p. 10).

Com advento da República Velha, o termo quilombo não se esvai, mas segundo Arruti (2008, p.110), sofre suas mais significativas ressignificações, e passa a configurar nos contantes discursos políticos, como símbolo de resistência. Para o autor, os quilombos podem ser compreendidos de formas diferentes, seja como “ressitencia cultural” a partir da ação de Nina Rodrigues na caracterização de Plamas como uma forma de persistência da África no Brasil, ou da resitencia política, “servindo como modelo para se pensar a relação (potencial) entre as classes populares e ordem dominante” (p. 318). Ainda segundo o autor:



Neles a referência à África é substituída pela referência ao Estado ou às estruturas de dominação de classe e o quilombo (em especial Palmares) serve para pensar as formas potencialmente revolucionárias de resistência popular. [...] O terceiro plano de ressemantização do quilombo é operado pelo movimento negro que, somando a perspectiva cultural ou racial à perspectiva política, elege o quilombo como ícone da “resistência negra”. Apesar de ser possível identificar tal apropriação desde a década de 1950, com o jornal negro *O Quilombo*, de iniciativa de Abdias do Nascimento, ela só se tornaria sistemática ao longo dos anos de 1970, com a redescoberta de Palmares (ARRUTI, 2008, p.320).

Contudo, a historiografia recente mostra que na década de 1970, ocorreu uma espécie de revalorização da ideia de quilombo naquele que podemos considerar como imaginário racial brasileiro, associada a trajetória dos movimentos sociais. Ancorada em narrativas da memória, maifestada e reafirmada de geração a geração por meio da oralidade, a idealização de quilombo ganhou ressignificações de caráter histórico, fundamental para o processo de afirmação social, político, cultural, e, sobretudo, identitário do Movimento Negro na contemporaneidade brasileira. Desse modo, ainda para o referido autor

O conceito contemporâneo de quilombo efetivamente deu tradução legal a uma demanda coletiva pela pluralização dos direitos, sustentado na observação da diversidade histórica, étnica e cultural da população compreendida pelos limites territoriais do Estado brasileiro. (ARRUTI, 2008, p.338).

Nessa leitura, ressalta Gomes (2015) em acordo com Arruti (2008) ao afirmar que historicamente entre os anos de 1960 e 1970 a ideia de quilombo vinculou-se a ideia de resistência contra a opressão, a ditadura, tornado-se bandeira de luta.

Nos anos de 1980, com os debates da Constituinte é criada a Fundação Cultural Palmares (FCP) que teve como objetivo formular e implementar políticas públicas para potencializar a participação da população negra brasileira no processo de desenvolvimento, a partir de sua história e cultura. Salienta o autor:

(...) tornadas invisíveis por longo tempo, emergirão centenas de comunidades negras, em processos semelhantes à emergência das populações indígenas no Nordeste. Onde se dizia ou se pensava não existir, milhares de homens e mulheres em comunidades rurais, populações ribeirinhas, povos da floresta ou populações tradicionais passaram a reivindicar terra, territórios e políticas públicas. Ao longo dos anos 1980 e 1990 em vários encontros – com destaque ao pioneirismo do Maranhão – comunidades negras rurais remanescentes de quilombo começaram a se organizar, nas reivindicações de seus direitos sobre terras que ocupavam. O termo remanescente de quilombos foi oficializado na Constituição brasileira de 1988. O art. 68º dos ADCT (Atos das Disposições Constitucionais Transitórias) promulgava que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo ao Estado emitir-lhes os títulos respectivos”, garantindo automaticamente o direito possessório das terras ocupadas e herdadas por seus antepassados. O artigo 216, § 5º da Constituição, instituiu o tombamento de “documentos” e “sítios detentores de remanescentes de antigos

quilombos” sejam reconhecidos como patrimônio cultural da nação. A definição de “remanescente de quilombo” era abrangente e operacional no sentido do reconhecimento dos direitos sobre a posse da terra e da cidadania ( GOMES, 2015, p. 128-129).

Dessa forma, essas conquistas, são resultantes das diversas lutas travadas pelo Movimento Negro ao longo dos anos, contribuindo para que as comunidades quilombolas ganham cada vez mais relevância no cenário nacional. Diante disso, o processo de reconhecimento de reconhecimento das comunidades quilombolas no Brasil, alçou nas últimas décadas projeção em todas as regiões brasileiras. Segundo Gomes (2015),

As atuais comunidades remanescentes de quilombos no Brasil estão espalhadas de norte a sul do Brasil. Nos últimos anos, para além das poucas dezenas que tiveram suas terras tituladas pela INCRA ou as quase 2 mil comunidades reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares, existem inúmeras associações rurais, o movimento negro e principalmente o movimento nacional de articulação política quilombola, que identificou cerca de 5 mil comunidades que lutam por reconhecimento, cidadania, terras e políticas públicas de educação e saúde. ( GOMES, 2015, p.129).

Na seção seguinte iremos discorrer sobre o processo de reconhecimento das comunidades quilombolas do Estado do Tocantins como forma de entender o movimento histórico que desencadeou as reivindicações e sua materialização nas denominações das comunidades, o que por sua vez, vai desencadear aos poucos na forma com que as instituições como a escola deverá atender as necessidades de uma identidade histórica presente nos alunos que chegam às salas de aulas.

### **3.2 - O processo de reconhecimento das comunidades quilombolas no Tocantins**

A promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada como um marco que consagra e inaugura o período democrático no Brasil, sendo denominado na literatura como Nova República, contribuiu para expressivos avanços sociais, em vistas que atendeu as necessidades e demandas de setores da população brasileira. Entre as muitas demandas sinalizamos, o artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), o qual institui no texto as seguintes palavras: “aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Os Artigos 215 e 216 desta Constituição passou a reconhecer as manifestações culturais, indígenas e afro-brasileiras, como patrimônio brasileiro e precursor de referência à identidade<sup>11</sup>, ação e memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Posteriormente, foram instituídas decretos e normativas necessárias para a construção do arcabouço necessário para o desenvolvimento de uma política capaz de abarcar não apenas as manifestações culturais, mas as fronteiras territoriais específicas das comunidades relacionadas, conforme explicitados a seguir:

DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003 Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, Portaria número 06 de 01 de março de 2004 é um importante dispositivo e tem como objetivo principal, conforme observado em seu artigo 1º é estabelecer o cadastro geral de Remanescentes Quilombolas,

Art. 1º Instituir o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades de Quilombos da Fundação Cultural Palmares, também autodenominadas “Terras de Preto”, “Comunidades Negras”, “Mocambos”, “Quilombos”, dentre outras denominações congêneres, para efeito do regulamento que dispõe o Decreto n.º 4.887/03.  
§ 1º O Cadastro Geral de que trata o caput deste artigo é o registro em livro próprio, de folhas numeradas, da declaração de autodefinição de remanescente, conforme previsto no art. 2º do Decreto n.º 4.887/03, é único, e pertencerá ao patrimônio da Fundação Cultural Palmares. (BRASIL, 2004, p.01)

Desse modo, a Fundação Palmares, criada em 1988 pelo Governo Federal, foi a primeira instituição pública objetivando promover e preservar a cultura afro-brasileira, formulando e implementando políticas públicas que capazes de fomentar a participação da população negra no Brasil. Vinculada, inicialmente ao Ministério da Cultura, atualmente encontra-se vincula-se ao Ministério do Turismo, e possui como atuação principal a promoção da igualdade racial, bem como a valorização, difusão e preservação da cultura negra, na busca pela garantia do respeito às diferentes identidades do povo brasileiro. Vale ressaltar que com a chegada ao poder do governo de extrema direita eleito em 2018, a Fundação Palmares está sob constantes ataques.

No que concerne ao reconhecimento das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Estado do Tocantins, conforme Lira e Xavier (2017, p.11) a Comunidade Mumbuca foi a primeira reconhecida pela Fundação Palmares. Entretanto, segundo a Secretaria de Cidadania e Justiça – SECIJU, dados publicados no ano de 2018, o estado do Tocantins contava com 44

<sup>11</sup> “Entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo” (CASTELLS, 2008, p. 22)

comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares – FCP, sendo que somente no período de 2007 e 2017, um total de 30 comuni. Para Santos,

O processo de certificação das comunidades dos remanescentes quilombolas no Brasil, no período de 2004 a fevereiro de 2019, mostra as recentes conquistas e baixas frente a lutas seculares dos remanescentes pelos seus direitos. A portaria 34/2019 publicada em 18/02/2019 revela a soma de 3.271 comunidades certificadas. (SANTOS et al, 2019, p.08).

Ainda para o mesmo autor “A certificação emitida pela Fundação Palmares é o primeiro passo para a titulação das terras”, bem como “reconhecimento de que a comunidade existe baseada em sua história, costumes e, principalmente, sua cultura”. Logo abaixo, segue quadro demonstrativo do quantitativo de comunidades que encontram-se certificadas no Estado do Tocantins.

**Tabela 2 :** Comunidades Quilombolas certificadas pela Fundação Cultural do Tocantins.

QUANT	MUNICÍPIO	DENOMINAÇÃO DAS COMUNIDADES
1	Almas	Baião
2	Almas	Poço Dantas
3	Aragominas	Projeto da Baviera
4	Aragominas	Pé do Morro
5	Araguatins	Ilha São Vicente
6	Arraias	Lagoa da Pedra
7	Arraias	Fazernda Lagoa dos Patos
8	Arraias	Fazenda Káagados
9	Arraias / Paranã	Kalunga do Mimoso
10	Brejinho de Nazaré	Córrego Fundo
11	Brejinho de Nazaré	Malhadinha
12	Brejinho de Nazaré	Currálinho do Pontal
13	Brejinho de Nazaré	Manoel João
14	Chapada de Natividade	Chapada de Natividade
15	Chapada de Natividade	São José
16	Conceição do Tocantins	Matões
17	Conceição do Tocantins	Água Branca
18	Dianópolis	Lajeado
19	Dois Irmãos do Tocantins	Santa Maria das Mangueiras
20	Esperantina	Carrapiché
21	Esperantina	Ciríaco
22	Esperantina	Prachata
23	Filadélfia	Grotão
24	Jaú do Tocantins	Rio das Almas
25	Lagoa do Tocantins/Novo Acordo/ Santa tereza do Tocantins	Barra da Arroeira
26	Mateiros	Munbuca
27	Mateiros	Ambrósio
28	Mateiros	Carrapato
29	Mateiros	Formiga
30	Mateiros	Margens do Rio Novo
31	Mateiros	Rio Preto
32	Mateiros	Boa Esperança

33	Mateiros	Riachão
34	Monte do Carmo	Mata Grande
35	Muricilândia	Dona Juscelina
36	Natividade	Redenção
37	Paraná	Claro
38	Paraná	Ouro Fino
39	Paraná	Prata
40	Ponte Alta do Tocantins	Lagoa Azul
41	Porto Alegre do Tocantins	São joaquim
42	Porto Alegre do Tocantins	Lajinha
43	Santa Fé do Araguaia	Cocalinho
44	Santa Rosa do Tocantins	Morro do São João
45	São Félix do Tocantins	Povoado do Prata

**Fonte:** Criado pela autora a partir dos dados constantes no site da Fundação Cultural Palmares - 2020.

Dessa maneira, a relevância pelo reconhecimento e certificação destas comunidades e sua importância para emancipação atende do ponto de vista do reconhecimento histórico uma dívida do Estado com a populações remanescentes, sua identidade e cultura. A garantia dos direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal, que por ventura, lhes são negados. Direitos como a propriedade da terra, a saúde, moradia, educação, dentre outros, essenciais para manutenção do princípio da dignidade da pessoa humana, compreendido como a garantia das necessidades vitais de cada indivíduo, em vistas que é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, e está previsto no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federativa Brasileira.

Nessa perspectiva, até o ano de 2019 o estado do Tocantins possuía 45 comunidades de Remanescentes de Quilombo reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, dados estes constantes no site da instituição. Para Lopes (2019, p.8), no período entre 2008 e 2018 houve um crescimento de 180% em relação do reconhecimento dessas comunidades, o que pode significar um reflexo “de uma mobilização nacional das comunidades negras que têm direitos em viver nas suas terras tradicionais que estão sendo usurpada”. ( Op. Cit. P. 8).

Dos anos de 2018 para cá, observamos um descaso em relação ao reconhecimento de territórios quilombolas, segundo levantamento da Fundação Cultural Palmares o Brasil possui em torno de 3.600 grupos, desses apenas 154 foram titulados. Cerca de 1700 grupos estão aguardando conclusão dos estudos antropológicos ou emissão de laudos técnicos para conquistarem seus títulos definitivos.

Nesse sentido, diversas Comunidades Quilombolas no Tocantins se tornaram objetos de estudo de muitos autores. Dentre estas, cita-se: Comunidade Remanescente de Quilombo Ilha de São Vicente, situada no rio Araguaia, especificamente na cidade de Araguatins (TO), objeto de estudo de LOPES (2019), que em sua tese de doutorado analisa dentre outras

questões as relações com as questões identitárias e territoriais da comunidade; XAVIER (2019), que em sua dissertação de mestrado fez um estudo sobre as comunidades quilombolas Carrapato, Formiga e Ambrósio localizadas na região do Jalapão.

Nessa ideia, Lopes (2019) ressalta que para chegar a discussão central de sua tese sobre identidade e territorialidade da Comunidade Remanescente de Quilombo Ilha de São Vicente foi necessário “contextualizar a região do Bico do Papagaio, o seu processo de ocupação e formação territorial, passando pela questão agrária e pelos conflitos na região”. ( p.252). Desse modo, foi necessário recorrer às fontes documentais e bibliográficas, além de entrevistas com a comunidade local, no sentido de compreender todo o processo histórico da região.

No trabalho a autora destaca alguns aspectos, tais como identificação e contextualização das comunidades quilombolas do norte do Tocantins; a história da comunidade quilombola denominada Ilha de São Vicente, a partir da sua gênese e por fim a identidade, a constituição do território e da territorialidade da referida comunidade.

Outrossim, sobre a identificação e contextualização das comunidades retratadas no Lopes(2019), recorreu aos autores como Apolinário (2007 ), que faz a afirmação de que “ a população escrava do norte goiano era obrigada a viver em contínua mobilidade. A instabilidade dos veios aluvionais propiciava um contínuo afluxo e refluxo de mão-de-obra escrava ao longo do século XVIII.” (LOPES, 2019. p,101 ).

Conforme Salles (1992, p. 68) ao recorrer aos estudos de Apolinario, informa ainda que,

à época da economia do ouro, havia “[...] a proibição do pastoreio no âmbito das minas [...], entretanto, o gado não representava o interesse básico dos mineiros [...] O pastoreio, em maior escala, fixou-se [...] nos campos dos Julgados do norte, notadamente em localidades afastadas dos núcleos mineradores.” ( LOPES, 2019, p.101).

Nota-se que ambos os autores mostram como originaram as comunidades remanescentes de quilombo na referida região pertencente na época ao território do norte de Goiás. No que concerne a história comunidade quilombola Ilha de São Vicente desde sua gênese, Lopes (2019) revisa toda a história de formação da região que compreende a cidade de Araguatins, onde está localizada a comunidade. Para tanto, buscou informações em autores como Duarte (1970) e Nascimento (2007).

Para Lopes, de acordo com a leitura dos autores

O povoado criado em 1868 foi elevado a distrito em 1872 pela lei provincial nº 691, com o nome de São Vicente do Araguaia, em homenagem a São Vicente Ferrer, padroeiro da povoação, e ao rio Araguaia, que passa pela região. Em 1913, pela lei estadual nº 426, de 21 de junho, do então estado de Goiás, o povoado foi elevado a município com o topônimo de São Vicente, mas essa mudança não foi oficialmente instalada, fato que foi ocorrer somente 18 anos depois, pelo decreto-lei estadual nº 8.305, de 31 de dezembro de 1943, São Vicente passou a denominar-se Araguatins, combinação decorrente da junção dos nomes Araguaia e Tocantins, os dois grandes rios que fazem confluência próximo ao município, com a sua instalação definitiva como município em 01 de janeiro de 1949 ( LOPES,2019, p. 136).

Nesse sentido, a identidade é construída, conforme Cardoso de Oliveira (LOPES, 2019. p.105), a partir do contato e do contraste com outros grupos sociais, em que cada um se firma diante do outro, enquanto único, e os elementos de identidade próprios são construídos, não apenas por oposição aos demais grupos, mas justamente para se opor a outros grupos, reconhecendo as devidas diferenças. Em vistas que:

Nesse sentido, a identidade “[...] muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado.” (HALL, 2006 [1992], p. 21). Ela é, assim, politizada. Carneiro da Cunha (1987 [1986]), por sua vez, diz que a identidade muda de acordo com a situação, ou seja, ela é situacional, operativa e depende do contexto em que os sujeitos sociais estão inseridos. Assim, dependendo da situação e do contexto onde o sujeito está inserido, ele se identificará ou não como pertencente ou não de um determinado grupo, mas não basta somente o sujeito se identificar, o grupo também tem que reconhecê-lo como fazendo parte ( LOPES, 2019, p.212).

Nesse sentido, vislumbra-se o pensamento de Lopes (2019.p.105 ), na qual descreve “ a identidade necessita de um contraponto, de um processo de diferenciação, de ruptura para ganhar significado” . No entanto, sobre as comunidades situadas na região do Jalapão citadas anteriormente, objeto do estudo apresentado por Xavier (2019), em sua dissertação de mestrado, cujo propósito foi “entender r a realidade dessas comunidades, pretendeu-se investigar o território das comunidades quilombolas Ambrósio, Formiga e Carrapato no Jalapão – TO” (p.14).<sup>1</sup> Nesse sentido, segundo o autor para chegar ao resultado pretendido foi necessário recorrer a várias fontes como livros, revistas, jornais, fontes oficiais, relatos orais da comunidade dentre outros.

...trazemos através de relatos orais, imagens e observações, as características que marcam e definem o território, a territorialidade e a identidade das comunidades quilombolas aqui propostas, bem como seus modos de produção e a persistente resistência pela permanência na terra. (XAVIER, 2019, p. 15).

Ainda para Xavier (2019, p. 72), embora as comunidades supracitadas sejam próximas umas das outras e sejam integrantes da mesma associação, bem como em algumas partes compartilhe o mesmo território, “ cada uma delas possuem características próprias “, em vistas

que “ e as práticas culturais às vezes são diferenciadas pois cada uma delas costuma comemorar e/ou festejar um dia santo diferente da outra, ou seus moradores pertencem a segmentações religiosas diferentes.”

Entranto, Xavier (2019) apresenta considerações a respeito de identidade, coletividade e solidariedade presentes nestas comunidades. Para tanto, o autor recorreu a autores como Arruti (2005), ao considerar a questão da identidade quilombola, assim como a indígena, possui um caráter jurídico e que, passa pelas práticas sociais, e se configuram como um espaço para as reivindicações para o exercício da luta política (Apud, XAVIER, 2019, p. 75).

Sobre coletividade e solidariedade autores como Fabrini (2011), em que :

Para Fabrini (2011), essas características de solidariedade no campo, assimilando-o com o território, base e “chão” onde se erguem as lutas, os valores comunitários, solidariedade, trabalho, ajuda mútua e produção de subsistência, não são extintos do espaço agrário. Situação diferente do que ocorre nos territórios do agronegócio ou de latifundiários. (FABRINI, 2011 Apud XAVIER, 2019, p.76).

Sendo assim, para Xavier (2019, p. 76) trata-se de formas de cooperação social que fundamentais para que não ocorra a desintegração entre os negros, em vistas “que necessitam e constantemente cultivam sentimentos, emoções e laços morais, para abarcar o dinamismo e às necessidades socioespaciais”.

A seguir discorreremos sobre os registros e memórias da Educação quilombola de Clapada da Natividade, para compreender a materialização da educação implantada no Colégio Fulgêncio Nunes, suas práticas pedagógicas, tornando uma educação quilombola referência para o Estado do Tocantins.



#### **4 A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: REGISTROS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA ESCOLA FULGÊNCIO NUNES**

O presente capítulo tem como foco principal expressar a materialização da educação quilombola através do conjunto de registros e documentos produzidos pelo colégio Fulgêncio Nunes, assim como da leitura e representação dos professores participantes, através da aplicação de um questionário semiestruturado, enfatizando o fazer dos professores em relação a educação quilombola, além do acervo documental da escola representado pelos diários dos professores, atas, relatórios das ações da escola, Projeto Político Pedagógico (PPP) e fotografias. O objetivo consiste em compreender as estratégias adotadas pelo Colégio Fulgêncio Nunes para desenvolver a educação quilombola e suas singularidades curriculares frente à realidade escolar da comunidade.

Recorrendo – se aos preceitos que nortearam a composição do nosso recorte temático, buscamos conhecer a trajetória histórica do Colégio Fulgêncio Nunes, delimitando para isso a leitura a partir da história das instituições escolares, dialogando com alguns teóricos que nos apresentam os diversos significados o que resultam na origem das instituições educativas.

A concepção das instituições escolares são percebidas como criações capazes de satisfazer determinadas particularidades humanas, de caráter permanente. As atividades exercidas na sociedade de forma não institucionalizada, assistemática, informal e espontânea de necessidades não transitórias acabam coincidindo com o processo de criação dessas instituições.

Para Saviani (2007,p.06),as instituições necessitam, também, se autorreproduzir, repondo constantemente suas próprias condições de produção, o que lhes confere uma autonomia, embora relativa, em face das condições sociais que determinaram o seu surgimento e que justificam o seu funcionamento. E, se isso vale para as instituições, de modo geral, a fortiori, aplica-se às instituições educativas, uma vez que estas têm a prerrogativa de produzir e reproduzir os seus próprios agentes internos.

Nas instituições escolares são encontrados fontes que informam sobre a constituição das relações sociais da escola e sobre como as políticas públicas educacionais que foram por elas implementadas. Saviani afirma que:

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota,

é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2013, p. 13).

Justino Magalhães (2004), afirma que, para compreender e explicar os estudos sobre instituições escolares devemos contemplar três indissociáveis aspectos, a saber: a materialidade (o instituído), ou seja, o projeto arquitetônico, prédio, seus equipamentos, material didático e estrutura organizacional; a representação (a institucionalização): papel desempenhado pela instituição escolar, envolvendo tradição, modelos pedagógicos, currículo e funcionamento institucional; a apropriação (a instituição): as práticas pedagógicas propriamente ditas, os referenciais pedagógicos que norteiam as práticas e a identidade da escola e dos atores envolvidos nela (MAGALHÃES, 2004).

Contudo, a concepção de instituição escolar transparece em diversas produções, o que é explicado por Magalhães(1998),quando discorre sobre o conceito de instituição educativa,como veremos a seguir:

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões [...] são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais. (MAGALHÃES, 1996, p. 61-62).

E ainda acrescenta que:

Por educação-instituição não pode deixar de traduzir-se essencialmente o que há de permanente, focalizando na longa duração. Contudo a relação educativa é uma dialética entre o dado e ato, é atualização; é uma relação instituinte entre a realidade envolvente, as estruturas, as tradições, as expectativas socioculturais (o instituído), por meio da dialética contratual (instituição), por ação dos sujeitos individuais e grupais (instituinte). (MAGALHÃES, 2004, p. 60).

Para tanto, essa discussão sobre instituição escolar, é fundamental para compreendermos nosso objeto de estudo, o Colégio Fulgêncio Nunes, localizado na zona urbana de Chapada da Natividade, sendo a primeira instituição escolar reconhecida oficialmente pela Secretária Estadual de Educação do Estado do Tocantins no ano de 2017 a trabalhar com educação escolar quilombola no referido Estado.

O nosso estudo é norteado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Colégio Fulgêncio Nunes,viabilizado pelas experiências dos professores no seu fazer pedagógico, para isso analisamos os registros como fotografias,atas,diários de classe, projetos relacionados a Semana da Consciência Negra<sup>1</sup>,que acontece no mês de Novembro, que é uma semana dedicada

a evidenciar os trabalhos feito no colégio no decorrer do ano letivo, para enaltecer a cultura escolar quilombola na comunidade.

Para efetivar nosso estudo, fez - se necessário adentrar pelos aspectos históricos do município de Chapada da Natividade e também o colégio Fulgêncio Nunes, analisando os caminhos que levaram a implantação e efetivação da educação quilombola do referido município.

#### 4.1 Aspectos históricos de Chapada de Natividade e o Colégio Fulgêncio Nunes

Chapada da Natividade está localizada a 197 quilômetros da capital do Tocantins. O município possuía, conforme o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ano 2010, tem uma população de 3.277 habitantes, distribuída da seguinte forma:

**Tabela 3-** Distribuição da População Residente em Chapada da Natividade

Cor ou raça	Nº de pessoas/habitantes
Branca	469
Preta	530
Amarela	04
Parda	2.271
Indígena	03
Total	3.277

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - Censo (2010)

A estimativa para o ano de 2018 era atingir 3.334 habitantes. O município possui uma peculiaridade no que se refere em possuir o número de habitantes da zona rural próximo ao quantitativo da zona urbana, ou seja, a população urbana é constituída de 1656 e a rural de 1621 moradores. Por outro lado, até o ano 2000, a população rural era bem superior à urbana (SEPLAN, 2017).

Segundo pesquisa desenvolvida por Teles e Souza et al (2020,p.7-8) do curso de Biologia da Universidade Federal do Tocantins, entre os anos de 2011 e 2012, constatou-se que a composição da população da comunidade quilombola de Chapada da Natividade, conta com 23 famílias, consideradas remanescentes de quilombo e pertencentes a zona rural do município. No entanto, a referida pesquisa apontou que o município conta com outra comunidade quilombola denominada Quilombo São José que foi reconhecida pela FCP<sup>12</sup> no ano de 2006.

<sup>12</sup> O Quilombo São José, em Chapada da Natividade-TO, foi certificado como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares. Segundo Teles e Souza (2020, p.07), o Quilombo São José é uma comunidade rural, que apresenta o menor número de famílias ( 9 famílias e 39 moradores quilombolas). Ainda de acordo o estudo apresentado pelos autores, trata-se de um povoado disperso e isolado sendo que seus moradores tem dificuldade em acessar serviços de saúde e a educação.

No que se refere ao estudantes desta comunidade, muitos obstáculos são enfrentados pelo mesmos, em vista que são obrigados a acordar de madrugada para poder chegar ao Colégio Fulgêncio Nunes, na cidade de Chapada da Natividade. Segundo informações obtidas no referido colégio, todos os alunos são classificados como sendo da zona rural, assim que são matriculados a escola os contabiliza como sendo todos quilombolas.

A história da localidade, presente nos PPPs sobre a origem do colégio Fulgêncio Nunes, remete a fundação do Arraial da Chapada fundado no começo do século XVIII, ainda no período da mineração e descoberta do ouro. Segundo informações recorrentes, configuram-se que as minas de ouro da região eram disputadas pelas capitânicas do Grão - Pará (Pará e Maranhão) de Pernambuco e São Paulo até o ano de 1733, quando a Coroa portuguesa ordenou as terras novas (Alto do Tocantins) fossem incorporadas a Capitania de São Paulo. Nos anos de 1740, Dom Luís de Mascarenhas, o governador daquela capitania, veio pessoalmente e, após tomar posse dos veios auríferos de Arraias, durante um ano andou pela região, procurando deixar os arraiais em paz, inclusive o de Chapada.

O referido arraial iniciou sua povoação por volta de 1736 pelo garimpeiro Carlos Marinho, que na mesma época, também fundou o Arraial de São Félix (hoje sob as águas da represa da Usina de Canabrava, em Goiás). O período de grande extração do ouro no arraial foi breve, assim como ocorreu em outras localidades do Goiás, no final do século XVIII, ocasionando aos poucos a escassez da economia aurífera, e a substituição e afirmação das atividades de subsistência como o plantio ou a criação de gado, para o consumo (PALACIN, 1972).

Nas palavras de Palacin (1972, p. 93) sobre a população de escravos e negros em Goiás, destaca que a existência de quilombo constitui um testemunho impressionante, pois “não há, praticamente, arraial sem a sombra de seu quilombo”. A expressiva população negra entre fins do século XVIII e início do século XIX compreende em torno aproximado de 24 mil escravos e 37 mil livres, num total de 62 mil habitantes. Embora, como assinala o autor, fazendo leituras por aproximações devido a não exatidão de dados, a constituição da população dos arraiais, vilas e cidades do Goiás configura a constituição e presença significativa da população negra.

Ainda nos séculos XVII e XVIII, segundo Lopes (2009, p.102), o sertão do norte da capitania de Goiás, atual estado do Tocantins foi invadido por sertanistas, missionários, criadores de gado e aventureiros em busca de ouro. A partir do descobrimento das minas do norte de Goiás, formaram-se os primeiros povoados com pequenos aglomerados populacionais constituídos por barracos que, mais tarde, tornariam-se espaços urbanos, constituindo

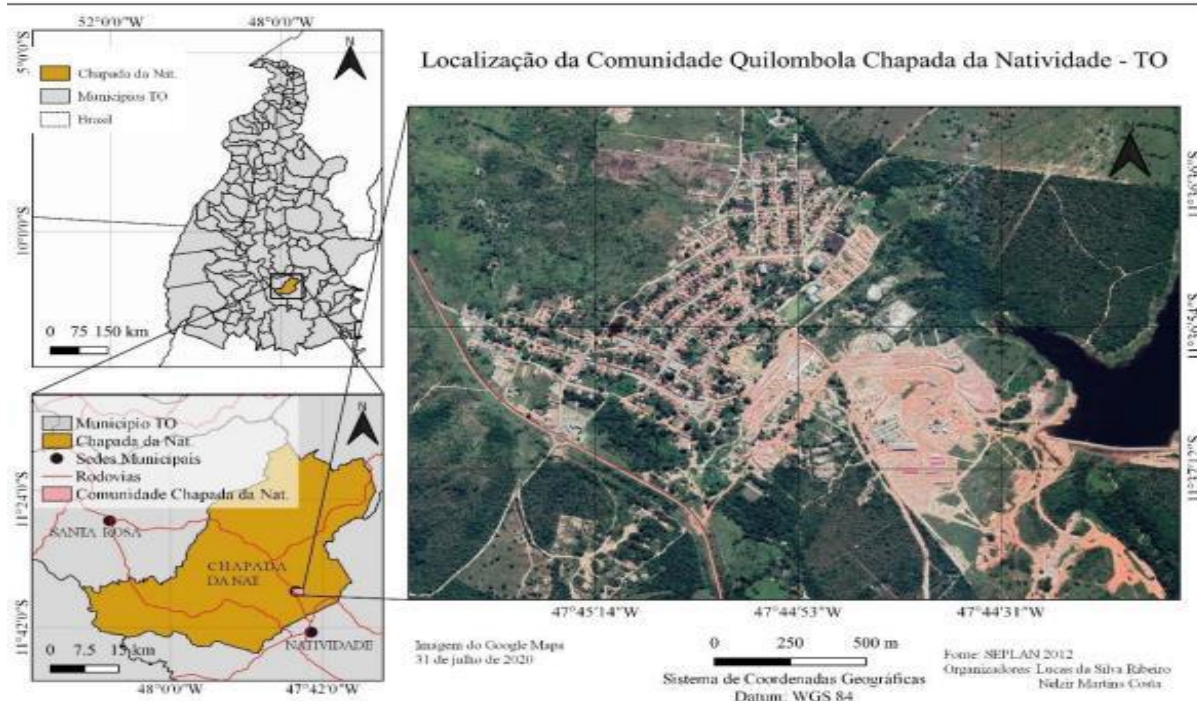
primeiramente os chamados arraiais, nos quais os negros foram maioria entre os anos de 1780 e 1785. Dentre os primeiros arraiais no norte goiano, está o atual município de Arraias (hoje na região sul do Tocantins, divisa com o Goiás), que teve suas primeiras minas descobertas, provavelmente, no ano de 1739.

De acordo com Lopes (2009, p.102) nessa época ainda era a Capitania de Goiás e os negros foram trazidos como escravos para essa região no século XVIII para trabalhar na mineração com a retirada do ouro aluvional. Para a historiadora Gilka Salles (1992, p.241) a Capitania de Goiás foi um local ideal para a formação de quilombos, pois estava afastada dos grandes centros administrativos portugueses e distante das forças coloniais militares responsáveis pela destruição dos quilombos. A capital Vila Boa, atual estado de Goiás ficava distante de Salvador ou do Rio de Janeiro. Os oficiais e soldados portugueses enviados para guarnecer Vila Boa e os registros de ouro eram poucos para aquela capitania. Conforme revela a correspondência oficial, a maioria dos governadores estava mais preocupada com as guerras indígenas e o contrabando do ouro do que com os quilombos.

No entanto, Lopes (2009,p.104) ressalta que, uma das vantagens para a formação desses quilombos no século XVIII foi a capitania possuir uma população esparsa e tipo de terreno dos estados de Goiás e Tocantins, pois a Capitania possuía ecossistemas que protegem os escravos fugidos.

Exemplo disso temos a formação do quilombo de Chapada da Natividade, formada é uma região íngreme, ardeada por morros e serras, que era uma forma de proteção para os negros. A figura 1 apresenta a localização da comunidade em questão.

**Figura 1** - Mapa de localização da Comunidade Quilombola Chapada de Natividade – TO



**Fonte:** COSTA; RIBEIRO ( 2020 p. 95)

Chapada da Natividade, a partir de 1930 torna-se o distrito da histórica cidade de Natividade, que fica distante a 12 km, onde permaneceu como distrito até 1995, quando foi elevada a categoria de município pela Lei N. 779, de 28 de setembro de 1995.

Como monumento histórico de Chapada da Natividade, consta a Igreja de Pedra, inacabada, atualmente denominada Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, que segundo relatos da população local foi construída pelos escravos, sendo interrompida sua construção pelo donos dos negros escravos que veio buscá – los. É uma Igreja em ruínas com as mesmas características da Igreja em ruínas, que recebe o mesmo nome que está localizada na cidade de Natividade, no Tocantins. Observada abaixo ( figura 2 ).

**Figura 2** - Ruína da Igreja de Pedra – Igreja de Nossa senhora do Rosário dos Pretos<sup>1</sup>



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2021)

Outra Igreja datada do século XVIII localizada na Chapada de Natividade, a qual leva o nome da padroeira da cidade é a representada pela Nossa Senhora de Santana. Conforme apresentada abaixo( figura 3).

**Figura 3** - Igreja antiga de Nossa Senhora de Santana em Natividade - TO



**Fonte:** COSTA,(2020, p. 98).

A referida Igreja, encontra-se atualmente com parte de sua estrutura caída em decorrência das fortes chuvas ocorrida no ano de 2021, assim como o desgaste natural do tempo de sua construção.

Vale ressaltar que a história de Chapada da Natividade é contada pelos mais antigos a partir desses monumentos, os quais remetem à memória dos primeiros moradores do antigo

arraial. No que concerne a construção da memória, recorremos a Michel Pollak (1992) ao definir memória como um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que torna-se também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em construção.

Retomando ao nosso objeto de estudo, passamos a conhecer um pouco sobre o fazendeiro Fulgêncio Nunes, o qual deu nome ao colégio Estadual Fulgêncio Nunes de Chapada da Natividade, atualmente reconhecido como um ponto de referência para compreendermos a educação quilombola desenvolvida no Estado do Tocantins.

De acordo com o avanço dessa pesquisa, encontramos nos acervos do colégio documentos que nos conta a história desse cidadão Fulgêncio Nunes. Consta no documento ter sido um fazendeiro e comerciante, que negociava finos tecidos, bijuterias e perfumes importados diretamente de Paris. Essa prática era recorrente e antiga da região, assim como representaram os famosos mascates conhecidos como pessoas que praticavam esse tipo de comercialização de mercadorias.

Fulgêncio Nunes possuía o título de Tenente Coronel e também desempenhou um papel importante na política, na função de Deputado Estadual nos anos de 1898 a 1900, foi senador estadual por dois mandatos de 1901 até 1908. Morou na cidade de Natividade, ao lado da atual sede da prefeitura municipal. Fulgêncio Nunes possuía outro imóvel residencial em Chapada da Natividade, sendo um único casarão que permanece preservado até os dias atuais.

Segundo dados obtidos no Projeto Político Pedagógico de 2019, a trajetória histórica do Colégio Fulgêncio Nunes está relacionada à existência das jazidas de ouro na região do Arraial da Chapada da Natividade, como era assim conhecida até o início do século XVIII. Com a busca pelo ouro da região, houve uma crescente onda de migração de bandeirantes entre outros exploradores donos de grande número de escravos.

No PPP registra-se de forma vaga que com a necessidade de criar escolas para atender os filhos dos senhores e ou famílias mais abastadas da região, as escolas funcionavam nas próprias casas dos senhores. Essa foi uma condição não só do arraial de Chapada da Natividade, como também esteve presente em grande parte do território brasileiro, em especial em fins do século XIX e início do XX, na medida que as escolas nas pequenas vilas e cidades vinculavam-se a espaços improvisados ou cedidos por famílias importantes.

Consta no PPP que foi a partir de 1930 que a escola passou a funcionar na casa do então na época Senador Fulgêncio Nunes, sendo denominada de “Escola Isolada Fulgêncio Nunes. Nessa leitura, Saviani (2007) destaca que as Escolas Isoladas eram as remanescentes das antigas escolas primárias do Império, chamadas Escolas de Primeiras Letras.



As Escolas de Primeiras Letras funcionavam em locais de maior concentração populacional onde adotava-se o método mútuo, também denominado monitorial ou lancasteriano. Esse método era visto como uma possibilidade de instruir muitos alunos, ao mesmo tempo com baixo custo, pois consistia em aproveitar os alunos mais adiantados para auxiliar o professor no ensino de classes numerosas. Os alunos monitores, investidos da função docente, dirigiam um grupo de alunos. O método mútuo supunha regras predeterminadas, como rigorosa disciplina e alunos distribuídos hierarquicamente. As aulas eram ministradas em um salão amplo, sob a supervisão do mestre. A maior habilidade exigida era a memorização.

Outrossim, as escolas funcionavam em casas do próprio professor ou de um moradores da localidade, o qual cedia um espaço para funcionar como sala de aula. As condições das escolas eram precárias, em geral não havia sanitários e nem energia elétrica, assim como mobiliário adequado e ou material de aprendizagem

De todo modo, a escola ainda como instituição ao firmar-se como necessária à formação do cidadão na república, será espaço de visibilidade importante. Assim, o reconhecimento aos serviços prestados pelo senhor Fulgêncio Nunes, como por exemplo, a casa cedida para funcionar a primeira escola do município de Chapada da Natividade, lhe garantiu importância social e o seu nome ao Colégio Estadual Fulgêncio Nunes da Silva, registrado no ano de 1986. A figura a seguir refere-se a fachada do referido Colégio.

**Figura 4** – Colégio Estadual Fulgêncio Nunes da Silva



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2021).

A referida escola ocupou uma área de 134 m<sup>2</sup> construídos, sua estrutura física contava com duas salas de aula e uma área coberta. Em 1986, a escola oferecia à comunidade a 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. Não disponibilizava de recursos financeiros para sua

manutenção, nem tão pouco, a utilização de materiais didáticos limitando-se às atividades que o próprio professor escrevia nos cadernos dos alunos (PPP 2017, p.7 – 8).

Ainda de acordo com o PPP (2017, p.8) nos anos 1930 até 1977 a merenda era oferecida pela prefeitura de Natividade, mas os responsáveis por sua preparação eram os professores auxiliados pelos alunos. Devido ao ato da escola pertencer ao município, passou a ser denominada “Escola Reunida Fulgêncio Nunes da Silva”. Pelos dados pesquisados, observa-se que essas características prevaleceram até 1977. Somente em 1º de abril de 1977, a senhora Cecília Pereira Nepomuceno foi contratada como merendeira pela prefeitura. Não há dúvida de que a situação educacional trilhava novos rumos. Certamente, os professores mesmo enfrentando dificuldades dispunham de mais tempo para o atendimento aos alunos sem a necessidade de interromper suas aulas para realizar outras atividades.

No ano de 1996, a escola passou a ser estadual, pela lei de criação da lei 9.977/86. O aumento proporcional da comunidade trouxe consigo a necessidade de ampliar o nível de ensino oferecido pela escola, que só ofertava à comunidade a primeira fase do Ensino fundamental. Devido às condições, os alunos que concluíam essa etapa e que desejavam dar continuidade aos estudos, tinham que se deslocar para outras cidades, na maioria das vezes, para Natividade.

A fim de atender a essa demanda, a escola implantou a segunda fase do Ensino Fundamental e em consequência houve a extensão em seu quadro de funcionários. Esse fato é resultado da ação da equipe gestora, da época Felipa Alves de Santana (1991 a 1995), que não mediu esforço junto às forças políticas e educacionais para efetivar os anseios da comunidade.

Sobre o “esforço de agentes sociais históricos”, registra o documento, a evolução e construção de uma identidade educacional chapadense, a qual não se pode deixar de mencionar o significativo papel desempenhado pelo Pe. Joatan Bispo de Macedo, diretor dta Unidade de Ensino no período de 1998 a 2002. Ressalta ainda que o mesmo “lutou e ampliou o quadro de professores e renovou o ensino, marcada pela chegada de vários professores, com nível superior, que passaram a atuar em suas áreas de formação, principalmente para atender a implantação do Ensino Médio Básico, elevando a escola à condição de Colégio Estadual “Fulgêncio Nunes” (PPP, 2017 p.9).

Por outro lado, cabe ressaltar, que essa é uma das exigências da própria Lei de Diretrizes e Base da Educação -LDB 9394/96, a qual diz:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Certifica –se que no ano de 2002, o Colégio já contava com um completo quadro de professores com formação superior habilitados a ministrar aulas para alunos da educação Básica daquele município. Os novos horizontes vivenciados pela educação em Chapada, também foram marcados pela aquisição de obras literárias e a construção de mais um bloco com cinco salas de aula, 02 banheiros para alunos e uma sala para um laboratório de informática, conduzindo o aluno a uma outra dimensão cultural. ( PPP, 2012, p.5-7).

Segundo o Projeto Político Pedagógico de 2012, o colégio foi criado através da Lei nº 9.977 de 14 de janeiro de 1986, sendo publicado no Diário Oficial nº 14.905 de 21 de janeiro de 1996. Da sua criação, foi estabelecida a sua competência em ministrar o Ensino Fundamental de oito anos através da Portaria – SEDUC 9.517 de 27/11/2001 renovada em 27 de janeiro de 2011. No ano de 2000, foi concedida autorização conforme Parecer nº 060/00 para o funcionamento do Ensino Médio, tendo em vista que o município possui apenas uma escola Estadual que e sua Portaria estava renovada em 18 de dezembro 2012.

Os Cursos oferecidos pela Unidade Escolar estão reconhecidos de acordo com a Portaria SEDUC de Renovação de Reconhecimento nº 152, de 18 de janeiro de 2019. No ano de 2019, foram autorizadas a funcionar na Unidade Escolar dezoito turmas assim distribuídas:

Nas informações recolhidas apontam-se que a escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, com horário de chegada dos alunos para início das aulas ( matutino 7h e vespertino 13h). Salienta que os alunos devem respeitar as normas internas da Unidade Escolar, como por exemplo:

Assistir todas as aulas previstas; Frequentar com assiduidade às aulas; zelar pelo patrimônio escolar; Permanecer na sala de aula no intervalo de uma aula para outra; Frequentar com assiduidade às aulas; Cumprir o horário integral do turno; Trazer o livro didático de acordo com o horário da aula, exceto quando o professor dispensar; Entregar os trabalhos e atividades no prazo estabelecido, caso não entregue na data marcada o valor da atividade será reduzido em 10% do valor. E com no máximo 3 dias após a data; Apresentar-se à Unidade Escolar devidamente uniformizado, para facilitar a sua identificação e como medida de segurança; Zelar pelo patrimônio escolar; Solicitar permissão para sair da U.E em casos especiais com autorização do responsável; Colaborar com o ambiente escolar, rejeitando qualquer tipo de indisciplina; Comportar-se de modo a demonstrar respeito a si próprio, aos colegas e funcionários da Unidade Escolar; Participar do momento da Oração ( 2ª feira) e do momento Cívico ( 4ª feira); Responder as avaliações de caneta azul ou preta; Formalizar, no prazo de 24 horas a impossibilidade de sua participação nas atividades escolar, apresentando atestado ou justificativa do responsável legal; Comunicar formalmente ao gestor, orientação educacional, coordenação pedagógica ou secretaria escolar o seu afastamento temporário das atividades da U.E com justificativa; Utilizar o crachá para ausentar-se da sala de aula; Auxiliar na permanência da limpeza da sala de aula; Permanecer na sala de aula após o termino das atividades avaliativas aguardando a liberação apenas 05 ( cinco) minutos na quatro primeiras aulas e 10 (dez) na última aula.

Segundo o Regimento da Escola de 2019, o aluno receberá advertência verbal e por

escrita registrada (três vezes). De acordo como os casos, estes serão registrados no caderno “amarelo”. De acordo com o PPP da escola estas são as regras:

1. Ficar fora da sala sem autorização do professor;
2. Trajar-se com roupas inadequadas (saias e shorts acima do joelho, blusa tomara que caia calças e bermudas rasgadas acima do joelho, blusas decotadas) dentro da U.E (Isso vale para todos os eventos da escola e realização de trabalhos);
3. Usar boné dentro da Unidade Escolar;
4. Agressão verbal;
5. Usar celular em sala, esse deverá ficar desligado;
6. Namorar dentro da escola;
7. Realizar trabalhos ou atividades de outro professor em sala de aula ou na biblioteca no turno em que estuda;
8. Andar sem camisa dentro da Unidade Escolar;
9. Gritar, fazer algazarra, realizar atos e gestos obscenos;
10. Trazer bola para a escola, bem como, ir para quadra sem a presença do professor de Educação Física..

A escola possui um caderno VERMELHO, onde são registrados as suspensões dos alunos que não obdecem as normas da escola ou seja, para as violações severas, como:

1. Fumar ou consumir bebida alcoólica dentro da escola;
2. Violência física em qualquer situação (consideramos uma infração gravíssima);
3. Destruir o patrimônio escolar (o aluno ficará responsável pelo conserto);
4. Portar ou utilizar armas, objetos cortantes, como facas e estiletes;
5. Agressão verbal a funcionários;

As normas acima descritas remetem a organização interna da escola e as formas de seu funcionamento, remetendo à leitura sobre a cultura escolar quanto às práticas de inculcamento no comportamento dos estudantes, assim como as quebras e ou não das regras (JULIA, 2001)

Além do regimento com as disciplinas e regras estabelecidas podemos ler a escola também na constituição e organização das turmas e modalidades de ensino ofertadas, numa média que oscila de 14 a 25 alunos por cada turma.

**Tabela 4** – Distribuição das Turmas do Colégio Fulgêncio Nunes da Silva

MODALIDADE	TOTAL DE TURMAS
Ensino Fundamental	12
Ensino Médio	06
Total de Alunos	393

Fonte: Projeto Político Pedagógico – 2019

Em visitas realizadas ao colégio evidenciamos uma estrutura física considerável, com um prédio vistoso, apresentando uma área de aproximadamente de 70.340 m<sup>2</sup>, sendo 17.339,58 m<sup>2</sup> de área construída, totalizando quarenta e uma (41) dependências. Em relação a estrutura do colégio, observamos que não houve mudanças ou ampliação de novos espaços, mantendo a estrutura apresentada no PPP de 2019, conforme apresentada abaixo:

**Tabela 5 - Dependências da unidade escolar**

<b>ITEM</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
01	Sala de professores	01
02	Laboratório de Informática	01
03	Cantina	01
04	Salas de aula	09
05	Diretoria	01
06	Sala da coordenação pedagógica	01
07	Sala de Orientação Educacional	01
08	Despensa	01
09	Biblioteca	01
10	Sala de TV e Vídeo	01
11	Laboratório de Informática	01
12	Despensa	01
13	Almoxarifado	01
14	Quadra de esporte	01
15	Banheiro dos funcionários	02
16	Banheiro dos alunos	02
17	Área de serviço	01
18	Banheiro dos Portadores de Necessidade Especiais	02

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico – 2019

Dessa maneira, observa - se que a estrutura da unidade escolar é bem ampla, suficiente para satisfazer as necessidades de aprendizagem dos estudantes e trabalho dos professores, no que se refere ao modelo arquitetônico da escola. Além disso a escola atende as modalidades da educação básica, distribuídas entre os períodos matutino e vespertino, com um total de 18 turmas, sendo que, nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020 foram divididas conforme tabelas a seguir:

**Tabela 6** - Números de turmas e alunos dos anos de 2017 a 2020 – Ensino Fundamental

ANOS	6º		7º		8º		9º		TOTAL	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
2017	02	57	03	36	02	40	02	58	09	218
2018	04	108	3	58	03	51	02	35	12	252
2019	04	93	04	96	02	44	02	51	12	284
2020	03	77	03	76	04	90	02	40	12	3

**Fonte:** Secretaria Estadual da Educação – Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE – TO).

**Tabela 7** - Números de turmas e alunos dos anos de 2017 a 2020 – Ensino Médio

ANOS	1ª		2ª		3ª		TOTAL	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
2017	02	38	02	42	02	40	06	120
2018	02	43	02	30	02	39	06	112
2019	02	38	02	35	02	29	06	102
2020	02	43	02	31	02	32	06	106

**Fonte:** Secretaria Estadual da Educação – Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE – TO).

Analisando os PPPs da Escola, entre os anos de 2017 a 2020, detectamos que a educação escolar quilombola ainda está em construção, pois ainda se mostra de maneira tímida, à realização da Semana da Consciência Negra, em que há realização de palestras, rodas de conversas, apresentações artísticas, exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos no decorrer do ano, e etc.. Um dos maiores obstáculos encontrados pelo colégio em dar continuidade à educação escolar quilombola está na rotatividade de professores. Essa rotatividade ocorre pelo fato de a escola estar localizada em uma cidade do interior do estado do Tocantins, afastada de grandes centros administrativos, sem grandes perspectivas de crescimento

profissional e pessoal. Veremos maiores detalhes sobre essa questão nos formulários repondidos pelos professores ainda nesse capítulo.

Vale ressaltar que nos municípios mais afastados dos grandes centros, atraindo sempre profissionais recém formados, que buscam adquirir experiências e assim que conseguem, saem a procura de um lugar mais atrativo para trabalhar e ter uma vida mais agradável. E um outro agravante que contribui para tal mobilidade é que muitos desses professores estão longe de suas famílias. Podemos destacar que esse não é um problema exclusivo das escolas do Estado do Tocantins e sim da realidade da educação básica como um todo.

Ainda para melhor compreensão da constituição do Projeto Político Pedagógico, recorreremos a alguns teóricos e a própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB), como embasamento de sua finalidade e constituição.

Para os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.178) o PPP é sugerido com a finalidade de “descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”. A partir do advento da LDB de 1996 é viabilizada a autonomia da escola em construir e efetivar sua proposta educativa, como uma exigência legal que cabe a escola executar. Ainda segundo os autores, em uma abordagem onde utilizam a denominação de Projeto Pedagógico Curricular para o PPP: “O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação” (2009, p.345).

Veiga (2001) define o Projeto Político Pedagógico como um documento dinâmico, construído de forma coletiva e democrática, com a participação consciente e efetiva de todos os envolvidos na prática pedagógica, com vistas a organizar e orientar o trabalho escolar. Oportuniza aos envolvidos no processo a reflexão sobre a prática pedagógica, sendo de fundamental importância o comprometimento de todos nesse processo de construção e vivência do projeto.

Com base na LDB, Lei Nº 9.394/1996, em seu artigo 12º, inciso I observa-se que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e de seu sistema de ensino terão a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica deixando clara as ideias de que a escola não pode abster da reflexão educativa. Nesse sentido, o PPP é um instrumento de discussão coletiva indispensável para o andamento da escola.

No texto de lei, veremos o que consta os seguintes incisos do referido artigo:

- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas aulas estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – promover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade (LDB, p.12 e 14)

No que se refere as obrigações do docente, artigo 13º do referido PPP, traz as seguintes obrigações:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pelas aprendizagens dos alunos;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias (LDB,p.14 e 15).

Já o artigo 14º assegura aos sistemas de ensino a definição de normas de gestão democrática do ensino público, na educação de ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e os seguintes princípios “participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos equivalentes.” (LDB, p.15). Portanto, o PPP é um mecanismo que ajuda no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar, sendo que esse documento deve está disponível para qualquer pessoa que se interessa saber dos rumos que a escola está seguindo.

O PPP é um documento público que contém as diretrizes que orientam as ações curriculares da unidade escolar e que, portanto, deve ser elaborado coletivamente por todos os responsáveis pelo processo educacional como uma ação proposital (estudantes, pais, lideranças comunitárias, servidores da instituição educacional e demais interessados na discussão da temática educativa). Ele é o documento mais importante da instituição, isso porque ele define a identidade e as ações educativas, indica caminhos para o processo educacional e deve ser atualizado sempre que necessário. Contudo, o PPP deve estar intensamente articulado ao compromisso sociopolítico de interesses reais de um coletivo da população e, ao se tratar da EEQ “deverá sanar as práticas inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão preconceituosa sobre a história e cultura de matrizes afro-brasileira e Africana no Brasil” (BRASIL, 2012).

A partir dessa compreensão, observa-se que o colégio Fulgêncio Nunes cumpre o estabelecido da LDB quanto se trata de PPP, onde são evidenciadas as ações e projetos desenvolvidos, enfatizando um olhar para as práticas pedagógicas. Muito embora a questão relacionada a educação quilombola, só passou a ser inserida de fato no currículo da escola no ano de 2017, quando a Secretária Estadual de Educação (SEDUC), enviou a escola o Referencial



Escolar composto de duas disciplinas específicas da Educação Quilombola, sendo elas: Cultura Quilombola e Saberes e Fazeres Quilombola. Mas, de certa maneira a escola trabalhava a questão da cultura quilombola, realizando ações e projetos com o objetivo de que a comunidade escolar conhecesse sua história.

Todavia, o Projeto Político Pedagógico visa buscar a melhor qualidade de ensino oferecido pela escola, com organização de um trabalho pedagógico em sua totalidade. “A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”, Veiga (1995, p.12).

Outrossim, Veiga (1995) afirma ainda que:

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é, construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 1995, p.12)

Dessa maneira, o PPP deve ser compreendido tanto como um processo quanto como um documento que serve para evidenciar os resultados acordados por todos os envolvidos na educação escolar (professores, gestores, técnicos, representantes estudantil, família e comunidade local).

Partindo dessa compreensão, o PPP da escola quilombola deverá estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola da Educação Básica, tendo em vistas que, os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias, o patrimônio cultural e a história de cada comunidade quilombola deverão ser contemplados na sua efetivação.

Nesse aspecto, tomando o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (2012), observa-se que ambos são reforçados no documento, em especial no artigo 32:

Art. 32. O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas. § 1.º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território. (BRASIL, 2012, p. 11-13).

O Parecer CNE/CEB 11/2010 destaca os aspectos curriculares da proposta pedagógica, do calendário, do projeto político pedagógico (PPP), dos materiais didáticos e educacionais de currículo para as escolas das populações indígenas e quilombolas.

De acordo com esse Parecer, as escolas que atendem às populações quilombolas devem contar com a participação efetiva dos mesmos, no processo de construção curricular, assim com os projetos político-pedagógicos das escolas quilombolas, precisam considerar a diversidade em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, estéticos, de gênero, de geração e étnicos; ter materiais didáticos e educacionais específicos para possibilitar o trabalho com a diversidade da Educação Escolar Quilombola. Além disso estabelece que os recursos sejam assegurados como forma de acesso dos alunos a outros bens culturais e que lhes permita fortalecer o contato com outras formas de vida e outras formas de conhecimento.

Reforça-se ainda a necessidade de reconhecer os seus próprios modos de vida, sua culturas, tradições e memórias coletivas, tornando elementos primordiais para formação da identidade da criança, adolescentes e adultos, valorizando o papel dos mesmos na produção de conhecimento sobre o mundo, reafirmando o pertencimento étnico, tal como a flexibilização curricular e do calendário a partir das demandas quilombolas.

Com base nas orientações da Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas. Ainda de acordo com estas Diretrizes, o currículo na Educação Escolar Quilombola poderá ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar (DCNEEQ,2012,p.41-48).

Para Arroyo (2011) o currículo é, portanto um campo político e um território em disputa, estando profundamente envolvido em um processo cultural e conseqüentemente, um campo de produção ativo da cultura. É importante salientar que a implementação do currículo se dá num contexto cultural que significa e ressignifica o que chega às escolas, tendo como ação não apenas aquilo que se transmite, mas aquilo que se faz com o que se transmite. Nesse aspecto, a dimensão e a importância do currículo exigirá uma articulação maior por parte da gestão da escola em atender parcial ou na sua totalidade o que preconiza os documentos oficiais.

Salienta, ainda as diretrizes que a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território (DCNEEQ, 2012, p.42).

Ainda segundo o referido material para a Educação Escolar Quilombola, ao abordar sobre os princípios da educação em seu art.8º garante as seguintes ações:

- IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;
- V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;
- VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos políticopedagógicos em todas as etapas e modalidades;
- VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;
- VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;
- IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;
- X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
- XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, a Base Nacional Comum Curricular (2017) engloba como competências gerais os aspectos culturais, de identidade e diversidade no currículo, tais como ressaltados pelas diretrizes da educação quilombola, observados a seguir:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2017, p. 9-10 e 19).

Partindo dessas abordagens, comprovamos que, a Educação Escolar Quilombola implantada no Colégio Fulgêncio Nunes, ainda encontra-se se em construção, desde a

elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, e sobretudo, até mesmo a falta de formação inicial e continuada para os professores que enfrenta dificuldades na efetivação dessa modalidade de ensino no referido colégio.

Em análise aos PPPs da escola nos anos de 2012 a 2019, evidenciamos algumas ações voltadas para a cultura quilombola, que foram desenvolvidas durante a Semana da Consciência Negra<sup>1</sup>, conforme os dados da tabela abaixo:

**Tabela 8** - Projetos que aborda a Educação Quilombola (EQ) nos PPPs dos anos de 2012 a 2019

ANO	Quantitativo de Alunos Matriculados	PROJETO/EQ
2012	403	Semana da Consciência Negra
2013	403	Semana da Consciência Negra
2014	412	Semana da Consciência Negra
2015	399	Semana da Consciência Negra
2016	387	Semana da Consciência Negra
2017	408	Semana da Consciência Negra
2018	402	Semana da Consciência Negra
2019	402	Semana da Consciência Negra

**Fonte:** Projetos Políticos Pedagógicos (PPP - 2012 -2019).

Durante o mês de Novembro, a escola faz ações direcionadas ao resgate da cultura e tradições quilombolas, representada pela denominada Semana da Consciência Negra que representa uma semana de culminância das ações desenvolvidas ao longo do ano letivo envolvendo os alunos e também a comunidade local. Assunto esse que será abordado em outro item relacionado com a prática pedagógica da educação quilombola.

A escola é a única da rede estadual do município a oferecer os ensinos Fundamental do 6º ao 9º ano e Médio Básico. A unidade escolar recebe adolescentes, jovens e adultos, em sua maioria remanescentes de comunidades quilombolas, que buscam na escola apoio para valorizar a cultura de seus antepassados. De acordo com o PPP da escola (2016), em sua totalidade, apresenta cerca de 58% dos alunos que residem na zona urbana e 42% na zona rural, os quais necessitam de transportes para chegar até a escola.

Em estudos dos PPPs da Unidade Escolar, nota-se que, embora a comunidade escolar representada pelos estudantes, seja em sua maioria descendentes de quilombolas, não ficou evidenciado os aspectos da identidade de uma escola quilombola ou ressaltado isso no referido documento. Ressalta-se que como essa é uma modalidade que está em construção, acreditamos que um dos maiores problemas enfrentado pela escola seja ainda a rotatividade de professores

e gestores, prejudicando a sequência das ações na construção de sua identidade voltada para a educação quilombola. Por outro lado, destaca-se que mesmo de forma tímida, a escola não deixou as tradições culturais de uma comunidade quilombola, expressa principalmente nas comemorações durante a Semana da Consciência Negra, caracterizado como sendo um evento relevante para a comunidade escolar.

Embora, desde de 2009 a Secretaria Estadual de Educação tenha definido a escola como sendo quilombola, a qual não ofereceu nenhuma formação aos professores, onde os mesmos só perceberam que se tratava de uma escola quilombola quando observaram um grande quantitativo de recurso destinado na conta da escola. Em conversas com alguns professores, os mesmos relataram que foi uma correria para gastar o montante de dinheiro. Na época, precisaram sair comprando coisas aleatorias. Outro destaque é que a escola quilombola recebe a verba da merenda no valor duas vezes maior, que as demais escolas não quilombolas.

A partir do ano 2017 com a estruturação do currículo escolar da educação básica foi apresentado a nova Matriz Curricular, que manteve a Base Comum Nacional Curricular (BNCC) e incluiu os novos conteúdos correspondentes as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas, contemplando a área do conhecimento de Ciências Agrárias, com o componente curricular Saberes e Fazeres Quilombolas que trabalha os conteúdos laborais das famílias quilombolas (Componente Curricular – TO -2017).

Com base no Componente Curricular do Tocantins, organizamos as informações colocadas nas tabelas 09,10 e 11 a seguir:

**Tabela 9-** Saberes e Fazeres Quilombola - Agricultura Quilombola 1ª Série – Ensino Médio

<b>Bimestres</b>	<b>Conteúdo Básico – Produção da Agricultura Quilombola I</b>
1º	Criação de animais de pequeno porte (galinha, pato, codorna, coelho e outros); Criação de peixes; Métodos de prevenção e controle das principais doenças que acometem os pequenos animais;
2º	Manejo e cuidados; Alimentação; Reprodução;
3º	Comercialização de carnes e ovos; Noções de Agroindústria para pequenos animais;
4º	Horticultura; Jardinagem; Atividades práticas.

**Fonte:** Referencial Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC/2017)

**Tabela 10-** Agricultura Quilombola 2ª Série – Ensino Médio

<b>Bimestres</b>	<b>Conteúdo Básico – Produção da Agricultura Quilombola II</b>
1º	Criação de animais de médio porte (suínos, ovinos, caprinos); Métodos de prevenção e controle das principais doenças que acometem os animais de médio porte;

2º	Manejo e cuidados; Alimentação;
3º	Reprodução; Comercialização de carnes e leite;
4º	Noções de Agroindústria para animais de médio porte; Cultura da melancia, da abóbora e outros de acordo com a realidade de cada região; Atividades prática

Fonte: : Referencial Curricular da Secretária da Educação do Estado do Tocantins (SEDUC/2017)

**Tabela 11-** Agricultura Quilombola 3ª Série – Ensino Médio

Bimestres	Conteúdos Básicos - Produção da Agricultura Quilombola III
1º	Criação de animais de grande porte (bovinos, equinos, muares e outros); Métodos de prevenção e controle das principais doenças que acometem os animais de grande porte; Manejo e cuidados
2º	Alimentação; Reprodução; Comercialização de carnes e leite;
3º	Noções de Agroindústria para animais de grande porte; Cultura do arroz; Cultura do feijão; Cultura do milho;
4º	Cultura da mandioca; Outras culturas de acordo com a realidade de cada região; Sementes crioulas;

Fonte: Referencial Curricular da Secretária da Educação do Estado do Tocantins (SEDUC/2017)

A disciplina “Saberes e Fazeres Quilombola” é ofertada em todo o Ensino Médio, sendo uma opção da escola em escolher em sua parte diversificada que, segundo a Matriz Curricular as atividades práticas poderão ser executadas em todos os bimestres de acordo com o planejamento do professor e da escola.

Vale ressaltar, que de acordo com os documentos analisados na unidade escolar não encontramos evidências das aulas práticas voltadas para a concretização da disciplina “Saberes e Fazeres Quilombola”. O que foi explicado por uma professora da escola, um dos motivos foi a falta de incentivo financeiro voltado para essas atividades, pois para a realização das aulas práticas, os alunos teriam que percorrer um trajeto até o local onde há práticas de agricultura voltada para as tradições quilombolas.

Mesmo de maneira indireta, acredita-se que muitos dos alunos vivenciam a prática do cultivo de alimentos desenvolvida pelos seus pais, avós, com pequenas hortas em seus quintais e também nas espalhadas na zona rural do município. Outro componente curricular que foi inserido no currículo escolar a partir 2017 foi a disciplina “Cultura Quilombola”.

Uma das exigências da disciplina Cultura Quilombola constitui sua relação a quem deve administrar que seja preferencialmente um (a) professor(a) da própria comunidade, que atue nas áreas de História, Sociologia ou Filosofia. A atuação desse profissional deverá ser de integração e colaboração com os princípios pertinentes a educação quilombola, respeitando sua diversidade bem como os aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos e econômicos, valorizando a identidade quilombola, conforme estabelece a Matriz Curricular

(SEDUC/TO, 2017). A escola cumpre todos os conteúdos, conforme observamos nos registros dos diários de classe dos professores, entre os anos da pesquisa.

É sabido que as escolas quilombolas deverão valorizar as respectivas culturas locais, trabalharem com metodologias ativas que dialogue com os conhecimentos empíricos dos estudantes, contemplando a contextualização dos conteúdos científicos e o estudo da realidade social e cultural dos alunos. Trata-se de uma disciplina ministrada somente no Ensino Fundamental, sendo distribuídos seus conteúdos conforme apresentado na tabela a seguir:

**Tabela 12 - Cultura Quilombola**

<b>Série/Bimestre</b>	<b>Conteúdos Básicos – Afirmação da Identidade Quilombola</b>
6º Ano /1º bimestre	Espaços na comunidade quilombola
6º Ano /2º bimestre	Ancestralidade na comunidade quilombola
6º Ano /3º bimestre	Mémoires Coletivas
6º Ano /4º bimestre	As lutas dos quilombolas
7º Ano/1º bimestre	História da Cultura africana
7º Ano/2º bimestre	A luta dos afros descendentes e a formação dos quilombos
7º Ano/3º bimestre	Cultura popular afrobrasileira
7º Ano/4º bimestre	A influência da cultura africana na sociedade brasileira( música,dança,alimentação,língua e no artesanato) Projetos interdisciplinares de resgate da cultura quilombola.
8º Ano/ 1º bimestre	Conteúdo Básico: Organização quilombola no Estado do Tocantins
8º Ano/ 1º bimestre	Organização das comunidades quilombolas no Brasil
8º Ano/ 2º bimestre	Históricos da certificação das comunidades no Tocantins
8º Ano/ 3º bimestre	Localização das comunidades quilombolas
8º Ano/ 4º bimestre	Práticas artesanais dos povos quilombolas
9º Ano/1º bimestre	Conteúdo Básico: Cidadania quilombola
9º Ano/1º bimestre	Políticas Públicas para a cultura quilombola; Legislação quilombola
9º Ano/2º bimestre	Construção das ideias de raça e racismo
9º Ano/3º bimestre	Religiões de matrizes africanas
9º Ano/4º bimestre	Práticas esportivas nas diversidades culturais quilombolas; Manifestações culturais; A capoeira

**Fonte:** Referencial Curricular da Secretária da Educação do Estado do Tocantins (2017)

Diante dessa realidade vivenciada pelo Colégio Fulgêncio Nunes, buscamos evidenciar suas práticas pedagógicas, ou seja, como é o ensinar dessa escola, que busca oferecer uma educação diferenciada, valorizando os fazeres e cultura local. Para tanto, observamos os registros nos diários de classe do ano de 2018, por exemplo, onde foram desenvolvidas atividades de capoeira, assim como outras práticas esportivas que remetem a cultura quilombola, além de estudos sobre raça e racismo, religiões de matrizes africanas, entre outros conteúdos contemplados pela matriz curricular da referida disciplina.

A exibição de documentários, vídeos sobre as comunidades quilombolas do Estado do Tocantins também constituíram parte das atividades desenvolvidas pela escola. As evidências do planejamento das aulas encontram-se registradas no Sistema de Gerenciamento Educacional do Tocantins (SGE - TO), os quais tive acesso para evidenciar.

#### **4.2 Experiência e representação: memória e registros de professores**

Quando nos referimos ao levantamento das memórias e representações produzidas pela escola e nas práticas dos professores, destacamos a contribuição do historiador francês Roger Chartier (1990), ao discorrer sobre o conceito de representações, em que afirma :

as representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. Neste aspecto compreender as representações como variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes (Chartier,1990,p.17).

De acordo com o autor as representações não são discursos ou leituras neutras. Eles produzem estratégias e práticas, que estão ligadas às ações dos indivíduos ou grupos e só podem ser compreendidas a partir da tensão existente em relação às práticas, ou seja, a tensão entre os que tentam impor a sua visão de mundo.

Chartier (2011) deixa claro que:

não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação (...) sempre a representação das práticas têm razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação (CHARTIER, 2011, p. 16).



Sob esta perspectiva analisamos a documentação pertencente aos acervos da escola e informações recolhidas junto aos docentes atuantes na unidade escolar, nas diversas áreas do conhecimento, a partir de um total de cinco (05) professores que responderam às questões referentes as suas práticas pedagógicas e também obtivemos a contribuição de uma professora<sup>13</sup> que atuou na escola nos anos de 2008 a 2018, na intenção de identificar as estratégias e práticas produzidas no seu fazer da educação quilombola.

Para entender as práticas pedagógicas aplicadas no Colégio Fulgêncio Nunes distribuímos um questionário com questões abertas para os professores e ex-professores, previamente contatados como colaboradores da pesquisa, com o objetivo de encontrar respostas para atender nosso objetivo de pesquisa. No total foram distribuídos o questionário para oito (08) professores. Desses obtivemos o retorno apenas de 06 (seis), o questionário foi enviado pelo e-mail dos professores contendo quatorze (14) questões referentes ao conhecimento e práticas da educação quilombola, as quais passamos dialogar partir de agora.

Como primeira questão apresentada pelo formulário iniciamos com a identificação junto aos professores sobre a diferenciação do ensinar ou da prática pedagógica realizada na escola em comparação a uma escola que não tem no seu currículo as referidas disciplinas específicas a serem contempladas no ensino fundamental e médio. Nossa intenção ao tratar da prática pedagógica refere-se ao fazer pedagógico do professor que agrega a prática docente conforme sinaliza Franco (2016, p. 536) ao compreender que esta “poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui a prática” na medida em que as práticas pedagógicas diferentemente de práticas educativas tem a finalidade de concretizar processos pedagógicos.

Embora o questionário seja composto por 15 questões, foi escolhido somente 5 para ser analisada, pelo fato das mesmas contemplar os questionamentos específicos à problemática da pesquisa.

**Questão 1** - Qual a diferença das práticas pedagógicas do Colégio Fulgêncio Nunes para outras escolas não quilombolas?

**Tabela 13** - Práticas Pedagógicas

Docentes participantes	Respostas
Professor A	A introdução das disciplinas específicas e os debates sobre a cultura e identidade

<sup>13</sup> Professora Roberta Tavares de Albuquerque Menezes, atuou no Colégio Fulgêncio Nunes nos anos de 2001 até 2018. Atualmente é considerada uma referência na educação quilombola de Chapada da Natividade, da qual através do consentimento nos forneceu importantes informações.

Professor B	Não vejo diferença, pois os trabalhos voltados a conscientização e valorização dos quilombolas acontecem com mais frequência na semana que antecede o dia da Consciência Negra e isso acredito que é trabalhado nas demais escolas.
Professor C	Creio que a valorização da cultura quilombola
Professor D	Principalmente o currículo por conter disciplinas específicas.
Professor E	As disciplinas específicas. Cultura Quilombola e Saberes e Fazeres Quilombola.
Professor F	As disciplinas voltadas para a realidade da comunidade quilombola. A parceria com a associação quilombola Visão de Águia na semana da Consciência Negra. As vivências das tradições culturais na escola.

**Fonte:** Questionário formulado pela pesquisadora.

De acordo com as respostas dos professores percebemos que os mesmos compreendem que suas práticas de ensinar devem estar de acordo com a realidade sociocultural da comunidade quilombola local, porém suas ações pedagógicas se restringem às disciplinas Cultura e Saberes e Fazeres Quilombola.

O professor C, em sua resposta deixou claro que na visão dele não há diferença entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola para as demais escolas, que não oferecem essas disciplinas referentes a educação quilombola. Para ele o que a escola faz durante a Semana da Consciência Negra, também são realizadas nas demais escolas. O professor F, exemplificou a parceria que a escola faz com a Associação dos quilombolas de Chapada da Natividade, denominada Visão de Águia.

Mesmo de forma tímida, a escola desenvolveu ao longo dos anos de 2012 a 2019 algumas ações que mostram a valorização da cultura quilombola, começando pelo convite a população local para esse evento, é uma maneira de alertar a população para a importância em conhecer e preservar as raízes culturais da cidade, resgatando sua história através de seus monumentos históricos, pois a faixa foi afixada nas paredes de pedra da Igreja Nossa Senhora do Rosário, símbolo da cultura local.

Sobre práticas pedagógicas Franco (2016,p.547), diz que elas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas

aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno.

Para a autora, as práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmudando – se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. As figuras 5 e 6 apresentadas abaixo, fazem parte da comemoração da Semana Cultural da Consciência Negra, distribuídas pelo município, objetivando envolver toda a comunidade.

**Figura 5**– Ruínas da Igreja Nossa Senhora do Rosário em Chapada da Natividade - TO



**Créditos:** Professora Roberta Tavares de Albuquerque Menezes (2015)

**Figura 6** - Comemoração da Semana da Consciência Negra –Escola e Associação Quilombola (2015)



**Créditos:** Professora Roberta Tavares de Albuquerque Menezes (2015)

Durante a Semana da Consciência Negra, a escola em parceria com a comunidade quilombola, faz um resgate cultural, levando a mesma até a escola para debater as questões relacionadas com a cultura quilombola. Com o objetivo de não deixar as tradições quilombolas cair no esquecimento.

Como forma de agradecimento pelo amor e disposição para contribuir na questão cultural, a professora Roberta<sup>13</sup> que é uma das responsáveis pela disseminação da cultura quilombola no escola, entrega troféu aos representantes da associação quilombola, conforme observado na figura 7.



**Figura 7** – Entrega de Troféus

**Fonte:** Professora Roberta Tavares de Albuquerque Menezes (2015).

**Questão 2-** Existe alguma proposta diferenciada no currículo escolar ou proposta pedagógica para resgatar e valorizar a cultura dos povos quilombola, obtivemos as seguintes respostas dos professores?

**Tabela 14** - Currículo/Proposta Pedagógica

<b>Docentes participantes</b>	<b>Respostas</b>
Professor A	O currículo escolar é diferenciado, tendo duas disciplinas de extrema importância para os estudantes e comunidade quilombola. São elas: Saberes e Fazeres Quilombolas que se refere às questões de plantio e de criação de animais, de cooperativas, associações entre outros; e a disciplina Cultura Quilombola que se refere a História e tradições dos povos quilombolas, bem como trabalha, os direitos, a valorização das culturas, a exemplo da dança da suça entre outros.
Professor B	Sim a estrutura curricular garante as disciplinas de Saberes e Fazeres e Cultura Quilombola.
Professor C	Sim. Na estrutura curricular desta escola têm duas componentes curriculares que abrange o resgate e a valorização quilombola, chamada de Cultura Quilombola e a outra Saberes e Fazeres Quilombola.
Professor D	Temos um documento orientador, com alguns conteúdos sobre a cultura quilombola e saberes e

	fazeres quilombola, porem a falta de matérias para auxiliar o professor e um dos maiores obstáculos que enfrentamos.
Professor E	No currículo escolar podemos contar com 2 disciplinas Cultura Quilombola e Saberes e fazeres quilombola, que tem os objetos de conhecimento voltado para o estudo dos povos quilombolas.
Professor F	Sim, as disciplinas de cultura quilombola e saberes e fazeres quilombola.

**Fonte:** Questionário formulado pela autora (2021)

Os professores demonstraram conhecimentos do documento orientador (em anexo) enviado pela Secretaria da Educação, embora para eles a questão quilombola fica restrita às duas disciplinas.

Observa-se que o professor A foi além e definiu o que essas disciplinas ensinam “Saberes e Fazeres Quilombolas” que se referem às questões de plantio e de criação de animais, de cooperativas, associações entre outros; e a disciplina Cultura Quilombola que se refere a História e tradições dos povos quilombolas, bem como trabalha, os direitos, a valorização das culturas, a exemplo da dança sússia”, como evidenciado na imagem a seguir:

**Figura 8** – Estudantes dançando Sússia



**Fonte:** Professora Roberta Tavares de Albuquerque Menezes (2015).

A dança sússia, remete às origens das comunidades quilombolas do Tocantins, como uma prática cultural nos momentos de descanso do povo negro, depois de longo e árduo trabalho, o que para eles representa um momento de descontração e diversão.

A imagem acima representa uma das atividades desenvolvidas na escola durante a Semana da Consciência Negra, onde os alunos do Colégio Fulgêncio Nunes dançam a sùssia mostrando para a comunidade escolar e local para a importância de valorizar suas raízes culturais.

**Questão 3** - Ao realizar o planejamento das aulas, você leva em consideração as questões socioculturais manifestadas pelos alunos quilombolas? Sobre essa questão recebemos as seguintes respostas dos professores:

**Tabela 15** - Planejamento das aulas

Docentes participantes	Respostas
Professor A	Sim, levamos muito em consideração. Trazendo a discussão todas as nuances com uma didática e estrutura que permita inserir a história afro e do próprio quilombo nas temáticas. Preservamos a cultura através de rodas de apresentações de debates, incentivamos a criação de rodas. Enfim toda manifestação é incentivada e a nossa, (quando digo nossa não estou tomando o lugar de fala e sim me sinto acolhida pelo quilombo e pertencente a ele apesar de não ter a ancestralidade) cultura e mantida e passada de geração para geração
Professor B	Não
Professor C	Depende muito do conteúdo.
Professor D	A sempre trabalha com a valorização e identidades quilombola, com metodologias diferenciadas.
Professor E	Sim. Nas aulas da disciplina Cultura Quilombola, os conteúdos são voltados para a realidade e vivência dos estudantes quilombolas. Por exemplo na sala de aula foi realizada oficina da dança cultural da comunidade 'dança da suça com o mestre Patricinho e com a mestra Dona Generosa que tem essa tradição, também foi realizada rodas de conversas em sala de aula com os idosos da comunidade contando sobre a história do quilombo de Chapada e seus costumes entre outros.
Professor F	Sim, através de conversas, debates e também com visitas as pessoas que tenha mais experiência da comunidade local.

**Fonte:** Questionário formulado pela autora (2021)

Observamos a falta de um engajamento em relação ao conhecimento e necessidade de incluir no currículo da escola a educação quilombola para ser trabalhada em todas as disciplinas, mesmo que esta ainda esteja em construção.

Inferimos então, que o currículo se situa para além de um documento que indica as disciplinas e conteúdos curriculares, ou seja, representa um documento de identidade, já que reflete as determinações de um grupo social e político. A questão central do currículo remete a quais conhecimentos devem ser ensinados. Logo, o currículo é sempre resultado de uma seleção. Nesse sentido, tomando como base as teorias do currículo, ligadas às teorias

pedagógicas, estas devem ser capazes de justificar, a partir da seleção dos conteúdos, o porquê de determinados conhecimentos em detrimento de outros (SILVA, 2010).

De acordo com Souza (2015, p.49) uma pedagogia que seja de fato diferenciada para as comunidades quilombolas precisa atender a cultura, a oralidade, a memória, as tradições, a estética, e a ancestralidade africana estejam inseridas não apenas como conteúdo, mas na própria concepção da ação pedagógica e do currículo. Para a construção de uma pedagogia quilombola acreditamos na necessidade de participação dos/as quilombolas na construção curricular. Há ainda esta demanda que a escola poderia criar formas de inserir nos estudos da comunidade ou da comunidade se fazer mais presente na troca de saberes escolares.

Há exemplos dessas práticas de valorização das experiências vivenciadas pelos alunos a partir das rodas de conversas com os idosos da comunidade, falando de seus costumes e história do quilombo de Chapada da Natividade. Essa prática educativa desenvolvida com os alunos permite que conheçam suas origens, tradições e costumes através da memória dos habitantes mais antigos da região. Ressalta-se que essas atividades, com convidados da comunidade acontecem sempre na semana que antecede o Dia da Consciência Negra, ou seja, próximo a data de 20 de Novembro, feriado em alguns municípios devido a morte de Zumbi dos Palmares<sup>14</sup>

Sobre a valorização da memória dos mais velhos ou relatos de histórias e vivências da comunidade para o espaço escolar, podemos remeter às leituras de Halbwachs (2006) que assim pontua:

Ainda que, o ato de lembrar seja individual, são os grupos sociais pelos quais o indivíduo transitou e transita, que determinam o que é memorável ou não. Haja vista, que memória é uma construção feita no presente que seleciona fatos do passado a partir dos quadros sociais da memória, ou seja, a memória é uma construção coletiva, pois se refere ao indivíduo num dado contexto social. Portanto, a memória individual está ancorada a memória dos grupos que determinam aquilo que será memorável (HALBWACHS, 2006, 49).

Segundo Ecléa Bosi, a única maneira correta de se saber qual a forma predominante de memória de um indivíduo seria através de sua autobiografia. Somente ao ouvir o indivíduo contar suas lembranças é que se constata a sua real memória. Por ter presenciado muitos fatos, o ancião possui uma lembrança rica de detalhes diversos. Continua a autora:

---

<sup>14</sup> Dia Nacional da Consciência Negra é comemorado no dia 20 de Novembro em homenagem o dia da morte de Zumbi do Palmares. Esta data foi criada pelo projeto de número 10.639/2003, mas só em 2011 passou a ser oficial através da Lei 12.519, a lei deixa aberta a possibilidade de feriado, ficando a critério dos municípios.



A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda, repassada pela nostalgia, revolta, resignação, e pela ausência dos entes amados. O indivíduo que já viveu por muito tempo, que está velho, ao lembrar o passado não está descansando, nem se entregando a devaneios. Ao contrário, ele está trabalhando, reconstruindo consciente e atentamente o próprio passado, fazendo com que a história se reproduza para passá-la de geração em geração, gerando muitas outras histórias que prolongam a original através da memória de outras pessoas (1994, p. 78).

Enquanto que para Pollack (1992), a memória é um fenômeno construído social e individualmente. Indubitavelmente existe uma ligação muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade, seja a identidade individual ou a coletiva, pois a memória e a identidade são fatores extremamente importantes do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Sendo assim as lembranças são sociais, pois mesmo aquelas que aparentemente possuem um caráter individual, são construídas pelas memórias dos outros. A figura 9 representa a valorização da memória, contada pelos moradores mais velhos de Chapada da Natividade, através de roda de conversa com os alunos em sala de aula.

**Figura 9** – Rodas de conversa com alunos em sala de aula



**Fonte:** Créditos Professora Roberta Tavares (2015)

Essas imagens evidenciam como são essas rodas de conversas que envolvem os alunos e os moradores mais velhos da comunidade, que buscam ensinar para os jovens e crianças a necessidade de conhecer para valorizar suas origens e construir a memória coletiva e individual.

Na questão a seguir, quando perguntado sobre as atividades desenvolvidas na escola para comprovar as práticas pedagógicas dos professores.

**Questão 4** – Quais as atividades foram desenvolvidas na escola que comprova sua prática, tornando - a diferente das demais escolas?

**Tabela 16** - Atividades desenvolvidas

<b>Docentes participantes</b>	<b>Respostas</b>
Professor A	A partir da minha pós graduação em Cultura Afro-brasileira que instituiu a Semana Cultural e o feriado municipal da Consciência Negra em 2010, Surgiu a vontade de buscar a associação quilombola Visão de Águia para a escola, e planejamos A Semana Cultural no mês de novembro, ampliando a Semana da Consciência Negra também fora dos muros da escola e levando palestras, oficinas, e apresentações culturais fortalecendo e trazendo educação quilombola para todos da comunidade. Foram Criados na escola o grupo de suça Tia Zezinha, o Pagodão Quilombola e sempre os foliões alunos e foliões da comunidade nos eventos sempre que convidados estavam apoiando na preservação e valorização da cultura quilombola. Foi realizado também o evento com o Instituto Crespas.TO com o objetivo de trabalhar a autoestima da mulher negra entre várias atividades que empoderam a comunidade para a compreensão do ser quilombola
Professor B	A formação do grupo de Suça Tia Zezinha, o resgate e a formação dos alunos em diversos grupos de folia, Suça, apresentação cultural, Lítero Musical, Semana da Consciência Negra, Participação em eventos culturais, como a feira do livro em Porto. Além das disciplinas referencias na área
Professor C	não vejo práticas que diferem uma da outra, porém há duas componentes curriculares que outras escolas não têm.
Professor D	Criação do grupo de Sússia.
Professor E	Formação do grupo de dança da sússia,
Professor F	Na minha opinião somente o nome quilombola e as disciplinas de cultura quilombola e saberes e fazeres quilombola,porque o resto é tudo igual.

**Fonte:** Questionário formulado pela autora

Alguns dos professores participantes não trabalharam na escola no período pesquisado, justamente em virtude de haver grande rotatividade de profissionais da educação na escola o que tem dificultado o bom andamento e desenvolvimento da educação quilombola an referida unidade. Mas analisando algumas respostas, vimos que a escola realizou muitas atividades voltadas para a valorização da cultura local. Podemos evidenciar algumas dessas atividades.

Temos nos anos pesquisados, outras evidencias que nos remetem à valorização da cultura negra realizada no colégio Fulgêncio Nunes, como as rodas de capoeira, os tambores que eram usados para animar as danças e também uma forma de interação entre os educandos. Essas atividades fazem parte do cotidiano escolar,mas particularmente na semana que antecede o dia 20 de Novembro.

De acordo com a pesquisa realizada nos acervos da Escola encontramos nos registros do ano de 2014, nos cadernos de planejamento dos professores, um histórico de como surgiu o projeto “Encrespa” que, segundo informações dos professores foi um projeto vinculado ao Programa Estadual de Educação com a temática “cultura afro – brasileira e quilombola”. criado com o objetivo de valorizar o cabelo crespo, bem como estimular a autoafirmação e valorização da identidade negra.

O projeto nasceu do Movimento Encrespa Tocantins criado em 2014. Através de suas próprias experiências com relação ao preconceito enraizado na sociedade, várias mulheres se reuniram e começaram a discutir a valorização do cabelo crespo como uma das ações de combate ao preconceito. O Instituto incentiva a valorização da identidade e considera o cabelo não como algo meramente estético, mas sim como a raiz da resistência. O Instituto não prega ditadura sobre cabelos, porém usa desse elemento de composição da identidade para levantar o debate sobre a valorização e quebra dos preconceitos sociais. Como a falta de preparo e conhecimento dos salões de beleza para cuidar do cabelo crespo é um dos fatores gritantes, o Instituto promove oficinas gratuitas para compartilhar dicas, sugestões e desmistificar a ideia errônea e preconceituosa de que o crespo não é bonito (Colégio Fulgêncio Nunes, 2014).

Outra atividade muito apreciada pelas alunas do colégio Fulgêncio Nunes é a fitagem, que também caracteriza uma forma de resistência e valorização da cultura negra. Durante o ano de 2016, a escola realizou atividades votadas para a valorização da beleza negra, como as oficinas de turbantes e maquiagem.

Na finalização do formulário respondido pelos professores, analisemos a quarta e última questão que tratou de identificar as dificuldades e obstáculos enfrentados pelos professores relacionados a prática da educação quilombola, em especial, trazendo para a atualidade, conforme apresentada a seguir com as seguintes respostas:

**Questão 5** – Atualmente, quais as maiores dificuldades com relação a aplicação dos conteúdos em sala de aula, referente a educação quilombola?

Para esse questionamento obtivemos as seguintes respostas:

**Tabela 17** - Atuais dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos professores

<b>Docentes Participantes</b>	<b>Respostas</b>
Professor A	Não trabalha mais na escola
Professor B	Falta de Material de qualidade, formação continuada, respeito com a escola quilombola. Apoio da Secretária de Educação. Desinteresses dos alunos não quilombolas.

Professor C	Não tenho dificuldades com relação aos conteúdos que leciono, não sei se a escola tem material de apoio e também não há formação continuada.
Professor D	Falta de matérias pedagógicas, e formações voltadas para a área. temos apenas reuniões entre professores das disciplinas para realizarmos um bom planejamento.
Professor E	Falta de material, a rotatividade de professores.
Professor F	Falta de material contextualizado, apoio da Regional de Ensino e SEDUC, desinteresses dos alunos não quilombolas.

**Fonte:** Quadro organizado pela autora

Pelas informações dos professores que atuam na escola percebemos que um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes refere-se a falta de material específico sobre a educação quilombola, apostilas, e ou livros didáticos. Para sanar essa lacuna, os professores assim como os professores em geral recorrem a Internet na busca de conteúdos que venham atender as exigências cobradas pela Secretária Estadual de Educação, a qual está mais preocupadas com os índices de aprovação.

A maioria dos professores que foram questionados, diz não ter uma formação inicial em suas graduações referente aos estudos sobre a educação quilombola e nunca receberam uma formação continuada sobre a essa temática por parte da Secretaria que, acreditamos ser uma realidade na escola da comunidade quilombola Mumbuca no município de Mateiros – TO.

No entanto, observamos que a dificuldade de continuidade a educação quilombola que fora iniciada com a professora Roberta Tavares nos anos de 2001 até 2018, não perdurou de forma efetiva, pois a mesma transferiu-se de escola, fazendo com que o projeto e as práticas desenvolvidos, fossem interrompidos. A professora Roberta é reconhecida na escola como uma figura de referência que buscava através dos projetos, valorizar a cultura e Saberes quilombolas de Chapada da Natividade.

Por fim, a dissertação traz um produto final, elaborado a partir da pesquisa aplicada com a proposta de compartilhar as experiências e instrumentalizar seus pares. Sobre o produto, Fernandes (p. 108, 2005) define como sendo uma exigência da apresentação de um trabalho final do MP “que tenha um caráter predominantemente aplicado, no dia-a-dia do aluno, em seu ambiente profissional, e que pode ser apresentado sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso”.

## 5 Considerações Finais

Ao pesquisarmos sobre a Educação Escolar Quilombola e sua implantação nas escolas brasileiras, buscamos compreender como se deu sua criação a partir da Lei Federal 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e as inúmeras políticas públicas criadas que buscaram preencher o vazio que ainda existe dentro do ambiente escolar no que se refere ao estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira. Para tanto, é necessário entender que todo esse processo de transformação do currículo, a partir da Lei, não é apenas uma tentativa de incluir a Cultura e a História Afro-brasileira numa sociedade que há muito tempo as exclui, mas de estabelecer, nas práticas pedagógicas, as heranças culturais e a diversidade étnica da cultura brasileira.

Vimos que as conquistas advindas da implantação da Lei nº 10.639/2003, não foram presentes concedidos pelos governantes, e sim, fruto das reivindicações do Movimento Negro Organizado em todo o país, incentivando os educadores e educandos a perceber que a Lei, foi criada para ser colocada em prática, com o apoio das Secretarias de Educação de cada Estado e Município.

Nesse sentido, abordamos na primeira parte do estudo o processo de escolarização da população negra do Brasil, a não inserção dessa população no sistema educacional brasileiro, tomando como referência alguns estudos produzidos sobre o tema como subsídio para compreensão da luta histórica pela sua interação social e reconhecimento. Observamos que, para que haja a efetivação da Educação Escolar Quilombola faz-se necessário a política de capacitação de seus professores, através da formação continuada para que os mesmos possam conhecer a lei, ou seja, entre os maiores desafios da efetivação de uma educação diferenciada está pautada a garantia e a manutenção das escolas em território quilombola, ao mesmo tempo a ausência de materiais pedagógicos, falta de gestores e professores quilombolas, formação de professores para atuarem na Educação Escolar Quilombola, assim como é estabelecido nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – DCEEQEB de 2012.

No tocante a educação quilombola no Tocantins, destacamos que até o presente momento foi implantada, em apenas duas comunidades do estado que são Chapada da Natividade e Mumbuca, muito embora o Estado apresenta na atualidade 45 comunidades certificadas como remanescentes de quilombos, o que nos mostra a falta de políticas públicas voltadas para a criação de escolas nas referidas comunidades.

Adentrando os muros do Colégio Fulgêncio Nunes, no terceiro momento da pesquisa, visamos conhecer as estratégias implementadas e as práticas pedagógicas, na tentativa de compreender os motivos que fizeram do colégio um dos pontos de referência para a Educação Escolar Quilombola no Tocantins, o que resultou numa certa frustração, pois encontramos muitas lacunas em aberto, como a documentação que certifica a escola como quilombola, a falta de um calendário escolar específico, entre outros aspectos.

Embora a escola tenha oficialmente uma lei criada para que desenvolva a educação quilombola, por estar localizada em região certificada de remanescentes quilombola, mas documentalmente não tem registro que a caracteriza ou se identifica como quilombola, ou seja, a escola ainda está no processo de formação de sua identidade. Embora identificamos que a escola trabalha em atividades circunstanciais, como a Semana da Consciência Negra e em algumas atividades culturais, mas que efetivamente a escola não incorporou essa necessidade.

Conforme a pesquisa realizada nos PPPs da escola nos anos de 2012 a 2019, verificamos que os mesmos não estão voltados para a Educação Quilombola, e sua especificidade. Em alguns nem se quer menciona a questão quilombola, ao mesmo tempo não evidenciamos a participação da comunidade local na elaboração e reestruturação desses documentos. Acreditamos que por falta de conhecimento e até mesmo de apoio da secretaria de educação na elaboração e efetivação desses documentos na escola. Lembrando também que as escolas que atendem as populações quilombolas devem contar com a participação efetiva dos mesmos no processo de construção tanto do PPP, como também do currículo.

Observamos também que, embora o professor F tem mencionado em sua resposta que existe uma parceria da escola com a associação quilombola “Visão de Águia”, durante as atividades da Semana da Consciência Negra, mas que por motivo de esquecimento ou até mesmo de conhecimento, e até mesmo da necessidade de registrar essa parceria, não localizamos no PPP, documento norteador das ações da escola.

Durante conversas na secretaria da escola, notamos que não há um critério de conhecimento dos alunos, quem realmente são remanescentes de quilombos, que alunos são esses que frequentam a escola. As respostas para essas indagações que obtivemos é que todos os alunos que são matriculados na escola são quilombolas, pois a escola assim se denomina.

Diante de todas as questões que ficaram sem respostas, vale ressaltar que a presente dissertação abre caminho para a discussão da efetivação da Educação Quilombola no Estado do Tocantins, começando pela formação inicial dos professores e a necessidade de formação continuada, principalmente nas escolas classificadas como quilombolas, onde percebemos a fragilidade que está caminhando de forma muito lenta. Por outro lado, cabe sinalizar a vontade

dos professores do Colégio Fulgêncio Nunes em buscar mecanismos através de suas práticas pedagógicas em fazer se efetivar a educação quilombola na escola, pois os mesmos fazem o que está ao alcance.

Destacamos também que a nossa pesquisa faz uma alerta para a necessidade de estudos voltados para a educação quilombola no Estado do Tocantins, que apresenta uma população de remanescentes de quilombos expressiva, mas que em relação a educação dessas comunidades ainda está de forma muito inicial, necessitando de políticas públicas que fortaleça essa proposta curricular nas escolas.

Por fim, nossa pesquisa se desenvolveu no período de pandemia, acrescida ainda a minha saúde fragilizada em decorrência de um câncer de mama, o que dificultou uma busca mais efetiva de documentos e até mesmo assistir as aulas dos professores que lecionam as disciplinas específicas da Educação Quilombola, o que ajudaria na obtenção de mais subsídios sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, como também conhecer os alunos que frequentam a escola.

Caberá às futuras pesquisas adentrar por esses caminhos, na tentativa de contribuir no estudo e construção da identidade do Colégio Fulgêncio Nunes, em especial, na confecção de materiais pedagógicos para sanar as necessidades da comunidade escolar, assim como de outras escolas quilombolas no Tocantins.

## REFERÊNCIAS

**Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT):** FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 2010.

AGUIAR, Márcio Macedula. **As Organizações Negras em São Carlos: política e identidade cultural, 1998.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/>. Acesso: Jun de 2021.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. **Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de Índio: uso comum e conflito.** In: GODOI, Emília P. et al (org.). Diversidade do Campesinato: expressões e categorias. Estratégias de reprodução Social. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: NEAD, 2009. V.2. p. 39-66. Disponível em: <https://ppgaa.prosp.ufpa.br>. Acesso em: Jul de 2022.

ARGUEDAS, Alberto Gutiérrez. **Identidade Étnica, movimento social e lutas pelo território em comunidades quilombolas: O Caso de Acauã (RN).** Disponível em: <https://periodicos.uff.br>. Acesso: Jul de 2021.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARRUTI, José Maurício. **Comunidades Negras Rurais: entre a memória e o desejo.** Suplemento Especial de Tempo e Presença, ano 20, n. 298, p. 15-18, mar./abr. 1998. Disponível em: [http://www.koinonia.org.br/protestantes/uploads/novidades/Tempo-e-Presenca\\_-298.pdf](http://www.koinonia.org.br/protestantes/uploads/novidades/Tempo-e-Presenca_-298.pdf). Acesso em: Jul de 2022.

\_\_\_\_\_. **As comunidades negras rurais e suas terras: a disputa em torno de conceitos e números.** Dimensões: Revista em História da UFES, Vitória, v. 14, p. 243-269, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2630/2115>. Acesso em: Jul de 2022.

BARROS, Surya Pombo de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

**BRASIL.** Lei n.o 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso: Jun de 2021.

\_\_\_\_\_. Fundação Cultural Palmares. Comunidades Certificadas: Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) atualizadas na portaria n.º 36/2020 de 21 de fevereiro de 2020. 2020a. Disponível em: [http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=37551](http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551). Acesso em: 09 Jun. 2022.



\_\_\_\_\_. Fundação Cultural Palmares. Comunidades Certificadas: Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) atualizadas na portaria n.º 36/2020 de 21 de fevereiro de 2020. 2020a. Disponível em: [http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=37551](http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551). Acesso em: 09 Jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. Portaria Normativa n.º 17, publicada no Diário Oficial da União.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Parecer Homologado Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 20/11/2012, Seção 1, p. 8.

\_\_\_\_\_. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso: Acesso: Jun de 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 1 de 17 de junho de 2004. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso: Mai de 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução n.º 1 de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso : Jul de 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: : <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> . Acesso: Agos de 2022.

CARRIL, L. de F. B. **Quilombo, território e Geografia**. Revista Agrária. N.º 3. São Paulo, 2006.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CAVALLEIRO, E.; SANTOS, S.A. dos (Org.). 2005. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos).

COLÉGIO ESTADUAL FULGÊNCIO NUNES. **Projeto Político Pedagógico**. Chapada de Natividade: Documento digitalizado, 33 págs. 2012.

COLÉGIO ESTADUAL FULGÊNCIO NUNES. **Projeto Político Pedagógico**. Chapada de Natividade: Documento digitalizado, 34 págs. 2015.

COLÉGIO ESTADUAL FULGÊNCIO NUNES. **Projeto Político Pedagógico**. Chapada de Natividade: Documento digitalizado, 48 págs. 2016.

COLÉGIO ESTADUAL FULGÊNCIO NUNES. **Projeto Político Pedagógico**. Chapada de Natividade: Documento digitalizado, 48 páginas. 2017.

COLÉGIO ESTADUAL FULGÊNCIO NUNES. **Projeto Político Pedagógico**. Chapada de Natividade: Documento digitalizado, 32 págs. 2018.

COLÉGIO ESTADUAL FULGÊNCIO NUNES. **Projeto Político Pedagógico**. Chapada de Natividade: Documento digitalizado, 33 págs. 2019.

CHARTIER, Roger. **Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais**. In: \_\_\_\_\_. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

CHERVEL, André. **L’histoire des disciplines scolaires**. Paris: Histoire de L’education, n. 38, 1988, p. 59-119.

CRUZ, M. dos S. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003**. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. Universidade Federal de Sergipe, Departamento de História. *Revista Brasileira de Educação* .V. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: [www.scielo.br/j/rbedu/](http://www.scielo.br/j/rbedu/). Acesso: Jul de 2021.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2ª Ed. São Paulo: Global Editora, 2007. Disponível em: <https://eraju2013.files.wordpress.com/>. Acesso: Jul de 2021.

FERNANDES, A. Mestrado profissional – algumas reflexões. **Oculum ensaios: revista de arquitetura e urbanismo** - n. 4, pp. 106-109, ISSN 2318-0919, 2005

FIABANI, Aldemir. **As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais**. *Identidade!* v. 18 (3), edição especial. p. 345-356. dez. 2003.

FONTOURA, Elisângela de Oliveira. **LEI 10.639/2003: uma análise de sua relevância no Contexto Escolar**. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf>. Acesso: Jun de 2021.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. São Paulo, Tese de Doutorado FEUPS, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. *Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia*. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo Silveira (Org). **Métodos de Pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: [www.ufrgs.br](http://www.ufrgs.br). Acesso: Fev de 2022.

GIL, A. C. (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas S/A.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. **“Movimento negro e educação”**. Revista Brasileira de Educação. n. 15: 134-158, set-dez 2000.

\_\_\_\_\_. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, Paulo Rogério, APA-TO. 2012. **Cartilha Quilombola. Os Territórios Quilombolas no Estado do Tocantins**. Alternativas para Pequena Agricultura no Tocantins. Disponível em :<http://www.apato.org.br/documentos/cartilha-quilombolas-do-tocantins>. Acesso: Mai de 2022.

GONÇALVES NETO, Wencesalw. Prefácio. In: LUCHESE, Terciane Ângela; FERNANDES, Cassiane Curtarelli; BELUSSO, Gisele (Org.). **Instituições, histórias e culturas escolares. Caxias do Sul**: Educus, 2018. p. 11 - 17.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2015, p.4 – 21.

GUIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. 5ª reimpressão. São Paulo: Ed.UNESP, 1991.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2ª ed. Paris 1968. Laurent Léon Shaffter. Edição 1990, São Paulo.

HERMANN, Jaqueline. Quilombos. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 494-495.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, jan./jun, 2001, p. 9 - 44.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: Questões conceituais e normativas**. Etnográfica, Vol. IV (2), 2000, pp. 333-354. Disponível em: <https://www.scielo.com.br> . Acesso: Mai de 2022.

LIBÂNEO, Oliveira Toschi. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIRA, Elizeu Ribeiro; XAVIER, Jonathans Adonias: **Jalapão no Tocantins: um território quilombola**. Revista Produção Acadêmica – Núcleo de Estudos urbanos Regionais em Agrários / NURBA. Vol.3, N.2. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br>. Acesso: Abr de 2022.

LOPES DE CARVALHO, Francismar Alex. **O Conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier**. Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, vol. 9, núm. 1, 2005, pp. 143-165 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.uem.br>. Acesso: Mai de 2021.

LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. **Experiências históricas dos quilombolas no Tocantins**. UNESP – FCLAs – CEDAP, v. 5, n.1, p. 99-118 - out. 2009.

LOPES, Rita de Cassia Domingues. **Identidade e territorialidade na comunidade remanescente de quilombo Iha de São Vicente na região do Bico do Papagaio - Tocantins**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br>. Acesso em: Jun de 2022.

\_\_\_\_\_. **Experiências históricas dos quilombolas no Tocantins: organização, resistência e identidades**. Revista Patrimônio e Memória, 5(1), 107-126, 2009

LUCHESE, Terciane, A.; FERNANDES, Cassiane C.; BELUSSO, Gisele (Orgs). **Instituições, histórias e culturas escolares**. Caias do Sul: Educus, 2018.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População Negra e Escolarização na Cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. Dissertação (Mestrado), São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br>. Acesso: Mai de 2021.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Contributo para a história das instituições educativas — entre a memória e o arquivo**. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 1996. (mimeo.).

MARTINS, Ione Luiz; PEREIRA, Ana Lucia. **Marco Legal e a Implementação da Educação Escolar Quilombola: Conhecendo o Colégio Estadual Fulgêncio Nunes**. Disponível em: <https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/>. Acesso: Jul de 2021.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa – FCC, São Paulo, n.1, fasc. 117, p.197-217, nov. 2002 (quadrimestral).

MORAIS, Silvânia Alves de; SILVA, Conceição Maria Ferreira. **O Conceito De Quilombo e A (Re) Construção de Identidades e Espacialidades Negras**. Barra do Garças: UNIVAR, 2009. 24 f. Tese (Pós graduação) - Formação Docente e Culturas Africanas e Afro-Americanas, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia, Barra do Garças, 2008

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (2007). **Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre o currículo**. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A.R.

(Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>. Acesso: Jun de 2021.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo. Ed,Brasiliense. 1981.

**Movimento Negro Unificado.1978 – 1988: 10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo: Confraria do Livro,1988.

NASCIMENTO, Alexandre. **Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade**. In: BRAGA, M.L.S & SILVEIRA, M.H.V. (orgs.). O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2007, p. 65-88.

COSTA, Nelzir Martins. **Literatura e as Relações étnico – raciais na escola: uma experiência de Letramento Literário em comunidades quilombolas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína- Curso de Pós – Graduação em Letras Ensino de Língua e Literatura. Araguaína, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br>. Acesso: Abr de 2022.

NUNES, Ranchimit Batista. **História da Educação Brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar**. EPENN, 2014. Disponível em: <https://fe.ufg.br>. Acesso.30 Jul. 2021.

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

PALACIN, Luiz. **Goiás (1722-1822)**. Goiânia: Editora Oriente, 1972.

**Parecer CNE/CEB n.º 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> : Acesso em: 16 Agos 2022.

PEREIRA, F. B. **Pósabolição: liberdade e cidadania**. Cachoeira-Ba, Laboratório de História. Centro de Cultura, Artes e Humanidades. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2015.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. **Percursos da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos**, 2012. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br>: Acesso em: Jul de 2021.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, v.5, n.10, p.200-12, 1992.

SALLES, Gilka Vasconcellos Ferreira de. **Economia e escravidão na capitania de Goiás**. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG, 1992.

SANTOS, Rael Fizon Eugenio dos. **Imprensa Negra e África no Brasil (1920-1960). África passado e presente: II encontro de estudos africanos da UFF [recurso eletrônico] / org. Ribeiro, Alexandre; Gebara, Alexsander; Bittencourt, Marcelo – Niterói: PPGHISTÓRIA-UFF, 2010. Disponível em: /www.eduff.uff.br/ebooks/. Acessoem : Jul de 2021.**

SANTOS, Cleidison Da Silva. Et al. **Terras Quilombolas: Um abismo entre os certificados e os títulos**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 07, Vol. 11, pp. 121-147. Julho de 2019.

SANTOS, M. A. **Educação escolar quilombola: currículo, cultura, fazeres e saberes tradicionais no ensino de química**. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br>. Acesso: Jan de 22.

SANTOS, Milton. **Espaço e tempo**. São Paulo: EDUSP, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares**. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Org.). **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Alínea, 2013a. p.13-31.

\_\_\_\_\_. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013b.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Autêntica: Belo Horizonte, 1999b.

SILVA, Gilvania Maria da. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e o Currículo da Educação Básica**. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs>. Acesso em: Jul de 2021.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e; SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **Negro e Educação: apontamentos nos estudos dos anos 1980 e 1990**. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br>. Acesso em: Jul de 2021.

SOUZA, Rosa Fátima. **Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares. No Brasil**. In: SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Século XIX. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. 112f. 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

TELES, A. F.; SILVA, L. C., Silva, A. C.; SOUZA, I. A., & SEIBERT, C. S. (2020). **Análise das condições de vida de comunidades quilombolas do Tocantins, Brasil**.

TOCANTINS. Lei n 2.977, 8 de julho de 2015 . Aprova o Plano Estadual de Educação. Palmas. Disponível em: [www.al.to.gov.br](http://www.al.to.gov.br). Acesso em: Jul de 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial**. In: Revista Brasileira de História da Educação. v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

XAVIER, Jonathas Adonias. **Comunidades Quilombolas no Jalapão – TO e os Territórios e Identidades Territoriais: Carrapato, Formiga e Ambrósio**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional, p.139.2019. Disponível em:<https://repositorio.uft.edu.br>. Acesso em: Jun de 2022.

## APÊNDICE - PRODUTO FINAL

O presente trabalho tem como objetivo, apresentar a proposta de Produto Final para a dissertação de Mestrado Profissional em História das Populações Amazônicas da UFT (Universidade Federal do Tocantins). Os cursos de Mestrados Profissionais requerem a elaboração de um Produto Final como requisito de conclusão de curso. Partindo desse requisito faz-se necessário a criação de um Produto Final voltado para a realização de uma oficina para professores do Colégio Fulgêncio Nunes, com o intuito de confeccionar materiais pedagógicos para serem usados pela Unidade Escolar sobre a temática estudada.

Para tanto, torna – se importante compreendermos algumas aquisições no âmbito educacional, que foram criadas a Lei Federal nº10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas – Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro – Brasileira e Africana, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro – brasileira e africana em todos os níveis e modalidades da Educação Básica.

Podemos considerar como avanço também, a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação, instituída por meio da Resolução CNE/CEB 04/2010 que estabelece as Diretrizes Gerais para a Educação Básica. A partir dessa regulamentação essa modalidade de ensino passou a seguir orientações curriculares nacionais, estabelecendo às comunidades quilombolas do país a garantia do direito de terem suas culturas e saberes respeitados e valorizados no espaço escolar, onde define que:

Art. 41 – a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. (Brasil, 2010).

Partindo das dificuldades encontradas pelos professores de História em trabalhar com a temática referente a Lei 10. 639/93 e sua aplicabilidade da Educação Básica, o Produto Final dessa pesquisa, consistirá em uma oficina para professores da escola quilombola Fulgêncio Nunes em Chapada da Natividade.

A presente proposta tem como objetivo contribuir para a formação continuada dos professores no âmbito da educação escolar quilombola, fortalecendo sua prática docente, buscando valorizar os saberes adquiridos em sua formação inicial e local da comunidade em que estão inseridos.



No primeiro momento será feito um trabalho de discussão da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, buscando compreender sua finalidade que é de valorizar e garantir a diversidade étnico-racial através da educação como fator primordial para efetuar a promoção da cidadania, assegurando apoio aos indivíduos que se encontram em situação de risco social, valorizando a cultura histórico e social. Podemos citar Diniz; Souza (2008) , onde eles afirmam que:

[...] a aplicabilidade da lei 10.639/03 e seus objetivos expressos nas Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais reafirma o objetivo de valorizar e assegurar a diversidade étnico-racial, tendo a educação como instrumento decisivo para a promoção da cidadania e do apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. (DINIZ; SOUZA, 2008, p.6).

O público alvo a ser contemplado com essa proposta serão os professores de História dos Ensinos Fundamental e Médio e comunidade local interessada em transmitir e adquirir conhecimentos, contribuindo para a construção da história local e do cotidiano escolar.

Segundo Bittencourt (2008) o cotidiano deve ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta e permeada de alienação. Para ela a história local e o cotidiano tem sido necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência, escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

Para tanto, o cotidiano e a história local fazem parte do processo de construção do ensino e aprendizagem do aluno, permitindo a possibilidade de participação não só da comunidade escolar como também da comunidade local nesse processo de formação de sua própria identidade escolar.

Enfim, essa proposta de realização de oficina será evidenciada com a confecção de materiais para subsidiar as aulas dos professores do Colégio Fulgêncio Nunes e demais escolas interessadas no uso desse material, contribuindo para o enriquecimento do ensino de História das escolas quilombolas do Estado do Tocantins.

A seguir apresentaremos o detalhamento do cronograma de execução da realização da oficina, contendo as etapas de estudos até o momento da confecção dos materiais pedagógicos.

**CRONOGRAMA**

<b>Etapas do Estudo</b>	<b>Outubro</b>	<b>Novembro</b>	<b>Carga horária</b>
1º momento - Estudo e debate da Lei 10.639/2003	X		4h
2º momento - Estudo e debate das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola		X	4h
3º momento- confecção de materiais pedagógicos		X	4h

## ANEXO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa ( **citar o título**). Esta pesquisa será realizada pelos pesquisadores ( **citar os nomes**), do Curso de ( **citar o nome do curso**) da Universidade Federal do Tocantins do Campus de Araguaína, sob orientação do(a) Prof.(a) ( **citar o nome**). Nesta pesquisa, pretendemos ( **citar os objetivos com termos acessíveis ao entendimento dos participantes**). O motivo que nos leva a estudar ( **citar a justificativa da pesquisa**). Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: ( **citar o tipo de procedimento a ser realizado**) A sua participação consistirá em ( **citar como será a contribuição do participante da pesquisa e se haverá coleta de materiais biológicos, registros fotográficos, sonoros e audiovisuais**). Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em ( **citar todos os riscos, desconfortos e as providências e cautelas que serão empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano**). A pesquisa contribuirá para ( **citar os benefícios diretos ou indiretos da pesquisa para o participante**).

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo ( **se houver, indicar a forma de ressarcimento**), nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no ( **citar local da pesquisa**), e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na sala ( **citar a sala**) do Curso ( **citar o curso**) da UFT e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira

(Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa (**citar o título**), de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

**Concordo que o meu (citar se será material biológico, registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual) seja utilizado somente para esta pesquisa.**

**Concordo que o meu (citar se será material biológico, registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual) possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.**

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante:

Data:

---

**ASSINATURA DO PARTICIPANTE**

Nome do Pesquisador Responsável:

Endereço:

Bairro:

CEP:

Cidade:

Telefone Fixo: (63)

Telefone Celular:

E-mail:

**ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**      **DATA** \_\_/\_\_/\_\_

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar